



## III Congreso Internacional

**“Universidad, sociedad y futuro.  
Hacia una nueva reforma  
universitaria en  
América Latina”**

13 Y 14 <sup>BUENOS AIRES</sup>  
DE OCTUBRE DE 2015

Universidad, sociedad y futuro : hacia una nueva reforma universitaria en América Latina / Cristian Pérez Centeno ... [et al.] ; compilado por Cristian Pérez Centeno; coordinación general de Cristian Pérez Centeno. - 1a ed compendiada. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; Tres de Febrero: Red de Dirección Estratégica de Educación Superior, 2015.  
CD-ROM, PDF

ISBN 978-987-1889-70-9

1. Ciencias de la Educación. I. Pérez Centeno, Cristian II. Pérez Centeno, Cristian, comp. III. Pérez Centeno, Cristian, coord.

CDD 370.11



La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED – DEES) es una Red académica constituida en el año 2009 e integrada actualmente por 48 Instituciones de Educación Superior (IES) de 12 países de América Latina y el Caribe, Europa y África, orientada a la promoción, estimulación y fomento de la investigación, del posgrado y de otras actividades académicas sobre temas y experiencias de interés común en el área de la Dirección Estratégica Universitaria, con el fin de elevar la calidad y pertinencia de la gestión institucional y responder, favorablemente, a las necesidades de la sociedad. La misma es coordinada por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (Cuba).

Anualmente, los miembros de la Red se reúnen para evaluar los resultados obtenidos en el periodo y definir sus compromisos para el año siguiente en relación con el desarrollo estratégico de sus IES. En esta oportunidad la reunión se llevará a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Argentina), los días 15 y 16 de octubre de 2015.

Asimismo, desde 2013, la Red organiza Congresos Internacionales en sus ejes temáticos; los dos primeros tuvieron lugar en México: el primero, organizado por la Universidad de Sotavento en la ciudad de Veracruz, se enfocó en los desafíos de la gestión universitaria ante las exigencias del siglo XXI; y el segundo, se llevó a cabo en 2014, en el Campus Celaya-Salvatierra de la Universidad de Guanajuato, centrado en la gestión universitaria transformadora y socialmente responsable.

En esta oportunidad, el III Congreso internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina” es organizado por la UNTREF, los días 13 y 14 de octubre de 2015. Este Congreso constituye una excelente oportunidad para iniciar un debate y una reflexión sistemática en dirección al Centenario de la Reforma Universitaria que estamos próximos a celebrar.

Es por ello que su temática central propone el abordaje de las distintas dimensiones de la universidad, los procesos educativos que implica y su contexto en términos de futuro, a partir de la diversidad de situaciones nacionales en la región, pero también de las tendencias internacionales.

En este marco, la Coordinación General de la RED-DEES y la UNTREF convocan a participar con ponencias a profesores, estudiantes de grado y posgrado, tesis, investigadores y directivos de instituciones educativas, así como funcionarios de otras organizaciones relacionadas con la educación superior.



## COMITÉ ORGANIZADOR

### PRESIDENTES

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA  
(Director de Posgrados, UNTREF)

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS  
(Coordinador General de la RED-DEES, Universidad de La Habana – Cuba)

### MIEMBROS

MARTÍN AIELLO  
(Coordinador Académico del Doctorado en Educación,  
UNTREF-UNLa-UNSAM, Argentina)

JUDITH GALARZA LÓPEZ  
(Secretaria Académica de la RED-DEES, Universidad de La Habana –Cuba-)

PABLO GARCÍA  
(Coordinador Académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración  
de la Educación,  
UNTREF, Argentina)

JOSÉ PASSARINI DELPRATTO  
(Secretario Ejecutivo de la RED-DEES, Universidad de la República -Uruguay).

CRISTIAN PÉREZ CENTENO  
(Coordinador de Posgrados, UNTREF, Argentina)



## TEMÁTICAS CENTRALES

### TENDENCIAS INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

- **Universidad y futuro: políticas y reformas universitarias. Demandas de la sociedad del conocimiento y la tecnología.**
- **Universidad y sociedad: políticas y gestión de procesos de extensión, transferencia y responsabilidad social universitaria.**
- **Planeamiento, dirección estratégica y calidad en las instituciones universitarias.**
- **Democratización de la educación superior: políticas y procesos de inclusión.**
- **Cambios e innovaciones curriculares, aspectos pedagógicos y docentes.**
- **Las TIC y la gestión en las Instituciones de Educación Superior.**
- **Cambios e innovaciones organizacionales y de gestión.**
- **Gestión de la investigación y el posgrado en la educación superior.**
- **Formación de directivos académicos.**
- **Internacionalización de la educación superior, cooperación internacional Sur-Sur y la construcción de un espacio regional de educación superior.**

**EJE 1**

## TENDENCIAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

MAE Verónica Ochoa Hidalgo, Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. ECUADOR

PhD. Yonaiker Navas Montes, Universidad de Guayaquil. ECUADOR

MSc. Rosa Hinojosa Dazza de Leimberg, Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. ECUADOR

MAE Clemente Moreira Bazurto, Universidad de Guayaquil. ECUADOR

### PALABRAS CLAVE

Tendencias, Reformas Educativas, Acreditación, Educación Superior

### RESUMEN

En Ecuador las Instituciones de Educación Superior han atravesado cuatro etapas en los últimos cincuenta años, la primera culmina en los años sesenta con reformas a las políticas en el sistema de educación superior, la segunda comienza con las reformas anteriores y culmina en la década de los ochenta con el acceso masivo a las universidades públicas, la tercera época se extiende desde los años noventa hasta el 2008 con el desarrollo de políticas neoliberales y el auge de universidades públicas y privadas, finalmente la última época comienza con la Constitución de Montecristi donde la educación superior da un giro trascendental encaminándose hacia las nuevas tendencias que el gobierno establece a través del Plan Nacional del Buen Vivir, es allí cuando comenzó el proceso de categorización, evaluación y acreditación o cierre de las IES en el Ecuador, es así como la tendencia en el país se ve enmarcada por la búsqueda de la calidad en la Educación Superior, armonización de las funciones sustantivas de las universidades y la gestión del conocimiento, generando cambios en los horizontes epistemológicos, reformas académicas y normativas así como nuevas formas de observar la educación.

## INTRODUCCIÓN

Las tendencias de la Educación Superior en América Latina que se expresan se basan en el “principio de que la educación es un bien público y un derecho social y universal, y en la convicción de que ella tiene un papel estratégico que jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”, de acuerdo con la UNESCO (2008) se pueden dividir en diversas temáticas como lo son a) el contexto mundial y regional de la educación superior, b) el papel de la educación superior en la construcción del conocimiento, c) calidad, pertinencia y relevancia: responsabilidad social de las instituciones de educación superior, d) inclusión y equidad, e) diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior, f) integración regional e internacionalización de la educación superior, g) reformas de la educación superior, h) sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe, i) gobierno y gobernabilidad en las instituciones de educación superior y, por último, j) financiamiento de la educación superior.

Todos los aspectos anteriores son de importancia para el desarrollo de la Educación Superior en el Ecuador, sin embargo para efectos de la presente investigación se consideraron aquellos que repercuten directamente sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) y además se relacionan con la visión de armonización curricular que poseen las IES en la actualidad en correspondencia con las demandas de la sociedad del conocimiento. En tal sentido, la investigación nos lleva a visualizar, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades planteadas por la educación superior a la luz de la integración regional y de la globalización. Por tanto, se busca al finalizar la experiencia, poder identificar escenarios probables de cambio para emprender reformas sustantivas en la educación superior ecuatoriana y orientar los esfuerzos de los diferentes actores, instituciones y gobiernos hacia la formulación de políticas institucionales que puedan contribuir con la transformación de la matriz productiva del Ecuador.

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad se ha debatido ampliamente sobre la calidad de la educación superior y las distintas aproximaciones que algunos autores al realizado en relación con el tema, y todos parecen coincidir en que dicho mejoramiento de la calidad es un campo problemático, de difícil definición por las dimensiones que abarca tanto institucional como socialmente.

Por tanto, la calidad es definida en dependencia de las situaciones específicas de cada institución y no se debe entender como un valor absoluto. En tal sentido el significado va en dependencia de la perspectiva social y teórica desde la cual la hacen los interesados en el proceso de evaluación de la misma, así como de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia, estudiantes, sectores productivos, Estado) y el lugar donde se realiza.

Desde finales del siglo pasado, en la Habana 1996, en el marco de la conferencia regional de la UNESCO sobre la Calidad de la Educación Superior, se ha planteado que “la calidad podría definirse como la adecuación del ser y del quehacer de la educación superior, a su deber ser”.

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional, que incluye ca-

racterísticas universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales.

En esta conferencia se definió que la calidad de la educación superior aparece vinculada a una problemática actual de extrema complejidad; que incluye:

- La expansión que la educación superior ha experimentado en el continente.
- La dificultad estructural de los sistemas educativos, expresada en la muy escasa conexión entre sus distintos niveles.
- La alarmante disminución de las dotaciones presupuestarias destinadas a esas crecientes necesidades.
- La difícil situación del personal docente que, en porcentajes muy elevados, recibe escasas remuneraciones.
- La necesidad de abordar procesos de innovación curricular y de mejoramiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- El vertiginoso avance del conocimiento y del acceso a la información.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior del Ecuador (CONEA), propone que la calidad de la educación superior está ligada al conjunto de factores que inciden en la formación profesional, el modo de producción del conocimiento, la construcción de valores morales y éticos y su difusión social, a partir del logro de los fines, objetivos y metas consignados en la Visión, Misión y el plan institucional, referidos al cumplimiento de los Principios, Características y Estándares de Calidad para las instituciones de educación superior del país.

De tal manera que la búsqueda y el acceso a la calidad o es un proyecto finito sino un camino a recorrer por las instituciones de educación superior, el cual debe ser transitado haciendo todo el empeño posible por coordinar esfuerzos para trabajar cada vez mejor, perfeccionando los procesos, las actividades, cultivando la cultura de hacer bien las cosas, y concientizando a todos los involucrados que la calidad es un compromiso y a la vez responsabilidad de todos.

La calidad en educación superior involucra capacidad concreta para incidir en los cambios que requiere la sociedad para hacerla más próspera, justa, equitativa y solidaria. Implica también la posibilidad de intervenir en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ecuatorianos.

Es importante destacar que las características de calidad para la CONAE constituyen el marco de rasgos deseables y posibles con los cuales cada institución, carrera o programa se comparará, a fin de desplegar con integridad y coherencia una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos hacia el logro de propósitos relevantes en lo disciplinario, profesional, institucional y social. En otros términos son enunciados que constituyen aspiraciones factibles de alcanzar e impulsar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior, convirtiéndose en referentes fundamentales para la evaluación externa.

En Ecuador los estándares de calidad son el marco de referencia para la emisión de juicios evaluatorios que resultan de las características. Son elementos medibles,

equiparables, confrontables, confiables y pertinentes que se utilizan para realizar la evaluación de la calidad de una institución, carrera o programa. Constituyen un valor de referencia de un indicador. Es decir son una definición cuantitativa o cualitativa que expresa clara y objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastará un indicador determinado.

Se han definido veintiún características y ciento diez estándares de calidad distribuidas en las cuatro funciones universitarias de docencia, investigación, vinculación social y gestión administrativa; así como en los ocho ámbitos del quehacer institucional que se refieren a Misión y plan, administración y gestión, presupuesto y recursos financieros, bienestar universitario, docencia y formación de recursos humanos, investigación científica y tecnológica, interacción social e impacto institucional.

Las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador, han pasado durante los últimos cincuenta años por cuatro épocas: la primera se enmarca a finales de los años sesenta en donde los aspectos académicos de algunos países de América Latina se reformaron, aunque en el Ecuador estas reformas fueron débiles, en esta época se aprobaron políticas y mejoras que permitieron el libre ingreso de los estudiantes de diferentes estratos a las universidades, los docentes y alumnos eran en la mayoría de los casos pertenecientes a un entorno social con altos recursos económicos. Los currículos universitarios de aquella época no eran complejos, las carreras ofrecían estudios a una demanda poco diversificada y conservadora.

La segunda época tuvo lugar con dos grandes crisis capitalistas, una de estas crisis fue la llamada de los petrodólares en el año de 1974, la otra crisis fue de la deuda externa en el año 1982 con el encarecimiento de los préstamos externos, esta época estuvo caracterizada por el avance de las transformaciones en el agro, la industria y por el manejo de políticas públicas, ya que en este período comenzó el acceso masivo a las universidades públicas. La oferta académica se diversifica debido a que los currículos son complejos y empieza el desarrollo sistémico de la investigación en algunas de las instituciones de educación superior.

La tercera época abarca desde el año 1990 y se extiende hasta el año 2008, en esta se desarrollaron políticas neoliberales que dieron auge al crecimiento de las universidades privadas y públicas. En el año 2008 comienza el cuarto período con la aprobación de la nueva Constitución, la educación ecuatoriana da un giro trascendental, ya que uno de los mandatos de la nueva Constitución es que la educación superior responda a intereses públicos y no a intereses individuales ni con fines de lucro.

En este último período la Educación Superior también enfrenta un reto igualmente importante con la creación de redes por áreas de conocimiento, la armonización de los diseños curriculares en las distintas carreras pero sobre todo la posibilidad de crear condiciones para que pueda ocurrir la movilidad tanto estudiantil como docente.

Con todos estos cambios las IES se enfrentan a nuevas perspectivas de cara al siglo XXI, teniendo nuevos retos que cumplir con la finalidad de armonizar los diseños curriculares, encaminándose hacia las nuevas tendencias que el gobierno establece a través del Plan Nacional del Buen Vivir con sus objetivos, lineamientos y metas.

## OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación es exponer las tendencias en las IES del Ecuador a través de la transformación cognitiva como pilar fundamental de la sociedad en el marco del Buen Vivir.

## DESARROLLO

### PROLIFERACIÓN, CATEGORIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CIERRE DE LAS IES EN EL ECUADOR

Al momento de explicar el rol de las IES en la conformación de las nuevas expresiones de la sociedad, cultura, relaciones sociales, economía, globalidad, movimientos y cambios locales intensos, regionalización y conformación de bloques subregionales o regionales diversos y contrastantes, es necesario debatir sobre la incidencia de estos cambios en el marco de las regulaciones nacionales y la transformación de la matriz productiva en aras de desarrollar la “sociedad del conocimiento”, a partir de allí comienza la transformación de la educación superior con la categorización de las universidades.

En el año 2009 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior del Ecuador (CONEA), procedió a realizar la evaluación a las escuelas politécnicas y universidades del país y las clasificó en cinco categorías (A, B, C, D y E). La categoría A corresponde a las universidades que registran las condiciones para que su planta docente se construya como una comunidad científica y profesional con reconocimiento y legitimidad en su medio, y que, en algunos casos, ya lo están logrando. La categoría B presentan una brecha notoria con las anteriores, especialmente en las dimensiones de investigación y academia. La categoría C, en las universidades que presentan esta clasificación se observan debilidades académicas en la planta docente y con excepción de algunas instituciones, el desarrollo de la investigación es prácticamente inexistente.

En el caso de la Categoría D se encuentran universidades relativamente nuevas que todavía se encuentran en proceso de consolidación de su proyecto académico. Para el conjunto de estas universidades resulta difícil orientar su actividad “académica” hacia una investigación mínima, relacionada, por lo menos, con la propia docencia, al no contar con una planta docente cuyas obligaciones y modalidades de contratación rebasen una relación laboral puntual y temporal. Por último, la categoría E corresponde a instituciones donde se recomienda la depuración y se trata de instituciones que, definitivamente, no presentan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencia las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana.

El CONEA y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), procedieron a evaluar a las IES en el Ecuador con un modelo que estaba dividido en dos partes. (Ilustración No.1)

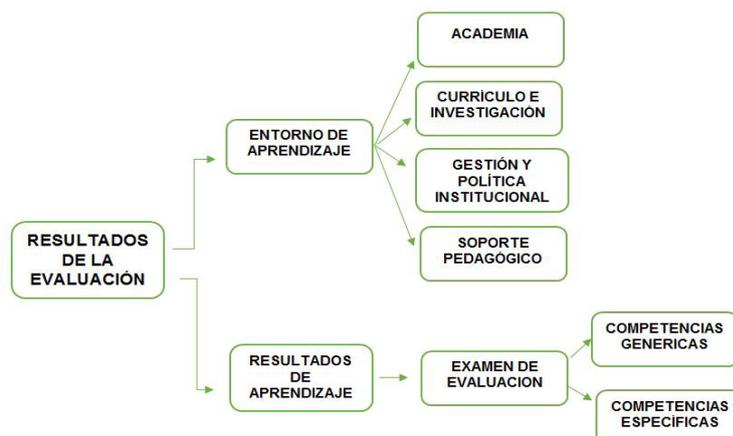


Ilustración 1: Modelo de la Evaluación  
Fuente: CEAACES  
Elaborado por: Ochoa, Navas e Hinojosa.

La primera parte de la evaluación estuvo dada por los resultados de aprendizaje, los cuales consistían en la aplicación de un examen a los estudiantes del último año para evaluar su conocimiento en relación a competencias genéricas y específicas; la segunda parte era la evaluación a la academia en su conjunto, allí se procedió a evaluar a través de cuatro criterios, academia, currículo e investigación, gestión y política institucional y soporte pedagógico.

#### LA ACADEMIA

El criterio Academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, tomando en cuenta que la comunidad docente universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística, con autoridad, reconocimiento, legitimidad, dedicación y debida protección en su medio. El modelo de evaluación parte de la idea, según la cual la calidad de la enseñanza impartida en las Instituciones de Educación Superior está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación, su institucionalización, los derechos de los docentes y condiciones de vinculación con la universidad. Este criterio tiene tres sub-criterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente y en total posee 14 indicadores, los que se encuentran jerarquizados.

Los criterios para evaluar la academia se basaron en la cantidad de docentes que laboran a tiempo completo (TC), y a tiempo parcial (TP), se evaluó las horas que dedican a sus clases, su remuneración y el componente de género en la planta docente, como resultado de este proceso se procedieron a cerrar algunas IES porque los docentes realizaban sus labores en condiciones precarias, con un espacio físico reducido, todo esto consecuencia de que las IES, se dedicaban a contratar docentes a TP con la finalidad de no pagar salarios acordes a las necesidades del mercado, entregando contratos ocasionales, sin beneficios sociales, ya que muchas de las universidades privadas, miraban a la educación superior como un negocio, la misma que debía arrojar utilidades, y es por esto que los resultados de la Evaluación del CEA-ACES fue de que de las 75 universidades evaluadas, tan solo el 16% de docentes

estaban contratados a tiempo completo, mientras que el 84% estaba contratado a tiempo parcial.

#### CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN

El criterio investigación, dentro del modelo de evaluación institucional, permite establecer el nivel que las universidades y escuelas politécnicas del Sistema de Educación Superior han alcanzado en la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica, lo cual constituye una de sus principales actividades. De la misma manera, este criterio permite establecer los niveles de impacto de las publicaciones que sus investigaciones han logrado. Este criterio tiene cuatro indicadores: Planificación de la investigación, Investigación regional, Producción científica y libros revisados por pares.

El indicador “currículo e investigación” fue el más deficiente al momento de ser evaluado, debido a que las universidades no reportaban en su planta docente profesores investigadores y por lo tanto las IES tenían carencia de publicaciones, adicionalmente existía una limitada posibilidad de investigar ya que las políticas institucionales no propiciaban la inversión en proyectos investigativos y no tenían partidas presupuestarias que permitan realizar proyectos de esta índole.

Tabla 1: Indicadores de Currículo e Investigación

Publicaciones en revistas indexadas	Publicaciones en revistas no indexadas	Libros revisados	Libros no revisados	Proyectos de Investigación	Docentes Investigadores
60	62	7	24	158	240

Fuente: CEAACES. Dirección de Estudios e Investigación  
Elaborado por: Ochoa, Navas e Hinojosa.

#### EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La evaluación de los resultados de aprendizaje fue aplicada el 4 de marzo del 2012, a 9128 estudiantes; para medir estos resultados se tomaron dos pruebas, una sobre competencias generales que contempló las áreas de expresión escrita y comprensión lectora, en las competencias específicas, se midieron en cada una de las 16 carreras que se administraban en ese momento a través de las distintas universidades ecuatorianas: Administración, Negocios Internacionales, Ciencias de la Comunicación, Contabilidad, Pedagogía, Mercadotecnia, Turismo, Ciencias Agrícolas, Informática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Enfermería, Medicina, Odontología, Psicología y Derecho.

El objetivo de las evaluaciones por parte del CEAACES, era valorar la capacidad y calidad de los estudiantes, los resultados bajos de los exámenes demostraron la deficiencia de las universidades en el país; la poca destreza que los estudiantes poseían en escritura y lectura está dada por la deficiente formación básica y secundaria que tienen los sujetos que aprenden. La evaluación arrojó como resultado el cierre temporal de 26 universidades en este proceso como consecuencia de las evaluaciones

bajas de los estudiantes y porque las mismas no tenían sistemas de becas ni ayuda económica alguna para estos, otro de los motivos fue que en las IES carecían de programas de actualización docente para potenciar la investigación científica, redacción de artículos científicos, que permitan publicaciones indexadas y no indexadas en revistas nacionales e internacionales y también al poco interés por el manejo acertado de la utilización de las bibliotecas, laboratorios.

Cabe indicar que los mejores resultados se obtuvieron en las carreras de: Ciencias, Enfermería, Ingeniería y Mecánica Automotriz, en cambio en las carreras de Administración y Marketing se obtuvieron calificaciones bajas, las que estaban dadas por la aglomeración de estudiantes y la poca pedagogía impartida, ya que las IES solo pretendían tener beneficios económicos y no demostrar calidad cognitiva en los estudiantes.

Esta evaluación categorizo a las IES y determino que 26 de las 75 universidades que había en el país, se encontraban en la categoría E, debido a su desempeño deficiente, y es así como se produce el cierre definitivo de 14 universidades.

#### LA TRANSFORMACIÓN DE LAS IES DE CARA A LA ACREDITACIÓN

Uno de los ejes que atraviesa el cambio de mirada respecto al sistema de educación superior en general y de la universidad en particular, consiste en redefinirla como un bien público. Partiendo de esta idea, el Ecuador inició un proceso de transformación radical, que marca distancias inclusive con países de larga tradición reformista-progresista. Esta nueva mirada implica analizar lo público en al menos siete puntos, que se detallan a continuación:

1. La recuperación de lo público está relacionada con la conciencia del impacto que produce el bien educación superior, el cual afectará tarde o temprano a la sociedad en su conjunto.
2. Lo público está relacionado con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad, así como con la democratización de la toma de decisiones.
3. Lo público alude al trabajo de articulación de intereses plurales, para alcanzar alguna forma de interés general sobre el campo universitario.
4. En tal sentido se hace necesario recobrar el carácter público vinculado con la redefinición de los actores que participan en las decisiones colectivas y vinculantes del sector y reconectar el Estado al campo de la educación superior, bajo una nueva matriz de sentidos que exceda el tradicional discurso de universidad versus Estado.
5. Evitar el nepotismo y respetar los méritos o experiencia que poseen los académicos y administrativos del sector universitario.
6. Concebir la universidad como un espacio de encuentro común y compartido, marco de referencia para la concurrencia de diferentes grupos sociales, como grupos étnicos diversos, de posiciones políticas plurales, de estratos económicos diferentes, de territorios o regiones heterogéneas o de credos disímiles.
7. Finalmente, reconocer que las universidades tienen misiones y finalidades que concuerdan con los organismos del Estado y se complementan ya que todos buscan la desmercantilización del conocimiento.

En este orden de ideas, a partir de la primera década del 2000, se presentaron muy

importantes modificaciones políticas, sociales y económicas que indicaban la presencia de nuevas tendencias y profundas alteraciones en los sistemas educativos de la mayoría de los países de la región y Ecuador no fue la excepción. A diferencia de lo que ocurrió en otras latitudes del mundo, en donde los modelos de educación superior se reconstituyeron bajo pautas de orientación hacia la diferenciación institucional, en el Ecuador las tendencias y los cambios que se resintieron, hicieron referencia a un largo periodo de contracción de los recursos económicos, que provocó movimientos de adecuación constantes, que alteraron de manera definitiva la relación de participación y de conducción de los sectores tradicionales de la educación superior, los que deterioraron fuertemente la capacidad de legitimidad de los órganos de poder, de sus propósitos y de sus estrategias.

Es por ello que el país incorporó cambios importantes en lo que respecta a la academia superior, con la constitución aprobada en el 2008 en Montecristi, ya que al ser evaluadas por el CEAACES, se destacó la carencia de docentes y estudiantes investigadores, también se obtuvo como resultado la efímera forma de contratación de docentes en las IES y la ausencia de investigación, todos estos aspectos provocan que el gobierno se revele y en su constitución manifieste que la Educación Superior es un bien público y no de unos pocos, sin finalidad de lucro y que pretende realizar un proceso colectivo, que proporcione un alto sentido crítico, formativo y rico en valores éticos, morales y humanos en donde el estudiante sea un sujeto interactivo en los ambientes de aprendizaje.

Ahora las políticas gubernamentales se ven abocadas a seguir un modelo académico construido por Larrea (2009) en el que manifiesta que: “La Rectoría del Estado sobre la política pública de Educación Superior debe ejercerse desde la transformación de las visiones de la institucionalidad ejecutora, generando nuevos roles vinculado a la orientación, promoción, asesoría, participación y evaluación de las IES, programas, carreras, actores, redes y sectores de desarrollo”.

Por lo que se debe tener en cuenta que las IES en el Ecuador van encaminadas a lograr su mejora continua a través de pactos educativos que les permitan desarrollar su institucionalidad, participando activamente con la sociedad y la democracia, como lo indica Souza (2005) “la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural”.

Los ejes básicos de las IES van a estar cimentados por la calidad de la Educación Superior, cuyas bases serán las matrices del conocimiento, estas matrices están desarrolladas en el campo cognitivo, académico y de aprendizaje, lo que va a permitir la armonización con las funciones sustantivas de la Educación Superior, tales como investigación y la gestión del conocimiento que no es otra cosa que la vinculación con la sociedad y las prácticas preprofesionales de los sujetos que aprenden y es en donde van a poner a prueba sus conocimientos, además de proporcionar soluciones a los conflictos en la realidad.

La transformación de las IES se enfoca en los cambios de los horizontes epistemológicos del conocimiento, las nuevas tendencias de la educación superior latinoamericana y mundial, las reformas académicas y normativas, las nuevas formas de observar la educación, el análisis de los actores y sectores de la sociedad, con base al Plan

Nacional del Buen Vivir y el estudio de sus objetivos, metas y lineamientos donde se persigue mantener estándares de calidad que permiten tener un alto crecimiento cognitivo y de aprendizaje que facilita la mejora de las competencias y capacidades, logrando así obtener un modelo pedagógico para cada IES, creando modelos de gestión que logren unir a los sujetos que aprenden con docentes y ambientes de aprendizajes apropiados que produzcan espacios sociales y epistemológicos para interpretar los problemas de la ciencia y de la realidad, orientado a la transformación en el marco de la formación ciudadana e intercultural.

PROSPECCIÓN DE LAS IES EN EL ECUADOR: LOS SIETE PILARES DE LA TERCERA OLA DE TRANSFORMACIÓN EN EL ECUADOR.

La orientación de la agenda Estatal propuesta para lo que se ha llamado la tercera ola de las transformaciones del sistema de educación superior en Ecuador, se encamina hacia la recuperación de lo público a través de acciones de política pública.

Esta agenda supone edificar a largo plazo una universidad que ponga atención al “producto social”, que genere “intelecto colectivo social” a través del funcionamiento de miles de redes de producción, transmisión y creación de conocimiento dentro de la sociedad. De esta manera las universidades se constituirán en uno de tantos “núcleos” de conocimiento existentes, sin negar su papel preponderante en la formación de los profesionales que requiere el Ecuador y estos núcleos actuarán como una especie de “sistema de redes neuronales” que amplía los espacios de debate, las deliberaciones, las críticas socialmente valiosas sobre las ciencias y el conocimiento. Creando una nueva forma de democracia, llamada “democracia cognitiva” que conduce hacia una humanidad sostenible social y ambientalmente y que es pilar fundamental en la sociedad basada en los principios del Buen Vivir.

En este orden de ideas, la universidad tiene que pensarse desde, con y para la sociedad, lo que implica reconocer la riqueza del conocimiento contenida en la propia sociedad, en donde convergen distintos saberes, se dialoga con pluralidad para realimentar y generar un conocimiento sistemático, que enriquece la democracia y la materialidad que lo sustenta. Se debe construir en la universidad un episteme que entienda la generación de conocimiento bajo estos parámetros donde la verdadera riqueza resida en la capacidad de articular la universidad con la acción cooperativa del intelecto colectivo sean estos del sector industrial, Estado, gobierno, gobiernos locales, cooperativas, actores populares, organismos no gubernamentales, parques tecnológicos, entre otros, los cuales se encuentran dentro de las sociedades.

En otras palabras, la descolonización del sistema de educación superior esta ligada a romper la creencia según la cual la universidad tiene el monopolio del conocimiento y las transformaciones del sistema deben procurar construir esto, rompiendo la autarquía y la heteronomía que primó en los campos universitarios durante las últimas décadas, reconociendo que el saber existe en la propia sociedad.

Las IES en el Ecuador en los últimos años han tenido que luchar con las dinámicas universitarias del mercado, el Estado y la producción del conocimiento y sus distintos aprendizajes, a esto también se suman los cambios acelerados en ciencia, tecnología y comunicación, el nuevo poder del conocimiento, la autonomía del pensamiento, el

daño ambiental y la perdurabilidad de los entornos naturales que garantizan la supervivencia que involucren al ser humano y su proyecto de vida, esto se encuentra alineado a las distintas transformaciones de organización académica, tales como lo indica Larrea (2009) “El diálogo intercultural, la contextualización y pertinencia de la producción del conocimiento y sus aprendizajes, el reconocimiento de la realidad como dinámica multidimensional, la construcción del proyecto de vida, la configuración de ambientes de aprendizaje centrados en la comunicación e interacción, el desarrollo de currículos que posibiliten la integración de las funciones sustantivas universitarias, nuevas concepciones de calidad, transformaciones en la visión de los perfiles de los sujetos educativos”.

Todas estas formas de transformación académica permiten que las IES se proyecten con un enfoque basado en valores éticos, morales y humanos en donde exista una buena armonía y convivencia entre los sujetos que aprenden y los docentes, también permite la proyección de competencias genéricas y el desarrollo de profesionales con una amplia gama de conocimiento basada en la investigación, comprensión y solución de problemas a través de la exploración e indagación del conocimiento con tecnología social, es decir a través de la integración de ciencia y saberes con la construcción de modelos inter, multi y transdisciplinarios que permiten resolver barreras con el objetivo de construir nuevas tecnociencias cuyas olas de transformación sean de largo alcance. En tal sentido, las IES en el Ecuador se tienen que proyectar a través de escenarios venideros que permitan la construcción de la nueva sociedad ecuatoriana, con la finalidad de desarrollar pensamientos prospectivos en todas las actividades que se realicen en la academia superior con el afán de responder a los cambios dinámicos de esta sociedad globalizada.

De allí que en la universidad ecuatoriana se proponen siete pilares que ayudan a edificar un sistema de educación superior para y con la sociedad, que a continuación se detallan:

1. Descorporativizar el sistema de educación superior para el bien común; esto implica que los órganos que rigen el sistema deben ser redefinidos, en este marco se crea la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENES-CYT), se establece el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Hoy en día estos organismos son los que garantizan la calidad en las IES ecuatorianas.
2. Democratizar la educación superior y el conocimiento; en la Constitución del 2008 este pilar constituyó el primer paso hacia la gratuidad en la educación superior ya que la disolución de las barreras económicas ha tenido el fin de incrementar la matrícula y democratizar el acceso, tránsito y egreso a la educación superior.
3. Generar nuevo conocimiento en el marco de una autonomía universitaria responsable con la sociedad; el tercer pilar se constituye bajo las bases de romper con la heteronomía frente a la lógica mercantil que primado incluso en las universidades públicas para que estas respondan a las necesidades del país.
4. Revalorizar el trabajo docente y de investigación en el sistema de educación superior; lo cual permite dignificar el trabajo docente y darle el justo valor al trabajo del educador para evitar el pluriempleo pero exigiendo producción académica basada en méritos, es decir para obtener un mayor ingreso se debe generar producción

científica, obtener títulos de cuarto nivel de tipo maestría o doctorado, dirigir trabajos de titulación, generar conocimiento científico a través de investigaciones, entre otros ejemplos.

5. Endogeneidad regional para la integración de Latinoamérica y la inserción inteligente a nivel mundial; tanto la Constitución (2008) como el Plan Nacional para el Buen Vivir proponen una integración latinoamericana y una inserción inteligente en el sistema mundial para consolidar a través de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), la construcción de una agenda que permita la libre circulación y movilidad de estudiantes, académicos e investigadores. En este marco, el sistema de educación superior ecuatoriano, antes que una internacionalización a ciegas, debe buscar una endogeneización de la región en el marco de las necesidades de América Latina y de cada país. Es importante destacar que dicha cooperación y transferencia debe permitir un emparejamiento cognitivo y tecnológico en las áreas priorizadas y construidas deliberadamente, en un pacto productivo nacional y regional latinoamericano.

6. Convergencia hacia “arriba”, eliminando circuitos diferenciados de calidad; la construcción de una ciudadanía crítica dentro de la sociedad únicamente se garantizará si se tiene una universidad de calidad, por lo tanto uno de los principales incentivos para auspiciar la calidad está ligado a la preasignación de fondos públicos para el financiamiento de las IES, de allí que en el seno del CES se propuso una nueva fórmula de distribución de los recursos para las universidades públicas que combina factores como la cantidad de estudiantes matriculados, los niveles de calidad de la IES, la excelencia investigativa y la eficiencia interna de cada institución.

7. Construir una episteme emancipadora de la sociedad; este último pilar está apoyado en la transformación de los sistemas educativos en general, ligado a las formas de poder, de acumulación y de redistribución específicas; en otras palabras las transformaciones en la educación superior deben acompañar la construcción del tipo de sociedad planteada en el Plan Nacional del Buen Vivir y en los cambios necesarios en la matriz productiva.

En vista de cumplir y formar parte del reto de estas transformaciones, las tendencias en las IES, son la de formar redes académicas en donde se involucre todas las universidades del país con la finalidad de poder construir un plan genérico que coadyuve a una mejor educación y que maneje políticas públicas que permita el intercambio entre docentes y estudiantes así como la libre movilidad de estos, para en un futuro no muy lejano estandarizar nuestra educación con la educación de otras universidades internacionales de alto prestigio.

#### CONCLUSIONES

Como se ha podido evidenciar a lo largo de la disertación las transformaciones en las políticas educativas relacionadas con la Educación Superior ecuatoriana han determinado cambios profundos en las instituciones dedicadas al desarrollo de esta, llegando incluso a cerrar 14 universidades por no cumplir con los estándares de calidad exigidos hoy en día, sobre todo en los aspectos relacionados con currículo e investigación. Todos estos cambios son producto de las tendencias actuales descritas por Larrea (2009) donde plantea la nueva visión que debe tener la educación superior basada en los siete pilares de la tercera ola de transformación en el Ecuador.

Es por ello que se observa un cambio en los horizontes epistemológicos del conocimiento, reformas académicas y normativas así como nuevas formas de observar la educación superior, sus actores y sectores de la sociedad, con base en el Plan Nacional del Buen Vivir donde se establezca un diálogo intercultural, pertinencia en la producción del conocimiento y sus aprendizajes, reconocimiento de la realidad como dinámica multidimensional e integración de las funciones sustantivas universitarias, entre otros aspectos.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Asamblea Nacional Constituyente, Mandato Constituyente N° 14, Recuperado de [http://constituyente.asambleanacional.gov.ec/documentos/mandato\\_14\\_universidad\\_colombia.pdf](http://constituyente.asambleanacional.gov.ec/documentos/mandato_14_universidad_colombia.pdf)
2. Brunner, J. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
3. CEAACES (2012b). Reglamento del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior ubicadas en la Categoría “E” por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/normativas/Reglamento%20Evaluacion%20IES%20Cate.pdf>
4. \_\_\_\_\_ (2012c). Reforma al Reglamento del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior ubicadas en la Categoría “E” por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/normativas/Reformas%20Reglamento%20Evaluacion%20IES%20CatE.pdf>
5. CONEA (2009). Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Recuperado de [http://www.ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/mandato\\_14/informe\\_2009/3\\_universidades/Inf\\_univ\\_1.pdf](http://www.ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/mandato_14/informe_2009/3_universidades/Inf_univ_1.pdf) De la Torre Espinosa, Carlos (1993). La Seducción Velasquista. Quito: Libri Mundi y Facultad Lati
6. CEAACES (2012). Informe de Rendición de Cuentas. Quito.
7. CENESUP (2009). Informe de la determinación académica y jurídica de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador: visión de conjunto. Quito.
8. CONEA (2009). Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito.
9. \_\_\_\_\_ (2009). Informe del Mandato Constituyente No. 14. Quito.
10. Long, Guillaume (2012). “Suspendida por falta de calidad”. El cierre de 14 universidades en Ecuador. Quito: CEAACES.
11. Paladines, Carlos (2002). El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador. Recuperado de <ftp://ftp.puce.edu.ec/.../DocenciaUniversitaria/Nivel%203/>
12. Sánchez-Parga, José (2003). La docencia universitaria: para un manifiesto antipedagógico. Quito: Abya-Yala.
13. Zavalza, Miguel Ángel (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
14. SNIESE (2010). Base de datos 2010.
15. Larrea, E. (s/f). El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica

## CREACIÓN DEL COMITÉ DE CONTROL Y EVALUACIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

John Campuzano-Vásquez, Universidad Técnica de Machala

Luis Brito-Gaona, Universidad Técnica de Machala

Virgilio Salcedo-Muñoz, Universidad Técnica de Machala

### PALABRAS CLAVE

Modelo, Control, Responsabilidad social universitaria (RSU), Educación Superior, Participación Ciudadana.

### RESUMEN

El artículo contiene una descripción de los avances que se han realizado a nivel mundial en la operativización de la Responsabilidad Social Universitaria, para lo cual se realiza un análisis de mecanismos utilizados en cuanto a demostrar acciones de responsabilidad social en universidades públicas y/o privadas tomando como referentes a instituciones de España, Ecuador y otras de América Latina, en este recorrido se analiza los mecanismos que evidencian el trabajo realizado en cuanto a documentos o memorias que identifican acciones de Responsabilidad Social Universitaria. Además, se reflexiona sobre la existencia de planes, programas y proyectos de responsabilidad social en el sistema universitario Latinoamericano; y sus problemas de divulgación usando estándares internacionales con indicadores y normas expresas.

Estos problemas, se suman a los escasos o inexistentes controles y evaluaciones que se hacen al trabajo realizado por las universidades en Responsabilidad Social y la falta de empoderamiento de los grupos de interés en la revisión de las propuestas. En este marco, se busca dejar para el debate la creación de un mecanismo de control y evaluación, de manera voluntaria con alto impacto en la revisión de las acciones en materia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Este trabajo pretende avanzar en la construcción de un modelo con indicadores que pueda ser usado de manera general por las universidades con la facilidad de ser adaptable a los marcos regulatorios de cada país, ya que la filosofía de responsabilidad social se está constituyendo en una práctica común a todas las actividades productivas, sociales, tecnológicas, ambientales y culturales.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Las palabras Responsabilidad Social en estos días son de uso frecuente en las instituciones públicas y privadas, y en este marco las universidades se van incorporando de a poco a esta tendencia.

Sin embargo, persiste aún una especie de opacidad en el concepto mismo de lo que es la Responsabilidad Social Empresarial génesis de la variante universitaria, en algunos espacios académicos y de Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) se decide si esta sigue una corriente altruista estratégica de mercado encaminado a captar simpatías de clientes externos, o busca mejorar la eficiencia operacional, la imagen y reputación de la empresa, el acceso al financiamiento local o externo, la atracción de clientes y consumidores, etc. Lo cierto es que la RSE no es un hecho aislado, más bien es un conjunto de prácticas organizacionales que son parte de la planificación estratégica de una organización.

Su origen es el mismo quehacer empresarial, que sitúa su presencia en la década de los años veinte en el siglo pasado cuando se comienza a hablar de caridad y/o filantropía, no concebida como buenas acciones del dueño de la empresa, sino más bien como una acción de Filantropía Corporativa. En todo caso, son los avances empresariales a lo largo del siglo pasado los que comienzan a plantear dudas en las formas de producción alejadas de los problemas sociales recurrentes en sociedades inequitativas.

Tal vez, la década más importante para la RSE es la de los años noventa cuando se trata de establecer códigos de conducta, directrices, normas, etc., con la ayuda de organizaciones internacionales. Un giro, desde el corto plazo al largo plazo, por medio de estrategias de negocios integradas y planificadas.

Sin embargo, este impulso a la RSE trajo consigo una proliferación de definiciones e interpretaciones que se consideran en el trabajo de Gaete (2010) que revisa a (Shocker y Setti, 1973, Sethi, 1975; Carroll, 1979; Lozano, 1999; Marrewijk, 2003; Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; Valor y Hurtado, 2009). Para Franco (2014) es interesante señalar que las organizaciones gestionan sus prácticas sociales de acuerdo con el concepto con que más se identifica su gobierno corporativo. Es así como alrededor del tema se generan expresiones como Responsabilidad Social Corporativa (Europa – modelo anglosajón), Responsabilidad Social Empresarial (Iberoamérica Latinoamérica) y Responsabilidad Social de los Negocios o de la Firma (Estados Unidos – también le llaman CSR).

Ahora bien, este recorrido complejo hacia una definición de uso generalizado, no aleja la importancia de su uso en estos tiempos, y más aún en las universidades sean estas públicas o privadas con especial atención en las Latinoamericanas, por la corriente de mostrar a sus clientes internos y externos el desempeño que tienen en sus procesos clave: Gestión, docencia, investigación y extensión universitaria. En el caso ecuatoriano por normas expresas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que permiten al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (CEAACES) el revisar el cumplimiento de la calidad de los servicios que prestan instituciones, carreras y programas académicos, como requisito para

seguir en el sistema de Educación Superior.

Por lo que se puede colegir que la presencia cada día más fuerte de la RSE ya no es una cosa aislada al mundo empresarial, y que las universidades deben trabajar fuertemente en su aplicación a las labores diarias, algunas de las cuáles recogen actividades de compromiso social y comunitario, bien sea en la formación de ciudadanos responsables que contribuyan a la transformación social, en producción del conocimiento demandado socialmente, o en la participación activa en debate social, por citar algunos tópicos de acción.

Esfuerzos hay muchos en este sentido, incluso el deseo de visibilizar acciones en torno a Responsabilidad Social Universitaria una variante de la RSE, trae consigo que recursos humanos, materiales y financieros no siempre logren sus objetivos, es por ello, la necesidad de plantear la creación de comités de control y evaluación de la RSU en las instituciones de Educación Superior, como una herramienta potente de acompañamiento y de orientación de acciones con amplia participación de actores vinculados al ecosistema universitario.

## 2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Según Vallaey (2014) a inicios de los años 2000 se construyó explícitamente el concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) en América Latina, alrededor de los esfuerzos teóricos y prácticos de la Red chilena “Universidad Construye País” y de la red Latinoamericana de Universidades animada por la “Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo”, promovida por el gobierno noruego en el seno del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y que dejó de funcionar en 2009 inicios de la RSU.

Asumir las exigencias de aplicación de mecanismos de RSU es una tarea ardua para las universidades Latinoamericanas en los actuales momentos, sin embargo, se está caminando hacia su aplicación, en algunos momentos por mandato de la ley como es en el caso ecuatoriano o por decisión propia en otros.

Hay que señalar, que la misma heterogeneidad de la universidad hace que muchas mantengan orientaciones a la docencia, otras con docencia e investigación, y muy pocas con presencia de mecanismos de extensión universitaria. No se desconoce que hay propuestas interesantes para analizar en torno a la implementación de la RSU en nuestro continente; sin embargo, siguen constituyendo excepciones antes que regularidades.

Lo interesante de su aplicación radicaría en la articulación de las acciones que vienen ejecutando las universidades, no solo desde interior de las mismas, en donde mayormente se han venido tomando las decisiones de qué proyectos trabajar o diseñar en procura de impactos en la colectividad. Los que se vuelven una especie de obsesión cuando se pide rendición de cuentas a las universidades, como respuesta al interés público por conocer el destino de los recursos entregados por el Estado y recientemente de la ciudadanía por integrarse a este pedido.

Hay que saber que la defensa de la autonomía universitaria no exime a las institu-

ciones de Educación Superior de la rendición de cuentas a sus grupos de interés (stakeholders) ahora más activos que antes, ni de la revisión de sus indicadores o de la creación de ellos para evaluarse permanentemente a través del tiempo. Estas rendiciones de cuentas se convierten en documentos a auditar cuando se socializan de manera amplia en el territorio de acción de la universidad, cuando no se lo hace así, de acuerdo a la experiencia en Ecuador, quedan como simples informes que se guardan en algún lugar sin que puedan incidir en mejoramientos posteriores de la actividad socialmente responsable de la universidad.

#### EL CONTROL Y LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE RSU

La asociación Europea de Universidades en un documento que habla sobre Tendencias 2010, una Década de Cambios en la Educación Superior Europea, menciona una opinión de Reichert (2009) que la creciente red de los interesados (stakeholders) y la expansión y masificación de la educación superior ha dado lugar a la percepción de la necesidad de diversificar el sector y de afinar los perfiles institucionales, priorizando estrategias, con la opinión de que - individual y colectivamente - las instituciones de educación superior deberían poder responder mejor a una variedad de necesidades y requisitos. La agenda de la diversificación se ha implementado con alguna medida de éxito en algunos países, mientras que, en otros, políticas en conflicto han llevado a no concretar la misión o diferirla.

Con lo que la participación de grupos de interés en las decisiones universitarias toma fuerza, algo que se propondrá más adelante, entendiendo que la universidad debe permitir que nuevos actores sean parte de sus procesos sustanciales, unos como informantes y otros como auditores de ellos. Por lo que no debería llamar la atención o la preocupación entre las universidades la presencia en comités de actores sociales, empresariales y públicos que sean parte de las rendiciones de cuentas, considerando el carácter público del servicio que entregan a la sociedad. Y la cual, de manera directa recoge en sus empresas públicas y privadas, organizaciones sociales, comunitarias, etc.

Un entorno de responsabilidad universitaria, en donde los estudiantes, egresados, los gobiernos subnacionales, las instituciones públicas, cámaras empresariales, empleados y demás partes interesadas (stakeholders) hacen sentir sus preferencias por las prácticas responsables de la universidad, es todavía imperfecto en nuestros países. Ya sea por no tener acceso a la información, por no percibir las consecuencias, ya sea por el desinterés de las empresas ante la separación con la academia, estas partes interesadas no pueden o no hacen sentir sus preferencias y muchas veces las universidades se limitan a hacer lo que les parece más conveniente, en aras de cumplir con formalidades legales de organismos de Educación Superior existentes en los países, o desde lo privado, para recibir fondos de aportantes que miran con agrado las actividades que desarrollan en apoyo a sectores vulnerables, con problemas de inserción laboral, poco dinamismo asociativo, etc.

Ante la falta de verdaderos mecanismos de control y evaluación de Responsabilidad Social en las universidades; por cierto, nos seguimos refiriendo al caso Latinoamericano, es que se hace necesario establecer algún mecanismo ágil, participativo y democrático que promueva y audite comportamientos responsables desde la Academia

hacia sus grupos de interés en el territorio objeto de acción, sin que a la larga se termine convirtiendo en un mecanismo burocrático o de poder que impida la innovación en las acciones de las universidades.

Hay que prestar atención entonces, no solo a los proyectos visibles que reúnen fondos y que vinculan a comunidades bajo condiciones específicas que plantean los gobiernos nacionales, federales o locales, (participación de mujeres, grupos étnicos, vulnerabilidad en cuanto a pobreza, necesidades básicas insatisfechas, etc), y que en muchas ocasiones se situaron como lo dice Domínguez Pachón (2012) como ejes del compromiso social de las universidades estructurados en la docencia de carácter profesionalizante, la investigación de tipo catedrática y social y la extensión orientada a transferir saberes a la población no cubierta por la universidad. Compromiso reforzado según este autor, en la lógica autonómica y el financiamiento público que facilitaba una conciencia crítica y un rol político – social de sus diversos estamentos.

Por lo que la presentación de proyectos no debe ser el único norte, sino considerar los procesos de formación basados que permitan a los egresados del sistema de educación superior insertarse en la sociedad como ciudadanos responsables que contribuyan al desarrollo sustentable de la misma, lo que puede constituir como lo dice Gaete (2011) en cuanto a que los procesos de aprendizaje servicio se transforman en una muy buena instancia para fortalecer la implantación de la RSU, especialmente desde la perspectiva del fortalecimiento de valores y capacidades ciudadanas y sensibilidad social en los miembros de la comunidad universitaria, así como de una mejor valoración e integración de los habitantes de la comunidad local respecto al quehacer universitario.

Para Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O., & Goergen, P. (2008), no es suficiente ofrecer servicios a determinados sectores externos, no basta a la universidad extender puentes a la sociedad sin reflexionar sobre los significados de esas acciones, sino que es necesario repensar por entero su actuación con una perspectiva social, algo que se ha venido trabajando líneas atrás. Más allá del concepto empresarial, la responsabilidad social exige que la universidad se reconstruya internamente teniendo en consideración la realidad sociocultural de la cual participa. De este modo, responsabilidad social significa producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente. Por ello, la universidad no debe solamente mirar para fuera; debe repensarse desde su interior. Tampoco se trata de una labor de reorganización burocrática y administrativa, ya mencionado anteriormente, sino que lo más importante es reflexionar sobre sus significados y su papel en la construcción del proceso civilizatorio en estos nuevos contextos.

De esta manera, la actual universidad que busque trabajar con RSU debe atender algunos criterios, tales como: de liderazgo social sin desconocer que las universidades si bien gozan de autonomía universitaria, no lo hacen de autonomía financiera pública o privada, lo que en muchas ocasiones las lleva a desenfocarse de su misión por la búsqueda de recursos económicos tanto de fuentes públicas nacionales o internacionales mediante concursos o con el uso de alianzas estratégicas interuniversitarias, una corriente que cobra fuerza en Latinoamérica.

Esta búsqueda de recursos, en algunos casos lleva a diferir sus compromisos sociales con su comunidad, acallando su voz en función de los intereses de los aportantes bien sea el Estado vía financiamiento de nuevas investigaciones o la empresa privada con sus efectos corporativos en la comunidad.

#### DEMOSTRACIONES DE RSU

Algunas demostraciones de RSU las estamos presenciando en universidades públicas y privadas a nivel internacional mediante la publicación de informes de rendición de cuentas, en el caso ecuatoriano de obligado cumplimiento so pena de ser destituidos los responsables de instituciones públicas o entidades que manejan fondos públicos de acuerdo a los artículos 204, 207 y 208 de la Constitución, que crean la Función de Transparencia y Control Social y el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, respectivamente, reconociendo al pueblo como el mandante y primer fiscalizador del poder público, en el ejercicio del derecho de participación para impulsar y establecer los mecanismos de control social en los asuntos de interés público.

En este sentido el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social es el ente rector para la implementación de Rendición de Cuentas en las entidades del sector público que integra a todas las Funciones del Estado y a los gobiernos autónomos descentralizados. El Art. 208, numeral 2) de la Constitución de la República dispone al Consejo de Participación Ciudadana y Control Social establecer los mecanismos de rendición de cuentas de las instituciones y entidades del sector público, y coadyuvar procesos de veeduría ciudadana y control social. En el Art. 12 de su Ley Orgánica señala que el Consejo de Participación deberá realizar acciones de monitoreo y seguimiento periódico a los procesos de rendición de cuentas concertados con las instituciones y la ciudadanía, siendo la universidad parte de esta obligación. (Dirección Nacional de Fomento y Control de la Transparencia, 2014).

En algunos casos, estas publicaciones se convierten en documentos que permiten cumplir con la norma, pero sin mucha participación de los grupos de interés, los que en algunos casos ni se enteran de los informes. Sin embargo, en España se recogen muy buenas experiencias en torno a publicar memorias de responsabilidad social, según Quezada (2011) la primera universidad española en realizar la publicación de la memoria fue la Universidad de Santiago de Compostela en el año 2003, la que lo ha venido haciendo hasta el 2013, colgando en su portal web el documento pertinente, el mismo que contiene 10 apartados: 1) Integración estratégica de la Responsabilidad Social, 2) Buen gobierno y transparencia, 3) Gestión del Capital Humano, 4) Gestión social del conocimiento, 5) Relaciones con organizaciones, 6) Extensión y voluntariado, 7) Ecología Interna, 8) Desarrollo sostenible, 9) Análisis del resultado en el marco del plan estratégico y, 10) Perspectivas, documento que ubica a estos apartados en dos dimensiones tal como se detalla en el gráfico 1.

Gráfico 1 Ámbito de la Responsabilidad Social en la Universidad Santiago de Compostela



Fuente: Universidad Santiago de Compostela

La universidad de Córdoba en España y Huelva por citar una más, llevan publicadas la tercera memoria de Responsabilidad Social y la segunda respectivamente, para dar a conocer a los grupos de interés y a la sociedad en general, consideran su Plan Estratégico, y las actividades realizadas por los órganos de gobierno central, utilizan para la organización de contenidos el diseño de memoria de responsabilidad social universitaria propuesto por el Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, que sugiere una adaptación a las universidades andaluzas de los criterios establecidos en Global Reporting Initiative (GRI), principal referente internacional en la elaboración de este tipo de memorias.

En Ecuador las universidades privadas son las que por su carácter de requerimiento de recursos privados, informan anualmente sobre su gestión mediante informes de gestión, siendo la Pontificia Universidad Católica del Ecuador la que define y norma sobre RSU, aunque casi todas las del sistema de Educación Superior de una u otra forma hablan de ella en la declaración de su Misión institucional.

La PUCE, señala que el impacto en la sociedad y en las políticas públicas es uno de los objetivos más importantes dentro del Proyecto Educativo de la Compañía de Jesús en América Latina y en sus universidades. Por ello, en el 2009, las autoridades de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador tomaron la decisión estratégica de conformar la Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad y, dentro de esta, la Coordinación General de Acción Social Universitaria, quienes asumieron el compromiso de aunar esfuerzos con los otros miembros de la Red de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) en la gestión de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Pontificia Universidad Católica, 2012)

Dentro de la RED de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la AUSJAL, la PUCE adopta con las universidades hermanas el concepto de Responsabilidad Social Universitaria, entendiéndola como “la habilidad y efectividad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad y promover el desarrollo humano sustentable mediante las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. De esta manera se logra justicia, solidaridad y equidad social”.

Gráfico 2 Impacto, resultados, procesos y políticas de RSU en la Red de AUSJAL



Fuente: AUSJAL 2009

Lo interesante de la propuesta de la Red es la definición de criterios para la identificación de proyectos de RSU en la PUCE los que son:

- Deben estar alineados con la Misión y Visión PUCE.
- Deben orientar el autodesarrollo de los pobladores de los sitios de trabajo. Por

consiguiente no deben apoyar prácticas asistencialistas.

- Deben ser, en la medida de lo posible, multidisciplinarios.
- Deben tener una duración que garantice un impacto significativo.
- Deben sustentar el beneficio de sectores con carencias significativas.
- En la realización de los proyectos se debe procurar un impacto institucional de la PUCE.

En este contexto, se puede también situar la experiencia de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (Perú), que ha incorporado dentro de su sistema de gestión la Responsabilidad Social como estrategia de servicio formativo integral, utilizando el modelo ISO 26000, superando las limitaciones del modelo de responsabilidad social empresarial; de esta manera se aprecia la dinámica de dicho modelo en una universidad concreta hacia una gestión de impactos (Domínguez, 2012). En todo caso, la práctica de la responsabilidad social está siendo concebida de diferentes formas en las universidades del continente, unas con mayor énfasis en la extensión con proyectos sociales, otras con la inclusión de contenidos de responsabilidad social en la currícula, o mediante la creación directa de la asignatura de Responsabilidad Social Empresarial, con proyectos de investigación que topan temáticas ambientales, de participación comunitaria, o con encuentros nacionales sobre RSE como es el caso de la Universidad de Chile con la presencia de expertos internacionales en 2014.

Por otro lado, según Peña V (2012) En el año 2008 surge una iniciativa nacional denominada Consejo Consultivo Nacional de Responsabilidad Social (CCNRS), que nace producto de la interacción entre organizaciones públicas y privadas costarricenses. Se denomina alianza, y procura convertirse en un foro permanente de diálogo social con participación multisectorial. El CCNRS ha contado con la presencia de fundamentalmente dos instancias universitarias: la Universidad Nacional –una de las 4 universidades estatales– y el INCAE como escuela de negocios de índole privado.

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE), es una instancia nacional que articula el trabajo de las universidades estatales con que cuenta el país. En el documento “Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015”, conocido como “Planes”, establece como corazón o núcleo central de su propuesta la responsabilidad social universitaria. Sin embargo, según Peña V, la declaración es más fuerte en el discurso que en la acción.

En las universidades privadas de Costa Rica también se denota ausencia en el tema o más bien en la relación RS y universidad, aunque sí existe más camino recorrido en el estudio, aprendizajes y propuestas en torno a la RSE o RSC, responsabilidad social empresarial o corporativa. Es importante destacar el esfuerzo realizado por dos universidades privadas costarricenses en liderar, en el año 2009, el I Congreso Nacional de Responsabilidad Social Universitaria, a la que fueron invitadas también las universidades estatales costarricenses. La Universidad de Ciencias Médicas, UCIMED, la Universidad La Salle (ULASALLE) y la Universidad de Concepción de Chile fueron las instituciones que lideraron el tema.

Como se puede notar, hay declaraciones que apuntan a trabajar en el tema de RSU, sin embargo, por diversos motivos internos, no se ha avanzado mucho en la concreción de la misma en términos de indicadores medibles, quedando más bien en decla-

raciones con alguna que otra actividad visible en torno al tema.

#### ALGUNOS INDICADORES CONCRETOS SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Si bien es cierto que la Responsabilidad Social Universitaria, tiene sus orígenes en la Responsabilidad Social Empresarial, para Vallaey y Carrizo (2008) no se debe confundir el papel que cumple una empresa con el de una universidad. Indican que se debe tener claro que la Universidad no puede equiparar al estudiante con un “cliente” o consumidor y a la formación académica con un “producto”, igualarlos sería entrar en un callejón sin salida en cuanto a Responsabilidad Social, idea con la cual concuerdo totalmente.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que la tendencia a nivel mundial de lo mencionado en este artículo, es dar primacía a las declaraciones antes que a hechos concretos que puedan orientar en mejoramientos y correcciones sobre temas de RSU; se determina entonces que los procesos son importantes, pero los resultados son los que perfeccionarían a la organización universitaria, según se puede entender a estos investigadores.

Y son estos investigadores, los que ayudan a entrar en la presentación de la propuesta, al incluir la participación de los diversos actores como elementos que potencian la evaluación diagnóstica considerando que la participación se asocia a mayores grados de democracia y ciudadanía, insinuando herramientas de participación por medio de encuestas u otras que puedan aparecer.

#### CREACIÓN DE UN COMITÉ DE CONTROL Y EVALUACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La clara demostración de los lentos avances en torno a RSU, producto de esquemas teóricos antes que prácticos, lleva a plantear la creación de un Comité de Control y Evaluación de RSU (CCE-RSU) como una instancia público – privada, en donde puedan estar todos los grupos de interés, empresa, gobierno en sus instancias intermedias, grupos sociales, estudiantes y autoridades universitarias. Una instancia dinámica con carácter asesor cuya conformación debe ser trabajada bajo los criterios de colegios electorales, con plazos no renovables de funciones, a excepción de la instancia universitaria.

Para ello, es necesario diseñar una estructura organizacional que permita a sus miembros actuar apegados a la Misión de la universidad en la que se constituyan, entendiendo que todas las universidades de una u otra forma, tienen en sus misiones aspectos inherentes a la Responsabilidad Social, para lo cual se sustentará en la filosofía y metodología de procesos, entiendo que el proceso es un conjunto de elementos vinculados entre sí que constituyen un sistema.

En concordancia con Vallaey & Carrizo, se toman los cinco componentes centrales que constituyen “metas políticas” esperables para el desarrollo sustentable de la Responsabilidad Social Universitaria, componentes que deberán ser los que orienten a los miembros del Comité, y que serán considerados como:

1. Procesos de Gestión ética y calidad de vida institucional.- Son los que permiten la mejora continua del comportamiento ético y profesional cotidiano de la comunidad universitaria que debe incorporar valores socialmente responsables.
2. Procesos de Gestión ambiental responsable.- Son los que permiten a la comunidad universitaria expresar un comportamiento inteligente y respetuoso con la naturaleza y en apego al Sumak Kawsay (Buen Vivir), declarado en la Constitución del Ecuador 2008 Capítulo Segundo, sección segunda, art. 14.- Que reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, sumak kawsay. Se declara de interés público la preservación del ambiente, la conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y la integridad del patrimonio genético del país, la prevención del daño ambiental y la recuperación de los espacios naturales degradados.
3. Procesos de Participación social responsable.- Son los que permiten a la comunidad universitaria y a sus colaboradores externos o grupos de interés estar presentes en las decisiones que impactan en el territorio o ámbito de acción universitario y que incluyen actividades que promuevan comportamientos solidarios a favor del Desarrollo Humano Sostenible.
4. Procesos de Formación académica socialmente responsable.- Son los que permiten lograr un perfil del egresado como profesional con aptitudes de solidaridad y responsabilidad social, ambiental y empresarial, en el marco de una verdadera formación integral e íntegra.
5. Procesos de Investigación socialmente útil y gestión social del conocimiento.- Son los que permiten asegurar la generación y transmisión de conocimientos interdisciplinarios congruentes con la Misión institucional y en apego a las necesidades del territorio.

Estos procesos, deberán generara resultados que serán puestos a disposición de todos los grupos de interés de la Universidad y que deberán presentarse en las Memorias de Responsabilidad Social de las universidades a presentarse cada año o de manera bianual, si así se decidiera por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES)

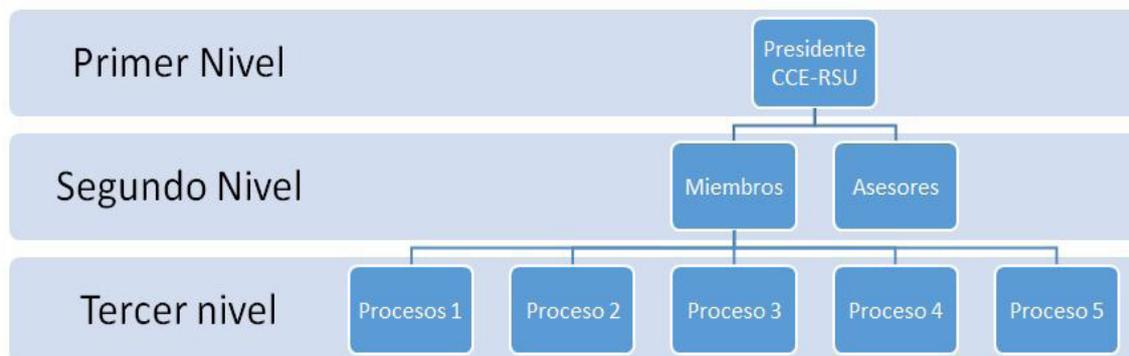
Puestos directivos.- Los puestos directivos que deben establecerse en la estructura organizacional son: Presidente del CCE-RSU, miembros del comité y asesores por procesos.

#### OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Controlar que los planes, programas y proyectos presentados por Unidades Académicas, Facultades u otras instancias, cumplan con requisitos de RSU.

- Evaluar y acreditar el cumplimiento de planes, programas y proyectos presentados por Unidades Académicas, Facultades u otras instancias, en términos de RSU.
- Emitir informes y/o sugerencias a las máximas instancias universitarias que permitan perfeccionar la aplicación de la Responsabilidad Social en el territorio de trabajo de la IES.

Gráfico 3 Propuesta de estructura organizativa del CCE-RSU



Elaboración: Autores

#### CONFORMACIÓN DE LOS MIEMBROS

Siempre será objeto de debate, la forma de elegir a los miembros de un organismo de control y evaluación. Sin embargo, en el marco de la participación ciudadana se deben identificar los grupos de interés que a su vez deben elegir a sus representantes, en el caso del sector empresarial se cuenta casi siempre con varios gremios de empresarios, los que deberán escoger de manera democrática su representante al Comité, de igual manera con los grupos sociales, siendo más fácil la definición para la universidad y representantes de gobiernos seccionales o provinciales.

La propuesta apunta a tener un Comité con no más de cinco miembros, siendo dos de la universidad, representados por estudiantes y autoridades universitarias, y tres con representación de grupos sociales, empresariado local y autoridades públicas de elección popular. Los que se deberían dudar dos años en sus puestos, con capacidad de reelegirse solo en una ocasión.

Se cree conveniente tener una presidencia rotativa entre sus miembros con una duración de un año en el cargo, dejando incluso, la posibilidad que el representante de los estudiantes pueda ejercerla en un marco absolutamente democrático de representación.

#### INSTRUMENTOS ORIENTADORES DEL TRABAJO DEL COMITÉ

Como instrumento guía para la elaboración de informes de los procesos, es necesario tomar como referentes el Global Reporting Initiative (GRI) que es un conjunto de principios para elaborar memorias de sostenibilidad que tienen como finalidad definir el contenido de esas memorias y garantizar la calidad de la información divulgada. También incluye los denominados “Contenidos básicos”, que están formados por los indicadores de desempeño y otros apartados, así como una serie de pautas sobre aspectos técnicos relacionados con la elaboración de memorias. Se trata de un buen modelo de referencia aunque requiere un grado de sofisticación en la información a

reportar que resulta difícil de seguir para la mayoría (Peinado-Vara, 2011) Y que debe ser adaptado a los requerimiento de las instituciones de Educación Superior.

La autora, afirma hablando de empresas, que existe una tendencia en otras regiones del mundo, como Europa, hacia la verificación de los informes de sostenibilidad donde el 30 % de la información que se publica cuenta con una verificación externa. Algo que no ocurre mucho en las universidades Latinoamericanas y que se pretende subsanar con la presencia de un Comité de Control y Evaluación de Responsabilidad Social Universitaria. Sin embargo, continua indicando, que esta tendencia no es tan clara en el caso para Latinoamérica. Aunque el crecimiento anual de los reportes que se verifican es de un 22%, Latinoamérica se encuentra, junto con Norteamérica y África, con solamente unos 30 reportes anuales en 2007 que fueron verificados externamente.

Es importante volver a señalar que estas cifras se refieren a informes empresariales, los que sirven para tener un referente del estado de creación de información disponible al público y a organizaciones interesadas. Con lo que hay todo un campo nuevo de trabajo en procura de hacer de ello un hábito responsable de información sobre planes, programas y proyectos de RSU que ejecuten universidades públicas y privadas.

Verificación de reportes o memorias, es vital para provocar credibilidad institucional, con lo que no se quiere decir, que las publicaciones que se hagan no son reales. Más bien, no pasan por filtros de control y evaluación que garanticen que se enmarcan o consideran políticas de Responsabilidad Social Universitaria y que puedan generar confianza en los grupos de interés.

Con este contexto, toca construir indicadores que permitan operativizar el control y la evaluación de los planes, programas y proyectos de RSU. Guías para ello, hay como las del Global Reporting Initiative (GRI), o la ISO 26000, que establece que para que un reporte de responsabilidad social sea más creíble, debe cubrir el desempeño en responsabilidad social de la organización frente a sus objetivos, y plantea que uno de los métodos más comunes para medir el desempeño son los indicadores. Los indicadores requieren información cualitativa o cuantitativa específica sobre los resultados de desempeño de la organización o resultados asociados con la organización que sean generalmente comparables y que demuestren cambios a través del tiempo (GRI, 2011).

Hay que considerar que la ISO 26000 no proporciona orientaciones en cuanto a indicadores específicos, por lo que sirve como una orientación en el proceso de construcción de indicadores. Con lo queda pendiente la construcción de los mismos en el marco de grupos de trabajo universitarios que permitan construir un documento de uso generalizado.

### 3. CONCLUSIONES

La universidad moderna no puede en los actuales momentos seguir enfocándose en acciones que la muestran en su territorio como una institución que realiza acciones aisladas con poco impacto social. O como lo manifiesta Vallaeys, “la Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la

institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables”.

Esta responsabilidad debe tener organismos de control y evaluación, entendiendo que la construcción y puesta en marcha de la Responsabilidad Social Universitaria tiene sus tiempos y obstáculos en cada país, y que todavía se entiende de varias formas como algunos países. Además, la misma, requiere de un fuerte compromiso desde sus máximas autoridades, las que deben buscar implementarla considerando la mayor participación de los grupos de interés, como vigilantes de los procesos, y como asesores para evitar errores en su aplicación sistémica.

Mucho se sigue escribiendo en los actuales momentos sobre Responsabilidad Social Universitaria, sin embargo, no se podido concretar en indicadores de uso general, más allá de los propuestos por Francois Vallaey en su trabajo “Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria”, en el cual esboza algunas propuestas interesantes, el camino es difícil en busca de hacer de la RSU un filosofía de acción en las universidades, para lo cual hay que trabajar en la construcción de esa parte que está pendiente desde mi punto de vista, que es identificar y operativizar indicadores de gestión responsable en las Instituciones de Educación Superior, que permitan el control y evaluación de las propuestas que surjan al interior de la centros de enseñanza superior referidas a la RSU.

#### BIBLIOGRAFÍA

Ecuador, A. C. (2008). Constitución del Ecuador. Montecristi, Manabí, Ecuador: Registro Oficial.

Dirección Nacional de Fomento y Control de la Transparencia, (. (2014). Instructivo de aplicación complementaria a la GUÍA ESPECIALIZADA DE RENDICIÓN DE CUENTAS PARA LAS INSTITUCIONES Y ENTIDADES DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA EMITIDA POR EL CONSEJO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y CONTROL SOCIAL (CPCCS). Quito: Graphus.

Domínguez Pachón, M. J. (2012). Responsabilidad social universitaria.

Domínguez, J. -C. (2012). La Responsabilidad Social Universitaria. Chimbote: Universidad Católica de los Angeles - Chimbote.

Franco, I. C. L. (2014). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social desde el pensamiento del Grupo de Investigación en Responsabilidad Social-GRS–EAM. Sinapsis-Revista de Investigación de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM, 3(3), 55-75.

GRI, G. R. (2011). Obtenido de Global Reporting Initiative: <https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Spanish-GRI-ISO-Linkage-Document-Updated-Version.pdf>

Peinado-Vara. E. (2011). LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA EN

AMÉRICA LATINA. En Peinado-Vara. Washington DC.

Pontificia Universidad Católica, E. (23 de Mayo de 2012). PUCE. Obtenido de PUCE: [www.puce.edu.ec/.../2014/ENF-Accion-Social-Definicion-Noramtiva.pdf](http://www.puce.edu.ec/.../2014/ENF-Accion-Social-Definicion-Noramtiva.pdf)

Quezada, R. A. G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, (355), 109-133.

Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O., & Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *Tendencias de la educación superior en América Latina*, 87-112.

Vallaeyes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117.

Vallaeyes, F., & la colaboración de Luis Carrizo, C. (2008). Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria.

## **PERSPECTIVAS ÉTICO-POLÍTICAS DE UNA EDUCACIÓN COMUNITARIA SOCIO-PRODUCTIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ EN BOLIVIA.**

Javier G. Rio: argentino, UNSAM.

Thomas Prola: francés, UNTREF.

### **PALABRAS CLAVE**

Universidad – Alteridad – Productividad – Comunidad - Interculturalidad

### **RESUMEN**

El 20 de diciembre de 2010 fue promulgada la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (o Ley 070). Esta norma legal inició un nuevo proceso de transformación educativa en Bolivia, que está enmarcado en la Nueva Constitución Política del Estado. Dicha reforma es expresión del nuevo escenario político, económico y social por el que atraviesa el país desde el año 2006 con la asunción de Evo Morales como presidente de Bolivia.

Intentaremos analizar, partiendo de una breve síntesis histórica, las perspectivas ético-políticas de la implementación de la nueva ley. Pensar una educación descolonizadora, productiva, intracultural, que reivindica desde la alteridad la participación de los pueblos originarios.

En el análisis intentaremos comprender el rol del Estado y de las Comunidades, la política del curriculum, el rol de los educadores. Se trata de una aproximación a un proceso de reforma que recién está poniéndose en marcha.

Quizás la novedad de la reforma esté en lo que podríamos llamar la educación productiva, que está en el marco de la nueva Constitución Política del Estado. Ya en la Constitución se señalan los conceptos de educación productiva y productividad. La producción en su sentido amplio, no es solamente la producción de bienes materiales y de mercado, sino también la producción de bienes simbólicos, la formación de las personas, la producción de las personas, entonces es una concepción de la educación productiva donde la producción se amplifica en su contenido semántico. La interculturalidad enfatiza en la recuperación de los conocimientos propios, conocimientos indígenas. Esta educación estuvo orientada por la Constitución Política del Estado aprobada en 2009 y por el Plan Nacional de Desarrollo de 2006.

En nuestro análisis nos circunscribimos a la experiencia de casos de algunas universidades comunitarias.

## 1.- PLANEAMIENTO EDUCATIVO Y REFORMA EN AMÉRICA LATINA. ALGUNAS NOTAS HISTÓRICAS

“Cada comunidad nacional o local desempeñe un papel protagónico en la interpretación y orientación de su propio desarrollo. (...) Sólo un proceso de esta naturaleza -generado auténticamente en las bases y no impuesto desde los niveles superiores- permitirá un cambio de actitud en la población”<sup>1</sup>

En las últimas décadas, en los países Latinoamericanos, las políticas educativas han tenido un carácter prioritario, respecto a las decisiones, acciones y esfuerzos nacionales que se desarrollan. A pesar de ello, no se han alcanzado niveles significativos de democratización, así la educación superior en América Latina muestra fuertes desigualdades en diversos órdenes tales como: - La atención de los diversos grupos sociales y étnicos de población; - El acceso a la educación superior y su permanencia; - La calidad y pertinencia de la educación que se ofrece; - Los niveles de formación de los docentes; - La incorporación de contenidos curriculares que respondan a las demandas de la denominada “Sociedad del Conocimiento”; - La utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Esta situación plantea una fuerte tensión, ya que tanto a nivel mundial como nacional, tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación, por lo que las desigualdades se han agudizado, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años (Fernández Lamarra, 2010, s/d)

Estas desigualdades evidencian que reducidos sectores urbanos -pertenecientes a las clases medias y altas de la sociedad- dispongan de una oferta educativa similar a la que reciben los estudiantes de los países desarrollados. Sin embargo, a la gran mayoría de la población se le ofrece una educación de baja calidad, desactualizada en cuanto a conocimientos y tecnología, con docentes con menor formación e instituciones con infraestructura y equipamientos precarios. América Latina dista de ser una región homogénea en términos de educación superior y universitaria. Más allá de los puntos de contacto de la historia, del impacto de la reforma de los años 90 y de la necesidad de enfrentar el desafío de la “economía del conocimiento”, queda claro que no hay un modelo o sistema similar entre los países que componen la región. Tanto por el formato de coordinación como por la forma de gobierno, la educación superior latinoamericana dista de ser homogénea. (Fernández Lamarra, 2010, s/d)

Desde los años 80, se vienen implementando una serie de reformas educativas en nuestro continente, con distintos propósitos e impacto. Martinic (2001) hace la distinción entre reformas de primera, segunda y tercera generación que me parece bastante aclaradora. Las primeras, durante la década de los 80, estarían referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definen como “reformas hacia fuera”, pues hay cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación sea administrada y gestionada por las provincias, las comunas o bien por sectores privados. Sin embargo, esta descentralización iría acompañada no sólo por un repliegue del aparato público, sino también por una reducción del gasto en educación. Al haber reducción, aparejadamente se exige cumplir ciertos criterios de eficiencia, especialmente en lo que respecta a la administración de recursos (su mayor y mejor utilización), y su focalización, elementos que continúan estando presentes en la época actual.

La segunda generación de reformas son las de la calidad y la equidad. Muchas veces se dice que el tema de la cobertura está prácticamente superado, aunque siguen siendo los sectores de escasos recursos económicos los que tienen más dificultades para acceder al sistema educativo (Reimers, 2000), especialmente en educación pre-escolar, secundaria y terciaria. En esta década, la de los 90, se habla de “reformas hacia adentro”.

Finalmente, la tercera generación de reformas que se estaría llevando a cabo en la actualidad estaría centrada aún más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares (García - Huidobro, 1999). Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y de las formas en las que, el propio centro educativo, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo pueden optimizar. Para Martinic (2001), las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecer indiferente y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas. Algunas de estas visiones son concebidas como válidas por el nivel central y se intenta legitimarlas; pero también existen posturas detractoras que enfatizan otras visiones o bien, voces que llaman a ser cautelosos a la hora de implementar cambios profundos en el sistema educativo e insisten en poner sobre la mesa, las ideologías a la base de la propuesta de transformación.

En el caso del estado boliviano, la última reforma educativa (ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, 2010) se inscribe en la tercera generación de reformas, caracterizando la reforma como una revolución educativa organizada a partir de un diálogo entre el paradigma del “buen vivir” y su adaptación a nivel local y comunitario en los centros educativos. La reforma pretende la recuperación de los modos de vida y aprensión del mundo del pueblo boliviano (cosmovisiones), con un enfoque privilegiado en la población indígena del país (la mayoría históricamente excluida<sup>2</sup>). Se presenta como una ruptura con las anteriores planificaciones educativas del estado, con el objetivo de la edificación progresiva de una “sociedad comunitaria” en equilibrio con el medio ambiente. Este objetivo se concretiza en los proyectos educativos de descolonización y educación productiva.

Para poder contextualizar las nuevas aspiraciones educativas de la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, veamos en que modelos se basaron las anteriores reformas educativas en Bolivia.

## 2.- LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA EL ESTADO BOLIVIANO.

La educación boliviana a principios del siglo XX habría que ubicarla dentro un marco político, con la transformación del país, del Estado boliviano, bajo el régimen liberal. Dentro de este régimen, que por lo menos ha durado veinte años, se ha generado un modelo educativo que fue criticado pero que forma parte de la educación boliviana. Tal vez, un primer elemento a señalar, es que en 1874 aproximadamente, hay una tendencia de descentralización, lo que se llamaba la municipalización de la educación

que no prosperó. También hubo en esos momentos un período de innovación pedagógica y didáctica que va a durar hasta principios del siglo XX llamada el modelo pedagógico intuitivo, un trabajo aparentemente más integral que se venía experimentando en la educación boliviana pero era algo fragmentario, eran proyectos algo dispersos.

#### El modelo de Rouma

A principios del siglo XX, con los gobiernos liberales, se plantea una educación con un horizonte más modernizante que va a estar liderado por especialistas extranjeros como Rouma. Georges Rouma, pedagogo belga, fue jefe de la llamada Misión Belga, contratada por el gobierno liberal para establecer y dirigir la primera Escuela Normal de Maestros fundada en Sucre en 1909. Esta escuela fue uno de los pilares de la propuesta educativa liberal. Hay un énfasis en lo humanístico y experimental bajo la influencia de esta ideología liberal, la ciencia era el fundamento de la sociedad moderna y en ese sentido la educación debía tomar en cuenta estos aspectos. Otro elemento que también trae este modelo, es la utilización de la técnica. Bélgica tiene un desarrollo de la educación técnica muy elevado con el impacto de la Revolución Industrial; es uno de los primeros países industrializados, tenía entonces un fuerte desarrollo de la educación técnica. Rouma viene de ese contexto y en su modelo tiene una sensibilidad para la formación técnica que trata de incluir. La educación de los indígenas es concebida para la “integración”, ya que se consideraba que estaba al margen de la concepción republicana del momento.

#### El modelo de Warisata y el aprendizaje productivo

Un segundo momento son los años treinta donde se genera la experiencia de la educación indígena en Warisata. Existe todo un movimiento político, cultural y educativo que ha marcado también la educación boliviana.

Unidos por una misma visión, Avelino Siñani (campesino aymara) y Elizardo Pérez (profesor), comenzaron la tarea de construir una escuela para Warisata. Siñani contaba ya con el respeto de su comunidad, y Elizardo Pérez se lo fue ganando por el empeño que ponía en la labor. Con ellos al frente, y cada vez con mayor participación de las comunidades aimaras de Sorata, se fue levantando la escuela con un modelo educativo de veras innovador: la educación de Warisata se caracteriza por esta educación integrada a la comunidad. Siempre como antecedente a las reformas educativas, desde entonces la educación productiva que es parte del proyecto actual que se reivindica de esta experiencia.

La experiencia de Warisata es un antecedente de la interculturalidad y la educación productiva. Representa una de las mayores experiencias de educación rural en América Latina.

Es importante señalar que este modelo educativo constituyó un hito histórico importante en la Educación Boliviana que asimiló aspectos fundamentales de la educación precolombina, específicamente de la cultura incaica, que se orientaba hacia metas de beneficio comunitario y colectivo asumiendo tareas determinadas de acuerdo a las edades con el fin de lograr la productividad.

Esta Escuela de Trabajo se desarrolló bajo los fundamentos bien definidos: en lo político fue una escuela anti-feudal y anti-imperialista que buscó la liberación de las masas indígenas de Bolivia en la lucha contra el régimen de la servidumbre.

En lo sociológico se constituyó en una escuela socialista y/o colectivista donde se practicó el ayni, la mink'a, el tupu, la sayaña, la aynocka.

Como fundamento económico se destaca como una escuela productiva, a través de la agricultura, la ganadería y los talleres como la carpintería; la alfarería, tejidos y otros que fueron fuentes de auto sostenimiento; el fundamento pedagógico de este modelo fue una escuela única, laica y bilingüe.

En lo cultural adoptó una educación por el arte en la música, el teatro, la literatura, la plástica, y finalmente en lo filosófico es importante hacer mención la trilogía de ama sua, ama llulla, ama kella (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas perezoso).

Los primeros cincuenta años del siglo XX son un esfuerzo para construir el Estado-Nación Bolivianos. La experiencia de Warisata procuró la enseñanza del castellano para esta construcción política.

La Escuela Ayllu de Warisata es un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productiva-comunitaria. La experiencia del aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu en Bolivia, tuvo su expresión más alta en los años 1931 hasta 1940, donde se ha ejercitado el trabajo ligado no solamente a la economía sino esencialmente a la Sabiduría aymara-quichua.

En fin, después de su saqueo<sup>3</sup>, fue ocultada la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu para beneficio de la clase élite gobernante y el mantenimiento de millones de personas de la clase popular indígena en la ignorancia y la pobreza.

Por eso, la resistencia educativa de la Escuela Ayllu tiene mucha importancia actualmente, ya sea como respuesta ideológica y la concientización a través de la educación para la liberación no sólo de las ataduras o miedos de pueblos oprimidos y esclavizados, sino esencialmente la reconstitución del amor al trabajo socializado y la producción comunitaria.

La responsabilidad productiva tiene raíces en los pensamientos y las prácticas profundas de la cultura andina a través de las ayudas recíprocas conscientes como el Ayni, Minka y otros. Por ejemplo, el Ayni, “su ser y esencia está en el principio de reciprocidad y complementariedad”. El Ayni es una síntesis de diversidad y unidad, de libertad y necesidad en vivir comunidad, por eso es particularidad y totalidad.

Es una relacionalidad que recupera el elemento incluyente como característica fundamental del pensamiento andino. Estas sabidurías han permitido la transmisión de labores comunitarias en generaciones a través de la educación por el ejemplo. Así, existe en el país un accionar ético - moral como responsabilidad productiva en las sabidurías andinas.

En Warisata, los gestores en complementariedad son la educación pragmática y activista de Elizardo Pérez, orientado por una estructura lógica del monismo, como se basa el pensamiento griego - europeo, es decir, bajo el modelo individual. Y el aprendizaje comunitario de Avelino Siñani que en su estructura lógica de conocimiento establece “nosotros primero y después el yo”.

La Escuela Ayllu de Warisata fue fundada en un medio rural para preparar al indígena y solucionar el problema socio-económico y cultural del indígena. Surgió como resistencia comunitaria - filosófica a varios siglos de explotación colonialista que se ejercía y se ejerce actualmente contra los pueblos indígenas originarios.

Sin embargo, siempre han entendido los pueblos originarios de los Andes: ¿De dónde venimos? ¿Qué estamos haciendo? ¿A dónde vamos? A partir del reconocimiento de sí mismos como entidad cultural auténtica. Sin duda, es existencia desde lo más profundo del ser, una forma de vida y de morir con identidad propia, es la visibilización de sus potencialidades para no sólo trascender sino comprender la misión de vida en equilibrio con la naturaleza.

Por eso, el trabajo pedagógico en la Escuela Ayllu estaba en reciprocidad con la comunidad y la naturaleza a través de las labores agropecuarias y los talleres, concibiendo así una “escuela productiva” bajo una trilogía de “estudio, trabajo y producción”. Este hecho nos muestra que la educación estaba dirigida con una visión trascendental que establecía un nuevo tipo de relación entre la educación y la producción.

Sorprendiendo, altamente esta pedagogía en esos tiempos en el ámbito nacional e internacional, cual es la de preparar al estudiante por, en y para la vida con un trabajo creativo dentro la comunidad. Según la filosofía de los fundadores de la Escuela Ayllu el nuevo educador debía ser capaz de construir su escuela, equipar, implementar talleres, fundar núcleos con producción agrícola, organizar asistencia social, impulsar el mejoramiento del hogar, bilingüe, etc.

Precisamente, orientaron los lineamientos transformadores de la educación hacia el aprendizaje productivo en la Escuela Ayllu.

Actualmente, la educación se caracteriza por una idealización del “intelectualismo” y la separación perversa del estudio del trabajo en el sistema nacional educativo; como resultado existen actitudes en la población que menosprecian el trabajo manual y productivo.

Por eso, exhortaba Carlos Salazar Mostajo:

“Los reto públicamente a asumir el papel tal como nosotros lo hicimos, a cumplir con el más supremo valor la responsabilidad inherente, a sacudirse del marasmo en que ha caído la profesión de profesor, a imitar las virtudes de la generación de Warisata” Es decir, el “imitar las virtudes de la generación de Warisata (1931 - 1940)”, es practicar la educación productiva integral en el ejercicio de la docencia, por cierto, ahora ocurre lo contrario porque así lo determinaron las políticas educativas imperantes.”

## El modelo del Código de Educación Boliviana de 1955

Es un documento base que marca de manera significativa el contexto político y económico del país, en el sentido de que es el momento en que efectivamente, no solamente se nacionalizan los recursos naturales, sino también la educación. La educación que antes estaba fragmentada llega a concretarse en ese documento que llamamos Código de la Educación Boliviana, que al mismo tiempo unifica como parte de ese proyecto Estado nación boliviano, pero también divide. El Código es el documento que unifica todo un sistema, pero al mismo tiempo divide la educación: la educación rural por un lado y la educación urbana por otro lado. Este es un proceso interesante y tiene esa paradoja de unificar y dividir. Unificar invisibilizando esa diversidad de los indígenas que antes estaban excluidos. En los años cincuenta entra dentro de un modelo de Estado nación bajo la terminología de Consejo de Campesinos y se pierde toda la diversidad cultural étnica que constituía por entonces el país. La década de los cincuenta diríamos que es un momento en que el Estado boliviano se concreta como un Estado nación republicano, invisibilizando las culturas y las lenguas. Donde ingresa como la lengua nacional oficial el castellano y existe toda una política de creación de escuelas rurales. Entonces esta escuela republicana se expande, pero también hay que señalar la presencia de la educación técnica en el Código, es un signo importante, pero queda simplemente como una propuesta que no llega a concretarse. A nivel internacional está alimentado por las declaraciones de la UNESCO. En 1947 se realiza la Reunión Internacional en Educación promovida por la UNESCO, de la cual salen documentos a nivel internacional. Por si acaso, la educación fundamental que se plasma en el Código de Educación, es un concepto que no es tan propio de los bolivianos como tal, sino es parte de la reflexión internacional que la UNESCO impulsa de alguna forma, y de la gente que promovió la reforma de los cincuenta que fueron a la UNESCO a capacitarse. Entonces traen ese lenguaje de tendencias internacionales que se plasma en la educación de esos años.

## Las reformas de los 80

Llegando al período más actual, como crítica a ese proceso de homogeneización, precisamente nacen las reformas contemporáneas que vienen desde la década de los ochenta. En 1983-1984, aparecen publicados los primeros documentos de los maestros rurales, también de la COB y de la Confederación de los Campesinos que, claramente, plantean que ese era el momento para empezar a gestionar las políticas educativas desarrolladas desde los cincuenta. Que debía plantearse como algo central la aceptación de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y más allá planteaban claramente que la educación debía ser intercultural y bilingüe y es una declaración política que lo intercultural pasa por una descolonización.

## La reforma de 1994

Pero en realidad, si uno revisa esos documentos, son declaraciones, principios políticos que iban más allá de lo que sucedió posteriormente con la Reforma Educativa de 1994, que fue más bien una educación bilingüe bastante tecnificada y se olvidó, de alguna forma, el componente político de la década del ochenta.

La Reforma Educativa de 1994 es parte de un proyecto de transformación del Estado.

Hay determinaciones estructurales a nivel económico, a nivel político, se expresa la participación social, la Ley de participación popular, la Ley 1.551 de 1994, que trata de reestructurar el país, haciendo el esfuerzo de la descentralización, delegando poderes a nivel de los municipios. Otra Ley importante fue la 1.565 de la Reforma Educativa que también trata un componente importante de este aspecto social de la transformación del Estado.

Se trata de una reforma radical en el sentido pedagógico didáctico con lo que se ha llamado la educación que responde a las necesidades básicas de aprendizaje y tiene un enfoque constructivista. Una concepción de la niñez que construye su conocimiento a partir de la creatividad, la libertad y las capacidades. Esto pone en el centro de la enseñanza-aprendizaje al niño como motor de su conocimiento, que en la escuela tradicional se veía al niño como receptor simplemente. Hay quienes critican esta reforma porque consideran que se impuso una educación que respondía a los intereses de las empresas transnacionales e ideologías imperialistas, por ejemplo, el empleo en las aulas las estructuras de las “competencias” cognitivas, que construyen solamente el conocimiento ideal del individuo y se olvidan de las prácticas en sí de la ciencia, tecnología y la técnica. No se habla de talleres, de industrias ni mucho menos de trabajo socializado productivo, como sobrevive en las comunidades indígenas originarias.

### 3.- VOLVER A WARISATA: DESAFÍOS DE LA LEY AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ

La experiencia reciente de Bolivia, con la sanción y puesta en marcha de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez presenta una perspectiva novedosa de planeamiento educativo.

El 20 de diciembre de 2010 fue promulgada la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Esta norma legal inició un proceso de transformación educativa en Bolivia, que está enmarcado en la Nueva Constitución Política del Estado. Es una expresión del proceso político, económico y social iniciado en el año 2006 con la asunción de Evo Morales como presidente de Bolivia. Dicho proceso empezó con la recuperación de la conducción política del país por parte de los pueblos originarios (el pueblo aymara y quechua siendo mayoría en el parlamento), lo que supone también la declaración paradigmática del suma qamaña o “vivir bien”.

La ley educativa propone una educación descolonizadora, productiva, socio-comunitaria, inter e intracultural, y reivindica desde la alteridad la participación de los pueblos originarios. Desarrollaremos estos conceptos en relación con el “vivir bien” o “buen vivir” principio fundador de la nueva Constitución Política del Estado.

Se trata de una aproximación a un proceso de reforma que recién está poniéndose en marcha. Para entenderlo, necesitamos conocer la relación de los pueblos originarios con su entorno material, sospechando que la idea de producción no se circunde a la producción material, pero abarca también la producción de bienes simbólicos o la formación de la personas. La interculturalidad enfatiza en la recuperación de los co-

nocimientos propios, conocimientos indígenas. Esta educación estuvo orientada por la Constitución Política del Estado aprobada en 2009 y por el Plan Nacional de Desarrollo de 2006.

#### 4. EL CAMBIO<sup>4</sup> POR LA RECUPERACIÓN DEL SABER INDÍGENA.

“El saber indígena no es entonces un saber del porqué o causas sino del cómo o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos anejado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipula. En el pensamiento indígena existe una estrecha relación en el saber y el Rito”<sup>5</sup>.

Bolivia tiene en su suelo las montañas más ricas del mundo. Toneladas de mineral que contribuyeron al crecimiento económico de otros, en Europa y Estados-Unidos. Se cuenta en las leyendas bolivianas que el dios Viracocha anunció a su pueblo la llegada de los conquistadores españoles y que les daría una hoja sagrada para soportar el sufrimiento que causarían los extranjeros: la hoja de coca.

En el 2006, de la asociación entre mineros y cocaleros, entre la tradición sindicalista-marxista y los campesinos quechuas y aimaras, nacería el M.A.S (movimiento al socialismo<sup>6</sup>), partido que llevaría a la presidencia a Evo Morales, primer presidente indígena del mundo.

Uno de los primeros trabajos de la nueva presidencia consista en pensar un nuevo plan para la educación, concebida como el motor para el cambio de la sociedad y el desarrollo de nuevos valores en la ciudadanía.

En la reforma educativa anterior (1994) se estableció que la educación boliviana sería “participativa, intercultural y bilingüe”.

Como resumen, se entendía la participación como mayor integración de la mujer (equidad), derecho de los padres a formar juntas escolares, participación de los pueblos originarios en la formulación, conducta y evaluación del plan educativo (Cap3-Art 6). Se hace hincapié en el derecho de los pueblos a una educación “intercultural y bilingüe”.

Las críticas a la reforma del 1994 se centran en denunciar la inadecuación de los conceptos propuestos con la realidad boliviana: en un país en que existen más de 30 idiomas distintos (la constitución política del 2009 reconoce 36 lenguas oficiales), se tendría que desarrollar el concepto de multilingüismo<sup>7</sup>. Por otra parte, la idea de interculturalidad se limita en la aceptación y tolerancia de las culturas originarias, una visión folklorista de las culturas que esconde una mirada colonial sobre los modos de vida de más del 60%<sup>8</sup> de la población.

Sin embargo, la reforma educativa del 1994, tomaría en cuenta las principales problemáticas desarrolladas posteriormente en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: culturas originarias y lenguas nativas pero también el problema del analfabetismo, de la discriminación, del abandono escolar, la formación docente, la participación social y comunitaria en la definición curricular, la descentralización de la administración edu-

cativa. Se presenta en su momento como una ley ambiciosa y abarcativa, y recibió el apoyo financiero del Banco Mundial y del BID. El mismo año de la reforma, en la región del Chapare, los coccaleros sufren la puesta en marcha del plan de erradicación de la coca, organizado por el gobierno del presidente Sánchez de Lozada.

Es inseparable la construcción progresiva de la hegemonía política del partido de Morales con el lugar en que ubica la educación.

Cuando asume el gobierno encabezado por Evo Morales, en el año 2006, aparece el Cambio como proyecto y nuevo paradigma educativo<sup>9</sup>.

A partir del año 2006 se redactaría La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, para su presentación el mismo año en el congreso de Educación llevado a cabo en la ciudad de Sucre en julio 2006. La ley se sustenta en tres elementos filosóficos principales: la descolonización, la educación comunitaria y la educación productiva.

¿A qué corresponden estos elementos filosóficos?

“La base social de los pueblos indígenas es la comunidad, entendida además como unidad de producción y reproducción cultural, de ahí el carácter comunitario, productivo e indígena. A lo que se suma el carácter de intercultural, pues se asume que además de fortalecer los saberes indígenas debe también dialogarse y complementarse con otras tradiciones científicas y culturales”<sup>10</sup>.

Bajo la conducción de la mayoría parlamentaria aimara-quechua, se afirma progresivamente un paradigma cultural (“el vivir bien”) relacionado con la valoración de las economías comunitarias. Frente al capitalismo o su alternativa, el socialismo, se valoriza la economía comunal basada en la lógica de reciprocidades y complementariedades. Se asocia a la idea de tiempo cíclico y complementariedad entre ser humano y naturaleza frente a la visión occidental del tiempo lineal y el paradigma del progreso de origen positivista (la dominación del ser humano sobre la naturaleza).

Los cambios culturales, económicos se asocian con la afirmación de nuevos símbolos: la Wipala y Flor de patujú como representantes del pensamiento seminal<sup>11</sup>.

El paradigma del vivir bien consiste en la afirmación del modo “indígena” de percibir el universo como una totalidad donde.

“No cabe la distinción entre sus componentes sino que vale ante todo, su equilibrio interno. Lo fasto y lo nefasto predomina sobre cualquier objeto.(...). El europeo ve el mundo como un espectáculo, el indígena en cambio como un organismo cuyo equilibrio interno depende personalmente de cada uno”<sup>12</sup>.

Rodolfo Kusch nos muestra que la revelación de este equilibrio se traduce en e ttokyani (“abrirse la flor”). En el orden vital aimara y quecha, la flor simboliza entonces el fruto del saber, del conocimiento, que solo se puede lograr a partir del ritual para mantener el equilibrio cósmico.

El paradigma del “vivir bien” propone reconciliar las distintas visiones del mundo, para

la construcción de una democracia participativa y comunitaria a escala nacional.

A través de la reforma educativa (a manos del Ministerio de Educación) y del cambio de constitución, el gobierno propone solucionar dos elementos centrales para el cambio estructural el país: el problema del colonialismo, y el problema de la falta de potenciamiento económico; ambos intrínsecamente relacionados.

De ahí que, como respuesta a estos dos problemas, nacen:

- La descolonización como proyecto constitucional y educativo.
- La formación técnica productiva para el sistema de sociedad comunitario.

Los principios de descolonización y de sistema comunitario ocupan un lugar central en la nueva ley de educación y han sido orientadores para la redacción de la Constitución política del estado plurinacional (2009). Sin embargo, como lo indica Félix Patzi Paco:

“Desde la elaboración hasta la aprobación de la Ley, no sólo se ha tardado cinco años en términos cronológicos de tiempo, sino que también se ha ido cambiando en la concepción sobre dichos principios y teorías, conforme también han ido cambiando los ministros de educación”<sup>13</sup>.

Se encuentra en la ley de educación dos concepciones sobre el lugar de la comunidad: como modelo para la economía, como entidad cultural.

La primera retoma la organización comunitaria como una propuesta para una nueva relación de producción, alternativa al sistema capitalista y el neoliberalismo así como a su alternativa histórica, el socialismo. Se enfatiza la eliminación de las relaciones de dominación y de explotación a través de una educación productiva socio comunitaria<sup>14</sup>.

En esta primera versión, el currículo escolar se vincula con las vocaciones productivas, a las empresas y talleres productivos del entorno escolar y comunitario, integrando la institución escolar con la realidad económica y productiva indígena.

“Los procesos educativos se dan a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos práctico-teórico-productivos- valorativos, en la producción de la vida material, afectiva y espiritual de la comunidad y la sociedad, que significa articular la práctica con la teoría en las actividades curriculares del aula a partir de las experiencias productivas de la comunidad y desarrollar una conciencia productiva en los y las estudiantes del Estado Plurinacional. La educación productiva en el sistema educativo plurinacional se ve desde el nivel educación en familia comunitaria (inicial) con acciones a valorar el trabajo creador en el entorno familiar; luego en educación comunitaria vocacional (primaria) trabajar en la búsqueda y definición de la vocación y aptitudes técnicas creativas y productivas en los niños y niñas; para que en el nivel de educación comunitaria productiva (secundaria) desarrollar una formación tecnológica que responda a las potencialidades productivas locales y regionales”<sup>15</sup>.

Se enfatiza, en consecuencia la formación técnica y empresarial, con el objetivo de que los jóvenes puedan construir emprendimientos de empresas comunales.

En el segundo proceso, el que marca la concepción final de la ley, se pone el énfasis

en la parte más simbólica, cultural, ética y moral de la cultura a de los pueblos originarios.

“De ahí que se contrapuso a la cultura occidental europea el paradigma del “vivir bien”, que es un concepto que dice mucho y al mismo tiempo no dice nada, porque no se refiere a las relaciones sociales de producción.”

La crítica de Patzi Paco se centra en reconocer que el proyecto de cambio original se “desvirtuó” en centrarse en los aspectos culturales, que no permiten la efectividad de la transformación estructural de la sociedad. Se considera el planteamiento del paradigma del vivir bien como: “la visión más romántica y lírica de la descolonización y lo comunitario. Sin embargo, es la que está vigente.”

Sin embargo, una de las cuestiones centrales de la reforma es la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativo de la Escuela Ayllu, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza. Las preguntas del problema son: ¿Si existe una tradición del ocultamiento del aprendizaje productivo por las políticas educativas, las bases filosóficas de la Escuela Ayllu no están visibilizadas actualmente? ¿El aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu se manifestará como opción para el país?

## 5. UNIVERSIDADES COMUNITARIAS

“La revolución democrática y cultural emprendida por el actual gobierno reivindica las demandas de justicia y equidad de los pueblos indígenas de crear universidades indígenas como pilar fundamental de la política de descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural. De ahí que estas universidades sean productivas, comunitarias y su sistema de enseñanza sea en nuestros idiomas ancestrales, constituyendo un modelo para América y el mundo”<sup>16</sup>.

El Estado Boliviano fundado en 1825, ha seguido las líneas educativas implantadas en el coloniaje. Un modelo educativo para grupos privilegiados por la corte de España en América.

Si se considera que los principios de descolonización, vivir bien, intra e interculturalidad y ciudadanía constituyen elementos centrales en el modelo curricular a proyectar, por mucho tiempo y, por no decir hasta ahora, la universidad constituyó un espacio de privilegio atribuyéndose el derecho de ser portador, generador y transmisor del conocimiento. En consecuencia se estableció un currículo basado en el conocimiento universitario que invalidaba cualquier otro que no fuera comprobable por el método científico y positivista defendido en la universidad.

“Esta actitud no quedo ahí, sino más bien, la llevó a desarrollar ciertos patrones o indicadores que le daban la potestad de decidir quién sería sujeto de beneficio para acceder a dicho conocimiento. Para este fin, el mismo sistema de relaciones de poder y de exclusión social de nuestra sociedad estaba diseñado a la medida para garantizar que no cualquiera acceda al conocimiento y así se instituyeron ciertos requisitos inviolables como el saber hablar la lengua oficial de enseñanza, dejar de lado la herencia

cultural y principalmente los conocimientos colectivos con los que fueron formados los indígenas en sus comunidades. Para ser universitario tenías que renunciar o invisibilizar todo ello”<sup>17</sup>.

La exigencia de un título de bachiller para el acceso a la universidad constituía un requisito inalcanzable para muchos sectores excluidos históricamente.

Con los cambios sociales y la apertura política, el país se ve obligado a pensar herramientas para un sector de la sociedad que no se formó en las aulas y hoy desempeñan cargos importantes a nivel regional, departamental y nacional.

“Por ello, consideramos que el principio de “universidad abierta” debe estar dirigido a romper la falsa idea de que la única entidad meritoria de acreditar un conocimiento, competencia o habilidad es exclusivamente la universidad. La realidad nos demuestra que, por ejemplo, en muchos de los municipios rurales los alcaldes, concejales, sub alcaldes, directores y técnicos desempeñan funciones políticas, administrativas y técnicas de manera eficiente. Sin embargo, muchos de ellos sienten un vacío cuando presienten que podrían perfeccionar su formación práctica con una formación teórica-instrumental en un espacio universitario, tocan tierra cuando alguien les recuerda que sin título de bachiller no se puede soñar tener un título de licenciatura”<sup>18</sup>.

En agosto de 2008, el gobierno de Evo Morales establece la creación del sistema de Universidades Indígenas, UNIBOL con la finalidad de transformar el carácter colonial del Estado y de la educación superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural. Se expresa el deseo de articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas de la región. Siguiendo al carácter plurinacional del estado y en vista a dar valor a los saberes indígenas, son tres las universidades comunitarias que se implementan en Bolivia: la primera, orientada a la nación aymara (Universidad Tupac Katari), la segunda, pensada para la nación quechua (Universidad Casimiro Huanca) y la tercera para la nación guarani (Universidad APIAQUAIKI TUPA).

En contra del carácter históricamente colonial de la universidad, se reconoce “las diversas identidades indígenas que han construido, defendido y preservado complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza”<sup>19</sup>.

En el art. 74 de la ley 070 ya se planteaba la creación de universidades comunitarias. En el funcionamiento, formalmente se incluye las representaciones indígenas en los consejos universitarios. En la gestión institucional y académica, las universidades se asimilan al régimen de las universidades públicas.

La malla curricular se orienta hacia actividades agropecuarias, forestales, pero también medicina veterinaria e ingeniería en petróleo y gas natural.

Ligada a la idea de descolonización se encuentra la noción de la interculturalidad entendida como cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura.

Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes.

La noción de interculturalidad puede resultar una utopía dadas las relaciones desiguales de partida sea en términos sociales o culturales. Para que haya interculturalidad son necesarias mínimas condiciones de igualdad.

En el planteamiento de la UNIBOL se propone lograr el establecimiento de una “relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, fortaleciendo la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones, entre la cultura indígena originaria, y la occidental”<sup>20</sup>.

Hecho que significa tender hacia la descolonización material y espiritual proyectando el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de la cultura de los pueblos indígenas. La interculturalidad y el plurilingüismo caracterizan competencias culturales que se quiere fomentar en el estudiante.

El segundo eje articulador y fundamental de la UNIBOL es la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación hacia lo productivo comunitario, a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teóricos-prácticos- productivo. Esto implica que la estructura curricular de la misma prevé esta articulación, con miras a la recuperación de la economía local, regional y nacional.

Por ello la noción de Productivo tiene dos dimensiones. Por un lado la producción de bienes y servicios de acuerdo a las necesidades comunitarias, pero también hace referencia a la producción de conocimientos, lo que implica la recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional.

“De la comunidad al mundo. El contenido político histórico es el de formar una elite indígena que permita un tránsito del capitalismo hacia un modelo productivo comunitario. En virtud a ello, la formación en la UNIBOL, debe constituirse en un equilibrio armonioso entre la formación disciplinar y los proyectos productivos. No prefabricados, sino reales y que respondan a la comunidad. El todo sobre el individuo”<sup>21</sup>.

Las universidades comunitarias inauguran nuevos desafíos para el estado Boliviano: hacer real las pretensiones de revolución social a partir de la educación.

En el marco político de la constitución del estado plurinacional, este desafío se traslada al conjunto de la comunidad universitaria.

En una entrevista para este trabajo, Juan Huanca, pedagogo de la Universidad Mayor de San Simón (universidad pública, Cochabamba), afirma que: “el trabajo de las universidades públicas debe propiciar cambios en la formación de los estudiantes acercarse mas al contexto socio cultural y a partir de las demandas elaborar programas de profesionalización a nivel de licenciatura y técnicos superiores...”<sup>22</sup>.

Las pretensiones de reforma se plasman por ejemplo en la región de Cochabamba, en nuevas carreras universitarias como el “Programa desconcentrado de Pedagogía social productiva (PSP)<sup>23</sup>”, que tiene como objetivo la formación de educadores de

pequeña infancia, educadores socio-comunitarios y en salud, en el espíritu de la ley Avelino Siñani Elizardo Pérez.

El anhelo de cambio político y social inducido por el paradigma del “vivir bien” se proyecta entonces más allá de las universidades comunitarias, al conjunto de la comunidad universitaria, concretizándose en el espacio de la universidad pública con nuevos programas de formación como el PSP:

“Considero que es en este espacio que se está construyendo una educación socio-comunitaria productiva en Bolivia”<sup>24</sup>.

## 6. EDUCACIÓN Y GOBERNABILIDAD

Bolivia presenta un conjunto de problemáticas de orden estructural que surge como efecto de la construcción de un Estado poco inclusivo<sup>25</sup>. La discriminación, el racismo y la exclusión han atravesado las relaciones sociales.

Los principios que permiten la relación de educación y gobernabilidad presentados por Fernández Lamarra, a saber:

- Democracia y equidad
- Fortalecimiento de valores estratégicos
- Cohesión e integración social
- Ciudadanía activa y participante
- Sociedad abierta al conocimiento
- Educación como Política de Estado
- Procesos de concertación y consensos
- Mayor eficiencia y pertinencia.

Están presentes en la experiencia de Warisata y se incorporan a la propuesta de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

A partir de la nueva constitución política del estado plurinacional y la implementación de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez se vive una reformulación profunda de las relaciones entre ciudadanos y su país.

Con el advenimiento de un gobierno que responde a las demandas de la clase históricamente marginada y excluida, la educación se orienta hacia un cambio estructural, con una mirada incluyente, eliminando todo tipo de injusticias para brindar igualdad de oportunidades.

En este contexto, se plantea una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, científica, intracultural, intercultural y plurilingüe que se sustenta fundamentalmente en los postulados de la Escuela Indígena de Warisata.

Asimismo, en el modelo pedagógico histórico, si se quiere también en un currículo de corte crítico, en este panorama es producto de las luchas sociales en la perspectiva de la liberación y transformación económica, social, político e ideológico enfatizando una interrelación dialéctica en la unidad teoría-práctica, relación entre la ciencia y realidad,

el trabajo productivo de acuerdo al desarrollo individual y social.

Se orienta también en la recuperación y desarrollo de los saberes, conocimientos y lengua de las naciones indígenas que en algunos casos están en proceso de extinción; tiene una perspectiva para la interrelación y convivencia simétrica entre las culturas del Estado Plurinacional y del contexto mundial.

En este sentido, más allá de una reforma educativa en el país, constituye una Revolución Educativa orientada hacia los cambios estructurales del Estado Plurinacional.

Para asumir este proceso educativo, el desafío es enorme para todos sus actores, en particular para los profesionales de la enseñanza (profesores), a quienes como componentes centrales les corresponde asumir un rol con compromiso social y de verdadera vocación de servicio, para ello es fundamental el cambio de actitud de los docentes:

“Un dato introductorio breve. Desde mi punto de vista, la CPE y la ley 070, son entre otros aspectos, documentos principistas y con un listado amplio de reivindicaciones y deseos. En este marco, se introdujo la idea de universidades desde y para los indígenas. Los documentos fundacionales adolecen de una perspectiva propiamente indígena. Y esto se traduce en la realidad existente: instituciones convencionales de profesionalización básicamente occidental, con cierto barniz indígena.<sup>26</sup>”

En esta línea para ejercer un liderazgo intelectual y moral, es necesario que se conviertan en profesionales intelectuales y transformativos para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales, asimismo se necesitan también docentes al margen de investigadores con capacidad para combinar la reflexión y la práctica académica con el fin de formar estudiantes reflexivos, críticos y productores a partir de su cultura.

Otro aspecto que es importante para meditar, es referido a la participación comunitaria con poder de decisión en la gestión de procesos educativos.

En ese sentido es vital que asuman una participación con mucha honestidad y responsabilidad dejando de lado intereses personales o de grupo que lastimosamente se percibe aún en la situación actual, para evitar dificultades y problemas, es necesario establecer los márgenes de actuación.

De la misma manera es fundamental sensibilizar y brindar una orientación adecuada que les permita asumir el rol para el desarrollo de la educación con perspectivas hacia los profundos cambios.

Finalmente, es importante también referirse a la administración del Sistema Educativo. En este contexto, es necesario que las autoridades del nivel central y de niveles subalternos desarrollen un trabajo que realmente coadyuve al cambio radical que se tiene planteado.

Desde esta mirada es fundamental que los cargos jerárquicos sean ocupados por profesionales idóneos y conocedores de la realidad educativa, con principios plenamente revolucionarios y comprometidos con los cambios estructurales en la perspectiva de

un desarrollo educativo, económico, cultural y social en una situación de igualdad de oportunidades.

El concepto mismo de descolonización debe de contextualizarse también socialmente e históricamente para ganar en efectividad. Ante fenómenos como el éxodo rural y el aumento de la población urbanizada, la economía comunitaria y la descolonización cultural se deben de ajustar a los nuevos contextos. Estos conceptos no son aplicables de la misma manera que en contexto rural.

Las corrientes psicopedagógicas que sustentaron los diferentes modelos educativos del país, resultaron insuficientes para resolver los problemas educacionales. El conductismo y constructivismo no pudieron enraizarse en el pensamiento y el desempeño del maestro, menos aún con las necesidades e intereses del país, sus tradiciones, características multiétnicas y pluriculturales.

A través de la Ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez y su concreción curricular, existe la posibilidad de conocer y analizar los alcances de una reforma profunda. Por la naturaleza misma de la formación docente, (formación de hábitos, maneras de hacer, marcos teóricos, etc. en el estudiante de magisterio) la reforma se irá implementando poco a poco y deberá de ser evaluada en los próximos años:

“No hay logros todavía significativos de la Ley 070 (...)Continuamos con prácticas tradicionales...Desde mi perspectiva es una ley muy interesante y tiene aportes significativos en cuanto a la construcción de una pedagógica desde nuestra pluralidad e intra e interculturalidad como país... sin embargo tiene puntos débiles a trabajar.. (como el tema de contenidos, metodología, organización pedagógica, etc) en los que la universidad puede superar a partir de la investigación, sistematización y recuperación de saberes”<sup>27</sup>.

La educación para vivir bien es un proceso novedoso de transformación social y cultural de una sociedad históricamente desigual e injusta. Promueve el desarrollo integral en lo racional, afectivo y simbólico espiritual. Producto de esta visión dinámica, el currículum se concibe como un espacio de creación en directo, en función de las realidades plurales del país, transformadas en las experiencias prácticas de los estudiantes y profesores.

Los objetivos políticos de esta reforma implementada por la Ley y el posterior diseño curricular son ambiciosos, y quieren inducir cambios profundos en la sociedad boliviana.

Para ser posibles, deberá contar con la formación de nuevos docentes, y contar con un alto nivel de participación popular, en adecuación con la idea de un currículum cada vez más dinámico y adaptado a los nuevos retos históricos de la sociedad boliviana.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ampuero, Jenny (2009). Educación intercultural, descolonizadora y comunitaria: la Universidad indígena de Bolivia UNIBOL, Ponencia presentada para X SEMI-

NARIO LATINOAMERICANO UNIVERSIDADES Y DESARROLLO REGIONAL, Universidad Tecnológica Intercontinental. Asunción, (Paraguay).

- Choque Villca, Milton Tomas (2011), ¿Qué se entiende por educación productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y autonómica, In: prensa, Dairio La patria. <http://www.lapatriaenlinea.com/?nota=71709>.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. - Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas.
- Fernández Lamarra, N y Aguerro, I.(1978)-Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina, en revista Perspectiva, vol. VIII, n° 3. Paris, UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2014) Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales, In: JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, n° 1 pp. 67-82. Disponible en <http://www.jospoe-gipes.com>.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. y Cox, C.. La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998. Visión de conjunto. In: J. E. García-Huidobro (editor) La Reforma Educacional Chilena., 7-46. Madrid: Popular, 1999.
- Kusch, Rodolfo (2000) El pensamiento indígena y popular en América, y la negación del pensamiento popular (Tomo II, Obras Completas), Fundación Ross, Rosario, Argentina.
- MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. Revista nº27 Iberoamericana de Educación, p.17-33.
- Patzi Paco, Felix (2013). Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Revista Ciencia y cultura nº30, Junio 2013, Universidad Católica boliviana, La Paz (Bolivia).
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación, (23), p. 21-50.
- GOBIERNO DE BOLIVIA. Gaceta oficial de Bolivia No 3110. Decreto Supremo 19664 Sección de “considerandos”, aspectos que justifican la promulgación del DS.

1. Fernández Lamarra, N. - Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. Pág. 53
2. Bolivia es un país de mayoría población indígena (62%); existe también una población que se identifica a sí misma como mestiza de cerca del 27%. Existe también una pequeña proporción de población (de alrededor de 8%) de origen europeo: español, francés, balcánico, alemán, italiano y otros 3% que representa a la minoritaria población negra y asiática.
3. Construir el aprendizaje fructífero en la producción de los alimentos, las vestimentas y el funcionamiento de las famosas “industrias warisateñas”, talleres de telares para alfombras, carpintería para muebles, fabricación de tejas, etc. Toda esa experiencia pedagógica fue primero calumniada, saqueada y luego ocultada. La calumnia consistió en acusar a la Escuela Ayllu de “comunista” y de “explotador del indio”. El saqueo consistió en la destrucción total de los talleres.
4. El “Cambio” fue el eslogan del Movimiento al Socialismo (M.A.S), partido de Evo Morales, en las elecciones presidenciales de 2006.
5. Kusch, Rodolfo (2000) El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular (Tomo II, Obras Completas), Fundación Ross, Rosario, Argentina, p.76.
6. La alianza entre socialismo y valores y modos de organización de los pueblos originarios se explicita en la pareja política que forman desde el 2006 el presidente Evo Morales (cocalero) y el vicepresidente Alvaro García Linera (conocido sociólogo marxista). También es reconocidos los aportes del sindicalismo minero de origen socialista en la formación sindical de Evo Morales, en su etapa de dirigente cocalero.

7. Además, en el texto de la reforma las horas de enseñanza de los idiomas originarios están muy reducidas en relación al idioma castellano (1-2 horas por semanas a partir del sexto curso de primaria)
8. Como lo vimos más arriba, Bolivia es un país de mayoría población indígena (62%).
9. “El Cambio” es el eslogan político de Evo Morales y del M.A.S, posteriormente, nombre del diario nacional del estado plurinacional, hoy cotidiano.
10. Entrevista realizada en el marco de este trabajo a R.Godoy,, coordinador pedagógico de una universidad comunitaria (08/09715).
11. Kusch, Rodolfo (2000), Op.Cit.
12. Kusch, Rodolfo (2000), Op.Cit., p. 89.
13. Patzi Paco, Felix (2013), Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Revista Ciencia y cultura nº30, Junio 2013, Universidad Católica boliviana, La Paz (Bolivia).
14. El concepto de productividad se debe de entender en relación al “Ama sua, ama suya, ama quella”, (“no seas ladrón mentiros, flojo”) pero también a partir de la idea de trabajo creador y desarrollo sostenible que garanticen procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión territorial de los pueblos originarios.
15. Choque Villca, Milton tomas (2011), ¿Qué se entiende por educación productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y autónoma”, In: prensa, Dairio La patria. <http://www.lapatriaenlinea.com/?nota=71709>
16. GOBIERNO DE BOLIVIA. Gaceta oficial de Bolivia No 3110. Decreto Supremo 19664 Sección de “considerandos”, aspectos que justifican la promulgación del DS.
17. Ampuero, Jenny (2009). Educación intercultural, descolonizadora y comunitaria: la Universidad indígena de Bolivia UNIBOL, Ponencia presentada para X SEMINARIO LATINOAMERICANO UNIVERSIDADES Y DESARROLLO REGIONAL, Universidad Tecnológica Intercontinental. Asunción, (Paraguay).
18. Ampuero Jenny, Op.Cit.
19. GOBIERNO DE BOLIVIA. Gaceta oficial de Bolivia No 3110, Op.Cit.
20. Ministerio de Educación y Culturas (2006) in: Ampuero Jenny, Op.Cit.
21. Ampuero, Jenny, Op.Cit.
22. Entrevista realizada en el marco de este trabajo a Juan Huanca, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba (08/09715).
23. Depende de la Universidad San Simón (Cochabamba), facultad de humanidades y ciencias de la educación. Por un lado este programa no es parte de una universidad indígena, pero la virtud de la misma es que parte del contexto indígena y desarrolla un currículo que considera los fundamentos y lineamientos de la ley 070. “El programa desconcentrado del que soy parte realiza sus actividades a partir de la vivencia-cultura y considerando los lineamientos establecidos por la ley 070.. es importante indicar que este proceso lo realizamos como programa... La universidad en su conjunto aún no ha ingresado a un proceso de transición pedagógica en el sentido que plantea la ley”.
24. Huanca, Juan, Op.Cit.
25. A pesar de representar la mayoría, la población indígena se vio excluida históricamente de las esferas políticas y económicas
26. Huanca, Juan, Op.Cit.
27. R.Godoy,, coordinador pedagógico de una universidad comunitaria, Op.Cit. (08/09715).

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY FRENTE A LOS NUEVOS DESAFÍOS.**

Mag. Rosarito Beares Gómez, PIDE / UNTREF - UNLA - UNSAM, Uruguay

### **PALABRAS CLAVE**

Formación Docente – Políticas Educativas

### **RESUMEN**

El presente trabajo propone poner en diálogo las actuales Políticas Educativas de Formación Docente en Uruguay con las demandas que implica el difícil camino de democratización de la Educación Media, atendiendo no solo a la equidad, sino también a la calidad de la educación que se brinda en busca de la inclusión y la justicia social. Se parte del supuesto que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Media se relaciona, entre otros, con el nivel alcanzado por los docentes en su formación inicial, por lo que se desprende la relevancia que revisten las Políticas Educativas de la Formación Docente y su grado de alineamiento con los objetivos y Políticas Educativas Públicas a nivel Nacional. Como primer acercamiento a la temática se presenta un breve recorrido histórico de la conformación del sistema de Formación Docente en el país y los distintos desafíos que ha ido enfrentando hasta la especial atención que ha tenido en la Ley General de Educación vigente. En segundo término se enfatiza en el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la oferta de Formación Docente de los últimos años, atendiendo a las reformas curriculares, a la apertura de nuevas carreras de profesores, a las modalidades de estudio, a las políticas de becas, entre otros. Seguidamente se realiza un análisis de la variabilidad de la distancia entre el bagaje teórico y los modelos docentes recibidos en la formación de grado, y las condiciones del ejercicio de la profesión y la diversidad social en la que opera.

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El proceso de transformación educativa que se viene produciendo en Uruguay en las últimas dos décadas, al igual que el de otros países de América Latina, está orientado al logro de la equidad y la calidad educativas en el marco de un profundo y sostenido proceso de democratización de la educación. Proceso éste que opera en todos los ciclos de la educación obligatoria – Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior – con una fuerte apuesta de alcance a la Educación Superior y en particular a la Formación Docente. Las políticas en el sector han apuntado en diversas y simultáneas direcciones en pos de la inclusión y el cumplimiento de los objetivos intrínsecos del fortalecimiento de la profesión docente desde su nivel inicial, sumado al desafío de generar la mayor cantidad posible de graduados de calidad. Esto es entre otros, en su intento por atender las dificultades más importantes que está enfrentando la Educación Media en el país: la cobertura de profesores como consecuencia de la expansión de la matrícula, y la calidad y pertinencia de la educación que se brinda, más precisamente, la calidad de las enseñanzas en tanto puedan contribuir, entre otros, a reducir o desactivar los procesos de desafiliación<sup>1</sup> de los jóvenes de la educación formal.

Existen buenas razones tanto en el gobierno de la educación y las políticas públicas como en la comunidad docente y en la sociedad en su conjunto para focalizar la atención y futuros esfuerzos en estos temas, ya que si bien Uruguay se destaca por la universalización lograda en la Educación Primaria<sup>2</sup>, sin embargo tiene un serio y persistente problema en el tiempo respecto al nivel de desafiliación de la Educación Media, con un mayor énfasis en la Media Superior. En orden a ilustrar la precedente afirmación, el Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en su informe del año 2007 sobre las tasas comparadas para 12 países de América Latina concluye en su análisis: “Una peculiaridad del caso uruguayo es la elevada tasa de abandono lo que incide que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa.” (SITEAL, 2007, p. 15) A su vez, siete años después, el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014 realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), establece que en la perspectiva comparada, Uruguay presenta los peores resultados de egreso: de los países de la región con educación media superior obligatoria la proporción de jóvenes de entre 18 y 20 años que logró culminarla es del 28%, es decir, de poco menos de un tercio de la población que ingresó. (INEEd, 2014, pp. 106-112) Paralelamente, el mismo informe nos muestra cómo los porcentajes de no promoción en Educación Media Básica se mantienen estables entre 2006 y 2013, en torno al 30% en secundaria y descendieron levemente en la educación técnica: de 41% a 37,3%. (INEEd, 2014). Si bien es claro que no es posible atribuir estos resultados a una causa única, pues diversos estudios han coincidido en que existen factores vinculados al nivel socio-económico y cultural de procedencia de los jóvenes, otros propios de los estudiantes<sup>3</sup>, otros del sistema educativo, y otros de carácter más local y territorial que involucra a las instituciones educativas, todos los cuales seguramente están estrechamente vinculados entre sí; pero lo cierto es que no se ha logrado la permanencia y culminación de estudios secundarios de una muy significativa cantidad de jóvenes del país. Situación ésta que resulta por demás preocupante por múltiples razones, pero muy especialmente para la construcción de ciudadanía y consecuente sostenibilidad de la democracia, a la vez que también pareciera operar como barrera para el desarrollo económico,

social y humano, así como en el proceso de la necesaria emancipación que requiere el crecimiento del país. Sin perjuicio de lo anteriormente expresado, igualmente consideramos muy importante tener presente el significativo incremento de la cobertura educativa en el largo plazo, es decir, de la asistencia a algún establecimiento educativo en el periodo desde 1991 hasta el 2014, de acuerdo a la siguiente distribución: para la población entre 12 y 14 años la cobertura se incrementó en un 94%; entre 15 y 17 años se registra una evolución con variaciones importantes, entre el 7% en 1991 y el 81,7% en 2014. La población entre 18 y 24 años también alcanza una tasa incremental de la asistencia del 10% al comparar con 1991 (del 27,7% al 40,9 % en 2014)<sup>4</sup>. Es decir que, es importante destacar que si bien los porcentajes de culminación de ciclos en Ed. Media Básica y Superior son bajos, éstos alcanzan a un número de jóvenes significativamente superior que hace 25 años. Pues, no es lo mismo que egrese el 28% del 81% de la población entre 15 y 17 años que sobre el 7% de la misma población. Por lo que se desprende que las políticas de equidad en este sentido, están dando sus frutos. En relación al tema que nos ocupa, más allá de la importante expansión de la Educación Media, la situación preocupa en la medida que igualmente se ve restringido el caudal de estudiantes en condiciones de continuar estudios de educación superior.

Frente al mapa presentado: ¿cuál es el estado actual de la Formación Docente?; ¿qué políticas ha implementado en las últimas décadas, y en especial durante los últimos años, para atender los objetivos de democratización – equidad y calidad – de la educación?; ¿cómo ha sido la incidencia y la respuesta de las políticas adoptadas ante las demandas de la Educación Media? Sin duda alguna, el intento de reflexionar sobre algunas líneas de posibles respuestas a las interrogantes formuladas, se ha constituido en el propósito del presente trabajo, no sin antes esclarecer la relación, que consideramos vital, entre la formación docente y el nivel social y educativo alcanzado por un país. En este sentido, tenemos la convicción que la formulación de políticas que incluyan un proyecto educativo de cambio y mejora, cualquiera sea el nivel en el que opere, le concierne en mayor o menor medida a la formación inicial y permanente de docentes, en tanto pieza vertebral responsable de proveer los recursos profesionales adecuados. Pero a su vez, el nivel educativo con que un graduado de Enseñanza Media ingresa a la Educación Superior, y en particular a la Formación Docente puede condicionar muy fuertemente la calidad y finalización de sus trayectos formativos en este nivel. En palabras de Vaillant (2010): “Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria.” (p.36) Por tanto, la articulación de todas las dimensiones intervinientes en este proceso es condición necesaria a la hora de pensar las opciones de políticas de Formación Docente, no sólo a nivel de las carreras de grado, sino también en relación a la profundización y amplitud de políticas de posgrados. Más aún en momentos que podemos llamar “históricos”, por la relevancia que tiene la transición hacia la creación de la Universidad de la Educación<sup>5</sup> a partir de lo establecido en la última Ley General de Educación puesta en vigencia sobre fines del 2008.

Ahora bien, la importante y justificada preocupación entre hacedores de políticas, investigadores y docentes en general, de la que venimos dando cuenta, presenta un correlato en tres aspectos importantes que constituyen los ejes del desarrollo de este trabajo: En primer lugar, ofrecer un breve recorrido histórico de la conformación del sub-sistema de Formación Docente en el país y los distintos desafíos que ha ido

enfrentando hasta la especial atención recibida en la nueva Ley General de Educación N° 18.437. En segundo lugar, un análisis crítico de las actuales políticas de Formación Docente tendientes a la democratización de la formación de grado, atendiendo a la última reforma curricular y sus diversas modalidades, a la apertura de nuevas carreras de profesores, a las políticas de becas, entre otros, con una mirada prospectiva a partir de los logros obtenidos y a la luz de las “Orientaciones y Objetivos del Consejo de Formación en Educación para el periodo 2015-2020”. A su vez, reflexionar sobre los modelos y lógica del planeamiento educativo que han dado lugar a tales políticas. En tercer lugar, aportar luz a la tensión entre las políticas de la Formación Docente y su grado de alineación y capacidad de respuesta – en los aspectos que le puedan corresponder – con las Políticas Educativas Públicas a nivel Nacional y las demandas provenientes de la Educación Media. Finalmente, con una mirada complementaria no por ello de menor trascendencia, presentar los desafíos educativos actuales a los que se ve enfrentada la Formación Docente en tanto educación superior terciaria en su tránsito hacia una educación superior universitaria, los que seguramente constituirán un valioso aporte en el proceso de construcción de lo que se ha convenido en llamar “una nueva reforma universitaria en América Latina”.

II: Conformación del sub-sistema de Formación Docente hacia la Universidad de la Educación.

A efectos de lograr una mayor comprensión del estado actual de la Formación Docente y los desafíos a los que se ve enfrentada en la búsqueda de democratizar la educación que se brinda, es pertinente realizar un sucinto recorrido histórico acerca de la conformación del actual sub-sistema en el tránsito hacia la Universidad de la Educación. En esta línea de análisis corresponde señalar como primera distinción que mientras la formación de maestros comienza a organizarse poco tiempo después de la aprobación del Decreto –Ley de Educación Común en 1877, la formación de profesores se materializa recién en 1949 con la Ley de Creación del Instituto de Profesores Artigas, (IPA), Ley N° 11.285. Es decir que desde que comienzan a formarse los maestros, pasaron poco más de 70 años para que se comenzara a formar profesores, por lo cual no es difícil establecer, una de las razones que pueden contribuir a explicar la universalidad de la educación primaria consagrada hace más de cincuenta años, y las dificultades que ha venido enfrentando la educación media para lograr un alcance universal. A nivel del proceso institucional, los Institutos Normales de Montevideo (IINN) y el IPA, en tanto institutos de formación de maestros, el primero, y de profesores, el segundo, eran dependientes de los Consejos de Primaria y Secundaria respectivamente. A su vez, la formación de maestros ya estaba extendida en Institutos ubicados en las capitales de casi todos los Departamentos del país, mientras que la formación de profesores sólo se podía realizar en Montevideo. En 1973 se crea el Consejo Nacional de Educación (CONAE) en la Ley General de Educación N° 14.101, creada por el último parlamento antes de la dictadura militar. A partir de ese momento se crea, a su vez, una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente directamente del CONAE. Modificación ésta realizada ya por los militares, quienes organizaron toda la formación de docentes y posgrados de Montevideo en un solo Centro llamado Instituto Nacional de Educación (INADO), desde donde podían controlar la formación docente del país y hacer todos los recortes, omisiones y modificaciones que consideraron pertinentes para el cumplimiento de sus fines. En 1985 con el restablecimiento de la democracia la necesidad de una nueva Ley se tornó una necesidad, ya

que la anterior había sido mal implementada o desconocida por el gobierno de facto. Se promulga así la Ley de Educación N° 15.739, llamada Ley de emergencia, que ratifica la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente del gobierno general de la educación, que a partir de ese momento posó a llamarse Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN), y crea, a su vez, la figura de la A.N.E.P. (Administración Nacional de Educación Pública). Como se desprende de lo anterior, la formación de profesores continuaba centralizada en Montevideo, a través del IPA, es decir que los jóvenes que quisieran estudiar profesorado debían trasladarse a la capital, con lo que la graduación de profesores quedaba absolutamente circunscripta al área metropolitana, en detrimento y perjuicio del resto del país. Es claro que la cantidad de profesores egresados de cada disciplina era sumamente restringida y en su gran mayoría sólo cubría parte de la demanda de la Educación Media de Montevideo, dejando a la formación secundaria del interior, mayormente, en manos de estudiantes universitarios, maestros, bachilleres y en el mejor de los casos universitarios, todos ellos, con excepción de los maestros, sin formación en las ciencias de la educación ni didáctica y por supuesto sin la práctica docente necesaria para ejercer la profesión. En iguales o más difíciles condiciones se encontraba la formación técnica.

Durante este último periodo mencionado, desde el regreso de la democracia y bajo la Ley de Educación de 1985 ya mencionada, se produce a partir de 1995 una importante reforma educativa, de características estructurales, conocida como la “Reforma Rama” (a cargo del Prof. Germán Rama, Director Nacional de Educación Pública de la época), que contó con el asesoramiento y la colaboración académica y técnica de conocidos, y en muchos casos, destacados pedagogos y expertos en políticas educativas a nivel nacional e internacional. A partir de ese momento se produjo la mayor expansión de la oferta de profesores, como consecuencia de una de las líneas de la política educativa de la reforma, con la creación de seis Centros Regionales de profesores (CerP) distribuidos estratégicamente en el interior del país, buscando alinearse con el crecimiento de la Educación Media. A su vez, la creación de los CerP fue acompañada de un sustantivo cambio curricular que condensó la formación de profesores en tres años, con una carga de 8 horas diarias e importantes apoyos económicos para los estudiantes. Se creó así una política de becas que fue prácticamente total para los estudiantes de los CerP, ya que contemplaba: residencia, alimentación, cobertura sanitaria, transporte diario y de fin de semana hacia los Departamentos de origen de los estudiantes. Otras de las líneas de la reforma estuvo orientada a la universalización de la Educación Inicial (4 y 5 años) y de la Educación Media Básica (1° a 4° de Secundaria), para lo cual se realizaron también reformas curriculares, y capacitación docente en servicio a partir de algunas investigaciones que sustentaron los procesos de planificación e implementación de la reforma. No obstante los esfuerzos realizados, existe consenso en que estos cambios ni los logros alcanzados fueron suficientes. La reforma careció de la adhesión social necesaria, y fundamentalmente fue muy resistida por los docentes, por lo que el avance hacia la equidad constituyó y aún sigue siendo un proceso lento, con marcados avances, mesetas y retrocesos que conforman un fenómeno de difícil tránsito y alcance.

A partir de lo anteriormente expuesto y a la luz de la concepción de gobernabilidad presentada por Fernández Lamarra (2006), el Uruguay de los noventa, y en particular la reforma a la que nos venimos refiriendo es un claro ejemplo de cómo el Sector Educación “... ha sido considerado prioritariamente para establecer procesos demo-

cráticos de gobernabilidad y de concertación tendientes a definir Políticas de Estado para la educación en el mediano y largo plazo.” (p. 54)

Si retomamos la línea histórica de análisis, con la nueva Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, la Formación Docente ha tenido una especial atención en cuanto pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública en su proceso de transformación institucional hacia lo que la Ley estableció como la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) (Art. 79 a 86). En la actualidad, el IUDE ha sido sustituido por otro Proyecto nominado “Universidad de la Educación” (UDE), de mayor alcance que el anterior, y cuya Ley Orgánica se encuentra a estudio del Parlamento, aunque en una fase de suspenso, por cuanto el mismo Ejecutivo que la impulsó en el 2008, hoy en su segundo mandato se ve limitado a implementarla por razones de inversión. No obstante, los procesos de planificación hacia la nueva institucionalidad constituyen el centro del trabajo al cual se ha abocado el Consejo de Formación en Educación (CFE), creado por la misma Ley, con una modalidad de “semi co-gobierno”, ya que constituye el único Consejo desconcentrado de la ANEP integrado por tres Consejeros políticos y dos Consejeros electos, representantes del orden docente y del orden estudiantil.

Desde una perspectiva interpretativa, consideramos que estas “marchas y contra marchas” que está sufriendo la concreción de la nueva Universidad de la Educación, en cuanto a los necesarios acuerdos políticos que avanzan y retroceden, concatenados con otros aspectos intervinientes en el proceso, responde a lo que Fernández Lamarra y Aguerrondo (1978) expresan acerca del planeamiento en el proceso de gobierno. En palabras de los autores:

“Todo intento de conducir y/o transformar la realidad – incluso la educativa – ofrece aspectos políticos, administrativos y de planificación totalmente imbricados no a la manera de desarrollos yuxtapuestos, sino como dimensiones del mismo proceso; que varían de acuerdo a la marcha del proceso global de conducción y/o transformación de la realidad o proceso de gobierno.” (p. 391)

La transformación institucional que se está gestando responde a las grandes líneas que el Estado se ha propuesto en materia de Políticas Públicas, y concretamente en cuanto a las Políticas Educativas de la Formación Docente se ha observado que han sido tomados en cuenta varios de los “supuestos de la transformación” que plantea Fernández Lamarra (1991) en el documento sobre las “Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación”. Razón por la cual consideramos que bien puede la futura Universidad de la Educación nutrirse del conocimiento atesorado por las Universidades de América Latina y acoplarse a los procesos de cambio que se están delineando.

### III. Políticas Educativas tendientes a la democratización de la Formación Docente

El acercamiento realizado desde los más significativos eventos de transformación y cambio que ha venido teniendo la Formación Docente, nos permite situarnos en las actuales políticas educativas del sector que hacen énfasis en el proceso de crecimiento cualitativo y cuantitativo de la Formación Docente, en un importante intento por acompañar los procesos de democratización del resto de la educación superior

del país.

Previo a adentrarnos en la descripción y análisis de alguna de las actuales políticas de la Formación Docente, consideramos necesario precisar y establecer el alcance que encierra el concepto de “políticas educativas”, de manera de direccionar nuestro recorrido a partir del mismo. Sin perjuicio de lo anterior, es oportuno señalar que este abordaje no pretende ser exhaustivo, ya que consideramos prioritario presentar la lógica global del proceso. Compartimos así, la reflexión que Vaillant (2010) expresa al respecto de las políticas educativas, para quién también éstas incluyen la fase del planeamiento educativo. En palabras de la autora:

“Cuando se formulan políticas se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas deba definirse a partir de una estructuración flexible que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.” (p-35)

Si partimos de la educación definida como un derecho y un servicio público que el Estado está obligado a garantizar, en términos de disponibilidad, acceso, permanencia y calidad, en el marco de esta tendencia nacional se han implementado una serie de acciones orientadas a promover la inclusión y la permanencia de estudiantes que debido a condiciones individuales, socioculturales, económicas y académicas, entre otras, enfrentan barreras o limitaciones que reducen la posibilidad de ingresar, continuar y/o culminar con éxito los ciclos educativos de la educación formal. La Formación Docente no es ajena a este fenómeno, además del altísimo porcentaje – superior al 90% - de estudiantes que estudian y trabajan<sup>7</sup>. Por cuanto la planificación e implementación de políticas de estímulo, ayuda y acompañamiento de los procesos formativos en las carreras de grado, se ha tornado decisivo para atender a la necesaria expansión de la formación docente, diversificando y desconcentrando la oferta educativa en todo el país. Todo lo cual implica rever los procesos de planeamiento que se vienen desarrollando y apostar plenamente a lo que define Matus (1987, en Fernández Lamarra, 2006) como planeamiento “estratégico”, o de planeamiento “dinámico” como lo denomina Fernández Lamarra (2006), “...para el diseño y ejecución de políticas que tiendan a una Educación para Todos con equidad y pertinentes con las necesidades de la sociedad, y por ende, con altos niveles de calidad.” (p. 59)

### III.1.- Bondades y limitaciones del Plan de Estudios 2008.

En este marco y con una decidida apuesta al logro de la democratización de las carreras de grado, el gobierno de la Formación Docente viene desarrollando una serie de acciones orientadas en esa dirección. Una de las consideradas innovaciones de política en el sector lo constituyó el Plan de Estudios de Formación Docente que comenzó a aplicarse en el año 2008, de alcance nacional, con un tronco común de las Ciencias de la Educación para todas las carreras y una duración de 4 años. Si bien el Plan contempla los requerimientos de calidad, tanto a nivel teórico como en relación a las prácticas educativas, así como la incorporación de la formación y práctica en la investigación educativa – de cara al futuro carácter universitario de la formación -, los resultados de estudios sobre la incidencia del mismo en la cantidad de años promedio

que insumen los trayectos formativos y el número de egresos por año, entre otros, no han sido, hasta ahora, demasiado alentadores. (INNEd, 2014, (pp.200-210). El estudio da cuenta que de cada 10 estudiantes de profesorado que se matricula en Formación Docente, 4 abandonan durante el 1er. año de la carrera, casi todos sin aprobar materia alguna. En esta misma línea, la problemática es más aguda en Montevideo que en el interior del país, ya que los seis Centros Regionales de Profesores (CerP)<sup>8</sup> distribuidos en el resto del país son las instituciones que logran la mayor continuidad en los estudios y egresos: luego de asistir 4 años se logra retener al 55% de los estudiantes entre los que culminan y los que continúan estudiando. En cambio en Montevideo, el porcentaje se reduce al 30%, pero con el agravante de niveles de egreso de apenas el 3%. Si bien los egresos de las carreras de Formación Docente son insuficientes para las necesidades del sistema, situación ésta a la que nos referiremos en posterior apartado; es importante notar que el problema no se debe a que no haya jóvenes que se muestren interesados en cursar las carreras. Entre el año 2000 y 2010, los ingresos para todas las carreras pasaron de 4.000 a 8.000. Si apenas una tercera parte de ellos lograra completar en tiempo y forma, el sistema educativo contaría con unos 3.000 nuevos docentes por año. Sin embargo, como ya se vio, el porcentaje de egresados no parece corresponder a estos números. De los factores estudiados que tienen mayor incidencia en el rezago son la edad de ingreso a la carrera (24 años promedio), la situación laboral – ya detallada- y las responsabilidades familiares, puesto que, sólo con fines ilustrativos, el 37% de los que ingresaron en la cohorte 2008, ya tenían hijos a cargo. (INNEd, 2014, 207-2010).

La situación descrita precedentemente implica un fuerte desfasaje entre la realidad de los estudiantes y la propuesta curricular, la que sin duda fue pensada para una realidad estudiantil propia de algunas décadas atrás. En relación al tema que nos ocupa, los efectos derivados de la implementación del Plan 2008 en los procesos formativos de los estudiantes, deja al descubierto las dificultades y consecuencias que se producen por no contar con evaluaciones de los programas implementados con anterioridad para saber por dónde re-direccionar o enfatizar en la formulación de futuras políticas, como lo ha sido el caso de elaboración e implementación del referido Plan de Estudios.

Ahora bien, además de los factores propios de la propuesta curricular<sup>9</sup> que operan negativamente en las posibilidades de graduación en tiempo y forma, se hallan otros factores externos, de los que resaltamos el ingreso temprano de los estudiantes de Formación Docente al cuerpo de docentes de la Educación Media. La falta de docentes en la enseñanza secundaria conspira contra la finalización de la formación profesional de muchos de quienes ocupan los puestos de profesores. Sin duda creemos que este fenómeno es un ilustrativo ejemplo de la falta de políticas o la limitación de las mismas para contrarrestar esta situación, a partir de la provisión de apoyos a los estudiantes tales como mejores y mayor cantidad de becas, y otras acciones alineadas en esta dirección. Sin ser contundentes, podemos reflexionar que la situación que se viene registrando en relación al alto rezago y desafiliación de los estudiantes de la Formación Docente encuentra un correlato con una de las cuatro concepciones de planeamiento presentadas por Terigi (2007) referida a que “el planeamiento se entendió como una función orientada al cambio, en desmedro de la planificación de la consolidación de los sistemas escolares...” (2007, p.1)

Otra de las innovaciones que presenta este Plan de estudios, lo constituye la incorporación de la modalidad “Semi-Presencial” de cursada, de manera de facilitar el acceso y concreción de la formación a aquellos estudiantes que por razones laborales o familiares no pueden concurrir diariamente a un centro de formación. Esto es, a la vez que esta implementación acompaña la incorporación tecnológica de los tiempos que corren.

A nivel de la diversidad de la oferta que se brinda, se incorporaron tres nuevas carreras de profesores: Educación Musical; Danza y Educador Social. Las que a su vez acompañan e intentan respaldar los recursos profesionales necesarios para cubrir la demanda de Profesores de estas disciplinas en el nuevo Plan de Estudios de Enseñanza Media, que entre otros aspectos, creó el Bachillerato Artístico.

A pesar de las innovaciones introducidas en el Plan de Estudios, no es difícil vislumbrar la necesidad de un giro en cuanto al planeamiento de políticas que atiendan, entre otros, las limitaciones analizadas, para lo cual consideramos oportuno introducir el concepto de planeamiento que presentan Fernández Lamarra y Aguerro (1978) en su artículo sobre “Reflexiones sobre planificación educativa en América Latina”, por la vigencia y pertinencia que nos ofrece. Así es que los autores definen el planeamiento educativo como:

“Un mecanismo que contribuye a la auto-renovación del proceso educativo. Esto implica cambios en el comportamiento de los individuos y en los enfoques de las tareas, y fundamentalmente cambios en la concepción general de la educación y de su papel en la sociedad.” (1978, p. 393)

Sin perjuicio de lo expresado, alertamos que el análisis realizado en relación al cambio curricular ha sido parcial – por las propias restricciones del presente trabajo -, además de que refiere a una sola de las líneas de políticas implementadas.

III.2. Acerca de la tensión entre las Políticas de Formación Docente y las demandas de la Educación Media.

Partimos de la premisa que las políticas de Formación Docente tienen una profunda repercusión en los trayectos formativos de los actuales estudiantes de la Educación Media y de las generaciones venideras, desde dos perspectivas: la de la equidad y la de la calidad. Los datos presentados en la introducción del presente trabajo relativos al bajísimo porcentaje de estudiantes que logra egresar de la Educación Media Superior (28%) en relación a los que ingresan, deja al descubierto la situación crítica que está atravesando la educación secundaria. Si bien existe una multiplicidad de factores que están incidiendo en los resultados obtenidos, el nivel de formación docente de los profesores y la cantidad de docentes formados repercute muy directamente en la calidad y cantidad de experiencias educativas a las que el joven está expuesto. De ahí que la cantidad y calidad de docentes formados cobra gran importancia.

Para analizar la posible evolución de la situación del sistema educativo en relación a la disponibilidad de docentes formados para la profesión, el dato más relevante es el relativo a la evolución de los egresos. El comportamiento de los graduados de profesores en los últimos 20 años muestra un claro crecimiento a partir de fines del 2000,

como consecuencia de la creación de los CerP en 1986, con un Plan de Estudios que se redujo de 4 a 3 años. Luego, con la implementación del Plan 2008 que retomó los 4 años de cursada, se produjo un estancamiento y una posterior recuperación a partir de 2010, alcanzando la cifra más alta de egresados del periodo en el año 2012 ( INNEd, 2014, p 2010). Es decir que, a pesar de haberse extendido un año más la carrera, en vistas al título universitario, se ha logrado superar los topes máximos de egresados. Por lo que se desprende que no sólo el Plan, sino que ha sido el conjunto de políticas lo que ha permitido fortalecer el lento pero seguro tránsito hacia la democratización de la Formación Docente.

Por tanto, se observa una positiva alineación de políticas de Formación Docente con las de la Educación Media, ya que si bien la demanda de docentes aún supera la cantidad de graduados, año a año las cifras van en aumento, de manera de que, aunque la tensión continúa, se entiende que se está frente a un proceso de clara evolución. Si bien se aprecian los avances en este sentido eso no quita que continúen existiendo grandes contradicciones, paradojas y dificultades a ser atendidas.

#### IV. Fortaleciendo el camino de aciertos

La diversidad y complejidad social en la que los docentes desempeñan su profesión, ameritaría un exhaustivo análisis que nos conduciría a establecerla en diálogo con los modelos docentes que ofrece la formación de grado con todo su bagaje teórico-práctico. Sin embargo, las transformaciones que se están produciendo en el gobierno de la educación que nos ocupa, nos ofrece la posibilidad de conocer y reflexionar acerca de los nuevos lineamientos de política, que de alguna manera comienzan a dar respuesta a la problemática planteada.

Por tanto, en la búsqueda de caminos de acercamiento de los sub-sistemas Formación Docente y Educación Media y en pos de la calidad de la Formación Docente, presentamos a continuación una síntesis de los Objetivos estratégicos que el nuevo Consejo de Formación en Educación ha dado a conocer a los docentes el presente año. Corresponde señalar que si bien se trata de una proposición declarativa, se especifica que deberán estar reflejados en el Plan Estratégico del CFE 2016 – 2020 y en la elaboración de un presupuesto, ya que el mismo es la expresión económica del Plan. (ANEP – CFE, 2015, p. 1-7)

- 1.- Crear una estructura académica que favorezca la producción de conocimientos y el fortalecimiento de las Comisiones de carrera.
- 2.- Crear una estructura de cargos docentes acorde con la estructura académica que favorezcan el desarrollo de las diferentes funciones universitarias.
- 3.- Elaborar y aprobar un nuevo plan de estudios acorde con el perfil de egreso y los perfiles de las diferentes formaciones.
- 4.- Elaborar un plan de oportunidades para la titulación de profesores de educación media coordinado con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional.
5. Lograr la titulación en la cantidad y diversidad que la educación nacional requiere.
- 6.- Desarrollar una política de posgrados que favorezca la creación de conocimientos sobre educación, especialmente en Didáctica y Pedagogía. Se conformará una Comisión de Posgrados que coordinará con la UdelaR y el Sistema Nacional de Educación Terciaria.

- 7.- Desarrollar un sistema de gestión que permita contar con pertinente y en tiempo para la formulación de políticas.
- 8.- Colaborar en la conformación de un Sistema Nacional de Educación Terciario Público que permita crear trayectos educativos compartidos, compartir recursos humanos y materiales.
- 9.- Incorporar las tecnologías en forma integral y completa en la formación inicial, continua y de posgrado. Se trabajará en forma estrecha con el plan CEIBAL.
- 10.- Implementar una política de relacionamiento internacional, privilegiando los espacios regionales como el Sector Educativo del MERCOSUR, así como la integración de redes académicas con instituciones de educación superior y universitaria.
- 11.- Implementar una política comunicacional que promueva y jerarquice la formación en educación.

Los anteriores objetivos, como primera fase del planeamiento educativo de la Formación Docente para el quinquenio, han puesto de manifiesto que han incorporado el conocimiento que sobre la implementación de las anteriores políticas ha sido producido por los estudios de evaluación e investigaciones realizadas al respecto. Es importante señalar que es la primera vez que la formulación de políticas en Formación Docente contará con la mayor cantidad de los insumos esperados y necesarios para poder aunar los objetivos propuestos con elementos de la realidad donde operará. Si bien la presente propuesta constituye un avance altamente significativo, no debemos caer en el mito de que una línea de políticas resolverá mágicamente el acuciante problema de la búsqueda de la democratización de la Formación Docente.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP-CODICEN (200) Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999. Montevideo, Impresores Asociados.

ANEP-CFE, (2015) Orientaciones y Objetivos. Consejo de Formación en Educación. 2015-2020. Documento de Trabajo. Montevideo, CFE, Dirección General.

Cardozo, S. (2010) El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En Fernández, T. (coord.) (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. (pp.65-83) Montevideo, UdelaR, CSIC.

Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1978) Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina. Revista Perspectivas. (pp.391-400) Vol. VIII, N° 3. Paris, UNESCO

Fernández Lamarra, N. (2006) Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En Fernández Lamarra, N. (comp) (2006) Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina. Caseros, EDUNTREF.

Fernández, T., (coord.) (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo, UdelaR, CSIC.

García de Fanelli, A. (2014) Aportes de la economía de la educación comparada. A ser publicado en un libro que reúne los artículos presentados en los paneles del XV Comparative World Congress. Editor Norberto Fernández Lamarra.

MEC- ROU (2015) Logro y nivel educativo alcanzado por la población – 2014. Dirección de Educación, División de Investigación y Estadística. Montevideo

MEC-ROU (2009) Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Montevideo, IMPO, Gráfica Industrial Uruguaya.

SITEAL, (2007) Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007. Buenos Aires, IIPE UNESCO y OEI.

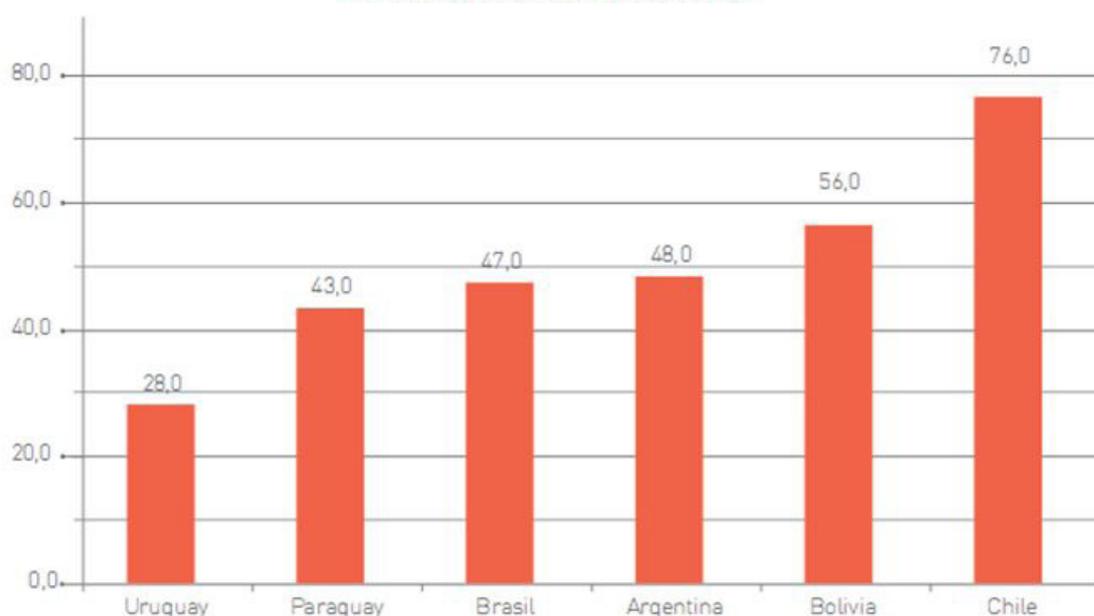
Terigi, F. (2007) Cuatro concepciones sobre planeamiento educativo en la reforma argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (10). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Vaillant, D. (2010) Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En OEI (2010) Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento Debate (pp. 29-37) Buenos Aires, OEI. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

## V. Anexos

### Anexo N° 1 – Gráfica.....

**Gráfico 6.11 Población de 18 a 20 años que aprobó doce años de educación formal (1). Países seleccionados (en %). 2011**



Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo a partir de las Encuestas Continuas de Hogares o relevamientos similares de los países seleccionados.  
(1) El valor para Uruguay es diferente al presentado en el cuadro 6.11 debido a que para garantizar la comparabilidad con los países de la región se siguieron metodologías diferentes.

Gráfico 11.2 Evolución del egreso en las carreras de formación docente (1). 1995 - 2012



Fuente: Estudio “Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década”, desarrollado por González Burgstaller, González Mora y Macari en el marco del concurso de becas para investigadores jóvenes “El Informe de Educación de la CIDE 50 años después” al que convocó el INEEd con el apoyo de la Fundación Astur. [1] Profesorado incluye IPA y CERP. No incluye INET.

Cuadro 11.9 Número de egresados de carreras de magisterio y profesorado según departamento. 2012

Departamento	Carreras		
	Magisterio	Profesorado	Total
Montevideo	190	310	500
Artigas	51	3	54
Canelones	111	34	145
Cerro Largo	42	2	44
Colonia	46	75	121
Durazno	33	1	34
Flores	6	0	6
Florida	23	45	68
Lavalleja	39	4	43
Maldonado	30	39	69
Paysandú	31	20	51
Río Negro	19	0	19
Rivera	37	58	95
Rocha	22	2	24
Salto	71	156	227
San José	9	2	11
Soriano	32	4	36
Tacuarembó	50	4	54
Treinta y Tres	11	1	12
<b>Total</b>	<b>853</b>	<b>760</b>	<b>1.613</b>

Fuente: Anuario Estadístico de Educación del MEC (2012).

Cuadro 11.9 Número de egresados de carreras de magisterio y profesorado según departamento. 2012

Departamento	Carreras		
	Magisterio	Profesorado	Total
Montevideo	190	310	500
Artigas	51	3	54
Canelones	111	34	145
Cerro Largo	42	2	44
Colonia	46	75	121
Durazno	33	1	34
Flores	6	0	6
Florida	23	45	68
Lavalleja	39	4	43
Maldonado	30	39	69
Paysandú	31	20	51
Río Negro	19	0	19
Rivera	37	58	95
Rocha	22	2	24
Salto	71	156	227
San José	9	2	11
Soriano	32	4	36
Tacuarembó	50	4	54
Treinta y Tres	11	1	12
<b>Total</b>	<b>853</b>	<b>760</b>	<b>1.613</b>

Fuente: Anuario Estadístico de Educación del MEC (2012).

1. Utilizamos este concepto ya que entendemos que incluye otros que, aunque no lo son, se utilizan como sinónimos: abandono, deserción, desvinculación, “dropout”. Compartimos la definición que sobre el concepto ha construido Tabaré Fernández (2010) en base a diversas fuentes. Define así la desafiliación educativa como “una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela”. (2010, p 19)

2. El reciente estudio presentado por la División de Investigación y Estadística del MEC (2015), nominado “Logro y nivel educativo alcanzado por la población-2014”, establece que “...en el tramo propio de la escolarización primaria, la cobertura educativa, como ya es tradicional, continúa siendo universal (próxima al 100%) y no registra variaciones significativas con el pasar del tiempo.” (MEC, 2015, p.15)

3. De las cinco razones posibles, relevadas en la encuesta de hogares, que los jóvenes manifiestan por la salida temprana de la educación media, el desinterés es la principal razón, (INNEd, 2014, p.115)

4. Los datos expresados fueron relevados de la Encuesta Nacional de Hogares del INE, presentados en el estudio: “Logro y nivel educativo alcanzado por la población – 2014” ( MEC, 2015, p. 13-17)

5. Si bien el Cap. XII de la Ley de Educación 18.437 en su Art. 84 establece la creación de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública, los representantes parlamentarios de las distintas fuerzas políticas han presentado al Senado una nueva propuesta orientada a la creación de una Universidad de la Educación, en lugar del IUDE, de manera de también poder ofrecer formación de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorado en educación, de carácter público.

Corresponde señalar que en el año 2014, la Ley orgánica de la Universidad de la Educación había sido

aprobada por los Diputados en el Parlamento, y que debido a posteriores desacuerdos políticos ésta continúa en estudio de los Senadores, quienes, a la fecha han dejado el Proyecto de Ley en suspenso debido a que el Poder Ejecutivo ha manifestado la no disponibilidad de recursos económicos para la creación e implementación de la nueva Universidad. (Artículo de prensa: Diario “El País”, abril de 2015)

6. Ver Art. 1° al 4° y 79° a 83°, de la Ley General de Educación N° 18.437.

7. El 93 % de la cohorte que ingresó a Formación Docente en el 2008 estaba trabajando o había trabajado antes y estaba buscando un nuevo trabajo. (INNEd, 2014, p. 208)

8. Los CerP fueron creados en la Reforma educativa del periodo 1995-2000, correspondiente a la conocida “Reforma Rama”, por haber sido Germán Rama el principal promotor, responsable y ejecutor de la misma. Estos centros se instalan como acciones generadas por uno de los ejes de la reforma que fue el fortalecimiento de la Formación Docente con un alcance Nacional. ( Hasta esa fecha sólo se podía hacer la carrera de profesores en Montevideo) Corresponde señalar además, que esta política fue acompañada de la apuesta a la universalización de la Educación Media Básica ( Primer Ciclo de secundaria), lo cual muestra un alineamiento de políticas en tanto se intentó prever la provisión de docentes formados que la educación secundaria requería. ( ANEP, 2000)

9. Los factores relevados que inciden negativamente en la posibilidad de graduación en tiempo y forma de las carreras de profesores son: la cantidad de horas presenciales, el exceso de asignaturas anuales, la excesiva fragmentación de conocimientos y superposición de contenidos, el régimen de exoneración que resulta perverso ya que el que no logra exonerar por la acumulación de parciales, recursa. ( INNEd, 2014)

## REFLEXIONES SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN NUESTRO PAÍS. UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE CAMBIO Y LAS POLÍTICAS

Milena Ramallo, Facultad Regional Buenos Aires (UTN), Universidad de Belgrano, Argentina

Betina Presman, Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Mariela Ferreiro, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), CONICET, Argentina

### PALABRAS CLAVE

Universidad- Responsabilidad social- Democratización- Políticas nacionales

### RESUMEN

Los cambios organizacionales y tecnológicos, las transformaciones de los modos de producción, las nuevas formas de organización del conocimiento y la agenda internacional de Educación Superior, generan una fuerza con capacidad de promover el cambio en el ámbito educativo y universitario en particular. Estos desafíos han generado que los Estados y la sociedad civil demanden a las universidades “una mayor responsabilidad pública” por los recursos -financieros, humanos y físicos- que se les consignan. Estas condiciones trasladan a las universidades la preocupación que se traduce en la competencia por las fuentes de financiamiento, la realización de autoevaluaciones y evaluaciones externas de la institución y sus carreras (García de Fanelli, 2004). La visión del Desarrollo Sostenible y la Democracia Participativa ha impuesto un nuevo desafío a las universidades y más precisamente una nueva concepción de ciencia y tecnología (Castells, 1998; Gibbons, 1998). En este contexto surgen conceptualizaciones y prácticas relacionadas con la “función social de la universidad”, “la universidad comprometida con el entorno”, entre otras, que redefinen las ideas de autonomía y división de las funciones de extensión, investigación y docencia universitaria.

Es propósito de este trabajo reflexionar acerca de las políticas y los procesos de reforma, a nivel nacional, que las universidades públicas argentinas han atravesado en los últimos tiempos, para redefinir su relación con el desarrollo y la democratización social. Nos proponemos analizar la literatura especializada sobre esta temática en el área de educación superior y la formulación de los programas nacionales impulsados desde las políticas universitarias actuales.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 15 años, los cambios organizacionales y tecnológicos, las transformaciones de los modos de producción, la existencia de un mercado de trabajo duro y exigente, la Agenda Internacional de Educación Superior, proyectos, programas y organizaciones del mundo global generan una fuerza con capacidad de promover el cambio en el ámbito educativo y en la universidad en particular. “La presencia de un Estado ‘evaluador’, que aspira a dirigir la educación superior a distancia, requiere de la capacidad de formular indicadores apropiados para medir eficiencia, calidad y equidad del sistema”. Las políticas destinadas a contener el déficit del estado han impulsado que los gobiernos demanden a las universidades “una mayor responsabilidad pública” por los recursos (financieros, humanos y físicos) que se les consignan. Estas condiciones traslada a las universidades la preocupación que se traduce en competencia por las fuentes de financiamiento, la realización de autoevaluaciones y evaluaciones externas de la institución y sus carreras (García de Fanelli, 2004: 301).

En algunos documentos internacionales de educación superior, la noción de Responsabilidad Social se presenta como un concepto de significativo valor. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción de la UNESCO del año 1998 se puso de manifiesto la capacidad de la educación superior para la transformación y de progreso de la sociedad. Los avances de la sociedad buscan en el conocimiento alcanzar el desarrollo cultural, social, económico y ecológico de las comunidades y naciones. El acento está puesto en la preservación, reforzamiento e incentivo de la misión y los valores de la educación superior para fortalecer el desarrollo sostenible y lograr la mejora de la sociedad en general.

En el Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (2009) aparece el término responsabilidad social de la educación superior. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Fernández Lamarra (2007) sostiene que el desafío para las universidades es su adecuación de lo que la sociedad espera de ellas y lo que estas efectivamente hacen. En sintonía con las conclusiones de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, el autor plantea que “Para ello las instituciones de educación superior deben plantearse orientaciones y objetivos a largo plazo a partir de las necesidades de la sociedad, reforzando sus funciones de servicio societal, contribuyendo al mejor desarrollo del conjunto del sistema educativo y apuntando a crear una nueva sociedad más justa y menos violenta, movida por el amor hacia la humanidad y guiada por la sabiduría (UNESCO, 1998, citado por Fernández Lamarra, 2007: 6).

Para dicho especialista, la participación, como requisito de la gobernabilidad democrática, plantea la necesidad - de promover un mayor protagonismo de la sociedad

organizada en la fijación de las políticas de educación superior y en la conducción de las instituciones universitarias:

La democratización de los procesos participativos intra y extra universitarios y la promoción de nuevas modalidades de participación y de representación puede verificarse para el caso argentino en la revalorización y rescate de los vínculos históricos entre universidad, Estado y sociedad. Para comprender el formato que actualmente adquiere esta participación, es necesario un breve recorrido por dichas experiencias históricas

## 2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SU RELACIÓN CON OTROS CONCEPTOS: AUTONOMÍA, CALIDAD, PERTINENCIA Y EXTENSIÓN

### 2.1 Con Autonomía

Autonomía y responsabilidad están íntimamente relacionadas. La autonomía es un medio o condición que permite a la universidad cumplir con el ejercicio de las funciones que les son inherentes. La autonomía impone a la universidad “serias responsabilidades”, en tanto poseedora de su propio destino, debe apuntar a “construir puentes de comunicación de doble vía” con el entorno social del que forma parte (Tünnermann Bernheim, 2010).

En Argentina, como sostienen Fernández Lamarra y Pérez Centeno, (2010) en general la autonomía de la universidad se vinculó a las disputas de orden político-institucional de la Argentina, más que a las demandas de los desarrollos científicos y académicos de la universidad y del país.

Imitando el modelo napoleónico francés, aún después de la Ley Avellaneda, la principal función de la universidad se dirigía a la formación de la clase política, siendo la oligarquía el sector social que gozaba de este beneficio. Se estableció una “fuerte homogeneidad ideológica y política entre el gobierno y la universidad” (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, 2010) Por ello, el comienzo de estructuración y crecimiento de la clase media se tradujo en el inicio de una demanda educativa, que la oligarquía pretendió canalizar con la diversificación de los estudios medios y superiores (Tedesco, 1993). Así universidad y sociedad “marcharon sin contradecirse” (...) donde la “universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y por lo mismo, de la universidad” (Tünnermann Bernheim, 2010: 30).

En este contexto nacional y con la conmoción internacional de la revolución rusa, la primera guerra mundial y la revolución mejicana, se gesta en Córdoba el movimiento estudiantil de la Reforma, el cual al poco tiempo de haberse organizado, trasciende su carácter de estudiantil para convertirse en un movimiento social que se expandió por todo el país y luego, por toda Latinoamérica (Tünnermann Bernheim, 2010, Fernández Lamarra, Pérez Centeno 2010).

Siendo una propuesta que antepuso la libertad y la democracia a los dogmas y a los privilegios de la oligarquía universitaria, este movimiento intentó democratizar el acceso a la universidad y movilizar a la sociedad para alcanzar la emancipación política

del continente. Cogobierno estudiantil (democracia interna), autonomía universitaria, docencia libre, investigación como función de la universidad, extensión universitaria, compromiso social, fueron los principales ejes en torno de los cuales giraron los reclamos reformistas (mientras subyacía un antagonismo entre la élite conservadora oligárquica y la clase media en ascenso) (Miranda, 1993). A partir de la propuesta de la Reforma se inicia un proceso de cambios de las relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. Proceso que además redefine a la autonomía atendiendo a las características del marco político, social y económico del momento y más próxima a ser el producto de la vinculación (no de control del Estado) entre el Estado y la universidad, renovando ese vínculo (Tünermann Bernheim, 2010, Fernández Lamarra y Pérez Centeno 2010).

Puiggrós (1998), sostiene que la Reforma es un ejemplo cabal de articulación entre proceso políticos y proceso pedagógicos. La autora descarta las explicaciones reduccionistas -que para ella son las explicaciones centrada en el factor de clase o en el factor generacional-y sostiene que la Reforma no tuvo una dirección ni una composición unívoca, pero que se articula fuertemente con la decadencia del estado liberal oligárquico como proceso político más general.

Sin embargo, la autora sostiene que debido a la dificultad de construir un discurso nacional y popular abarcativo de la demandas del complejo sujeto popular de la época, la reforma abrió las puertas laterales a la posibilidad a la educación de los sectores medios y humildes, pero no logró calar profundo en las bases de reproducción de la desigualdad de clase, de género, de generaciones y de regiones de la política educativa argentina (Puiggrós, 1998).

A pesar de su retraining histórico concreto, la Reforma del 1918, será una marca simbólica profunda en el devenir posterior de la universidad argentina. Como bien señala Krotsch (2001 a y b), si bien no puede confundirse la historia de la Universidad con la historia del movimiento reformista, éste inscribirá discursos y prácticas difíciles de ser borrados, particularmente el de la democratización, el de la autonomía y el de la politización del movimiento estudiantil.

En este proceso, supondrá el inicio de la redefinición de la práctica de la autonomía universitaria considerando a la responsabilidad social como una de sus dimensiones, reconociendo los aportes de la universidad a la transformación social. La reflexión se centrará en superar una visión restringida de la autonomía para no seguir “atrapados como rehenes en la pelea por el sostenimiento del orden político hegemónico y la marginación de los opositores”, al decir de Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2010).

## 2.2 CON CALIDAD

La posición de José Dias Sobrinho (2008) se centra en el supuesto radicado en la educación como un “bien público, derecho de todos, deber del Estado”. Según el autor, este supuesto asevera dos cuestiones, por un lado, el derecho a la educación, en tanto deber del Estado todos tienen derecho a una educación de calidad; y por el otro, la educación no es sinónimo de bien negociable, aunque también puede ser concedida por agentes privados.

Si su carácter es público, la educación tiene que lograr ser de calidad para todos. En este sentido, son provechosos los dispositivos que puedan impulsar y garantizar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), conforme con los pedidos prioritarios de la sociedad.

El autor plantea la necesidad de comprender el concepto de calidad en vinculación con algunos pilares básicos como son la pertinencia, la responsabilidad social, la equidad, entre otros. Desde esta posición, el concepto adquiere sentido cuando se lo relaciona con sus finalidades sociales. Así es como, y considerando en especial a las instituciones de educación superior, aparece la atención de la calidad en función de sus compromisos sociales, definiendo cuál será el rol social que las universidades asuman en la sociedad.

En relación a las conceptualizaciones expuestas en torno a la calidad, vamos a destacar algunas que a nuestro entender sirven para ilustrar su impacto en la educación superior y el papel del Estado. Una concepción fuertemente desarrollada desde la década del 80, aparece asociada a los costos, eficacia y efectividad, la calidad es un “valor agregado”, el “grado de excelencia a un precio aceptable”. En esta definición subyace la noción de accountability: responsabilidad frente a los organismos financiadores. Otra concepción muy difundida de calidad se vincula a la “aptitud para el logro de una misión o propósito”. Así, la calidad es la forma en que un producto o servicio se adapta a un propósito, comúnmente definido por las determinaciones del “cliente”. Esta manera de entenderla es por lo general usada por los gobiernos para garantizar una adecuada asignación de recursos. Más allá de las muchas formas de concebir la calidad, hay que saber distinguir aquellas visiones que provienen del campo empresarial de aquellas que son propias del campo educativo.

En las últimas décadas, el tema de la calidad fue ocupando cada vez más trascendencia en la agenda política de la educación superior, dicha trascendencia se debe principalmente a presiones generadas desde diferentes ámbitos: sociedad, gobiernos, mercado, son varios y diversos los grupos de interés que esperan y demandan un cambio a la educación superior. Esos cambios tratan sobre el significado mismo de la educación en el nivel superior, calan en sus atribuciones y funciones en el marco de un contexto de economía global. Para algunos, la calidad es fundamental para incrementar la competitividad económica; otros buscan mediante la calidad mejorar los “indicadores cualitativos de la ciudadanía”; también la postulan para ampliar las condiciones de empleabilidad; están quienes pretenden “dar fe pública” del apropiado proceder de los servicios educativos, etc. En la mayoría de estas visiones, se manifiesta el fenómeno del aumento explosivo de las matrículas e instituciones, alcanzando en algunos países el fenómeno de la masificación. Como puede observarse, esta expansión presenta un conjunto de tensiones poniendo en el centro de la discusión el significado mismo de la idea de calidad. Las argumentaciones elitistas afirman que la calidad educativa es sólo posible para pocos. Desde otros argumentos, si la educación se sostiene como un bien público, en los que todos tienen derecho a la educación, entonces posibilitaría disminuir desigualdades y elevar la justicia social, “si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad”. Si estos criterios de equidad y justicia social están relacionados a la idea de educación como bien público, no es de calidad un sistema educativo que provoca marginalidad de algunas de las partes de la población.

La reconceptualización actual de la calidad relacionada fuertemente con la responsabilidad social en el espacio académico pone en evidencia la contradicción entre los impulsos de instituir “en la educación superior el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria”, y la puja por la conservación del “ethos académico” con valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y el lugar de la ciencia en las funciones de investigación y formación.

Hoy en día, se presentan en tensión estos dos tipos de modelos o paradigmas de calidad. Por un lado, quienes la conciben valorando los aspectos cuantitativos y medibles, científicos, haciendo uso de parámetros económicos, como por ejemplo cálculos de costo-beneficio, rentabilidad, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en diversas fuentes, etc. Por otro lado, sin eludir muchos de estos aspectos, hay quienes además dan importancia a los contextos políticos y sociales de las instituciones y de los sistemas educativos, a los aspectos éticos y valores cívicos, involucrando la educación superior en los dispositivos nacionales y regionales de “consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos”.

### 2.3 CON PERTINENCIA

Una revisión a la literatura internacional permite comprobar que la cuestión acerca de la pertinencia social de la educación superior es objeto de controversia. Algunos autores critican el uso de “pertinencia” cuando va asociado a una concepción centrada únicamente en el desarrollo económico. En este sentido, varios autores (Didriksson Takayanagui, 2010, Ramalho y Beltrán, 2012) destacan que entre 1994 y 1995 el Banco Mundial y la UNESCO coincidían en destacar la importancia de las relaciones entre educación superior y sociedad, pero con perspectivas opuestas. Según la UNESCO, la educación superior es un bien público y se necesita una internacionalización desde el principio de solidaridad y cooperación. El Banco Mundial, en cambio, priorizaba una mayor integración con el sector privado y empresarial y una mayor atención al mercado, con la privatización como prioridad. Estas dos perspectivas sintetizan tendencias y tensiones actuales que influyen en la resignificación del rol de la educación superior en la sociedad.

Siguiendo a De Ketele (2008), la pertinencia social implica para las instituciones de educación superior inscribir sus objetivos en el marco de un proyecto de sociedad. Desde esta perspectiva se recupera el paradigma del poder transformador de la universidad sobre la sociedad y es a partir de la generación de conocimiento que puede impulsar dicha transformación como obligación ética, llevando el conocimiento a todo aquel que lo requiera.

Se desarrollarán a continuación responsabilidad social universitaria y vinculación social como conceptos propios de la pertinencia de la universidad.

La vinculación social de la universidad, como principio de responsabilidad, ha existido siempre aunque con diferentes énfasis. En ciertos momentos la universidad se ha

orientado exclusivamente hacia la producción de conocimiento, por lo que fue calificada como “torre de marfil”, pero a pesar de eso construyendo conocimiento para la humanidad (Beltrán-Llervador, Íñigo-Bajo, Mata-Segreda, 2014).

Producto de los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en el mundo a mediados del siglo XX, fue necesaria una adaptación y reestructuración de los pilares que sustentaban y daban sentido a la universidad. Esta nueva sociedad modelada por la economía globalizada, la revolución tecnológica, capitalismo de libre mercado, precariedad de los puestos de trabajo, junto con las nuevas formas de exclusión social, crea nuevos problemas y modifica otros ya presentes. Ante estos cambios, la universidad como parte integrante de la sociedad comparte estos problemas y tiene que ayudar a la resolución de los problemas sociales mediante el estrecho diálogo y cooperación con las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas (Sánchez Arza, 2011).

En este sentido, en la actualidad resurge el debate acerca de la responsabilidad social de la universidad. La educación superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos y responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones deben estar respaldadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, construyendo respuestas para promover el desarrollo humano integral (Guillén, 2012).

De esta corriente que surge con el siglo XXI, y de acuerdo con el principio de responsabilidad que ha caracterizado a la institución universitaria desde su creación, algunos autores introducen el concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) como una nueva condición de esta institución, comparándolo con el concepto de responsabilidad social empresarial. La responsabilidad social universitaria se hace efectiva cuando la organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel en dicho entorno (Ayala García, 2011). Se trataría no sólo de promover la mejora social, sino también que la universidad se sienta y sea parte de esa misma sociedad. Tal como plantea Herrera (2008) la RSU, que va más allá de lo que usualmente se ha denominado pertinencia, se expresa en el diseño de políticas educativas que buscan estimular una mayor correspondencia entre el entorno y los objetivos fundamentales de las universidades.

Uno de los teóricos más destacados en el estudio de RSU y con una trayectoria importante en América Latina, afirma que desde las últimas décadas del siglo XX, se va constituyendo una “corriente” que comienza a configurarse como Movimiento de Responsabilidad Social y alcanza su “síntesis más consistente con la elaboración de la Norma ISO 26000” en el año 2010 (Vallaey, 2011). Tal norma pretende trascender el tradicional marco empresarial (RSE) asociado a la rendición de cuentas (Accountability) y su enfoque filantrópico de la cuestión social, derivando hacia la RS de “todas las organizaciones posibles”. De allí que Vallaey conciba la RS como un “hecho social real” y sin resignar el trabajo sobre la dimensión ética de la misma, “tal como debería ser”, no la restringe a una mera “posibilidad filosófica”. Responsabilidad social (RS) y Responsabilidad social universitaria (RSU) aparecen en este contexto de desafíos y de cambios, como un campo, aún en construcción, muy valioso para afrontarlos. La misión y visión de la universidad desde esta perspectiva se redefine desde un modelo de gestión integral con sustento ético y desde ahí la responsabilidad se entiende como responsabilidad por los impactos de sus acciones: formación, investigación, extensión y gestión (Vallaey, 2011).

#### 2.4. CON EXTENSIÓN

La Extensión aparece entre las reivindicaciones de este ideal universalista del movimiento estudiantil reformista, como una de las formas de concretar salida de la Universidad más allá de sus muros (Brusilovsky, 2000). Mientras que en Estados Unidos el extensionismo universitario de principios de siglo XX se asocia a la prestación de servicios profesionales para cubrir necesidades locales específicas, en Argentina (como en Europa) el movimiento universitario, ligado al socialismo, se inspira en las experiencias de las universidades populares (Brusilovsky, 2000; Puiggrós, 1998), que buscan la solidaridad con los trabajadores sobre la base del valor emancipador del conocimiento o la elevación cultural de las masas:

A partir de la presente década, tras la acuciante crisis de los años 2001-2002, comienza a configurarse un nuevo modelo de universidad hacia proyectos de interés social y comunitario desde las áreas de extensión universitaria. Este se caracteriza por experiencias que articulan la Universidad con las necesidades sociales de los sectores populares en el campo de la salud, la economía social, la formación y la capacitación para la intervención en el espacio público, la educación formal (Llomovatte, 2007). Históricamente, la extensión universitaria ha tenido un rol secundarizada frente a la funciones de investigación y docencia. Siguiendo a Riquelme (2008) “en el período dorado de la Universidad de Buenos Aires” (1955-1966) se crean los principios que actualmente rigen las tradicionales funciones de investigación, docencia y extensión. Así, mientras el desarrollo científico y la docencia tomaron fuerte impulso, la extensión quedó relegada a las experiencias puntuales de las Facultades más que a un proyecto institucional de la Universidad. Excepciones en ese sentido fue el proyecto del Departamento de Extensión de la U.B.A (1955-1966).

Esta redefinición se vincula a la vez con una re-discusión en la Universidad de Buenos Aires sobre la noción de extensión, que reconoce la necesidad de ir más allá del concepto de acciones de transferencia y la necesidad de una construcción dialéctica entre las diferentes instituciones, organizaciones, actores sociales y políticos que con-

forman la sociedad. Así, para las U.B.A, la división tajante de las funciones de investigación, docencia y extensión se convierte en un tensionante de la vida académica y propicia un punto de equilibrio entre la fascinación de la teoría, la discusión académica y la urgencia de conocimiento pertinente para comprender realidades locales y actuar en la dirección de solucionar los problemas que se viven.

Hemos identificado una propuesta directriz de articulación entre académicos, decisores y organizaciones de la sociedad civil. En ese sentido, puede citarse para el caso argentino, la creación en 2008 desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), cuya finalidad es “Generar, promover y difundir políticas de Extensión Universitaria con el objeto de fortalecer una Universidad democrática, solidaria y socialmente comprometida” (Anexo Acuerdo Plenario N° 711/09 :1).

### 3. POLÍTICAS UNIVERSITARIAS ACTUALES EN ARGENTINA: ¿UN IMPULSO PARA REDEFINIR A LA UNIVERSIDAD EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO Y LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL?

Asimismo, la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) cuenta con distintas líneas de financiamiento orientadas al programa Extensión universitaria y vinculación tecnológica. Entre ellas encontramos:

- “Universidad, Estado y Territorio”: se convocan proyectos con el fin de vincular estos tres vértices, en pos de apoyar el desarrollo nacional con inclusión social, a su vez de potenciar el conocimiento generado por extensionistas en la comunidad que puede ser capaz de retroalimentar también a las funciones de docencia e investigación.
- “Vinculación Tecnológica”: la convocatoria de proyectos de vinculación tecnológica está destinada a todas las Universidad Nacionales y Provinciales en conjunto con empresas, emprendedores, cooperativas. Con el objetivo de generar espacios de construcción y trabajo en conjunto entre las universidades nacionales, el sector productivo local y la comunidad. Se pretende implementar líneas de acción que aporten a un fortalecimiento y crecimiento del sector productivo en clave de un desarrollo favorable para los habitantes de la región.
- “Universidad y Trabajo Argentino en el Mundo”: este programa tiene por objetivo promover la articulación entre las Universidades Nacionales, el Sector Productivo y el Estado Nacional para impulsar el desarrollo de las capacidades exportadoras, la apertura de nuevos mercados y la creación de nuevas fuentes de trabajo, como eje de un proyecto de desarrollo nacional.
- “Universidad y Transporte”: la convocatoria a proyectos de Transporte apunta a fortalecer sectores clave para el desarrollo del país como son el transporte, la logística, la movilidad sustentable y la seguridad vial. En la evaluación se priorizó la pertinencia de los proyectos.
- “Proyectos de REDVITEC”: La RedVITEC tiene como principal propósito contribuir a mejorar la calidad de vida de los argentinos a partir del trabajo de sus recursos humanos que promueven el desarrollo de la Ciencia, la Tecnológica y la Innovación como base del desarrollo económico para brindar soluciones a las demandas sociales.
- “La Universidad con YPF”: su objetivo es que la universidad acompañe y se comprometa con los desafíos de consolidación de un modelo de país que combina el

crecimiento económico con la justicia social. El programa “La Universidad con YPF” consta de ocho líneas de trabajo fundamentales.

Asimismo, la SPU cuenta con el Programa de Formación de Recursos Humanos que consiste en becas para la realización de doctorados en universidades del MERCOSUR y pretende apoyar la formación de los docentes universitarios para que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación de las universidades de la región y el desarrollo sostenible de los países del MERCOSUR. Asimismo busca crear vínculos entre las universidades a través de la integración y cooperación entre los docentes universitarios y sus prácticas de enseñanza-aprendizaje e investigación.

Otro programa relevante de la SPU es el de Cooperativismo y Economía Social, que tiene como objetivos: Promover la incorporación, expansión y fortalecimiento de la problemática del Cooperativismo y de la Economía Social en las funciones universitarias; Apoyar desde el ámbito de la educación universitaria la integración de las políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de la Economía Social; Fortalecer la relación Estado/Universidad y el Sector de las cooperativas, mutuales y entidades de la Economía Social.

Finalmente, en el marco del programa de Calidad Universitaria, una de las líneas de acción es el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. El plan busca duplicar la cantidad de graduados competentes en carreras tecnológicas estratégicas en todos los niveles de formación. Para ello, trabaja en tres grandes ejes estratégicos: Proyecto para la mejora de indicadores académicos; Aporte de la universidad al desarrollo territorial sostenible; e Internacionalización de la ingeniería argentina.

#### 4. ALGUNAS CONCLUSIONES PARA EL DEBATE

La RSU implica constituir a la universidad en un actor social comprometido llevado a las universidades a pasar de ser un espacio cerrado y autoreferencial en la producción de conocimiento a un agente activo en la producción y socialización del mismo, generando nuevos modos de producción de conocimiento, en los cuales la articulación de académicos, sociedad, mercado y Estado constituyen el eje vertebrador.

Entendiendo que el campo de la RSU está aún en construcción, proponemos la necesidad de seguir estudiando este tema, analizar sus límites, las demandas externas, los cambios en las tomas de decisiones, etc. La noción actual de responsabilidad social va más allá de la “rendición de cuentas”, está en juego la idea de un modelo de gestión integral de universidad con sustento ético, que propone reflexionar sobre su misión y visión en el contexto de desafíos y de cambios que vivimos. Asimismo será necesario debatir sobre el aporte de la universidad a la transformación social, de sus necesidades e intereses en función del entorno, del país y de la sociedad en la que inscribe. Implicaría un decidido compromiso con los problemas de la comunidad y una renovación de su vínculo con el Estado.

Para el caso argentino, esta idea se manifiesta en la última década, con la institucionalización de la “solidaridad” en las políticas universitarias a partir de los programas señalados más arriba. De esta manera, la política universitaria intenta intervenir en la

agenda pública a partir de la articulación entre académicos, emprendimientos del mundo del trabajo y organizaciones de la sociedad civil en un desafío de consolidación de un modelo de país que combine el crecimiento económico con la justicia social. Este proceso implica también una mayor relevancia la institucionalización de la extensión universitaria, que deja de ser una mera cuestión secundarizada intramuros, a partir de la conformación de redes de universidades a nivel nacional y regional abocadas a visibilizar experiencias, plantear líneas de acción futuras y fortalecer la formalización de las políticas de extensión.

#### BIBLIOGRAFÍA

Beltrán-Llevador, J.; Íñigo-Bajo, E.; y Mata-Segreda, A. (2014) La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Volumen 5, número 12, P. 105–117.

Brusilovsky, S. (2000). Extensión Universitaria y Educación Popular. Buenos Aires: Libros del Rojas, Eudeba

Castells, M. (1998) La era de la información, Vol. Nº 1 La sociedad Red, Alianza, Madrid.

Comisión de Extensión LINEAMIENTOS PARA UN PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS. Acuerdo Plenario Nº 711/09 Villa María, 29 de setiembre de 2009

De Ketele, J. M (2008), La pertinencia social de la educación superior. GUNI, pp. 55-59.

Dias Sobrinho, J. (2008) Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña, en Tünnermann Bernheim, C (editor) La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia – IESALC/ UNESCO.

Didriksson Takayanagui, A. (2010) La autonomía universitaria en las economías del conocimiento, en Muñoz, V., Marúm Espinosa, E. y Alavarado Nando, M. (Coords) La Autonomía Universitaria a debate. Una visión desde América Latina. México: Universidad de Guadalajara.

Fernández Lamarra, N. (2007). La universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, v. 1, Nº 1.

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C. (2010) La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI, en Muñoz, V., Marúm Espinosa, E. y Alavarado Nando, M. (Coords) La Autonomía Universitaria a debate. Una visión desde América Latina. México: Universidad de Guadalajara.

García de Fanelli, A. M. (2004) “La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales”, en Barsky, O., Sigal, V., Dávila, M. Los desafíos de la universidad argentina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

Gibbons, M. (1998) Higher Education Relevance in the 21st Century. UNESCO World Conference on Higher Education, held in Paris, France on October 5-9.

Guillén, L. (2012), “La responsabilidad social universitaria: un estudio de caso aplicado a la Universidad Autónoma del Caribe en Barranquilla, Colombia”, en Memorias VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012, La Habana, Cuba.

Herrera, Alma (2008), “Responsabilidad social universitaria”, en GUNI, pp. 176-177.

KROTSCH, L. P (2001a). “La disolución de las nociones de Misión e Idea de la Universidad”. En Naishtat, F; Raggio, A. M y Villavicencio, S. (Comp), Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades. Buenos Aires: Colihue.

Krotsch, L. P. (2001b). Educación Superior y reformas comparadas. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Llomovatte, S. (2007). “Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social. En Llomovatte, S., Naidorf, J. Pereyra, K. (comp). La Universidad cotidiana: experiencias de transferencia universidad- sociedad. Universidad de Buenos Aires.

Miranda, E. (1993) Formación del Sistema Universitario Nacional, Desarrollo y Crisis. Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Puiggrós, A. (1998) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Miño y Dávila Editores.

Ramalho, Betania, Beltrán, J. (2012), “Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena”, en Revista Lusófona de Educação, núm. 21, pp. 32-52.

Riquelme, G. (2008). La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas cupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sánchez Arza, C. (2011) El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social. Ponencia presentada en: XI Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Florianópolis, 7-9 de diciembre de 2011.

Tedesco, J. C. (1993) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) (2da. Edición). Ed. Solar. Buenos Aires (Argentina).

Tünnermann Bernheim, C. (2010) Implicaciones de la autonomía universitaria para el siglo XXI en MUNÓZ, R., ESPINOSA, V. M., ALVARADO NANDO, E. Muñoz, V.,

Marúm Espinosa, E. y Alvarado Nando, M. (Coords) La Autonomía Universitaria a debate. Una visión desde América Latina. México: Universidad de Guadalajara.

UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, artículo 2. 9 de octubre de 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). Fecha de acceso: noviembre de 2011.

UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo - París, Comunicado 5-8 de julio de 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>. Fecha de acceso: noviembre de 2011.

Vallaes, F. (2011) Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale [en línea] /Tesis doctoral sostenida 5 diciembre 2011. Disponible en: [http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20111214les\\_fondements\\_ethiques\\_de\\_la\\_responsabilite\\_sociale\\_francois\\_valleys.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20111214les_fondements_ethiques_de_la_responsabilite_sociale_francois_valleys.pdf). Fecha de acceso: julio 2014.

**EJE 2**

## DESAFÍOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN PARAGUAY, MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PILAR

Ever Villalba Benítez, Universidad Nacional de Pilar.

### PALABRAS CLAVE

Autonomía, universidad, persecución

### RESUMEN

A lo largo de la historia, sobre todo en la reciente, la universidad ha sido el ámbito natural de la génesis de los cambios de paradigma. El pensamiento abonado en la reflexión ha producido siempre cambios en la estructura de las sociedades, que a su vez, con estas nuevas formas de ver la realidad, modifican en forma crítica el escenario social.

En la historia paraguaya se ha observado que el influjo de la reflexión universitaria ha forjado el pensamiento de los diferentes actores sociales que intervinieron en la conformación política de la nación paraguaya, sin embargo, la concentración del espacio universitario en la capital del país, no ha permitido el desarrollo en profundidad del debate público sobre la política y los fines de la misma como de los modelos societales para el desarrollo del Paraguay.

Algunos autores, tales como Domingo Rivarola ofrecen pistas para fundamentar las razones de esta falta de expansión y su probable vinculación con los intereses del régimen político, pues la expansión de la universidad según la apreciación política de la época de la pos guerra, implicaría una amenaza a la instauración de la corriente del pensamiento liberal.

La actividad investigativa en las universidades paraguayas y principalmente en la Universidad Nacional de Pilar, impulsada por un proceso de apertura democrática durante el período gobernado por Fernando Lugo (2008-2012) ofrecía el marco apropiado para la discusión, incorporando el debate político al interior de las Universidades públicas. Pero la sombra intervencionista del Estado y su pretensión de control político e ideológico sobre la universidad no logró revertirse, considerando que las viejas prácticas de los gobiernos nazi-fascista de la década de los 40 aparecieron, nuevamente, con nuevos rostros para buscar asfixiar cualquier intento de generación de pensamiento crítico y conducirlos hacia la lógica del pensamiento hegemónico aggiornado al orden político y económico resultante del golpe parlamentario en el año 2012.

## LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD Y EL ESTADO EN LA CONFIGURACIÓN DEL PENSAMIENTO PARAGUAYO

Una de las grandes preguntas que se formula a las Universidades en este siglo XXI: es, ¿cuál debe ser su papel en la Sociedad y su relación con el Estado? La respuesta a nuestra interrogante, debemos situarla en el contexto de la evolución de la historia de las universidades públicas latinoamericanas.

Hoy se espera de la Universidad pública Latinoamericana en su relacionamiento con la sociedad, en términos utópicos, que no solamente gestione el saber como un proceso de formación que provee especialistas a la sociedad y genere rentabilidad a sus egresados como resultado del ejercicio profesional, sino además y, fundamentalmente, que los saberes aprendidos se vinculen con el contexto de la dinámica de la sociedad para comprender, cuál es la lógica que sustentan los modelos hegemónicos internacionales de carácter cultural, económico y político presentados, a menudo, como a-ideológicos (carentes de dimensiones ideológicas).

Barbero, (s.f.) sostiene “Ubicar el saber en tensión con los procesos sociales, culturales y políticos, nos ayuda a reubicar el lugar de la Universidad en una sociedad... y por tanto nos exige entrelazar permanente y cotidianamente nuestra vida universitaria a un proyecto de ciudadanos”. el planteamiento del autor se contrapone con el paradigma mercantilista que caracteriza a la gestión de las universidades.

La responsabilidad y el compromiso de la Universidad pública no debe ser solo enunciativa y explicativa de las cuestiones sociales, sino, propositiva de soluciones y decisiones de los problemas de la comunidad donde se halla inserta con base en la formación y producción científica. Este rol protagónico del demos universitario, desde mi visión, es lo que legitima y diferencia el papel de la Universidad pública como institución del Estado con respecto a otras entidades. Desde este punto de vista, la formación ciudadana es inherente a la actividad universitaria.

Para comprender la relación de la Universidad pública con el Estado en América Latina, necesariamente debemos remitirnos al concepto de la autonomía universitaria, que representó toda una corriente de pensamiento liderada por movimientos estudiantiles organizados, en respuesta a las ideas verticales que regían los gobiernos de principio del siglo XX, para salvaguardar la libertad y la pluralidad que requiere la Academia, con el propósito de cumplir su objetivo. No han sido poco las luchas que llevaron a cabo los estudiantes frente a los regímenes totalitarios para defender la autonomía universitaria.

Tedesco, (s.f.) afirma, “La autonomía fue una consigna destinada a garantizar la libertad académica, la creatividad y la independencia frente al autoritarismo político”; el sistema universitario paraguayo se encuentra amenazado en perder ésta garantía, autonomía universitaria, que le fuera consagrada por la propia Constitución Nacional autonomía.

El relacionamiento de la Universidad pública con el Estado es intrínseca, en cuanto que, aquella es una institución de esta, pero la responsabilidad que tiene la Universi-

dad, como institución pública exige un tratamiento y un relacionamiento diferente con el Estado. Esta relación debe darse y fundamentarse en la autonomía, vale decir, el Estado no puede ni debe ejercer un control ideológico sobre las universidades porque ésta debe promover, como parte de su legitimidad institucional diferenciadora, el pensamiento crítico.

Scotto, (s.f.) señala entre otras cosas “... La autonomía debe verse como un poder que nos obliga a debatir, analizar, asesorar, intervenir, cooperar. Si los universitarios asumimos una participación pública comprometida, aseguramos lo que es propio y esencial de la condición universitaria: el pluralismo de opinión y el espíritu crítico”.

Por tanto, la reflexión sobre la realidad social y política del país y la formulación de las bases para la transformación del presente hacia formas cualitativamente superadoras, demanda que el debate en las universidades se desarrolle en un marco de la más amplia pluralidad de pensamiento, de otra forma estaría desnaturalizándose el espíritu del debate mismo e incluso el de la propia Universidad.

Parece una contradicción hablar de la Universidad y tener que señalar la necesidad de abrir la universidad a la pluralidad del pensamiento. Sin embargo, la realidad lacerante en la que se desarrollan las universidades paraguayas, vuelve imperiosa la necesidad de aclaración de esta diatriba paradójica.

A lo largo de la historia, sobre todo en la reciente, la universidad siempre fue el ámbito natural donde se engendran los cambios de paradigma. El pensamiento abonado en la reflexión, ha producido siempre cambios en la estructura mental de las sociedades, que a su vez, con estas nuevas formas de ver la realidad, modifican en forma crítica el escenario social.

Las principales corrientes de pensamientos progresistas han tenido origen y desarrollo en las universidades, con base en la tensión entre las teorías sociales paradigmáticas y la observación metódica y sistemática de la realidad, que inevitablemente conlleva a la contradicción y a la reflexión por su superación. Esto a su vez, ha llevado a que muchos universitarios pasen a ser grandes actores de la historia. En este sentido, la idea expresada por Saramago (2010) “la vida que vivimos no tiene por qué ser la única que tenemos que vivir” (p.14), parece haber tocado la fibra íntima de la conciencia de los grandes pensadores y actores sociales de nuestra patria latinoamericana.

En la historia paraguaya se ha observado que el influjo de las discusiones universitarias ha forjado la línea de pensamiento de diferentes actores sociales que intervinieron políticamente en nuestra historia, como por ejemplo el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, quien “durante toda su vida siguió el estricto régimen de alimentación y pobreza que aprendió en el claustro. Esa misma disciplina silenciosa impuso al país... La educación monástica, la disciplina del claustro, la rigidez y sobriedad de las costumbres, le acompañaron en su actuación como gobernante” (Laino, 2011, pág. 22).

Con esta breve cita, se evidencia como la academia dejó su impronta en uno de los más relevantes e influyentes hombres de la historia paraguaya. Este hombre con sus medidas políticas y económicas, ha fortalecido el estado-nación de la naciente república paraguaya.

La decisión de apostar al fortalecimiento del Estado lo llevó a aislar al país de la comunidad rioplatense, por estar estas, muy ligadas a las políticas emanadas de Europa. “En la época Buenos Aires era la sede de los intereses comerciales ingleses” (Chiavenato, 2011, pág. 21).

Paraguay aislado por el asedio de un modelo capitalista en expansión y además por la deliberada acción de sus hombres y mujeres por la constitución de un Estado soberano, le llevó al Dr. Francia a la forzosa determinación de cerrar los Seminarios y no permitir la presencia de elementos que podrían contribuir al desarrollo de un proceso de disgregación de la nascente nación. La clausura de los seminarios es una de las banderas levantadas por los anti Francistas para responsabilizarlo de la ausencia y la tardía presencia de las universidades en el Paraguay (Mazo 2011).

La universidad en este pequeño Estado sudamericano tuvo su aparición a finales del siglo XIX, su presencia se da en un contexto peculiar, la necesidad de reconstruir una nación devastada por una guerra fratricida e ignominiosa entre hermanos del cono sur de Sudamérica, y por la ingente necesidad de los impulsores del pensamiento capitalista de sentar las bases para la incursión del capitalismo en expansión en el país recién ingresado “a la civilización”, según Sarmiento, gracias a “la purga de toda excrescencia humana” que lograron en la guerra en contra del Paraguay (Chiavenato, 2011).

La frase escrita por Domingo Sarmiento, claramente, señala que las ideas sostenidas por los habitantes del Paraguay durante los gobiernos de Francia y los López, no fue terreno fértil para instaurar el modelo imperante en el momento, amén de esto, se requería de una institución donde formar e ilustrar en el pensamiento positivista y liberal, paradigma y corriente intelectual de la época, a la población que sobrevivió a esta tragedia.

Rivarola (2002) señala que en 1888 “como resultado del fuerte impulso que la dirigencia surgida en la postguerra dio a la educación, ...se cumple un objetivo largamente postergado: la creación de la Universidad Nacional” (p.9). La universidad en Paraguay llega, fundamentalmente, con fines políticos, situación que constituirá una constante en el devenir de la educación superior.

El sesgo político se sustenta en el hecho de que el proponente de la creación de la Universidad Nacional, fue José Segundo Decoud, un hombre formado bajo el presupuesto del pensamiento liberal y activista político identificado con las ideas opositoras al régimen derrocado y fundador del partido colorado.

La Universidad Nacional de Asunción lideró por setenta años la educación superior, cuya presencia se limitó exclusivamente a la ciudad de Asunción. La no expansión de la universidad al interior tiene varias interpretaciones, Giménez (2012) plantea que fue “la ausencia de visión del Estado” (p.4). En el sentido de que, en el proceso de construcción y consolidación del Estado – Nación en los países de Sudamérica, el liderazgo de las universidades fue muy significativa, en cuanto que, representó la institución que proveyó la fuente cultural, sobre la cual, los sistemas educativos desarrollaron la socialización. De aquí se deduce que, para el imaginario colectivo paraguayo, el cen-

tro cultural de la República, haya representado Asunción y que el acceso a la cultura académica haya sido muy restrictivo para la población en general.

Quizás, la centralización como paradigma político e histórico de la administración del Estado paraguayo, haya tenido alguna incidencia en aquella visión. Sin embargo, Rivarola señala que “la Universidad, que inició sus actividades en 1890 en un medio caracterizado por la debilidad institucional, la carencia de recursos humanos apropiados para la educación superior y las graves limitaciones para su financiamiento ..., los resultados alcanzados por la Universidad Nacional de Asunción eran muy discrepantes. Por un lado, su papel en la formación de la dirigencia política nacional, el fortalecimiento de una inteligencia y la preparación de los cuadros superiores de la administración pública fueron de una enorme relevancia” (Rivarola, 2002, pág. 11).

En Rivarola encontramos algunas pistas que dejan entrever que la no expansión tiene una causa política, pues la expansión de la universidad en todo el territorio nacional, implicaría una expansión sin control de un instrumento que buscaba instaurar la corriente del pensamiento liberal, y la carencia de recursos humanos abriría una hendidura por donde podría permear las ideas de Francia y de los López.

La mejor manera de asegurar los objetivos perseguidos por los nuevos líderes del momento, fue fijar la línea del pensamiento, concentrando en Asunción, bajo la supervisión de quienes dieron impulso a su creación. Arriesgarse a la expansión podría constituir un riesgo dado los acontecimientos recientes de finales del siglo XIX.

Las ideas liberales, fuertemente, instauradas en la posguerra facilitó que el partido liberal accediera al poder en 1904 y que la universidad asumiera una postura de: “rechazo del autoritarismo y la adopción del racionalismo y las ideas sustentadas por la ilustración principios que inspiraban a un amplio sector de la generación de la postguerra” (Rivarola, 2002, pág. 10).

Uno de los primeros antecedentes de la intervención de la universidad por parte del gobierno se remonta a la época de José Félix Estigarribia, enero de 1940, donde por acuerdo del congreso se decide intervenir la Universidad Nacional de Asunción, para frenar un levantamiento estudiantil que influenciados por propaganda extranjera pretendía exigir la recuperación de las tierras paraguayas perdidas en la guerra grande, según Vera (s.f.). Pero el pensamiento nazi-fascista incursiona en la década del 40 en el Paraguay y se aposenta en el poder, de la mano de Higinio Morínigo, que tuvo sus consecuencias nefastas para la autonomía de la Universidad Nacional de Asunción. Sin embargo, más allá del proyecto y de las decisiones autoritarias de los gobiernos Nazi-fascista contra la Universidad Nacional, esta no a su carácter de formación política, principalmente, a sus futuros líderes, pero si cambió en el paradigma y los objetivos políticos. “El rasgo más llamativo fue la fuerte politización que convirtió a la universidad en el principal escenario de confrontación entre el régimen dictatorial y el demos universitario, en particular, los estudiantes. Parte importante de los docentes fueron separados de sus cátedras, perseguidos o exiliados. A la vez, los que aún quedaban, compartían los principios democráticos y asumían la defensa de la autonomía universitaria... se encontraron ante una situación de extrema restricción para desarrollar sus actividades y apoyar iniciativas que no coincidieran con los intereses del régimen” (Rivarola, 2002, pág. 13).

Con los acontecimientos señalados por Rivarola, la autonomía universitaria quedó desterrada, docentes disidentes confinados al exilio o limitados al mínimo en su campo de acción académica y profesional. De esta manera, se buscó instrumentar a la Universidad Nacional para instaurar la nueva forma de pensar, vinculada al nuevo proyecto autoritario.

La intención de los gobernantes de imponer su nuevo paradigma político, tuvo una fuerte resistencia en el seno de la Universidad, pues en la academia, las discusiones lejos de interrumpirse, cobraron mayor intensidad, y el rechazo al autoritarismo estaba arraigado en el espíritu mismo de la institución.

La guerra civil de 1947, llevó al partido colorado al gobierno, el cual buscó mantener un control pleno sobre la universidad y recurrieron a la figura de la intervención como medida para controlar el órgano de gobierno e instalar a personas leales al régimen, en todos los espacios del gobierno universitario, tales como el Consejo Superior o los Consejos Directivos de Facultades, de tal manera que todas las ternas propuestas al Presidente República para el nombramiento, fueran personas absolutamente leales, orgánicas e instrumentales. Esta forma de gobernar la universidad se mantuvo hasta que el gobierno pleno de la universidad esté garantizado en manos de personas leales al régimen, “el Poder Ejecutivo, presionado por un fortalecido movimiento estudiantil, finalmente cedió a cesar el régimen de intervención. En sustitución, en 1956, el Poder Ejecutivo promulgó la Ley No. 356 que dio fin a la intervención, estableciendo nuevos los mecanismos para la elección y ejercicio de las autoridades responsables del funcionamiento de la UNA...”(Rivarola, 2002, pág. 32).

El advenimiento de la democracia a partir 1989 trajo consigo nuevos bríos, posibilitó la aparición de nuevas universidades públicas, si bien la Universidad Católica se crea en los años sesenta, la expansión de la Universidad Pública se produjo recién en 1994, dando lugar de esta manera, con 104 años de rezago, al nacimiento de la segunda Universidad Nacional, que fue la Universidad Nacional de Pilar. A partir de la creación de la segunda universidad de carácter público en el Paraguay, se fundaron las restantes seis en las últimas dos décadas y un poco más de cuarenta y cinco privadas.

LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PILAR Y SU ATOSIGAMIENTO DESDE EL PODER POLÍTICO.

La Universidad Nacional de Pilar (UNP) nació gracias a una iniciativa popular, materializada en una asamblea realizada el 14 de julio de 1991, coincidente con la fecha histórica en que se produjo la Revolución Francesa. La institución está asentada en una zona históricamente relegada de las políticas públicas de desarrollo, por la resistencia que opusieron varios de sus ciudadanos al régimen dictatorial stronista.

Mediante la gestión de la ciudadanía pilarenses se logra el reconocimiento parlamentario mediante la ley de la Nación N° 529 de fecha 28 de diciembre de 1994, por la cual se crea la Universidad Nacional de Pilar. De esta manera, la UNP pasa a ser oficialmente la segunda universidad pública más antigua del país y la primera asentada en el interior de la república, hecho que no representa un dato menor, atendiendo al desarrollo de las universidades públicas en el Paraguay.

Ríos (2014) se pregunta de qué tradición universitaria me pueden hablar en Paraguay?, si la Universidad pública más antigua se creó en el año 1889, a 354 años después de la creación de la primera Universidad en América. En Paraguay la segunda universidad pública se crea luego de 102 años y es la UNP.

La UNP con tan solo 23 años de vida institucional, crece y se abre pasos a nivel nacional e internacional, gracias al esfuerzo de los fundadores y, posteriormente, de quienes se fueron incorporando en la gestión, con la fortaleza que distingue a los gestores que es la pujanza, el dinamismo y una gran visión de futuro.

El modelo soñado por los fundadores fue una universidad distinta, según consta en las actas de sus inicios, con carreras no tradicionales acorde con las necesidades o realidades de la región, con énfasis en la cultura, el medio ambiente y con una atención especial a uno de los ecosistemas más frágiles del país: los humedales del Ñeembucú, ubicados en el entorno próximo a la sede de la Universidad.

El cumplimiento de ese sueño fue postergado por las exigencias propias de factores externos, principalmente, el económico, sin embargo esto no significó que los gestores se hayan desviado de su visión inicial, sino que debieron aplazarla porque en los indicadores de los organismos financiadores o decisores sobre el presupuesto destinado a las universidades, (Ministerio de Hacienda o Congreso Nacional), siempre primaron criterios económicos y de mercado, además de los criterios meramente político-partidarios.

Sin embargo, las estructuras burocráticas no confundieron a los conductores y la novel universidad impulsó la extensión universitaria, como oportunidad de vinculación de la Universidad con la sociedad e institucionalizó la investigación dentro de la universidad paraguaya.

La práctica investigativa recién entró en la universidad en forma más institucionalizada, en la década de los 90 coincidente con la creación del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT), pues la tarea investigativa estaba, anteriormente, relegada casi, exclusivamente, al ámbito de los organismos no gubernamentales (Rivarola, 2002).

“La investigación es un quehacer substancial a la Universidad, hasta el punto que sin investigación no se tiene propiamente enseñanza superior” (Ferrer Pi, 1973, pág. 74). La actividad investigativa en las universidades paraguayas y, principalmente, en la Universidad Nacional de Pilar apoyada por un contexto político democrático liderado por Fernando Lugo (2008 -2012) permitió instalar el debate político al interior de las Universidades públicas. Pero, la sombra intervencionista del Estado y su pretensión de control político partidario e ideológico sobre la universidad, no logró revertirse, y resurgieron nuevamente, las concepciones ideológicas atávicas de los gobiernos de la década de los 40 y por supuesto de la era stronista, con nuevos rostros para buscar asfixiar cualquier intento de generación de pensamiento crítico y con conducirlos hacia la lógica del pensamiento hegemónico aggiornado al orden político y económico, resultante del golpe parlamentario del año 2012. La Universidad no puede desentenderse ni renunciar a la política, porque esta es el medio por el cual se transforma la

sociedad y se decide el modelo de convivencia. No existe una Universidad apolítica, la política es parte de la gestión y la condición de la Universidad. Considerando este contexto, Martínez (s.f.) afirma, “Si la política no ingresa a la Universidad de una manera sana, ingresa de una manera enferma. Lo que hay que hacer es volver a meter la política en la Universidad, con todas las discusiones ideológicas que correspondan, pero mirando como factor de medida del éxito la capacidad de describir la realidad y transformarla en beneficio de las mayorías”.

La Universidad Nacional de Pilar, siguió y sigue con su línea de investigación y extensión como modelo de gestión participativa y activa en la vida política y científica del país. Esta concepción y paradigma de gestión intensificada por la postura asumida, en todos los ámbitos, por su rector el doctor Víctor Ríos, le dio notoriedad a la UNP en el escenario Nacional.

CAMPAÑA PARA ALINEAR A LA UNIVERSIDAD A LA POLÍTICA NEOLIBERAL HEGEMÓNICA (GOBIERNO DE CARTES).

El carácter laico y pluralista de la Universidad Nacional de Pilar, caracteriza al claustro de docentes, a la gestión de sus autoridades y, por tanto, a las políticas investigativas, de enseñanza y extensión universitaria, donde se fomentan debates, normalmente, invisibilizados en la academia y en la sociedad.

El empeño de la UNP por erradicar pensamientos hegemónicos que sostienen, históricas injusticias, produce incomodidades en el mundo académico local, acostumbrado a mantener el statu quo de una de las sociedades más desiguales del continente. La generación de conocimientos diversos e inclusivos en la UNP, contribuye a la mitigación de la pobreza y cuestiona sus causas. Paraguay produce alimentos para 80 millones de personas, según el presidente del gremio de ganaderos del país, Germán Ruiz, en la asamblea de la Organización Mundial de la Agricultura (OMA), realizada en Buenos Aires en el año 2014. p.e.

“Con una economía sustentable y altamente competitiva, el Paraguay produce actualmente alimentos para 80 millones de habitantes en el mundo... La exposición del Dr. Ruiz Aveiro sorprendió a muchos participantes al comprobar que el Paraguay, un país relativamente pequeño en superficie territorial y habitantes, ocupa sin embargo posiciones de vanguardia en la producción y exportación de los rubros alimenticios de mayor demanda mundial, entre ellos carne bovina, soja, maíz, trigo, arroz y otros rubros de consumo masivo...” (ARP, 2014).

Un informe de la Dirección de Estadísticas Encuestas y Censos (DGEEC) de la Secretaría Técnica de Planificación revela que “conforme a los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares 2014, la población paraguaya considerada en situación de pobreza representa 22,6% del total de habitantes del país, lo que significa que alrededor de 1 millón 500 mil personas residen en hogares cuyos ingresos son inferiores al costo de una canasta básica de consumo, estimado para dicho año” (STP, 2014).

La contrastación y el análisis de estos datos dentro de la academia molesta a los grupos dominantes, por lo que la UNP en algunos casos es considerada de tratar temas contra natura y peligrosos. Es una triste paradoja que un país con aproximadamente

siete millones de habitantes tenga un millón quinientos mil en situación de pobreza, pero en cambio se ufane por la exportación de alimentos para ochenta millones de personas.

Se plantea desde la academia avanzar hacia el logro de un desarrollo humano integral develando los sistemas de dominación que lo obstruyen. Estas circunstancias ubican a la UNP fuera de los ámbitos de control de los sectores, vinculados al poder central, que ven con desagrado este modelo de gestión y, hoy día, es foco de ataque y persecución de parte de ciertos sectores vinculados al poder de turno.

Desde la asunción del gobierno de Cartes se ha iniciado una campaña de persecución y desprestigio de la Universidad Nacional de Pilar, a través de la difusión de mentiras y medias verdades en torno de los programas de investigación y principalmente, de proyectos de extensión universitaria. Esta campaña se viene realizando en base a publicaciones, utilizando perfiles falsos en las redes sociales; denuncias anónimas en los medios de comunicación locales y nacionales; así como denuncias penales contra directivos, profesores, investigadores y extensionistas; e incluso contra miembros del Consejo Superior Universitario.

El 15 de agosto de 2013 en horas de la tarde, luego de la asunción del presidente Horacio Cartes, operadores del cartismo presentaron ante el Ministerio Público una denuncia contra los directivos de la UNP, sin arrimar ninguna prueba, causa que debería ser desestimada de inmediato pero que fue abierta por presiones políticas del Poder Ejecutivo y que sigue sin resolver hasta la fecha.

(Copia de la mesa de entrada presentada ante el Ministerio Público se ilustra a continuación.)

Los mismos operadores del cartismo, el 22 de abril de 2014, presentaron otra denuncia ante el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), órgano rector de la educación superior en Paraguay, con facultades legales de intervenir y clausurar las universidades. Este órgano ha iniciado una investigación contra la UNP, sin existir causales de intervención claramente establecidas en la Ley 4995 de Educación Superior.

(Parte de la denuncia dirigida al CONES.)

El argumento central de la denuncia ante el CONES, como en las épocas más duras de la represión y persecución ideológica durante las dictaduras de Morínigo y Stroessner<sup>1</sup> y, ha sido la existencia de directivos de izquierda nata entre los miembros del cuerpo docente de la UNP. Sin embargo, existe una fuerte sospecha de que el principal problema sería que la Universidad Nacional de Pilar, entre todas las universidades públicas del país, desde que asumió la rectoría el Dr. Víctor Ríos, es la única que instala un debate crítico y pluralista que no condice con el statu quo vigente en la academia de entre todas las universidades públicas.

La novel institución que debería velar por el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior y la calidad de la enseñanza impartida, cedió a las presiones del Poder Ejecutivo logrando aprobar, en diciembre de 2014, la intervención de la UNP

en forma arbitraria en contra de dos dictámenes de dos comisiones de investigación e informe conformada por el mismo Consejo, que concluyen de que no existen causales de intervención de la universidad. Este hecho marca un antecedente gris en la historia de la educación superior en el Paraguay principalmente en el inicio de la vida institucional del CONES.

(El encabezado de la resolución de intervención adoptada por el CONES en fecha 18 de diciembre de 2014.)

Desde el inicio del periodo cartista, 15 de agosto de 2013, la Universidad se sometió a ocho auditorías por parte de la Contraloría General de la República siete de ellas correspondiente a auditoría presupuestal y una especial encargada por la Fiscalía de Delitos Económicos, en todos los casos no se registraron indicios de hechos punibles que debieran ser remitidos al Ministerio Público.

(Copia de la parte final de los diferentes informes de la CGR donde se observa que no se registraron hechos punibles que remitir al Ministerio Público (N/A).)

Otro hecho registrado en este periodo y que constituye un atropello directo a la autonomía universitaria es la decisión de fecha 9 de abril de 2015, de la Auditoría del Poder Ejecutivo de realizar un examen de cuentas a la UNP, que este momento se encuentra intervenida, el hecho mencionado no es un dato menor, porque la auditoría del Poder Ejecutivo no tiene competencia para auditar a las universidades públicas, de acuerdo a lo que establece la Constitución Nacional en su artículo 79, la ley 1535/99 en su artículo 62, la ley 4995 y el decreto N° 10.883 donde establece la competencia de la AGPE.

La decisión de la AGPE, surge a consecuencia de que los mismos operadores políticos quienes realizaron la denuncia ante Ministerio Público, la Contraloría General de la República, el CONES y otros organismos e instituciones del estado, esta vez fueron un poco más lejos y dejaron documentado, un pedido hecho al presidente de la República para que intervenga directamente en la Universidad Nacional de Pilar, este tipo de situaciones solamente es comparable a épocas que se creía superada o desterrada de la República del Paraguay, donde los famosos pyragues<sup>2</sup> reportaban la presencia de compatriotas que pensaba diferente al tirano y estos eran sometidos a cruentas torturas, asesinatos o exilios.

(Nota recibida en propias manos por el Presidente de la República.)

(Copia de la primera parte de la resolución de la AGPE)

En el mismo considerando de la resolución de la AGPE expresa claramente que las atribuciones de este órgano es para auditar los organismos y entidades dependientes del Poder Ejecutivo, las Universidades son autónomas y no dependen de dicho poder del estado (Constitución Nacional, Artículo 79).

Estas Acciones tienen el propósito de desarticular la dirigencia actual de la UNP y por ende todo aquello que contribuya a construir pensamiento contrario al hegemónico impuesto desde los sectores de poder instrumentando a unas personas y mismas ins-

tituciones del estado para lograr su cometido.

La Universidad Nacional de Pilar en su afán de construir ciudadanos reflexivos coincide con la concepción de Saramago (2010) que afirma: “la universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer: un lugar de confrontación, no una isla donde el alumno desembarca para salir con un diploma” (p. 36), argumento que no coincide con el fortalecimiento del modelo universitario que favorece la instalación de la tecnocracia avalada por organismos internacionales interesados en seguir tutelando el desarrollo del país.

#### CONCLUSIÓN.

El sistema Universitario en Paraguay se halla en un proceso incipiente de organización, en el cual, los vestigios del verticalismo y el afán de instaurar el pensamiento único en el mundo universitario sigue siendo paradójicamente, el principal obstáculo a superar. Como lo dijera Rodríguez Alcalá el 89 (golpe de estado que trajo la democracia en Paraguay) aún no penetró en las universidades. Pero las que intentan salir del sistema viejo hegemónico y totalitario son perseguidos.

La cultura universitaria va adquiriendo forma, y la incipiente visión acerca del futuro de la universidad, estimulada por la cada vez más estrecha vinculación con los espacios de internacionalización, hoy lleva a que se dé una fuerte resistencia al intervencionismo del Estado en las universidades. Muestra de ello, fueron las declaraciones vertidas por el Dr. Michel Gibaud, presidente de la novel organización rectora de la educación superior en el Paraguay, el Consejo Nacional de Educación Superior (C.O.N.E.S), quien ha calificado de “Vyrorei”(tonterías) las denuncias presentadas en contra de la Universidad Nacional de Pilar.

Debemos admitir que el sistema universitario paraguayo presenta una asimetría con respecto a los países en la región, pero eso no es por la falta de capacidad de los actores universitarios, propiamente, sino por el contexto en el que se circunscriben y por el histórico rezago en la adopción de una política estratégica nacional vinculada al desarrollo universitario.

La Universidad Nacional de Pilar ha entendido con claridad meridiana, que la misma se superará sólo con una vinculación fuerte con su contexto inmediato para comprender su realidad y ofrecer conocimiento para transformarla.

El contacto permanente y sistemático con la realidad y los esfuerzos por comprenderla y explicarla nos produjo una identidad ligada, fuertemente, con la identidad de la patria latinoamericana.

Esta reflexión hoy nos guía en nuestra mirada hacia la unidad de la región, la cual, depende de la forma en la que nuestro país logre insertarse y colaborar, y a su vez, de la forma en la que la región favorezca el desarrollo nacional en general y, en particular con la consolidación de universidades comprometidas con la reflexión de nuestra realidad y el desarrollo desde una mirada Latinoamericana que permita a nuestros pueblos, liberarse de prácticas atávicas que tanto ha relegado a esta parte del continente.

## BIBLIOGRAFÍA

Asociación Rural del Paraguay (ARP) (2014), nota en prensa, disponible en [http://www.arp.org.py/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1039:potencia-agropecuaria-del-paraguay-asombro-en-asamblea-mundial-de-agricultura-en-argentina&catid=16:destacadas](http://www.arp.org.py/index.php?option=com_content&view=article&id=1039:potencia-agropecuaria-del-paraguay-asombro-en-asamblea-mundial-de-agricultura-en-argentina&catid=16:destacadas), consultado el 21 de abril de 2015.

Barbero, J. M. (s.f.) Repensar / reubicar la universidad en una sociedad del conocimiento con agenda país, disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/hoylau/articulos/repensar-reubicar-la-universidad-en-una-sociedad-del-conocimiento-con-agenda-de-pais-por-jesus-martin-barbero>

Chiavenato, J. j. (2011). Genocidio Americano. (C. Shaumman, Ed., & J. P. Benítez, Trad.) Asunción, Paraguay: Carlos Shaumman. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014

Ferrer Pi, P. (1973). LA UNIVERSIDAD A EXAMEN. Barcelo, España: Ediciones Ariel.  
Giménez Duarte, F. J. (2012). La distanacia de la Educación Superior. «La educación universitaria en el Paraguay se encuentra en una situación agónica y desahuciada»,. (pág. 27).

Laino Figueredo, D. I. (2011). Conocimiento y Gobierno de José Gaspar Rodríguez de Francia. Asunción, Paraguay: Cerro Cora.

Martínez, E. (s.f.) Enfrentar los grandes debates nacionales, disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/hoylau/articulos/enfrentar-los-grandes-debates-nacionales-entrevista-a-enrique-martinez>, consultado el 16 de abril de 2015.

Mazo Miers, C. A. (2012) Un Momento con la Historia. Microprogramas educativos radiales. Recuperado el 10 de abril de 2015 en los archivos de radio Universidad.

Rivarola, D. (2002). Informe Nacional sobre Educación Superior en Paraguay. Asunción.

Saramago, J. (2010). Democracia y universidad. Madrid, España: Editorial Complutense.

Scotto, C. Autonomía: el poder que nos obliga, disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/hoylau/articulos/autonomia-el-poder-que-nos-obliga-por-carolina-scotto>, consultado el 15 de abril de 2015

Secretaría Técnica de Planificación (2014), informe de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos., disponible en [http://www.stp.gov.py/v1/?wpfb\\_dl=241](http://www.stp.gov.py/v1/?wpfb_dl=241) consultado el 20 de abril de 2015

Tedesco, J. C. Transformación universitaria: un debate urgente, disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/hoylau/articulos/transformacion-universitaria-un-debate-urgente-por-juan-carlos-tedesco>, consultado el 15 de abril de 2015

Vera, H. Los Gobiernos de Estigarribia y Morínigo, disponible en [http://www.portalguarani.com/574\\_helio\\_vera/19675\\_los\\_gobiernos\\_de\\_estigarribia\\_y\\_morinigo\\_\\_por\\_helio\\_vera.html](http://www.portalguarani.com/574_helio_vera/19675_los_gobiernos_de_estigarribia_y_morinigo__por_helio_vera.html), consultado el 19 de abril de 2015

.....  
1. Higinio Morínigo y Alfredo Stroessner, ambos presidentes de la República del Paraguay del 1940 a 1948 y 1954 a 1989 respectivamente, gobiernos reconocidos por un régimen totalitario. Paraguay del 1940 a 1948 y 1954 a 1989 respectivamente, gobiernos reconocidos por un régimen totalitario.

2. Pyrague: se denominaba a los informantes del gobierno dictatorial de Stroessner

## UNIVERSIDAD, DESARROLLO Y FUTURO: DESAFÍOS CENTRALES PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS

Marisa Álvarez, UNTREF, Argentina  
Cristian Pérez Centeno, UNTREF, Argentina

### PALABRAS CLAVE

Universidad - desarrollo - planeamiento - futuro - Argentina

### RESUMEN

El objetivo de la presente ponencia es presentar algunos aspectos que influyen en la configuración actual de la universidad y proponer una reflexión como aporte para la construcción de una agenda de desarrollo de la educación superior en Argentina para el futuro mediano.

El trabajo analiza los consensos internacionales de las últimas décadas que en el seno de distintas organizaciones de la ONU, los países miembros han definido respecto del desarrollo social y tanto para la educación en general como para la educación superior, en particular, en el contexto de los cambiantes procesos sociales, económicos, políticos con los que la Universidad interactúa y de los que no puede desvincularse. En segundo lugar, presenta las características del sistema universitario argentino que entendemos relevantes como base para su propio desarrollo e integrado al desarrollo general del país, a fin de considerar tanto los problemas y limitaciones actuales como también sus potencialidades. Finalmente, reflexiona sobre estas características y sus efectos en términos de la construcción de futuros mediatos para la universidad en el país que favorezcan decisiones en el presente, aunque sus consecuencias se materialicen también 20 ó 30 años adelante.

## 1. INTRODUCCIÓN

El impacto de la educación, tanto de sus prácticas como de las políticas específicas, tiene efecto aún varias décadas más allá del momento en que son desarrolladas y, su adecuación con los requerimientos sociales, es complejo y dificultoso. Las urgencias que plantean las coyunturas políticas, la necesidad de atender múltiples demandas sociales simultáneas y la falta de una estrategia general y colectiva, han dificultado la necesaria construcción de perspectivas de mediano y largo plazo para la educación. Esta articulación entre presente –germen de todo cambio- y futuro es, sin embargo, indispensable si lo que pretendemos es vincular los sistemas educativos y los procesos de formación con el desarrollo de las sociedades que atienden y favorecer la democratización de la educación como factor clave para el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países.

Por otra parte, la educación superior universitaria en Argentina, desde hace varias décadas, está inmersa en un profundo proceso de cambio derivado de transformaciones y tensiones que operan a nivel global y regional, de la necesidad de democratización de este nivel educativo en términos sociales, de un cambio en la relación con la sociedad, de nuevas disponibilidades y requerimientos tecnológicos, del propio proceso de desarrollo del conocimiento, así como de la dinámica política, económica, cultural y social del país.

Los procesos de consolidación democrática, la superación de la grave crisis económicas y sociales que inauguró el milenio como efecto de las políticas neoliberales implementadas en el cuarto final del siglo pasado, la importancia creciente de la sociedad del conocimiento y de la información, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la fragmentación y segmentación educativa derivadas del incremento de diferencias educacionales -tanto a nivel internacional como nacional-, la masificación de la educación superior, la necesidad de crear y fortalecer las instituciones de educación superior para atender nuevos requerimientos sociales y productivos, el cambiante rol del Estado durante todo este período, son elementos centrales pero no los únicos que conforman el telón de fondo en el que se inscribe la tarea de la universidad hoy.

La dinámica de cambio y transformación universitaria ha atendido estas exigencias de modo parcial y asistemático, reactivo, a partir de sus propias posibilidades y políticas y de las orientaciones públicas que estimularon la intervención en determinadas dimensiones prioritarias. La ausencia de una estrategia general de desarrollo de la universidad en el largo plazo ha sido la característica central; de hecho, el único nivel educativo que no renovó su legislación -y en Argentina las leyes educativas son verdaderos programas de gobierno (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004)- fue el de la educación superior cuya norma rige en el país desde hace 20 años, a pesar del fuerte cambio operado en las orientaciones generales de política. Inclusive, estudios recientes muestran que a pesar de los beneficios de la ampliación de la cobertura escolar de la última década -que ha impactado fuertemente en los sectores sociales desfavorecidos- las diferencias son aún muy significativas, debiendo establecerse prioridades, programas y recursos pedagógicos y financieros que tiendan a asegurar avances crecientes y

reales en la reducción de brechas sociales y educativas.

Un elemento que sin duda favorece la construcción de una visión global y consensuada respecto de la universidad que necesitamos para el futuro distante es la ausencia de instancias y estructuras de planificación estratégica para el conjunto del sistema y en cada institución; aún más, que esa planificación se vincule a un proyecto de desarrollo nacional más general. En general, las funciones propias del planeamiento aparecen distribuidas en diversos espacios de la gestión del sistema y las instituciones, dificultando la construcción de un conocimiento específico adecuado y una práctica sistemática de pensar el sector de cara al futuro que favorezca la toma de decisiones actuales con un sentido que incluya, también, el largo plazo. En otras palabras, que ponga a la gestión no sólo tras el abordaje de la problemática con la que hoy convive sino también tras la construcción del futuro que se pretende.

A partir de la presentación de algunos aspectos que influyen en la configuración actual de la universidad y de una reflexión que aporte para la construcción de una agenda de desarrollo de la educación superior en Argentina para el futuro mediano, este trabajo se propone hacer un aporte a una tarea que se presenta insoslayable y urgente y que obliga a levantar la vista más allá de las coyunturas y situaciones del presente: la construcción de una perspectiva de largo plazo para el desarrollo universitario. Como lo propone J.C.Tedesco en el subtítulo de su último libro (2015): “la urgencia del largo plazo”.

Para ello, en primer lugar, el trabajo analiza los consensos internacionales de las últimas décadas que en el seno de distintas organizaciones de la ONU, los países miembros han definido respecto del desarrollo social y tanto para la educación en general como para la educación superior, en particular, en el contexto de los cambiantes procesos sociales, económicos, políticos con los que la Universidad interactúa y de los que no puede desvincularse. El sentido de su consideración es que estos acuerdos constituyen orientaciones generales que inciden en la definición e implementación de políticas, programas o proyectos dentro de cada uno de los países, los contextualizan y tensionan en la dirección que proponen. En segundo lugar, se presentan algunas características del sistema universitario argentino que entendemos relevantes como base para su propio desarrollo e integrado al desarrollo general del país, a fin de considerar tanto los problemas y limitaciones actuales como también sus potencialidades. Finalmente, reflexiona sobre estas características y sus efectos en términos de la construcción de futuros mediatos para la universidad en el país que favorezcan decisiones en el presente, aunque sus consecuencias se materialicen -también- 20 ó 30 años más adelante.

## 2. SOCIEDAD, EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y FUTURO.

En las últimas décadas empieza a percibirse, fundamentalmente, a nivel de organismos internacionales -fundamentalmente vinculados a la familia de la Organización de las Naciones Unidas- y en una dirección que valoramos, el intento de generar corrientes de acción de mediano y largo plazo con el objetivo de orientar las políticas educativas en dirección al desarrollo de los países a partir de consensos generales de carácter internacional.

Nos referimos, por ejemplo, a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) definidos en el ámbito de la ONU en el año 2000 con el fin de combatir la pobreza en sus múltiples dimensiones, que estableció ocho Objetivos a ser alcanzados en el 2015. Algunos de ellos se vinculan, directa o indirectamente, al campo de la educación -lograr la enseñanza primaria universal o promover la igualdad de género y el fortalecimiento de la mujer- y en otros casos, que ha interpelado a la educación superior en su consecución pero no la ha impactado estructuralmente.

Muy recientemente, en la Cumbre para el Desarrollo Sostenible, se han redefinido y proyectado hacia 2030 bajo el nombre de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluyendo 17 Objetivos Mundiales que orientarán las políticas de desarrollo y financiamiento en el mediano plazo. A nivel educativo -el cuarto de ellos- establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” fundado en la convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. La meta asociada, si bien se vincula con la educación primaria y secundaria -que todas las niñas y niños la completen y tengan acceso a escuelas gratuitas; proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos-, el fin último es el de lograr acceso universal a una educación superior de calidad.

En el campo educativo, específicamente, podemos mencionar los acuerdos alcanzados en el marco de una serie de reuniones internacionales auspiciadas por la UNESCO y otros programas de la ONU a partir de la década del '90 en lo que se conoce como “Movimiento de Educación para Todos (EPT)”: la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtién en 1990 y los Foros Mundiales sobre la Educación llevados a cabo en Dakar, en 2000, y en Incheon, en 2015. En la primera de ellas se buscó enfatizar la educación como derecho humano fundamental y el acuerdo se estableció, principalmente, en la universalización de la educación primaria y en la reducción del analfabetismo para finales de la década. En la reunión de Senegal, por su parte, a partir de la evaluación de la década precedente, se propusieron seis objetivos siempre vinculados con la educación básica: extender y mejorar la educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; la universalización del acceso y finalización de la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad; acceso a aprendizajes adecuados y a programas de preparación para la vida activa de todos los jóvenes y adultos; aumentar un 50% el número de adultos alfabetizados al 2015, facilitando a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; alcanzar la igualdad entre los géneros en relación con la educación antes de 2015; y mejorar toda la calidad de la educación. Más recientemente, en Corea, arribados a la fecha límite de 2015 para alcanzar tanto los ODM como las seis metas del Programa EPT, se debatieron programas de desarrollo en torno a la educación post 2015, sobre la base de conferencias regionales previamente realizadas en los distintos continentes. Aún en proceso de aprobación, los consensos avanzan hacia el aseguramiento de perspectivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida que aseguren acceso, resultados, equidad y calidad de la enseñanza para todos –niños, jóvenes y adultos- desde la atención y educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior y el aprendizaje de adultos, en contextos educativos formales, no formales e informales.

En el mismo plano pero a nivel regional, los gobiernos nacionales de Iberoamérica formularon en 2010 el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (programa Metas 2021) cuya responsabilidad de implementación y seguimiento corresponde a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Se trata de una iniciativa que aspira a impulsar la educación como fuerza transformadora en sociedades jaqueadas por la pobreza y la desigualdad, a las que se suma ahora la incertidumbre económica y financiera. Para ello, la OEI busca promover un debate entre los diversos actores implicados en la mejora de la educación de los países iberoamericanos, a fin de que contribuyan a identificar los objetivos deseados y los medios más adecuados para alcanzarlos. (Marchesi, 2009, p.87)

En consecuencia, Metas 2021 se concibió como una estrategia de desarrollo educativo de Iberoamérica durante la década 2011-2021, para favorecer la cohesión e inclusión social en este ámbito geográfico, que permitiera simultáneamente recuperar el retraso educativo acumulado -fundamentalmente: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento escolar de los alumnos y la baja calidad de la educación- y asumir los desafíos educativos del nuevo milenio -la incorporación de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje, la innovación y la creatividad, y el desarrollo de la investigación-. Su objetivo final ha sido (es), en definitiva, lograr que más alumnos estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

Para ello se definieron metas generales y específicas a ser alcanzadas y una serie de casi cuarenta indicadores, para cada uno de los cuales se establecieron niveles de logro que permitiera definir el objetivo de cada país para dicho indicador y su seguimiento diferenciado aunque dentro del contexto regional.

Del mismo modo que en el Programa EPT la atención y los esfuerzos se concentran en la educación básica -inicial, primaria y secundaria- y en diversos aspectos vinculados con ésta, más que en la educación superior. Ésta sólo es considerada en relación con la ampliación del espacio iberoamericano del conocimiento e, indirectamente, con el fortalecimiento de la investigación y la ciencia (meta general 9), cuando propone:

— Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región (meta específica 22). El indicador (#32) que se utiliza en este caso es el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países iberoamericanos (se espera un total de 8.000 becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región en 2015, y de 20.000 en 2021).

— Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región (meta específica 23). En este caso interesa el porcentaje de investigadores en jornada completa (indicador 33) y el porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PBI (indicador 34).

No debería dejar de mencionarse el hecho de que, aun habiendo establecido niveles

de logro determinados para el año 2021, debido a la muy alta diversidad de situaciones hay aspectos educativos que para algunos países no representarán esfuerzos particulares ya que se encuentran, en el inicio del programa, con los máximos niveles de logro esperados -o superiores incluso- mientras que en otras dimensiones se ubican entre lo más rezagados.

Por ejemplo, en relación con la cantidad de investigadores (indicador 33), el gráfico 1 expresa claramente las mencionadas diferencias internacionales y el esfuerzo diferencial que las metas representan para cada uno de los países, siendo que para 2015 se espera un número de investigadores en equivalentes de jornada completa entre el 0,5 y el 3,5% de la población económicamente activa y, en 2021, entre el 0,7 y el 3,8%.

Gráfico 1: Programa Metas 2021; indicador 33. Situación al inicio.



Fuente: OEI, 2011, p.247

En cuanto al indicador de inversión en I+D en relación con el PIB, según datos de 2009, en algunos países nórdicos (Dinamarca y Finlandia) y en Japón, que se sitúan a la cabeza en este aspecto, supera el 3%, y en países como Alemania y Estados Unidos alcanza el 2,78%. Mientras, los datos más destacables en la región iberoamericana son los de Portugal, donde la inversión se sitúa en el 1,66% del PIB, y España, que registra el 1,38 %. Del resto de los países de la región (...) sólo Brasil logra superar el umbral del 1% del PIB, mientras que Argentina, con una inversión que alcanza el 0,60% en el año 2009, es el país del resto del grupo que se encuentra más cercano a esta cifra. Siguen Cuba y Costa Rica, que han logrado superar en este mismo año el 0,50 % del PIB. (OEI, 2011, p.250).

La situación respecto de la inversión en investigación reproduce las diferencias y los diferenciales de desarrollo que acabamos de referir para la cantidad de investigadores (gráfico 2). Se espera para 2015, una inversión en I+D media de la región del 0,9% del PBI con países que oscilen entre el 0,3 y el 1,4%; y para 2021, una media del 1,05% con valores nacionales entre el 0,4 y el 1,6%.

Gráfico 2: Programa Metas 2021; indicador 34. Situación al inicio.



Fuente: OEI, 2011, p.252

Como ya hemos señalado, estos consensos generales están centrados en la definición de metas de cumplimiento deseable a futuro. Estas metas actúan como guías u horizonte que han orientado y orientarán las políticas públicas en el campo de la educación, tienen una relación indirecta con la educación superior, en tanto que las acciones se enfocan, fundamentalmente, en los niveles educativos que lo preceden ya sea que se trate de niños, jóvenes o adultos. No obstante lo cual, de obtener los resultados que se persiguen, tendrán una fuerte incidencia en el mediano plazo de los sistemas universitarios.

Una perspectiva más específica y centrada en el desarrollo del nivel superior de educación puede encontrarse en el análisis de las conferencias mundiales sobre Educación Superior realizadas en París en 1998 y 2009, y sus capítulos regionales que, para el caso latinoamericano, se desarrollaron en 1996 en La Habana y, en 2008, en Cartagena. Unas y otras representan lo que Tünnermann Bernheim (2008) ha denominado “brújula orientadora” o “carta de navegación” para la Educación Superior en América Latina y su desarrollo futuro; en su ámbito se han debatido conceptos y problemáticas cuya resolución requiere de implementación a través de políticas y estrategias (expresadas en sus respectivas declaraciones y Marcos de Acción), así como de programas nacionales y regionales.

Además de constituirse en foros de debate en sí mismos, estos espacios han permitido conformar una cierta visión regional integradora, con base en la cooperación internacional y en la construcción de un consenso general respecto del valor de la calidad, la pertinencia y la relevancia de la educación superior en la región, como instrumento estratégico para el desarrollo sostenible y la competitividad internacional de los países latinoamericanos. Los acuerdos alcanzados brindan una herramienta de análisis de los escenarios futuros de la educación superior en la región y en el mundo, a partir de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se vienen produciendo a nivel global y regional.

En ambas Declaraciones aparecen conceptos, palabras y ejes de acción de las reformas en educación superior que se han implementado e implementan en el mundo y en Latinoamérica. Pertinencia, relevancia, calidad, responsabilidad social, equidad, internacionalización, autonomía, libertad académica, evaluación. Estos conceptos generales deberían servir de orientaciones para programas y líneas de acción, con énfasis en los siguientes aspectos, entre otros: superar los problemas de acceso y abandono, con especial atención a los grupos desfavorecidos y a las desigualdades de género; fortalecer los vínculos con las comunidades y la articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo; desarrollar actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades; difundir y fomentar las culturas nacionales y regionales; fortalecer los sistemas de información; reforzar la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; fomentar la educación a lo largo de la vida; introducir la cultura de evaluación y acreditación; contribuir al desarrollo y a la mejora de la educación en todos los niveles; incrementar la formación de docentes e investigadores; incrementar la investigación en todas las disciplinas; tener en cuenta el respeto de la ética y del rigor científico; promover la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo; facilitar la movilidad académica y los intercambios científicos; contribuir a consolidar la ciudadanía democrática y los valores universalmente aceptados, etc. (Días Sobrinho [2008], citado por Fernández Lamarra, 2010, pp.153-154).

Los debates centrales que se mantienen en las últimas décadas, que no están cerrados y -por lo tanto- contextualizarán el futuro de la educación superior, se refieren a su propia naturaleza, a su relación con la sociedad y a su desarrollo futuro; nos referimos a los debates respecto de su definición como bien público y social en contraposición con su concepción en tanto bien comercial, al desarrollo de la responsabilidad social universitaria y a las preocupaciones respecto de una reforma universitaria, respectivamente.

El primero de los aspectos se vincula especialmente con los procesos de mercantilización de la educación superior impulsados por el soporte ideológico de la globalización -el neoliberalismo- que promueve, entre otras políticas, un fuerte proceso de privatización y libre disponibilidad de los bienes y servicios. En términos educativos implica concebir a la educación como un servicio transable, comercializable como cualquier otro commodity. Quienes fomentan esta liberalización señalan que los servicios de educación superior están ampliándose y diversificándose mediante el uso de internet, de modo que constituyen una actividad empresarial internacional cada vez más im-

portante, que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna economía del conocimiento (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2014).

Estas ideas, consecuencia de la creciente significación económica del conocimiento en la fase actual del desarrollo capitalista, impregnan fuertemente el debate educativo y han logrado imponerse a nivel global traduciéndose en decisiones políticas de carácter internacional. Desde 1999, el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS –GATS, en inglés-) incluye a la educación entre los servicios, tendiendo a la “liberalización en el comercio de servicios de enseñanza”, lo que obligaría a los países miembros de la OMC a eliminar las reglamentaciones o regulaciones nacionales que afecten el comercio de esos servicios. Debido a ello, la reglamentación nacional en materia de calificación, procedimientos, requisitos y procedimientos de concesión de licencias, normas técnicas, pasarían a ser objeto de “evaluación” por parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC). Esta concepción no es aceptable para los países latinoamericanos que vienen defendiendo la educación como un derecho social -como lo expresan las declaraciones de las conferencias regionales realizadas- en el que se postula que el acceso, desarrollo y regulación de los sistemas de la educación superior constituyen un asunto de soberanía de cada país, no susceptible de regulación por parte de las fuerzas del mercado, a través de una organización supranacional.

La inclusión de la educación en marco de las negociaciones del AGCS<sup>1</sup> produjo la reacción y resistencia de diversas asociaciones, redes de enseñanza, universidades e instituciones educativas; los gobiernos latinoamericanos han adoptado una actitud común de rechazar este tipo de acuerdos en el ámbito de la OMC a través de las declaraciones conjuntas. Sin embargo, la educación quedó consagrada como una de las categorías previstas en el AGCS y, por lo tanto, sujeta a las negociaciones de liberalización del comercio de servicios.

Esta tensión que se salda políticamente en función de la correlación de fuerzas tanto a nivel internacional como nacional, es el telón de fondo sobre el que se diseña e implementan las políticas educativas para este nivel y marcan su desarrollo. No debe soslayarse el hecho que el intercambio de servicios educativos en términos comerciales es un proceso desigual entre mundos diferentes y asimétricos; así, la liberalización del comercio de la educación superior significa la generalización de contenidos y métodos y, por lo tanto, afecta valores y comportamientos de cada una de las naciones, genera fuertes contradicciones entre “el mercado” y los valores deseables. Por otra parte, la perspectiva mercantil se filtra en la cultura organizacional y sistémica de modo que los estudiantes son concebidos como “consumidores”, las instituciones y los profesores como “vendedores” y el mercado global deviene en el gran ordenador social, lo que es incompatible con los principios de derechos humanos, de los que la educación es uno de los más importantes, por lo que debe garantizarse el acceso universal a la misma.

Si bien la iniciativa de la OMC puede considerarse “congelada”<sup>2</sup>,

La mercantilización de la educación superior avanzará por otras vías; los problemas de reconocimiento de títulos y homologación de estudios seguirán requiriendo soluciones acordes a un mundo globalizado en que la movilidad aumenta y, especialmente, la de profesionales; las necesidades de asegurar la calidad de los estudios superiores seguirá existiendo y se volverá más crítica

conforme se siga expandiendo la matrícula y la oferta educativa en el nivel superior. (Hermo y Bizzozero; 2009, p.107)

En América Latina existe un sector de servicios comerciales de educación superior no regulados y en expansión, generando un efecto no deseado y no controlado, como la instalación de un alto número de instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional, y con dudosos antecedentes institucionales en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos. La mayor parte de ellas operan como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia, utilizando tecnologías virtuales, también de dudosa calidad. Por lo que, el proceso de mercantilización, en particular en materia de educación transnacional implementada a través de la educación a distancia, está ocurriendo a ritmo creciente en América Latina.

Por ello, si el desafío de la educación superior es sentar las bases para una sociedad más justa y más igualitaria, tanto a nivel mundial como regional y nacional, que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores, la concepción de la educación como servicio reemplazando la educación como derecho conlleva una fuerte tensión a nivel mundial, nacional y regional. Los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación; por lo que las desigualdades tienden a agudizarse, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años. Si esta tendencia regresiva se consolida, cada vez serán más grandes las diferencias sociales, culturales y educativas, y mayores los sectores de población condenados a la pobreza y a la marginalidad social, cultural y educativa.

Así como el telón de fondo de la tensión que acabamos de presentar es el de los procesos de mercantilización –y más profundamente de la política y la economía como ciencias hegemónicas–, en la dinámica de la relación de la educación superior con la sociedad, ese lugar es ocupado por la tensión respecto de la autonomía universitaria. Ambas tensiones, además, no son mutuamente ajenas, como lo señalan Fernández Lamarra y Perez Centeno (2010, p. 57):

El de la autonomía es un problema omnipresente en cada programa, proyecto o lineamiento de política universitaria, y gran parte de los debates se ordenan alrededor de este eje conceptual que pareciera ser su razón de ser, ya sea tanto en relación con las amenazas de intrusión por parte del Estado para su control o en cuanto al avance del capital y su lógica mercantilista para la transformación de su dinámica académica e institucional.

Ejemplos de ello podemos encontrarlo en la actual discusión de la reforma de Ley de Educación Superior en la Argentina. Uno de los principales ejes alrededor de los cuales se estructura la polémica es el de la autonomía, en lo que se refiere a su autorregulación, autarquía, financiamiento, y a su carácter de bien público y de derecho social. En tanto que el Estado busca enmarcar dicha autonomía en procesos de mejoramiento de eficacia y eficiencia institucional, del mejoramiento de la calidad educativa, y de responsabilidad pública respecto de los resultados y las cuentas, los catedráticos universitarios hacen casi sólo mención a la autonomía, sin preocuparse de redefinir esta concepción en términos de los nuevos requerimientos políticos y sociales del país y de la sociedad

argentina. Pocas son las voces y los ámbitos institucionales en que estos nuevos y necesarios planteamientos son verdaderamente asumidos.

Ejemplos de ello abundan en toda la región en las últimas décadas en cada uno de los proyectos de transformación que diversos estados nacionales han promovido. El concepto de autonomía se proyecta como condición de la universidad en tanto entidad de transformación social. Una de las dimensiones conceptuales de la autonomía se vincula al aporte de la universidad a la transformación social en virtud de las necesidades e intereses de su entorno, del país y de la sociedad en la que inscribe; es decir, implica un decidido compromiso con los problemas de la comunidad y una renovación de su vínculo con el Estado. El riesgo de una versión restringida de la autonomía es conocido: universidades aisladas, endogámicas, credencialistas, cuya legitimidad se encuentra en absoluta discusión.

¿Qué condiciones debería asumir la universidad para asegurar un estrecho vínculo y ajuste con el desarrollo y democratización de la sociedad? (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010) han propuesto tanto el desarrollo de conocimientos que permitan confrontar con las lógicas externas que se le imponen frente a la falta de una propuesta propia (fortalecer el área de investigación no sólo en ciencias básicas y aplicadas que favorezcan el tratamiento y la atención de problemáticas sociales) como el de innovaciones que favorezcan la formulación de conocimientos y acciones contextualizadas, alternativas a las propuestas y lineamientos de los centros de poder internacionales o de los países desarrollados. Finalmente, mantener una mirada atenta, avizora, anticipatoria, profunda, en los problemas y necesidades del contexto inmediato y mediato que favorezca el desarrollo de propuestas eficaces y socialmente pertinentes.

La noción de “responsabilidad social universitaria” (RSU) viene cobrando importancia en los últimos años y ha condensado diversos contenidos en esta dirección aun cuando el campo semántico de esta noción no está totalmente definido ni se ha desligado suficientemente del origen “comercial” del término (la Responsabilidad social empresaria). Así, en el II Diálogo Global sobre Responsabilidad Social Universitaria (2005), se definió como “la gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural, como su papel activo en la promoción del Desarrollo Humano Sostenible del país” y tiene como objetivo fortalecer la universidad latinoamericana del siglo XXI para hacer frente a las nuevas realidades y amenazas de la región. No se trata, no obstante, de la mera asistencia social, es una modalidad de gestión ética que promueve buenas prácticas (“impactos”) tanto en la administración interna de cada organización como en su vínculo con la sociedad. En otras palabras, si bien el concepto tiene un sentido “gerencial”, presenta la utilidad de alejar una visión esencialista del concepto y orientarlo hacia la acción, hacia los impactos que busca provocar en función de sus propósitos (la formación de profesionales y la producción de conocimientos), el funcionamiento organizacional (la gestión del personal y del medioambiente institucional), el impacto educativo (la ciudadanía profesional y social responsable), el impacto cognitivo y epistemológico (promoviendo la producción de conocimiento y desarrollo tecnológico, articulado, que favorezca el desarrollo de la sociedad y la democratización de la ciencia) y el impacto social (el liderazgo y la referencia como un actor social, que promueve el progreso, la vinculación con la realidad social exterior, la distribución del conocimiento a todos, etc. Además, tal como es definida, aporta un valor institucional adicional que es el del compromiso consigo misma en el sentido que la universidad sea responsable no sólo

hacia “afuera” a través de proyectos sociales, sino que también importa el modo en que se desarrolla a sí misma y a su personal, en que se organiza cuidando el medio ambiente, o se ocupa de los estudiantes menos favorecidos. Concretamente, no se trata sólo de promover ciudadanía responsable para el futuro, sino de asegurarse que la universidad misma –hoy- lo sea, promoviendo su transformación gradual pero permanente. El tradicional concepto de “extensión universitaria” -acotado a acciones culturales, de bienestar o de formación asistemática- e incluso su versión actualizada de “transferencia” –usualmente restringida a la venta de servicios académicos o profesionales- son insuficientes para conformar la expectativa de responsabilidad social que se está planteando para la universidad.

Por último y no desligado de lo anterior, la postulación de una nueva reforma universitaria -a casi cien años de la Reforma de Córdoba- integra preocupaciones y necesidades que la educación superior pretende atender. En este sentido los contenidos que aparecen fuertemente destacados son, transformaciones que aseguren procesos de formación de calidad, relevantes y pertinentes, el desarrollo de la investigación como estrategia de producción de conocimiento adecuado a las realidades específicas -locales, nacionales e internacionales- que la universidad atiende, el desarrollo de una cultura organizacional que favorezca la innovación y la producción e incorporación tecnológica, así como la participación en procesos de internacionalización educativa y la consecuente cooperación internacional.

En definitiva, el contexto que estructura el desarrollo actual y futuro de la universidad se encuentra fuertemente ligado a tensiones económicas, políticas, académicas y organizacionales de carácter global pero que hacen sentir su peso a nivel local en la definición de las políticas de desarrollo futuras. La ausencia de estructuras sistemáticas de planeamiento estratégico que hemos señalado previamente enciende una luz de alerta en este sentido, en la medida que se carece de un instrumento potente de construcción de futuro y cuya ausencia expone inerte ante las fuerzas en tensión al sistema universitario y sus instituciones.

### 3. LAS PRÁCTICAS DE LA PLANIFICACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LOCAL.

Durante la década de los 90, desde el gobierno nacional se tendió al ordenamiento del sistema y al establecimiento de mecanismos de regulación (en particular a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, la puesta en marcha de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la implementación de proyectos de incentivos (por ejemplo FOMEC-Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria o el Programa de Incentivos para docentes-investigadores), como así también el incremento del presupuesto y las pautas de transferencia hacia las instituciones universitarias). Esto creó un marco sistémico que definió criterios, espacios y límites en los cuales las instituciones universitarias comenzaron a transitar.

A partir de los años 2002/2003, se pueden identificar en Argentina, nuevas prácticas de gestión pública que implicaron una reversión de ciertas características reformistas, a partir de la revalorización y puesta en práctica de algunas funciones del estado que en el período previo habían sido desdibujadas, ya sea a través de la descentralización de funciones a niveles subnacionales o a otras instancias de la sociedad civil. En este sentido, el estado nacional recuperó, en algunos espacios, una mayor capacidad

de orientación, regulación, planificación e intervención directa. Esto se observa claramente a través de la producción normativa nacional (Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Técnica y Profesional; Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral, entre otras), pero también en la generalización de la gestión de programas que desde la órbita nacional abordan en forma directa los territorios provinciales y espacios institucionales más allá de su propia incumbencia de gestión.

Entre los cambios en la gestión pública se observa una orientación clara respecto a que las políticas universitarias implementadas desde el estado sostienen la necesidad que este sector ocupe un rol relevante en la democratización del sistema y en la promoción del conocimiento con calidad y equidad. Los nuevos mecanismos son mucho menos estructurales que los desarrollados en la década pasada: las estrategias centrales se dirigen hacia la ampliación y diversificación del sistema, la mejora de la infraestructura edilicia y las becas para estudiantes, con vistas a incorporar a los nuevos graduados del nivel medio.

Del mismo modo, en algunos espacios estatales se restableció cierta capacidad de planificación (en particular a través del desarrollo de instrumentos de coordinación e instancias de articulación), resultado de la recuperación de la centralidad estatal en cuanto a la direccionalidad de las políticas. En este sentido, a instancias de varios sectores del gobierno nacional se desarrollaron planes integrales sectoriales (Plan estratégico agroalimentario, Plan Argentina Innova 2020, etc.), pero, particularmente en el sector de la educación superior, no se pusieron en práctica acciones específicas de planificación o, al menos, de articulación estratégica de líneas directrices que brindasen un marco integral de perspectivas para el sector.

El sector universitario contaba, tempranamente, con un organismo de articulación de las universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y para las universidades privadas, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Su perfil fue redefinido con la Ley de Educación Superior, en particular con la creación de otros organismos. Sin duda, este organismo podría capitalizar la voz de las universidades y ser el rector en términos de gobierno del sector. Su rol, fundamentalmente es deliberativa y de consulta.

El Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ha desarrollado fundamentalmente un rol de regulación y control del sistema de educación superior, en particular con la definición de lineamientos referidas a la enseñanza universitaria, supervisión del cumplimiento de la legislación vigente y la propuesta de criterios de validez de los títulos. En forma paralela, la SPU ha diseñado y puesto en marcha un conjunto de programas que promueven distintos aspectos de la vida universitaria, que se plantean como incentivos al desarrollo, respetando el marco de autonomía de las universidades. En este sentido, promueven ciertas orientaciones que espera que las universidades sigan en sus proyectos institucionales y planes de desarrollo. Ejemplos de estos programas son: “Argentina investiga” (periódico digital para la divulgación de proyectos de investigación científica y académica), Programas de Becas (Universitarias, del Bicentenario, de promoción de la igualdad de acceso y permanencia de alumnos, etc.), Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario (para mejorar las condiciones de estudio), “Universidad, ciencia y territorio en la década ganada” (promueve el debate acerca del papel de investigadores y docentes en perspectiva del desarrollo del país), “Programa de Calidad Universitaria”, “Progra-

mas de Internacionalización de la educación superior y cooperación internacional” (coordinación de acciones de internacionalización y cooperación internacional), “Promoción de la universidad argentina”, “Cooperativismo”, “Voluntariado”, “Programa de Incentivos docentes-investigadores” (pago a docentes por mayor dedicación docente y de investigación), entre otros.

La característica principal de estos programas es la constitución de un incentivo que apela, en general, a los distintos actores en forma individual: a los docentes, a los investigadores, a la comunidad, a los estudiantes. En este sentido, los programas actúan orientando las acciones y decisiones de los sujetos que constituyen la comunidad universitaria, bajo el supuesto que con ello se logre un cambio en el conjunto de las instituciones. Sólo el Programa de Calidad Universitaria tiene por objeto de intervención en la unidad académica, con base en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje disciplinar, en su mayor medida.

A los efectos de la planificación del sistema y articulación del sistema de educación superior, en el marco de la Ley de Educación Superior se crearon los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Si bien se esperaba que con su creación se desarrollara una planificación integrada del sector, la experiencia mostró que los mismos actúan más en forma corporativa, de mantenimiento de la posición de las instituciones universitarias, que en pos del desarrollo universitario vinculado a su contexto inmediato regional. Tal como señala Del Bello “la región ha sido un territorio para alambrar, como una suerte de coto de caza y no para lograr una coordinación efectiva a escala regional” (Del Bello, 2015, p.54). En este marco toman sentido algunos proyectos y acciones derivadas de los CPRES, tal como las experiencias de articulación entre instituciones como el programa de Articulación Universidad-Escuela Secundaria.

Por su lado, la CONEAU se constituye con el objeto principal de acreditar carreras de grado y coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las instituciones universitarias. El fin de esta intervención, como mecanismo de regulación, es el fortalecimiento del sistema superior en su conjunto, a partir de la mejora propuesta desde y para cada institución universitaria, que debe surgir, principalmente, del proceso de autoevaluación.

A su vez, y a instancias de la formalización de procesos de autoevaluación, las Universidades debieron crear un espacio de reflexión a partir de la autoevaluación y objetivar planes de desarrollo estratégico; en este marco, las universidades han tenido una total autonomía para definirlos. Esto es reconocido y considerado en la documentación y en las prácticas de CONEAU, que

parte, como antes se dijo, de una premisa básica: el respeto irrestricto a la autonomía universitaria, principio que goza de jerarquía constitucional (art. 75. inc. 19 Constitución Nacional). Este valor subraya el respeto por el proyecto institucional que cada institución determine para sí misma. (CONEAU, 1997, p.7).

De ésto, no sólo se desprende que no hay un modelo único de evaluación ni recomendaciones, sino -y fundamentalmente- que la evaluación externa no podría, de ninguna manera, objetar u sugerir orientaciones estratégicas en el marco del sistema universitario argentino. En este sentido, las instancias de planificación de las universidades se autocontienen, no existe una instancia de articulación de la planificación integral,

y no es CONEAU ni el Ministerio de Educación el órgano rector de la planificación del sistema superior. De esta forma, el efecto de mejora continua de las instituciones que se preveía con la creación de CONEAU queda significativamente restringido. Se restringe aún más, al no existir fondos específicos para financiar los planes de mejora o desarrollo que puedan proponer las universidades. El esquema de coordinación de acciones de las diferentes entidades del sector son más el producto de la propia interacción generada entre las instituciones que el resultado de estrategias de políticas públicas de articulación y coordinación. No se trata de brindar una mirada simplificadora y reificada de la planificación, sino cuestionar ese espacio, como el espacio característico de la acción política (Thoenig, 1994) donde se manifiesta el conflicto, la negociación y el compromiso de las instituciones, pero que es el espacio ineludible para pensar en el sistema de la educación superior, en el marco de un contexto que es necesario comprender y discutir.

No obstante, las instancias de planificación de otros sectores impactan sobre el sector. Como señalamos al inicio de este punto, en algunos ministerios se ha revalorizado la función de planeamiento. Es el caso del Ministerio de Ciencia y Tecnología que ha formulado, luego de varios años y consulta amplia, el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT). Lineamientos estratégicos 2012-2015 “ARGENTINA INNOVADORA 2020”. En la formulación del mismo participaron algunas universidades en forma orgánica, como así también docentes e investigadores, en su calidad de tales. El plan fue asumido como una responsabilidad central del MINCYT y fija metas de largo plazo relacionadas con la promoción del desarrollo nacional, en base a las necesidades y capacidades del sistema científico argentino. El plan está pensado no sólo en términos de su relevancia para estructurar las acciones sectoriales, sino como una “herramienta clave para la coordinación entre las distintas instancias que conforman el estado nacional”. En su desarrollo se incluyó el concepto de Núcleos Socio Productivos Estratégicos, con la idea de planear una “asociación estrecha” entre el sistema científico tecnológico y las necesidades locales (MINCYT, 2013). Sin duda el sector científico tecnológico se vincula directamente con dos de las funciones básicas de las universidades: la investigación y la transferencia y este plan, si bien no establece líneas directrices en forma directa hacia las universidades, instituye un espacio de orientación o especificación de un futuro deseable, según los núcleos estratégicos. Se parte del supuesto que el plan es un vehículo o instrumento para la coordinación de las acciones de los distintos actores, en particular, de las instituciones que conforman el sistema científico tecnológico local. Por otro lado, instituye una política de financiamiento para el sector en donde las universidades pueden participar (al igual que otras entidades). Podríamos hablar de una regulación a través de incentivos específicos.

En definitiva, las dificultades para construir un proceso de planificación estratégica del sector nos conduce a plantear varias tensiones. En particular, las lógicas de la gestión política, en términos de políticas públicas, y la lógica de la planificación estratégica de las universidades. Estas lógicas están atravesadas por la discusión acerca de la autonomía universitaria y el sentido en que ésta podría verse afectada por las decisiones de política pública. Las cuestiones problematizadas a nivel de políticas públicas definen las agendas como problemas priorizados a resolver por el estado (Oszlak y O'Donnell, 1984). Estas agendas, plantean una perspectiva de acción, que se encuentran condicionadas por el vínculo entre sociedad, estado y universidad. Este vínculo ha ido cambiando en distintos momentos (desde mayor o menor cooperación/colaboración a mayor confrontación), pero siempre resultó conflictivo. En forma para-

lela a las agendas (como directrices estratégicas) se desarrollan en las universidades ejercicios de planificación estratégica. En un marco de desarrollo, es difícil y poco deseable desacoplar las políticas públicas del sector de la planificación estratégica de las entidades del sector. No obstante, estos ejercicios no resultan coordinados.

Otra tensión que dificulta el consenso para plantear un escenario de desarrollo es la diferencia de lógicas de acción y de contextos de referencia de los distintos sujetos involucrados. Los actores que intervienen en el diseño y puesta en marcha de políticas sectoriales son múltiples, tienen diferentes intereses y pueden desarrollar diversas estrategias, pero requiere que los mismos puedan concertar acuerdos sobre prioridades y compromisos para la acción que permitan la implementación de políticas. No obstante, se reconoce que los responsables políticos tienen su marco de referencia los procesos de gestión pública, mientras que los responsables de las universidades tienen su marco de referencia el sistema académico, más ligado aún a la comunidad epistémica que a las instancias de pensar un perfil institucional, lo que puede llevar a levantar barreras que obstaculizan la posibilidad de lograr acuerdos.

En particular, en el ámbito académico, es posible identificar cierta dificultad de construir una visión desde la investigación universitaria relacionada a la responsabilidad política de la gestión pública y, por lo tanto, como base de conocimiento para la toma de decisiones. En otras palabras, la falta de articulación de las investigación con los requerimientos sociales y políticos que permita tanto la toma de decisiones informada -tanto a nivel institucional como de la gestión del sistema y la función pública- como favorecer el diseño y evaluación de políticas públicas. Las lógicas propias de los distintos espacios de producción de conocimientos en relación con las lógicas de la gestión institucional o de los organismos involucrados son fuente de la desarticulación de dichos espacios y, por lo tanto, de la desarticulación entre investigación y toma de decisiones en el nivel superior (García Guadilla, 2000).

De esta forma, la planificación del sistema universitario resulta ineficaz o ineficiente en términos sistémicos en tanto no logra superar la acción de los actores en forma aislada y en ajuste permanente en instancias de confrontación en vez de cooperación. Por un lado, a fin de respetar la autonomía institucional, el estado no asume un rol más activo de propuesta hacia el futuro, que implique la negociación y logro de consenso entre las partes, sin vulnerar la autonomía, bajo un enfoque limitado acerca de que la autonomía universitaria y la política pública son mutuamente excluyentes<sup>3</sup>. Por otra parte, en un marco de interacción, tampoco se establecen mecanismos que incentiven la coordinación o la autorregulación en un marco de desarrollo integral del sistema universitario. Un caso típico es el incremento de la competencia de carreras entre universidades públicas en la misma región e, incluso, de creación de universidades en territorios muy cercanos que -eventualmente- podrían atenderse con una misma institución a través de modelos organizacionales adecuados a dicho contexto situacional. Esta forma de articulación de los distintos actores del sector podría afectar la gobernabilidad del sistema en cuanto a la capacidad de desarrollar políticas sustentables en el tiempo, que puedan adecuarse a nuevas tensiones y prioridades. Es sabido que las instituciones del sistema educativo mantienen identidades y estructuras fuertemente consolidadas, que, si bien son parte de su fortaleza, también son fuente de rigidez al cambio. Con un alto nivel de autonomía la articulación del sistema superior conlleva a permanentes tensiones, que dificultan la integración como sistema, y la gobernabilidad del mismo. No resulta un aporte a la gobernabilidad del sistema las recomen-

daciones que se realizan promoviendo innovaciones que actúan como desarrollos acotados e independientes, en oposición a los posibles esfuerzos de convergencia y eficiencia del sistema.

En esta misma lógica, la perspectiva estratégica de las instituciones universitarias tiene como horizonte su espacio de actuación concreto, no desde una perspectiva estratégica del sector. Esta perspectiva del sector no existe, tal como sostiene Follari (2014, p. 12):

Si hubiera de acción, prospectivas estratégicas, miradas de conjunto que exigieran evitar superposiciones y potenciar recursos entre las diversas universidades, sin dudas que podría tenderse a un funcionamiento menos disperso, con alguna direccionalidad global, que llevara al sistema a cumplir determinadas metas en tiempos previsibles.

Considerando un valor estratégico la autonomía y la garantía de libertad de pensamiento y opinión, y por lo tanto, como una tensión ineludible en la estrategia de política pública, la universidad debe cumplir con sus funciones prioritarias, pero ¿cómo establece las directrices estratégicas para asegurar el cumplimiento de dichas funciones prioritarias, en un marco de pertinencia y relevancia en el contexto local?

Las instituciones universitarias tienen, entonces, algunas restricciones para el gobierno institucional, algunas de orden sistémico y otras inherentes a la complejidad y características de los procesos de gobierno.

En principio, al no existir un planeamiento integrado para el desarrollo o, al menos, un escenario prospectivo compartido, las instituciones proponen directrices estratégicas con un horizonte acotado a su espacio específico de intervención y a su contexto inmediato. Las instituciones conocen las reglas de coordinación, los espacios posibles de interacción y articulación, pero son escasos los espacios de cooperación o de tratamiento de problemas comunes a todo el sector, como es el requerimiento de la sociedad respecto de la ampliación de sistema en tensión con su masificación, pero también en cuanto a la legitimidad de la educación superior en la sociedad.

En línea con ésto, y en el procesos de autoevaluación y evaluación externa, espacio significativo para el diagnóstico y la propuesta de una mirada prospectiva o estratégica, las instituciones no cuentan con ese horizonte global, pero tampoco van a encontrar líneas directrices de CONEAU, dado que el marco de análisis es el propio proyecto institucional. En el marco de la autoevaluación institucional, CONEAU solicita un plan estratégico o la actualización del Proyecto institucional; no obstante, las pautas ofrecidas son claramente insuficientes para desarrollar una acción de planificación basada en conocimientos certeros del contexto o de tratamiento de aspectos prospectivos del sector en su conjunto; tampoco existe un financiamiento particular para desarrollar este tipo de actividades por parte de las instituciones.

Por lo tanto, las universidades, al momento de plantear sus lineamientos estratégicos se encuentran más atados a las principales preocupaciones cotidianas en la gestión con la que se enfrentan, tal como los problemas de deserción de los alumnos, la escasez de recursos para planificar infraestructura, la orientación de la investigación y desarrollo a mediano plazo, la necesidad de construir la institución universitaria sorteando las barreras disciplinares y la idea de confederación de facultades, y, en el mejor de los casos, la atención a requerimientos de desarrollo del contexto.

En el marco de estas tensiones, no todas las instituciones adoptan una actitud pasiva y se pueden reconocer experiencias innovadoras en gestión y planificación integradas al desarrollo local. Un ejemplo de ello es la experiencia de la Universidad del Litoral, que viene desarrollando planes estratégicos articulados con procesos de gestión institucional, incluyendo la gestión de presupuesto participativo<sup>4</sup>.

No obstante, las posibilidades de poner en marcha un proceso de planificación institucional, inserta en los propios procesos de gestión, de forma que efectivamente orienten las lógicas internas, requiere de financiamiento específico, y lamentablemente, las universidades cuentan hoy con un esquema financiero fuertemente inelástico, basado en el financiamiento de los salarios docente.

Estos son algunos de los motivos por los cuales, en las instancias de diagnóstico y reflexión sobre la propia actuación, las universidades trabajan sobre las tensiones del presente, o con la proyección de tendencias históricas, el análisis de las prácticas, trayectorias y representaciones de los principales actores, y poco sobre temas que vinculan la universidad al contexto socioproductivo, al financiamiento y economía de la educación superior, y menos aún, desarrollo de estudios prospectivos (Marquis, 2015).

#### 4. REFLEXIONES EN TORNO A LA UNIVERSIDAD, EL DESARROLLO Y EL FUTURO: DESAFÍOS CENTRALES PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS.

Una primera consideración derivada de lo que hemos observado hasta aquí es cierta desvinculación del proceso de desarrollo del sistema universitario argentino en relación con los acuerdos y consensos internacionales; no tanto porque se avance en líneas contradictorias, sino porque las políticas que lo estructuran y orientan no se enmarcan necesariamente en aquéllas. Es importante destacar que el sistema universitario del país mantiene un fuerte consenso -expresado en la legislación y posiciones políticas de los diversos actores universitarios- respecto de la consideración de la educación, en particular de la superior, como bien público de derecho y ha resistido las posiciones y medidas que favorecieron su mercantilización y privatización aún en los períodos de mayor fortaleza política del neoliberalismo en el país (vg., la década del '90), lo que -por otra parte- no impidió que hayan penetrado eficazmente en diversas dimensiones de la vida universitaria y a nivel de la cultura individual, organizacional y sistémica. Asimismo que varios de las cuestiones prioritarias de la agenda universitaria de los últimos 20 años, fruto de los incentivos al sistema desplegado por la SPU, coinciden temáticamente con aquéllos que se discuten a nivel internacional.

Una segunda consideración es la ausencia de un abordaje sistémico del nivel superior de la educación e integrado al desarrollo general de la sociedad y el país. Por diversas razones que inciden en la relación entre el sistema en su conjunto y las instituciones que lo constituyen -autonomía universitaria, estrategia de regulación y control del sistema, desarrollo estratégico centrado en la propia organización, ausencia de espacios de concertación y construcción de consensos que rompan las lógicas individuales de acción por parte de los actores, etc.- aquéllo no ha sido posible hasta el momento.

Concurrentemente, se ha registrado la ausencia de estructuración de las funciones propias del planeamiento educativo que incide no sólo en las posibilidades de construir una perspectiva integral del nivel superior y su integración en procesos de de-

sarrollo más generales, sino también en las dificultades de construcción de futuros deseables para el mismo. Así, se retacea la posibilidad de que el sistema avance en la dirección que se pretende, quedando a expensas de las coyunturas y de la capacidad de abordarlas. Muy particularmente, abona el terreno de control sistémico por parte de los actores y de las tensiones con mayor capacidad de imposición, y resta capacidad de responsabilización de las instituciones universitarias respecto de las necesidades sociales. Nos referimos en especial a los procesos de mercantilización, de internacionalización desregulada de la educación, la producción de conocimiento adecuado a las realidades específicas y para la toma de decisiones informada, el aseguramiento de procesos de formación de calidad, relevantes y pertinentes, entre otros.

En otras palabras, como hemos afirmado más arriba, la ausencia de estructuras sistémicas de planeamiento estratégico enciende una luz de alerta en la medida que se carece de un instrumento potente de construcción de futuro y cuya ausencia expone al inerte al sistema universitario y sus instituciones, ante las fuerzas en tensión.

La reflexión sobre el futuro implica un análisis sobre el pasado en relación a la configuración actual del sistema superior, pero, sobre todo, direcciona la toma de decisiones permiten para construir ese futuro. No se trata meramente de un futuro deseado, esperado, sino de las decisiones que hoy deben tomarse para avanzar en la direcciones que se pretende. El planeamiento de un área o sector es una modalidad particular de intervención político-administrativa, no esencialista, en construcción, que se constituye en un entramado de relaciones y en un momento histórico dado. Se trata de un verdadero ejercicio de construcción política, que implica una particular articulación de actores, con una intencionalidad de intervención, de orientación y cambio. Sin dejar de lado esta construcción política o, para fortalecerla desde para una discusión informada, quizás sea necesario incorporar un conocimiento profundo sobre el contexto, aunque en parte incierto y parcial, como así también la construcción de escenarios que puedan dar cuenta de las consecuencias de las decisiones que se toman en el presente.

Resulta así “evidente” la necesidad de construir un campo de reflexión sobre prospectiva para política superior, a partir de una concepción compleja, superando visiones funcionalistas o mecanicistas que proyectan a futuro las tendencias del pasado, o prescriben acciones sin fundamento.

En este sentido, se ha creado recientemente una Cátedra UNESCO en el ámbito del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, denominada “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones” que, entendemos, puede ser un aporte en la dirección que esbozamos como necesaria. Por un lado, dado su ámbito de inserción, guarda estrecha relación tanto con las prioridades de la UNESCO así como con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), asumiendo la educación como factor clave para el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas expresados en el Programa “Educación para Todos” (EPT) y los ODM Post-2015. Además cuenta con el apoyo de la OEI que tiene responsabilidades de implementación y evaluación del Programa Metas 2021. Y, por otra parte, se propone construir una perspectiva de mediano y largo plazo para la educación como estrategia de abordaje y superación de las coyunturas y situaciones del presente. Es decir, abonar un terreno que favorezca la articulación entre presen-

te –germen de todo cambio- y futuro, con el fin de favorecer la democratización de la educación como factor clave para el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas y las sociedades.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Resolución 094/97. Buenos Aires: CONEAU.
- Del Bello, J. C. (2015). Agenda de política universitaria 2015/2025. En: Marquis, C. La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Días Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En: Gazzola y Didriksson. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (2010) Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. México DF: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2014). Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa. En: *Formazione & Insegnamento XII – 1 – 2014*. Pp. 171-194. doi: 10746/-fei-XII-01-14\_12.
- García Guadilla, C. (2000). Investigación y toma de decisiones en educación superior. *Revista Nueva Sociedad*, nro. 165. Pp. 96-108.
- Hermo J. y Bizzozero (2009). La globalización de la educación superior y sus implicaciones en las negociaciones de comercio internacional. *Temas en debate*, estado de las negociaciones y opciones de regulación. Una mirada desde América Latina y el Caribe. S/D. Recuperado de: [www.unne.edu.ar/institucional/documentos/formacion\\_funcionarios/Bizzozero-Hermo.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/formacion_funcionarios/Bizzozero-Hermo.pdf)
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol.4, n.12, pp. 87-157.
- Marquina, M. (2014). La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Buenos Aires: UNGS.
- Marquis, C. (2015). La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI - CEPAL - SEGIB.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981) *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)
- Tedesco, J.C. (2015). *La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. En: *Las reformas educativas en la década de 1990*. Un

estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. BID-Ministerios de Educación de Argentina, Uruguay y Chile-Universidad de Stanford.

Thoenig, J-C. (1997) Política pública y acción pública. Revista Gestión y Política Pública, vol. VI, núm. 1, primer semestre, París.

Tünnermann Bernheim, C. (editor) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Caracas: IESALC/UNESCO Y Pontificia Universidad Javeriana.

1. El AGCS clasifica los servicios educativos en: servicios de educación primaria, servicios de educación secundaria, servicios de educación superior, servicios de educación de adultos y “otros” (algunos países han propuesto incluir aquí actividades diversas vinculadas al comercio de servicios educativos como el de las agencias de reclutamiento de estudiantes extranjeros, los representantes/promotores de instituciones educativas extranjeras, entre otros).
2. De los 47 compromisos asumidos por los distintos países miembros del AGCS, en el año 2005 –en su mayoría– no se han implementado aún. A su vez, cada país presenta distintas necesidades y situaciones por las cuales se han establecido los compromisos.
3. Se sugiere, al respecto el trabajo de Marquina, M. (2014), “La universidad entre la autonomía y la planificación”.
4. Ver [www.unl.edu.ar](http://www.unl.edu.ar).

## APUNTES PARA UNA NUEVA REFORMA UNIVERSITARIA PARA LA REGIÓN LATINOAMERICANA.

Víctor Manuel Rosario Muñoz. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México

Elia Marúm Espinosa. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México

Maritza Alvarado Nando. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. México

### PALABRAS CLAVE

Reformas universitarias, transdisciplinariedad, modelo educativo, formación profesional.

### RESUMEN

Este artículo plantea la imponderable necesidad de abrir el debate en la universidad pública rumbo a la construcción de una nueva reforma universitaria. Pone el acento en el agotamiento de un modelo educativo centrado en la disciplina y en la formación de profesionistas con estructuras que no favorecen las condiciones básicas fundamentales para formar a nuevos ciudadanos, críticos, propositivos y generadores de innovaciones. Esto genera una tensión en el tránsito hacia nuevas formas de producción de conocimientos y de configurar estructuras académicas que fundamentan nuevos modelos de formación en congruencia con las condiciones de complejidad social, como de la transdisciplinariedad y Modo 2 de hacer ciencia que señala, Gibbons (1994), como procesos metodológicos para el diseño curricular y reestructuración de las universidades públicas.

La universidad en México se encamina irremediabilmente hacia una nueva ola de reformas como consecuencia de las transformaciones exponenciales y la complejidad que se advierte en el entorno internacional en los diferentes escenarios económicos, políticos y sociales. Además, en el caso de nuestro país, las reformas estructurales y su incipiente implantación, han generado una mayor incertidumbre en la sociedad civil respecto a sus alcances, resultados y tiempos.

Una de las reformas todavía en ciernes es la educativa, la cual establece entre sus pilares fundamentales, la evaluación del desempeño del profesorado tanto de educación básica como de la educación media superior, a través de la ley del servicio profesional docente (2013) para el ingreso, promoción y permanencia de las y los docentes mexicanos. En el caso de las universidades e instituciones de educación superior se ha operado, en los últimos 10 años, una política para el logro de la calidad de sus programas educativos mediante un modelo que evalúa el cumplimiento de una serie de indicadores, en donde las experiencias institucionales evidencian un agotamiento de esta estrategia que pretende la mejora continua como eje central para el logro de la calidad, desde una visión evaluativa para el logro de la eficiencia y eficacia institucional.

El entorno internacional.

El periodo que contempla el segundo semestre de 2014 y los primeros nueve meses de 2015 se ha convertido para muchos países de del mundo, en un período de franca inestabilidad económica y financiera que ha generado incertidumbre en los mercados: bajos pronósticos de crecimiento del PIB, incumplimiento de metas en la generación de empleos, y grave afectación en los programas sociales que representan una serie de recortes presupuestales como en el caso de México que lo planteó en el proyecto de presupuesto para el 2016. El debilitamiento de la economía en China, la reducción a bonos basura en el caso de Brasil, por parte de las calificadoras internacionales, aunado a la desconfianza generalizada por los inversionistas en los países emergentes, ha propiciado un ajuste a las metas nacionales en sus previsiones de crecimiento y disminución a la atención social de los segmentos de población más vulnerables.

Hoy se vive, como nunca, una crisis humanitaria derivada de las migraciones masivas hacia Europa por parte de los países de medio oriente como Siria, Afganistán e Irak. Las guerras intestinas ocasionadas por el surgimiento de los fundamentalismos religiosos que tiene como común denominador la barbarie y muerte de cientos de personas, por no profesar u obedecer nuevas disposiciones que son penalizadas, ha dado como consecuencia altas dosis de intolerancia y la masacre selectiva como la estrategia y método para formar nuevas sociedades.

En síntesis se ha instalado en pleno siglo XXI la persecución de personas por su condición, apariencia, practica de otras creencias y formas de vida diferente.

Las nuevas condiciones contextuales permiten cuestionar el papel que tienen que enfrentar los sistemas educativos nacionales y en específico, las universidades públicas. Por lo anterior, nuevos escenarios que invariablemente modifican de manera acelerada las condiciones bajo las cuales se responde a la población en procesos

formativos que cuestionan los paradigmas educativos de la alta escolarización, cuyo modelo, poco ha cambiado desde el siglo XIX: horarios preestablecidos, profesores que son el centro de la docencia, los ritos de las listas de asistencia, la ausencia de una comunicación entre el profesorado y las academias, la lentitud en la incorporación de los nuevos contenidos de aprendizaje derivado del desarrollo acelerado de las ciencias y la tecnología, la innovación, como concepto y método lejano y ausente en los espacios universitarios. Todo ello en un mundo cambiante que genera, día a día nuevas explicaciones y construcción de horizontes formativos en el marco de los paradigmas emancipadores que ponen en el centro a la persona, contra los paradigmas imperantes del tener y de la acumulación de riqueza de unas cuantas familias y de corporativos voraces como lo es el sistema bancario internacional.

¿Cuáles son los retos que enfrenta la universidad pública? Una de las aportaciones significativas y que es común a las universidades de la región latinoamericana tiene que ver con algunas reflexiones que presenta Ramírez (2010), para el caso de la universidad ecuatoriana, en tanto que el debate sobre el cambio universitario debe poner en el centro, una nueva praxis universitaria que permita recambiar la praxis de los territorios en donde se ubican los centros universitarios. Imbernón (2012), en sus reflexiones puntuales, ha formulado que la universidad debe dejar de ser un espacio exclusivo para aprender o formarse en una profesión, como aspiración única para toda la vida. Esta lineal condena al estudiante a no aprender sobre la complejidad de ser ciudadano con todas sus implicaciones como lo es arribar a una praxis social democrática, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental. Si se aspira a una sociedad diferente, se debe construir una universidad diferente que implica repensar las prácticas de los actores y de problematizar la conformación paulatina y emergente de la universidad empresa con rasgos privatizadores, preocupantes para nuestras comunidades y la exclusión del estudiantado de segmentos vulnerables. Es innegable que se debe dar paso a una política de apoyo a dichos sectores, con el establecimiento de cuotas para comunidades diferenciadas que históricamente han estado excluidas de la educación superior (indígenas, población rural de alta marginación, de difícil accesibilidad geográfica o grupos marginados por carencias cognoscitivas no construidas en la escuela

“Lo que está sucediendo a nivel mundial en los últimos 50 años es una transición del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, lo que ha traído aparejado una transformación de la universidad de masas a la universidad empresa”. “Dicho de otro modo, la universidad puede ser vista como un catalizador del tipo de sociedad y de economía que se quiere construir. Lamentablemente, la universidad ha estado asociada a reproducir nuevas formas de capitalismo, mas no a intentar construir otro tipo de sociedad”. ...”la construcción de una universidad emancipada y emancipadora se produce a través de la oportunidad que abre la innovación científica en la sociedad.” (Ramírez, 2010: 13)

Este contexto presiona deliberadamente el mundo de la academia, cuestiona y pone en alerta a la docencia y a la investigación en las universidades. El financiamiento selectivo con dosis concentradas de selectividad por criterios de calidad (poco o nada debatido desde las academias y cuerpos académicos) que han establecido los estados en la región latinoamericana, ha generado una universidad elitista, orientada a que los egresados satisfagan los designios del mercado en un mundo en el que se

premia al que se alinea a las políticas de desarrollo económico dictadas para los sectores público, privado y social.

Por ejemplo, los grupos de investigación llevan a cabo sus proyectos de acuerdo a las líneas de interés especificadas en las convocatorias para el financiamiento de proyectos, que no es otra cosa sino hacer la investigación sobre pedido y a la luz de los grandes tendencias que determinan los corporativos internacionales y que son reconocidos y premiados con las bolsas de estímulos y financiamientos privilegiados. Frente a estas nuevas realidades ¿cuál es el la agenda de las universidades en la región iberoamericana más allá de la eficiencia en el manejo de los recursos públicos de los que son depositarios para el desarrollo de sus funciones sustantivas? ¿Cuáles son las propuestas del mundo de la academia en las universidades públicas que tome como prioridad las transformaciones que se viven en los ámbitos económicos, políticos y culturales? ¿Cómo se están problematizando los nuevos campos de s en el mundo social, productivo y de la academia?

Se apuesta entonces, a la urgencia de recuperar a la universidad como bien público, no nada más en el tema del ingreso, permanencia y egreso del estudiantado, sino también de asegurar la llegada de jóvenes que provengan de los segmentos de extrema pobreza, como de aquellos que pertenecen a diferentes comunidades excluidas, por sistema, del acceso a una educación universitaria. ¿Qué innovación social se tendrá que desarrollar para el ingreso a la universidad en el marco de la herramienta generalizada, de tipo estandarizada, aplicada sin distinciones, a la juventud, para lograr su ingreso a la educación superior? ¿Se deberán plantear sus objetivos sociales y por lo tanto su misión para reconocer, desde su declaración de principios, algunos valores como la inclusión, el reconocimiento de la diversidad, de su responsabilidad social y de la atención a las necesidades nacionales?

... “la limitada democratización de la educación superior en América Latina ha registrado, en las últimas décadas, una expansión de la matrícula y del número de instituciones sin haberse modificado las condiciones estructurales de la desigualdad social, con dificultades de acceso y permanencia y con la persistencia de modelos universitarios diseñados para los sectores medios y altos y con fuertes desigualdades de formación en el nivel medio” (Fernández Lamarra, 2014).

La universidad al replantear su organización y repensarse con la participación del profesorado, cuestiona también sus objetivos sociales, Puede advertirse que se aspira a una nueva praxis universitaria, entendida como la actividades individuales y colectivas promotoras y generadoras de nuevos contenidos para entender los nuevos contextos, anticiparse y problematizar las nuevas tendencias de las profesiones y del diseño de nuevos esquemas profesionales para formar egresados que comprendan e intervengan escenarios productivos de carácter transdisciplinar. Asimismo se tendría que transitar a la reconceptualización de la academia, como el espacio en el que se lleva a cabo, como parte de su esencia, un intenso debate sobre los campos curriculares implicados, las tendencias y prospectiva en la generación de conocimiento y en los valores fundamentales que la universidad debe tener presente de manera transversal en todos sus programas educativos como lo es el emprendimiento social y la sostenibilidad integral centrado en las personas.

Las tensiones hacia una nueva forma de organizar la academia, pasa necesariamente

por la expresión actual respecto a que la organización de la universidad responde, a la “dinámica pautada por el Modo 1 de hacer ciencia, fundamentado en la especialización disciplinar, en la distinción entre el conocimiento básico y el aplicado, entre el ámbito cognitivo y otros ámbitos en los cuales lo teórico se traduce en aplicación” (Gibbons et al., 1994, citado en Inciarte et.al 2011).

Sin embargo, hay una corriente respecto al tránsito al Modo 2 que implica una racionalidad potencialmente transformadora de la educación superior, [ligada al contexto, valorada en función del impacto en la realidad] con la incorporación de prácticas más próximas a los procesos de producción de conocimiento en las sociedades complejas. Se asume que la generación de conocimiento está ligada a las necesidades contextuales y las transformaciones, en la realidad, deben ser posibles.

En otras palabras a la academia se le debe desterrar la práctica de la simulación y de la obediencia; en términos de Rama (2002) se debe luchar por la despatriarcalización, elitización y mercantilización como algunos ejes que determinan prácticas académicas y acuerdos para la inmovilización y compromisos determinados por grupos de personas que se han apoderado de espacios curriculares de los diferentes programas educativos de licenciatura y del posgrado.

El gran reto que tienen las universidades y los universitarios es la reconstrucción de una institución intensamente abierta a la comunidad, como un espacio siempre abierto al debate de las ideas, en donde el ciudadano advierta e identifique posibilidades para desarrollar sus capacidades individuales, como de los miembros de sus diferentes círculos íntimos en la posibilidad y con la intención de generar prácticas emprendedoras y de innovación o en su interés, desarrollos que le permitan generar competencias con responsabilidad social.

Por lo anterior, los retos inmediatos que tiene la universidad pública se relacionan con la transparencia de lo que se genera en su vida institucional y que se desarrolla con recursos públicos. Esto es, las actividades en la universidad como son las acciones para la formación de recursos humanos, las investigaciones de su personal académico y los trabajos de difusión y extensión, así como los diferentes servicios educativos deben enmarcarse en el valor social del acceso a la información, esto es, que cualquier ciudadano tenga acceso a los datos de manera ejecutiva y expedita. Por lo tanto, el sentido de lo público deberá ser, como valor no negociable, todo el proceso de la vida académica, lo que se genera en sus espacios colegiados que hacen posible el desarrollo de políticas y estrategias, el debate sobre las principales preocupaciones sociales, económicas, políticas y culturales. En efecto, se propone transitar desde la academia para que se transparenten todos los acontecimientos que se suceden en los órganos colegiados en los que se procesan directrices, políticas y estrategias institucionales que afectan a los individuos y a la sociedad. La tesis que se sostiene es que la universidad pública debe recuperarse como un bien público y debe estar ligada a dar respuesta y anticiparse a las complejidades de la sociedad y de los diferentes sectores privados, públicos y sociales. En este marco, se debe rebasar y trascender del diseño de los currículas de licenciatura y posgrado con base en una epistemología derivada del capitalismo cognoscitivo, que solo sirve a la universidad empresa, para acceder a una transformación de una universidad no elitista, emancipada, democrática, incluyente y solidaria.

Algunas de las ideas que se sostiene desde la Red de Académicos de Iberoamérica, es el reconocimiento de los retos inmediatos de la universidad relacionados con el cambio de las prácticas académicas de los profesores, gestores y directivos, como acciones deliberadas en el marco de las grandes transformaciones que se exige, hoy en día, a la universidad y a las instituciones de educación superior.

Cinco ejes permean un proyecto de universidad de puertas abiertas, flexible en su oferta educativa, vinculada a los nuevos territorios de las ciencias en la lógica de la transdisciplinariedad y de los nuevos caminos que plantea la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Son los siguientes:

1.- La configuración de nuevas estructuras académicas de carácter transdisciplinar a partir de las cuales se integren las funciones sustantivas.

La vida departamental, en este modelo, en el que confluyen las actividades de docencia, investigación y extensión, se asume como departamento transdisciplinar a partir de la eliminación de las fronteras de los conocimientos, para dar paso a nuevas expresiones y posibilidades científicas, materializado en el diseño de nuevos programas educativos de licenciatura y posgrado.

La metodología para la reestructuración académica en transición hacia la conformación de departamentos transdisciplinares asume los siguientes constitutivos de un proceso abierto:

- Determinación de los campos problemáticos de la formación profesional y de posgrado materializado en los diferentes programas educativos.
- Desarrollo y conceptualización de los ejes curriculares transversales a los diferentes programas educativos de licenciatura y posgrado
- Generación de las líneas de investigación que vinculan y soportan los ejes curriculares de los programas educativos
- Creación de los departamentos matriciales de tipo transdisciplinar. Redefinir y alinear los centros e institutos en el nuevo modelo departamental.
- Creación de las academias de acuerdo a los ejes curriculares conformados en cada uno de los departamentos.
- Adscripción del profesorado en los departamentos a partir del criterio de idoneidad profesional y académica.

El profesorado universitario no podrá aspirar al manejo total y absoluto de las competencias o capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, en el marco del reconocimiento de sus propias fronteras de la disciplina, mucho menos en las concepciones que exigen, hoy en día, construir en la línea de la desaparición de los límites del conocimiento es decir, de las disciplinas, y sí, acceder a las nuevas argumentaciones que expliquen la complejidad en torno a objetos de estudio de carácter transdisciplinar, en donde los investigadores pertenecen a distintas disciplinas, los cuales abordan un problema reciente con escasa o nula información y conocimiento, y en el que su nivel de complicación implican un sentido de complementariedad entre los diferentes conocimientos disciplinares, con una fuerte integración de teoría y práctica (Rosario, Alvarado y Marúm, 2014)

2.- El liderazgo sustentable de directivos y responsables de proyectos en la universidad.

Estas capacidades para el desarrollo de un nuevo estilo de gestión en la universidad, requiere de responsables con una visión incluyente, horizontal y colegiada de acciones que operacionalizan el rumbo y la misión social de las universidades. Se asume y reconoce que tienen ante sí a una comunidad que tendrá que repensarse de manera permanente como un colectivo que problematiza su realidad cotidiana a la luz de los valores que orientan la construcción de nuevas vetas universitarias en la diversidad, la heterogeneidad, la inclusión y el respeto mutuo. El liderazgo sustentable es una alternativa de comprender e intervenir a la universidad como un espacio intensamente educativo, con una visión nacional e internacional y de un manejo de herramientas metodológicas mediante las cuales los actores se preguntan por los acontecimientos y logros de las personas que hacen comunidad, de los avances académicos del destinatario final que es el estudiante. El liderazgo se convierte en una práctica internalizada por los directivos como práctica social e histórica de prácticas reconocidas por lo que producen, con mayores capacidades para el posicionamiento institucional.

3.- La anticipación como categoría que orienta las estrategias de los colectivos de la universidad.

El dinamismo científico, tecnológico y social ha exhibido al mundo de la escuela como una red de entidades educativas lentas y por lo general obsoletas y, la mejor de las veces, reactiva. Esta forma de ser universidad no se debe al hecho de que se carezca en las entrañas universitarias, en los colectivos, para imaginar acciones inéditas que fortalezcan los cambios que se suscitan día a día. Se ha determinado que la universidad no ha construido estrategias en comunidad para conformar los colectivos orientados en la gran tarea de alinear las grandes transformaciones, con nuevas figuras organizacionales que exigen una universidad maleable, pertinente y socialmente responsable.

4.- Poner en el centro del proceso educativo a las personas, los estudiantes y padres de familia. Son los sujetos que le dan vida y materializan los valores de ser universidad. Dos acciones de carácter institucional son importantes para este proceso: la vinculación con sujetos y grupos clave que pueden alimentar el quehacer universitario y potenciar sus funciones sustantivas y, la estrategia de comunicación que de cuenta de los acontecimientos de la universidad desde los principios de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad. Crear un nuevo tejido social pasa por entender que la universidad no es una organización aislada o cerrada, todo lo contrario, representa y es el espacio para construir y delinear, con imaginación, los nuevos rumbos éticos y sociales de una sociedad que, además de la generación de conocimiento nuevo y de la formación de profesionales transformadores, debe centrarse en el fomento del saber convivir. Estas capacidades cruzan el horizonte de buscar buenas prácticas para movilizar sus saberes profesionales entre sus pares, para nuevos roles, con experiencias sociales de nueva generación.

Tünnerman establece algunas directrices sobre los nuevos roles y prácticas académicas que involucra al profesorado en su nuevo papel institucional:

...”una universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser “el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, organizándose, como propone Habermas, como una auténtica comunidad crítica de estudiantes y profesores; una institución que forje, de manera integral, personas y ciudadanos conscientes y responsables; profesionales, especialistas, investigadores, artistas y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, durante toda su vida, de adaptar sus conocimientos a los rápidos cambios que se producen en su campo profesional, laboral y científico, de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgarla y tomar las decisiones pertinentes” (2013: 56)

5.- Desestructurar a las élites académicas y directivas que abanderan proyectos individuales desde el paradigma técnico económico.

Hoy en día en las universidades públicas se han instalado grupos de poder que se han reproducido de manera exponencial y, que en el marco de la modernización de la universidad, llevan un discurso que posee contenidos implícitos en sus prácticas institucionales para conformar y consolidar proyectos hegemónicos que no abonan a una propuesta de universidad incluyente, problematizadora y vinculada intensamente a las grandes necesidades nacionales. Se operacionalizan propuestas desde el marco de las políticas públicas en las que los actores universitarios, la comunidad en general, no participa, está ausente. Es la lucha entre la implementación de directrices que incorporan en el torrente sanguíneo y colocan en las entrañas de la universidad los chips de la autocensura, del inmovilismo, del mérito inmediatista, como forma de ascender en el escalafón académico y directivo, contra una universidad que intenta renovarse con nuevos cuadros que releven a las generaciones que han aportado a la construcción de la universidad que se tiene en el presente, actores en comunidad que se arriesgan en el planteamiento de nuevas fórmulas para la participación como forma de vida cotidiana en donde el aprendizaje es un proceso permanente para la conformación de nuevos esquemas para organizar y proyectar a la universidad, cara a cara con todas y todos los actores, geométrica en su construcción, de puertas abiertas y con la mística de repensarse con la sociedad en interacción.

Estos son algunos caminos que ya se exploran en los rincones universitarios, que se necesita generalizar y, para ello, el debate es fundamental para dinamizar el discurso y la práctica institucional para una nueva generación, que hoy cambia en sus costumbres y valores, en sus retos y expectativas. De ese tamaño es el reto para las y los académicos, que no se encierran en el conformismo del estado actual de cosas.

#### REFERENCIAS

Fernández, L. Norberto. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento. Reflexiones para el debate. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, volumen 19, número 3, pp. 663-687, noviembre. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/08.pdf>

Inciarte, G. Alicia; Parra, S. M. Cristina; Bozo de Carmona Ana J. (2011). Reconceptualización de la Universidad. Una mirada desde América Latina. Tribuna del investigador. Volumen 12. No. 1 pp 2-23. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/>

rev\_ti/article/view/3227/3091

Rama, Claudio (2002). Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización. Recuperado de: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/EnsenarEticaRS/eticayedusuperiorenelcontextodelamercantilizacion.pdf>

Ramírez, René. (Coord.) (2010). Transformar la universidad para transformar la sociedad. SENPLADES. Quito, Ecuador.

Rosario, M. Victor M; Alvarado N. Maritza y Marúm, E. Elia. (2014). Reconceptualizar a la Universidad de Guadalajara a 20 años de la Red Universitaria de Jalisco. Revista de Educación y Desarrollo. No. 31. Octubre – Diciembre 2014 pp. 95-105. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/31/31\\_Rosario.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Rosario.pdf)

Tunnerman, Carlos. (2013). Mi visión de la universidad del futuro. Red de Académicos de Iberoamérica A.C. Recuperado de: <http://idiiei.org/index.php/articulos/item/mi-vision-de-la-universidad-del-futuro>

.....

1. La Red de Académicos de Iberoamérica A.C es un organismo no gubernamental conformado por académicos de universidades de América Latina y España y que desde el año 2010, han planteado una serie de ideas y desarrollado investigaciones sobre el papel de los actores universitarios en los procesos de transformación de la propia universidad como institución compleja que ha derivado en algunos conceptos y planteamientos en torno a la necesaria, de inicio, transformación de las prácticas académicas. Véase: [www.idiiei.org](http://www.idiiei.org)

**EJE 3**

## LA FIGURA DE LA INTERVENCIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR PARTE DEL ESTADO Y EL PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA EN EL ECUADOR

José Carlos García Cevallos, Especialista en Derecho Constitucional Universidad Externado de Colombia, Especialista en Derecho Administrativo UASB Sede Quito.

### PALABRAS CLAVE

Educación, Estado Constitucional, Control Administrativo, Intervención, Autonomía Responsable, Ultima Ratio.

### RESUMEN

La educación es considerada como un derecho constitucional y a la vez como un servicio público por tal debe gozar de mínimos estándares que deben cumplirse y que han sido plasmados en principios rectores de este sistema tales como: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación, en este sentido el Estado a través de su poder regulador ha implementado organismos técnicos especializados para regular el sistema de educación superior.

El presente artículo tiene como enfoque analizar el control que posee el Estado sobre las instituciones de educación superior a través de la figura administrativa de la intervención. De dicha figura se analizará su naturaleza, características y las causales por las que puede ser aplicada en el sistema de educación superior, en virtud de que la misma viene a ser una limitación al principio de autonomía que gozan las universidades y escuelas politécnicas en el Ecuador.

## 1.- ESTADO CONSTITUCIONAL

Para poder entender la aplicación de la figura administrativa de intervención en una institución de educación superior, es necesario analizar el cambio constitucional existente en el Ecuador desde la promulgación de la Constitución de 2008 y el nuevo marco constitucional que rige en el sistema jurídico ecuatoriano.

La Constitución de la República, establece que el Ecuador es un Estado Constitucional de Derechos y Justicia<sup>1</sup>, ésta denominación no es un simple cambio de nombre por cuanto un estado constitucional es la aproximación máxima a la que se ha llegado por parte de la civilización occidental, el Estado Constitucional de Derechos y Justicia, es un perfeccionamiento de las anteriores formas de Estado que ha tenido el Ecuador.

Este pensamiento de avance constitucional referente a la nueva forma de Estado la observa Ramiro Ávila señalando: “El Estado constitucional de derechos y justicia es un paso adelante del estado social de derechos. Se podría considerar que el Estado constitucional es suficiente para comprender a los derechos, dado que las Constituciones contemporáneas son materiales”<sup>2</sup>.

Así mismo García Falconí manifiesta: “hay que considerar que el Estado se funda con la nueva Constitución en nuevos valores-derechos que se consagran en esta Carta Política y se manifiesta institucionalmente a través de la creación de mecanismos de democracia participativa, del control político y jurídico en el ejercicio del poder y sobre todo a través de la consagración de un catálogo de principios y derechos constitucionales”<sup>3</sup>.

La Corte Constitucional ecuatoriana en su sentencia interpretativa 001-08-SI-CC manifestó:

Efectivamente, la nueva Constitución establece por primera vez en la historia constitucional ecuatoriana, una nueva forma de Estado, el Estado Constitucional de Derechos y Justicia, que tiene como rasgos básicos los siguientes: a) la existencia de una Constitución no modificable por medio de la ley; b) el carácter normativo y la fuerza vinculante de toda la Constitución; c) el control judicial de la constitucionalidad, a través de la existencia de garantías jurisdiccionales que permiten vigilar la conformidad de las normas Infra constitucionales respecto de la Constitución; d) la directa aplicación de la Constitución para resolver todos los conflictos jurídicos que se presentan en la sociedad y e) la facultad de interpretar todo el ordenamiento, a la luz de la Constitución, a través de un órgano especializado del poder público denominado Tribunal o Corte Constitucional”<sup>4</sup>.

Esta forma de Estado difiere del Estado Liberal o de Derecho que tenía como objetivo principal que las actuaciones de la administración y los administrados, se encuentren apegadas a la Ley, es decir predominaba el imperio de la ley, García Pelayo al respecto dice: “El Estado Liberal asignaba derechos sin mención de contenidos y se limitaba a asegurar la justicia legal formal”<sup>5</sup>.

El sistema jurídico creado por el Estado liberal tenía su centro de gravedad en el con-

cepto de ley, de código. “La norma legal, en consecuencia, tenía una enorme importancia formal y material, como principal referente de la validez y como depositaria de la justicia y de la legitimidad del sistema”<sup>6</sup>.

Como se puede observar el Estado de Derecho en su forma propia ha quedado atrás, si bien se mantienen principios propios de este sistema como es el principio de legalidad<sup>7</sup>, este ya no se considera como la piedra angular del sistema jurídico, pues como se observa se han ido incorporando nuevos elementos que deben ser acogidos tanto por operadores jurídicos, como entidades de la administración pública.

El respeto a los derechos establecidos en la Norma Suprema es uno de los deberes primordiales del Estado tal como se establece en la Constitución<sup>8</sup>, este mandato constitucional como puede observarse pone énfasis en lo que antes denominábamos “derechos sociales”, sin embargo hoy por hoy son tomados como derechos primordiales para poder desarrollar el Sumak Kawsay.

## 2.- LA ADMINISTRACION PÚBLICA EN EL ÁMBITO DE LA REGULACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### 2.1 La Administración Pública

La norma constitucional ecuatoriana establece: “La administración pública constituye un servicio a la colectividad que se rige por los principios de eficacia, eficiencia, calidad, jerarquía, desconcentración, descentralización, coordinación, participación, planificación, transparencia y evaluación”<sup>9</sup>.

Bajo este parámetro constitucional es evidente que la administración pública es el eje fundamental para que el Estado a través de sus organismos, converja en la relación con los administrados, de forma eficaz y eficiente. De igual manera a través de la administración pública y sus múltiples mecanismos de regulación y control, permite que los servicios públicos puedan llegar al administrado bajo parámetros de oportunidad, calidad y eficacia.

Alfonso Parejo señala: “La administración es la pieza capital en el cumplimiento del principio social propio del Estado. Ello significa que la atención que late entero estado de legitimación (...), y eficacia (...) se hace especialmente acusada en el ámbito administrativo”<sup>10</sup>.

Evidentemente se puede establecer que es necesario que el Estado a través de los organismos públicos, tengan una participación activa cuando se refiera a la eficacia de los servicios que van dirigidos a los ciudadanos, en este sentido la jurisprudencia constitucional comparada ha señalado: “El principio de eficacia de la administración pública, impide a las autoridades administrativas permanecer impávidas o inactivas frente a situaciones que afecten a los ciudadanos; además de configurarse como un fin hacia el cual deben tender dichas autoridades. En este orden, la implementación práctica de ello supone la obligación de actuación de la administración, y de la real y efectiva ejecución de medidas, y no sólo la aceptación o reflexión sobre aquello que requiere su intervención. De ahí, que la jurisprudencia constitucional haya puntualiza-

do también la necesidad de considerar los procedimientos de las autoridades bajo la noción de debido proceso administrativo”<sup>11</sup>.

### 2.1.1 Potestad Regulatoria

Bajo los parámetros analizados en el punto anterior, el activismo que debe tener la administración pública, se puede ver reflejada en su potestad regulatoria, entendida como la posibilidad de emitir normativa -por lo general reglamentaria- en un campo específico, esto derivado del principio de legalidad establecido en el artículo 226 de la Constitución de la República del Ecuador<sup>12</sup>.

Héctor Escola afirma: “El control administrativo, como tal, encuentra su fundamento en ese mismo orden jurídico, que tiende a proteger, y que es el que lo establece, estructurando poderes balanceados, limitados y recíprocamente controlados, control que se lleva a cabo, por distintos medios, a niveles adecuadamente graduados”<sup>13</sup>.

La educación, a la vez de ser un derecho constitucional, la Norma Suprema la categoriza como un servicio público cuando señala: “La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares (...)”<sup>14</sup>, al ser considerado como un servicio público, este debe necesariamente contar con las características que debe tener todo servicio público por tal ésta debe gozar de mínimos estándares para su funcionamiento, bajo esta premisa el sistema de educación superior ha incorporado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) varios principios: “El Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global. Estos principios rigen de manera integral a las instituciones, actores, procesos, normas, recursos, y demás componentes del sistema, en los términos que establece esta Ley”<sup>15</sup>.

En este sentido el Estado a través de su poder regulador ha implementado organismos técnicos especializados para regular el sistema de educación superior, por lo que cuando uno de estos principios se encuentra afectado, los organismos reguladores tienen una participación activa a fin de establecer y rencausar el correcto desenvolvimiento de las instituciones de educación superior a fin de que se respete estos principios, a través de recomendaciones, regulaciones, sanciones e incluso la aplicación de una intervención.

### 2.1.2 Agentes Reguladores del Sistema de Educación Superior

La Constitución de la República señala: “El sistema de educación superior se regirá por: 1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva. 2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación”<sup>16</sup>.

Como se desprende de la norma constitucional, esta prevé dos organismos que son:

el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

#### 2.1.2.1.- Consejo de Educación Superior (CES)

La Ley Orgánica de Educación Superior, establece que:

“El Consejo de Educación Superior es el organismo de derecho público con personería jurídica, con patrimonio propio, independencia administrativa, financiera y operativa, que tiene por objetivo la planificación, regulación y coordinación interna del Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana.

El Consejo de Educación Superior funcionará en coordinación con el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación ni por aquellos que tengan intereses en las áreas que vayan a ser reguladas. Tendrá su sede en la capital de la República”<sup>17</sup>.

Esta entidad es un organismo planificador y regulador de todo el sistema de la educación superior, lo que le permite frente a los actores del sistema, por una parte la emisión de la normativa que les regulará y por otra la potestad de que al existir un posible incumplimiento, pueda accionar su potestad regulador a través de procesos administrativos.

Como se manifestó en líneas precedentes, la educación como derecho y como un servicio público tiene la obligación de contar con varios elementos, entre uno de esos la calidad. Gregorio Badeni manifiesta al respecto: “El rol de la educación es fundamental en toda sociedad política moderna, y particularmente en un sistema democrático constitucional (...) La intervención del Estado debe apuntar al establecimiento y desarrollo de la educación”<sup>18</sup>.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, norma que forma parte del Bloque de Constitucionalidad, señala: “1. Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”<sup>19</sup>.

La Constitución ecuatoriana ha recogido este mandato internacional estableciendo: “Será responsabilidad del Estado: 1. (...) asegurar el mejoramiento permanente de la educación”<sup>20</sup>.

Esto ha conllevado que el sistema de educación tenga como uno de sus ejes transversales la característica de la calidad, así lo señala la Ley Orgánica de Educación

Superior que manifiesta: “Objeto.- Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda la excelencia (...)”<sup>21</sup>.

La identificación del núcleo esencial del derecho a la educación exige, a su turno, identificar el contenido de los derechos que lo conforman. Estos derechos son la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad.

Manuel Gángara señala al respecto: “Derecho de Calidad: El contenido mínimo no negociable del derecho fundamental a la educación no se agota en los derechos de disponibilidad, acceso y permanencia en el sistema educativo. La Corte Constitucional también ha incluido el derecho a la calidad de la educación, que consiste en el derecho del estudiante a alcanzar los objetivos y fines consagrados constitucional y legalmente, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o culturales, y a desarrollar las capacidades necesarias para producir conocimiento”<sup>22</sup>.

Siendo la calidad como eje transversal del sistema de educación superior, los organismos que rigen el sistema, (CES y CEAACES), tienen la facultad administrativa de aplicar la figura administrativa de la intervención de la institución de educación superior que encaje su actuar en una de las causales que establece la ley.

### 3.- LA AUTONOMÍA RESPONSABLE

La Constitución de la República del Ecuador establece: “El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable (...)”<sup>23</sup>.

Dicha principio constitucional se encuentra a su vez recogido por la Ley Orgánica de Educación Superior que señala: “Reconocimiento de la autonomía responsable.- El Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios establecidos en la Constitución de la República. En el ejercicio de autonomía responsable, las universidades y escuelas politécnicas mantendrán relaciones de reciprocidad y cooperación entre ellas y de estas con el Estado y la sociedad; además observarán los principios de justicia, equidad, solidaridad, participación ciudadana, responsabilidad social y rendición de cuentas”<sup>24</sup>.

El ordenamiento jurídico ecuatoriano ha podido establecer los elementos que componen la autonomía responsable estableciendo los siguientes:

- a) La independencia para que los profesores e investigadores de las universidades y escuelas politécnicas ejerzan la libertad de cátedra e investigación;
- b) La libertad de expedir sus estatutos en el marco de las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Superior;
- c) La libertad en la elaboración de sus planes y programas de estudio en el marco de las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Superior;
- d) La libertad para nombrar a sus autoridades, profesores o profesoras, investiga-

dores o investigadoras, las y los servidores y las y los trabajadores, atendiendo a la alternancia y equidad de género;

e) La libertad para gestionar sus procesos internos;

f) La libertad para elaborar, aprobar y ejecutar el presupuesto institucional.

g) La libertad para adquirir y administrar su patrimonio;

h) La libertad para administrar los recursos

i) La capacidad para determinar sus formas y órganos de gobierno, en consonancia con los principios de alternancia, equidad de género, transparencia y derechos políticos señalados por la Constitución de la República, e integrar tales órganos en representación de la comunidad universitaria, de acuerdo a esta Ley y los estatutos de cada institución.

Es indudable que la parte neurálgica de las universidades es su capacidad propia para actuar en los ámbitos académicos, administrativos y financieros, así lo señala la doctrina al decir: “La autonomía universitaria es el nutriente esencial en la vida de la universidad pública”<sup>25</sup>.

“(…) La autonomía universitaria es una institución que hoy es familiar a la nación mexicana. Es compromiso permanente del Estado respetar irrestrictamente la autonomía para que las instituciones de cultura superior se organicen, administren y funcionen libremente y sean sustento de las libertades, jamás como fórmula de enfeudamiento que implique un derecho territorial por encima de las facultades primigenias del Estado”<sup>26</sup>.

La autonomía como eje central de la actividad universitaria, lleva el compromiso que ésta se dé bajo los parámetros de responsabilidad, es decir que la institución de educación superior actúe apegada a los cánones constitucionales, legales y reglamentarios, puede decirse que esto es entendido per se por las universidades, sin embargo, en el caso ecuatoriano se ha visto la necesidad de incorporar al concepto de autonomía, la característica de responsable, por el abuso dado a este principio por varias universidades, lo que conllevó al cierre de 15 universidades y escuelas politécnicas en el Ecuador.

Hay que entender que la autonomía responsable no es de carácter absoluto, es decir que debe estar anclado a la Constitución y a la Ley, así lo ha determinado incluso la jurisprudencia comparada al señalar:

“El principio de autonomía universitaria, consagrado en el artículo 69 de la Carta Política, que consiste en la facultad de la que gozan las universidades para darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la ley, ha sido concebido por esta Corporación “como un principio de autodeterminación derivado de la Constitución, que propende por la garantía para los centros educativos de desarrollar su misión, filosofía y objetivos, en un entorno adaptado a su ideología y los fines académicos que se plantea. La Corte ha precisado que a pesar de la naturaleza constitucional del principio de autonomía universitaria y de su importancia en el Estado Social de Derecho, no es dable sostener que sea absoluto y, por tanto, que no encuentre límites de ninguna especie. Por el contrario, ha concluido que en su ejercicio, las instituciones educativas deben respetar los valores y principios consagrados en la Constitución, así como respetar y garantizar los derechos fundamentales, entre otros, de sus estudian-

tes (...).<sup>27</sup>

En este sentido el principio de autonomía es pilar básico del sistema de educación superior, por lo que corresponde tanto a las universidades por una parte adecuar esta autonomía a la Constitución y a la Ley; y por otra parte, a los organismos estatales de regulación del sistema de educación superior, verificar que ésta autonomía sea responsable en referencia a las normas establecidas en el ordenamiento jurídico.

#### 4.- LA FIGURA JURÍDICA DE LA INTERVENCIÓN

##### 4.1.- Concepto

La LOES, señala: “El proceso de intervención es una medida académica y administrativa, de carácter cautelar y temporal, resuelta por el Consejo de Educación Superior en base a los informes del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, tendiente a solucionar problemas que atenten el normal funcionamiento de las universidades y escuelas politécnicas; mantener la continuidad de los procesos; asegurar y preservar la calidad de gestión y, precautelar el patrimonio institucional, garantizando con ello el derecho irrenunciable de las personas a una educación de calidad de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y esta Ley”<sup>28</sup>.

Como se desprende de la norma legal, la intervención es una medida de carácter académica y administrativa, cautelar y temporal, que únicamente puede ser aplicada por el órgano rector de la educación superior, es decir el Consejo de Educación Superior.

Esta figura debe ser aplicada, previo un procedimiento administrativo, el cual se encuentra determinado en el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, dando cumplimiento del mandato constitucional del debido proceso que señala: “En todo proceso en el que se determinen derechos y obligaciones de cualquier orden, se asegurará el derecho al debido proceso (...).”<sup>29</sup>.

##### 4.2.- Objeto de la Intervención

La aplicación de esta figura administrativa tiene como objeto lo siguiente:

- a) Solucionar problemas que atenten contra el normal funcionamiento de la institución de educación superior;
- b) Mantener la continuidad de los procesos;
- c) Asegurar y preservar la calidad de gestión; y,
- d) Precautelar el patrimonio institucional.

##### 4.3.- Características de la Figura Administrativa de Intervención

Esta figura normativa podemos señalar que tiene las siguientes características:

- a. Cautelar.- Esta figura es cautelar por cuanto tiene como objetivo prevenir que la institución de educación superior llegue a ser suspendida y posteriormente extinguida

de acuerdo la LOES.

b. Temporal.- Es temporal por cuanto únicamente durará hasta que el cumplimiento del plan de intervención o el plazo que haya otorgado el Consejo de Educación Superior haya fenecido.

c. No suspende el funcionamiento de la institución de educación superior ni a sus autoridades.- Es necesario realizar énfasis en esta característica por cuanto la aplicación de la intervención no significa el cierre de la universidad o escuela politécnica, pues el objeto es que se aplique los mecanismos de mejoras para subsanar los inconvenientes que mantiene la Universidad sin afectar al grupo de estudiantes y profesores que forman parte de la misma, así mismo al no existir la sustitución de las autoridades, se crea una especie de coadministración entre la Comisión Interventora de Fortalecimiento Institucional (CIFI) y las autoridades de la institución sujeta a intervención.

d. Busca elevar la capacidad de gestión institucional.- A través de la CIFI, como una especie de coadministración, se pretende que la inoperatividad o falencia que tiene la institución de educación superior sea subsanada a través de parámetros establecidos en el Plan de Fortalecimiento.

e. Última Ratio.- Si bien esta característica no se encuentra determinada de manera formal en la LOES o en el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, si se encuentra de manera material incorporada al principio de autonomía universitaria, dado que esta figura limita el principio de autonomía que tienen las universidades y escuelas politécnicas, y como toda limitación a derechos y principios debe ser restringida, excepcional y únicamente aplicable cuando la misma universidad no pueda a través de sus propios medios, resolver sus problemas sean académicos, administrativos o financieros, por lo que debe ser considerada como la última herramienta a aplicarse en una institución de educación superior.

#### 4.4.- Tipos de Intervención

Tanto la LOES y el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, determina que existen dos tipos de intervención parcial e integral. La primera de ellas, va enfocada únicamente a un área de la problemática identificada sea ésta administrativa, académica o financiera; la segunda, va enfocada a todas las áreas anteriormente señaladas de forma conjunta.

#### 4.5.- Causales de Intervención

Las causales para poder aplicar la figura de intervención en una institución de educación superior, se encuentran establecidas en la LOES, las mismas que son:

a) La violación o el incumplimiento de las disposiciones de la Constitución de la República, de la presente Ley, su Reglamento General, los reglamentos, resoluciones y demás normatividad que expida el Consejo de Educación Superior, y el estatuto de cada institución;

b) La existencia de irregularidades académicas, administrativas o económico-financieras, establecidas en la normatividad vigente que atenten contra el normal funcionamiento institucional;

c) La existencia de situaciones de violencia que atenten contra el normal funciona-

miento institucional y los derechos de la comunidad universitaria o politécnica, que no puedan ser resueltas bajo los mecanismos y procedimientos establecidos por las instituciones de educación superior.

#### 4.6.- Procedimiento para llegar a la Intervención

Tal como se señala en la LOES y en su Reglamento, quien puede aprobar la intervención de una Universidad o Escuela Politécnica es el Consejo de Educación Superior, a través de una Resolución del Pleno de este organismo, ya que el Pleno: “Es la máxima instancia de toma de decisiones del Consejo de Educación Superior, cuyo ámbito de acción está encaminado a la consolidación y proyección del Sistema de Educación Superior del Ecuador”<sup>30</sup>.

A fin de que el Pleno del CES pueda emitir una Resolución que determine o no la intervención en una institución de educación superior, es necesario que se realice un procedimiento administrativo, el cual debe cumplir las garantías básicas establecidas dentro del derecho al debido proceso.

##### 4.6.1.- Antecedentes para inicio del procedimiento

Para dar inicio a un procedimiento que pueda derivar en una intervención, éste tiene tres presupuestos de génesis; el primero, es por la presentación de una denuncia debidamente fundamentada; el segundo, por un informe de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), o de oficio para lo cual se requiere un informe de una de las Comisiones Permanentes u Ocasional del CES.

a) Por Denuncia.- la norma reglamentaria prevé que cualquier persona puede presentar una denuncia, sea escrita o verbal, en el caso de ésta última, deberá ser reducida a un acta especial y en ambos casos deberá constar la firma del denunciante. Posteriormente la Unidad de Admisión analizará si existe elementos suficientes para iniciar un proceso de investigación y deberá emitir un informe fundamentado dirigido a una Comisión Permanente del CES.

b) Por informe de SENESCYT.- Cuando existe un informe de la SENESCYT, es obligación de la Secretaría General del CES, remitir el mismo a una Comisión Permanente del Consejo de Educación Superior para que éste elabore un informe y ponga en conocimiento del Pleno del CES.

c) De Oficio por parte del CES.- En este caso, la Comisión del CES, debe emitir un informe para conocimiento del Pleno del CES. En todos los casos anotados en líneas precedentes, el Pleno del Consejo de Educación Superior, debe abrir una fase previa de investigación para lo cual, designa una Comisión de Investigación conformada por al menos tres de sus miembros.

##### 4.6.2.- Fase de investigación

La fase de investigación se inicia a través de la comunicación que hace el Consejo de Educación Superior a la institución investigada, en la cual se le remite y adjunta copia del informe suscrito por la Comisión, así mismo, se pone en conocimiento cua-

les son los nuevos miembros que integran la Comisión de Investigación, esto se da a fin de cumplir con los siguientes cánones constitucionales: “(...) 7. El derecho de las personas a la defensa incluirá las siguientes garantías: a) Nadie podrá ser privado del derecho a la defensa en ninguna etapa o grado del procedimiento. b) Contar con el tiempo y con los medios adecuados para la preparación de su defensa. c) Ser escuchado en el momento oportuno y en igualdad de condiciones. d) Los procedimientos serán públicos salvo las excepciones previstas por la ley. Las partes podrán acceder a todos los documentos y actuaciones del procedimiento”<sup>31</sup>.

Es necesario recalcar que en el Auto de avoco o providencia en el cual se le pone en conocimiento de los informes de la primera Comisión, debe establecerse con claridad cuáles son los motivos y causas debidamente determinadas que dan inicio a la investigación, a fin de garantizar a cabalidad el derecho a la defensa, en razón de que el administrado debe ir desvirtuando los puntos que puede conllevar una intervención.

Esto se denomina doctrinalmente “Teoría del Caso”, por el cual el investigador como viene a ser la Comisión conformada en esta fase administrativa, establece los parámetros de investigación los cuales deben ser concretos, puntuales y específicos, lo cual convierte a esta figura como una garantía más para la institución de educación superior en su derecho a la defensa.

La Corte Constitucional Colombiana ha señalado en referencia a la Teoría del Caso en materia penal lo siguiente: “Dado que una de las tareas constitucionales asignadas a la Fiscalía es la de presentar escrito de acusación ante el juez de conocimiento, con el fin de dar inicio a un juicio público, oral, con inmediatez de las pruebas, contradictorio, concentrado y con todas las garantías, es necesario que al comienzo del juicio el ente acusador exponga la teoría del caso”<sup>32</sup>.

Durante esta fase investigativa, la Comisión designada para el efecto puede solicitar: a) información para la verificación de los hechos materia de la investigación y b) comparecencia de personas que conozcan sobre los hechos que se investiga.

Esta fase no es una fase de prueba como podría interpretarse, sino es una fase de recopilación de elementos de convicción que permite formar un criterio a la Comisión para que pueda emitir su informe ya sea recomendando una intervención u ordenando su archivo. Esta fase es importante por cuanto es obligación de la Comisión no solo solicitar realización de diligencias, sino a su vez aceptar a trámite todas las diligencias que sean solicitadas por la parte investigada, pues mientras más elementos de convicción posea, el informe tendrá una mayor motivación.

Esta fase de investigación, tiene la duración de seis meses dentro de los cuales la Comisión de Investigación tiene que emitir su informe, existe la salvedad de éste término cuando se solicite una prórroga por parte de la Comisión de Investigación y de manera excepcional la otorgue el Pleno del CES, quedando a discreción de éste, el tiempo que pueda ser extendida la prórroga. Hay que hacer énfasis, que la prórroga tiene la característica de excepcional, por lo que la solicitud de la misma por parte de la Comisión debe ser debidamente fundamentada.

#### 4.6.3.- Presentación del Informe de la Comisión y Pronunciamiento del Pleno de Consejo de Educación Superior

Cuando concluye la fase de investigación, la Comisión debe de manera motivada, emitir un informe que contenga el análisis de todos los elementos de convicción que hayan sido aportados tanto por la misma Comisión, por el denunciante si lo existiere y por la universidad investigada. Este informe puede tener dos recomendaciones, la primera es que se archive el proceso y la otra que se aprueba la intervención integral o parcial.

El Pleno del Consejo de Educación Superior, al recibir el informe antes mencionado tiene dos posibilidades:

- a) Aprobarlo, en cuyo caso, si se recomienda la intervención, lo remitirá al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para que se pronuncie o, si el informe recomienda archivar el proceso, procederá en dicho sentido;
- b) Solicitar que la Comisión de Investigación, aclare y/o amplíe su informe en el plazo máximo de quince días contados a partir de la notificación con la correspondiente solicitud, luego de lo cual, el Pleno del CES se pronunciará.

#### 4.6.4.- Audiencia

La norma reglamentaria establece que si los informes tanto de la Comisión de Investigación, como del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, recomiendan la intervención de la institución de educación superior, el Pleno del Consejo de Educación Superior debe convocar al representante legal de la institución de educación superior investigada, a una audiencia la misma que tiene dos partes, la primera orientada a exponer sus argumentos y la segunda a presentar y solicitar las pruebas que se crea asistido.

Como se señaló en líneas precedentes, en este momento se apertura la causa a prueba, la norma reglamentaria establece: “En la audiencia, el Pleno del CES, de estimarlo conveniente para el esclarecimiento de los hechos, podrá disponer la apertura de un término de prueba de hasta 10 días, dentro del cual la universidad o la escuela politécnica, o los denunciados podrán solicitar la práctica de las pruebas que estimen pertinentes en relación con los hechos investigados (...)”<sup>33</sup>.

Tal como se desprende de la lectura del Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, se establece como potestad al Consejo de Educación Superior el otorgamiento o no del término de prueba por parte del CES, sin embargo esto contravendría la norma constitucional y afectaría el debido proceso, en virtud que la Constitución de la República del Ecuador señala: “7. El derecho de las personas a la defensa incluirá las siguientes garantías: (...) h) Presentar de forma verbal o escrita las razones o argumentos de los que se crea asistida y replicar los argumentos de las otras partes; presentar pruebas y contradecir las que se presenten en su contra”<sup>34</sup>, así mismo la Convención Americana de Derechos Humanos señala: “f) derecho de la defensa de interrogar a los testigos presentes en el tribunal y

de obtener la comparecencia, como testigos o peritos, de otras personas que puedan arrojar luz sobre los hechos<sup>35</sup>(...).”

Por lo tanto es obligación de la administración pública precautelar todas y cada una de los derechos y garantías de las personas, sean éstas naturales y jurídicas lo que conlleva que siempre se deba aperturar una etapa de prueba.

#### 4.6.5.- Resolución

Luego de la realización de la audiencia ante el Pleno del Consejo de Educación Superior y una vez que haya concluido el término de prueba se resolverá sobre la intervención o no de la universidad o escuela politécnica, considerando el informe final de la Comisión de Investigación, el informe del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, los alegatos y pruebas presentadas.

La Constitución de la República del Ecuador establece: “7. El derecho de las personas a la defensa incluirá las siguientes garantías: (...) l) Las resoluciones de los poderes públicos deberán ser motivadas. No habrá motivación si en la resolución no se enuncian las normas o principios jurídicos en que se funda y no se explica la pertinencia de su aplicación a los antecedentes de hecho. Los actos administrativos, resoluciones o fallos que no se encuentren debidamente motivados se considerarán nulos. Las servidoras o servidores responsables serán sancionados”<sup>36</sup>, bajo este mandato constitucional, es imperativo que la Resolución que tome el Consejo de Educación Superior, tenga todos y cada uno de los elementos que justifiquen su emisión, ya que la aplicación de la figura de intervención al ser una limitación al principio de autonomía universitaria, debe llevar una carga relevante y suficiente que justifique la aplicación de esta medida y la necesidad de que se realice un juicio de ponderación a fin de contrastar si la figura de intervención es necesaria.

#### 4.6.6.- Impugnación

La Constitución de la República señala: “7. El derecho de las personas a la defensa incluirá las siguientes garantías: (...) m) Recurrir el fallo o resolución en todos los procedimientos en los que se decida sobre sus derechos”<sup>37</sup>. Este mandato de orden constitucional permite que todos los actos que sean emitidos por la administración pública sean impugnados, es decir que si el afectado no está de acuerdo con lo resuelto, puede solicitar su revocatoria.

Dentro de la esfera jurídica ecuatoriana podemos establecer tres áreas donde puede impugnarse la resolución que ordene la intervención de una institución de educación superior: 1) Esfera Administrativa interna (Consejo de Educación Superior); 2) Esfera Judicial (Contencioso Administrativo); y 3) Esfera Constitucional (Jueces constitucionales y/o Corte Constitucional).

La universidad o la escuela politécnica puede interponer el denominado recurso de reposición, el cual es presentado ante el mismo organismo que emitió la Resolución de intervención, así lo determina el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas.

Los actos administrativos puede ser impugnados en la esfera contenciosa administrativa, tal como lo determina la Constitución de la República que señala: “Los actos administrativos de cualquier autoridad del Estado podrán ser impugnados, tanto en la vía administrativa como ante los correspondientes órganos de la Función Judicial”<sup>38</sup>.

En el caso de la esfera constitucional, podría interponerse o bien una acción de protección o bien una acción por incumplimiento siempre y cuando se reúnan los requisitos establecidos en la Ley Orgánica de Garantías Constitucionales y Control Constitucional.

#### 4.7.- La Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional CIFI

Una vez que el Consejo de Educación Superior decide intervenir una institución de educación superior, éste debe nombrar a una Comisión Interventora a fin de que realice todas las gestiones pertinentes a subsanar las debilidades que tiene la universidad intervenida, para lo cual tiene la obligación ésta última de brindarle todas las facilidades a dicha Comisión.

##### 4.7.1.- Atribuciones de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional CIFI

La Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional, tiene las siguientes atribuciones:

- a) Cumplir y hacer cumplir el ordenamiento jurídico ecuatoriano y las normas internas de funcionamiento de la universidad o la escuela politécnica.
- b) Presentar al CES, en el plazo, máximo, de cuarenta y cinco (45) días siguientes a su designación, un plan de intervención que, una vez aprobado por el CES, será de cumplimiento obligatorio para la institución intervenida.
- c) Presentar al CES, junto con el plan de intervención, un presupuesto que será financiado con cargo a los recursos de la institución intervenida, entre los que constarán los emolumentos que deben recibir el presidente y los integrantes de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional y el equipo técnico requerido por la comisión.
- d) Disponer las correcciones y medidas académicas, administrativas, de dirección y gestión universitaria, o económico-financieras, de ejecución inmediata, que propicien un mejor funcionamiento de la universidad o la escuela politécnica, precautelando los intereses de los diferentes estamentos de la institución y el respeto a los principios de la educación superior consignados en la Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior.
- e) Requerir a la institución intervenida, sus órganos, autoridades y funcionarios, la promulgación de normas y la ejecución de acciones que ameriten ser adoptadas durante el proceso de intervención, en los plazos y condiciones propuestos por la comisión interventora y de fortalecimiento institucional.
- f) Definir, en el plan de intervención, los tiempos mínimo y máximo para cumplir los objetivos previstos en el plan y para conseguir la regularización del funcionamiento de la institución intervenida. El tiempo de intervención será máximo de hasta dos (2) años, prorrogable por el mismo período.
- g) Preparar proyectos de resolución que propicien el óptimo funcionamiento de la institución intervenida, resoluciones que deberán ser aprobadas por los órganos o las

autoridades competentes en el plazo máximo de hasta quince (15) días, prorrogables por el mismo periodo, por una sola vez.

h) Velar por la integridad del patrimonio de la institución intervenida.

i) Recomendar al CES, mediante un informe debidamente motivado, que se ponga fin a la intervención, cuando se hubieren superado las causas que la originaron, o recomendar, si éstas no pueden superarse, que se proceda a la suspensión de la institución.

#### 4.7.2.- Atribuciones del Presidente de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional

El Presidente de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional tiene las siguientes atribuciones:

a) Dar o no el visto bueno a todas las resoluciones del órgano colegiado académico superior; los vistos buenos podrán o no ser condicionados. Los vistos buenos condicionados implican que la resolución respectiva entra en vigencia con las observaciones incorporadas por el presidente de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional.

b) Dar o no el visto bueno a las resoluciones propuestas por el rector o rectora de la institución intervenida, cuando a criterio del presidente de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional, afecten al cumplimiento del plan de intervención y fortalecimiento institucional; también dará o no visto bueno a la designación de autoridades académicas y funcionarios administrativos, incluyendo aquellos de libre nombramiento y remoción.

c) Dar o no el visto bueno a las resoluciones que adopten las demás autoridades académicas y directivos académicos y administrativos cuando a criterio del presidente de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional, lo requiera el plan de intervención.

d) Dar o no el visto bueno, para la celebración de cualquier actuación administrativa que comprometa el patrimonio institucional cuando la cuantía sea superior al 0,000002 del Presupuesto Inicial del Estado del correspondiente ejercicio económico en curso. Los procesos de adquisición de bienes, servicios y obras por montos inferiores a los establecidos en el inciso precedente y siempre y cuando consten en los instrumentos de planificación y ejecución financiera de la IES serán autorizados por la autoridad competente y no requerirán de visto bueno.

e) Requerir de las autoridades competentes de la institución intervenida, la información necesaria para el ejercicio de sus funciones, así como la realización de una constatación física e inventario de los bienes y la actualización contable y los arqueos de caja que fueren necesarios para los fines de la intervención.

f) Presentar informes cuatrimestrales de sus actividades al CES, de conformidad con el instrumento generado por el Consejo de Educación Superior.

g) Participar con derecho a voz, personalmente o a través de su delegado, físicamente o por medios virtuales, en las sesiones del órgano colegiado académico superior; además, cuando lo considere pertinente, podrá participar en las sesiones de los otros órganos de cogobierno y gobierno de la institución intervenida.

h) Requerir, de considerarlo necesario, al rector o rectora de la institución intervenida, la convocatoria a referéndum para el tratamiento de temas trascendentales para los objetivos de la intervención y para el fortalecimiento de la institución. En este caso, el

rector o rectora deberá cumplir obligatoriamente con la convocatoria solicitada dentro del plazo de quince (15) días. El referéndum solicitado se realizará dentro del plazo de treinta (30) días posteriores a la convocatoria.

i) Vetar motivadamente, de forma total o parcial, las resoluciones y disposiciones académicas, administrativas, financieras y legales de las autoridades, autoridades académicas y directivos, así como de los órganos colegiados de cogobierno y gobierno, que no se ajusten al ordenamiento jurídico vigente o al proceso de intervención y fortalecimiento institucional de la universidad o escuela politécnica. Estos vetos deberán ser observados obligatoriamente por el órgano o autoridad correspondiente. En caso de que la autoridad u órgano no se allane al veto parcial de una disposición o proyecto de resolución, ésta entrará en vigencia con las modificaciones introducidas en el veto parcial.

j) Participar con voz en las comisiones académicas, jurídicas, administrativas o financieras de la institución intervenida, o delegar a uno o varios miembros de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional, equipo técnico de la intervención u otro miembro de la comunidad universitaria para los mismos efectos.

#### 4.7.3.- Medidas urgentes y de carácter excepcional

4.7.3.1.- Definición.- Son las decisiones de trámite expedito que involucran actos, políticas o normas que el presidente de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional considera indispensables y de aplicación inmediata y urgente para el mejoramiento de la universidad o escuela politécnica intervenida.

Estas medidas podrán ser calificadas como tales y propuestas por el presidente de la comisión interventora y de fortalecimiento institucional al rector o al órgano colegiado académico superior (OCAS).

4.7.3.2.- Trámite de las medidas urgentes.- Cuando una medida sea presentada ante el rector, por ser de su competencia, este deberá ejecutarla dentro del término máximo de cuarenta y ocho horas, caso contrario entrará en vigencia de manera inmediata. Cuando las medidas deban ser conocidas y resueltas por el Órgano Colegiado Académico Superior, el rector estará obligado a convocar, de forma extraordinaria, a sus miembros en el término máximo de cuarenta y ocho horas.

En el caso de que el Órgano Colegiado Académico Superior, no sea convocado en el término indicado o de que, una vez reunido dentro de dicho término, no resuelva o no adopte las decisiones solicitadas por el Presidente de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional, estas entrarán inmediatamente en vigencia.

Cuando el Órgano Colegiado Académico Superior conozca la propuesta e introduzca cambios, el Presidente de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional podrá allanarse a ellos o vetarlos. En caso de allanamiento la disposición o resolución entrará inmediatamente en vigencia con las modificaciones introducidas por el Órgano Colegiado Académico Superior. En caso de veto parcial o total, la disposición o resolución entrará en vigencia en los términos propuestos originalmente por el Presidente de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional. Cuando el Órgano Colegiado Académico Superior no se encuentre integrado legalmente o ejerza sus funciones o atribuciones de forma restringida, las medidas propuestas entrarán en

vigencia inmediatamente.

#### 4.7.3.3.- Apelación

Como premisa existente en la Constitución de la República, recogida en el principio de impugnación de los actos y resoluciones, el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de las Universidades y Escuelas Politécnicas permite que el Rector o el Órgano Colegiado Académico Superior, puedan impugnar ante el Consejo de Educación Superior, de forma debidamente fundamentada, las resoluciones de la Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional o de su Presidente.

#### 5.- Conclusiones y Recomendaciones

La autonomía académica, administrativa y financiera que gozan las instituciones de educación superior es un principio inherente y básico de estas entidades, lo que conlleva a que puede ser únicamente limitada bajo altos parámetros de argumentación y justificación, ésta limitación no puede de ninguna manera afectar el núcleo esencial de este principio.

El establecimiento de figuras administrativas como la intervención, deber ser considerada como *Ultima Ratio*, es decir que debe ser la última herramienta jurídica al emplearse por parte del Estado.

Los órganos de control estatales del sistema de educación superior tienen la obligación de precautelar el cumplimiento de los principios que rigen al mismo, lo que permite que aplique los mecanismos que la ley le otorga, sin que esto se convierta o permita una intromisión a la autonomía universitaria.

La autonomía que gozan las instituciones de educación superior, tiene que estar anclada a los máximos estándares de responsabilidad, en virtud de que el objeto de las universidades es brindar un servicio de calidad como es la educación, en este sentido es necesaria la vigilancia de los organismos gubernamentales para velar por ese cumplimiento.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Santamaría, Ramiro, Edit. Constitución del 2008 en el contexto andino, Análisis de la doctrina y el derecho comparado, Quito: Edit. V&M Gráficas, 2008.
- Badeni, Gregorio, Tratado de Derecho Constitucional, Buenos Aires: Tomo I, Edit. La Ley, 2004
- Escola, Jorge, Compendio de Derecho Administrativo, Buenos Aires: Edit. De Palma, 1990.
- Gándara, Manuel, El Derecho a la Educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos internacionales, Bogotá: Defensoría del Pueblo, 2003.
- García Falconí, José, La Corte Constitucional y la Acción Extraordinaria de Protección en la Nueva Constitución Política del Ecuador, Quito: Edit. Rodin, 2008.
- García Pelayo, Manuel, Las transformaciones del Estado contemporáneo, Madrid: Edit. Alianza, 1989.

González Pérez, Luis, Autonomía Universitaria y Universidad Pública, Edit. Universidad Autónoma de México, México, 2009

Pareja, Alfonso, El concepto del Derecho Administrativo, Caracas, Edit. Jurídica Venezolana, 1984.

Upegui, Juan Carlos, Doce Tesis en torno al Concepto de Estado Social de Derecho, Bogotá, 2009.

Constitución de la República [2008]. [Quito]: Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización, s.f.

Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior [2010]. Registro Oficial, Suplemento, No. 298, Quito, 12 de octubre de 2010.

Ecuador, Consejo de Educación Superior, Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas Resolución RPC-SO-012-No.056-2012.

Ecuador, Corte Constitucional, Sentencia Interpretativa No. 001-08-SI-CC. R.O. Supl. No. 479, 02/12/08

Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-733/09

<http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/T-068-12.htm>

<http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2009/C-069-09.htm>

- .....
1. Constitución Política del Ecuador. Art. 1
  2. Ramiro Ávila Santamaría, Ecuador, Estado constitucional de derechos y justicia, Quito, 2008, p. 37
  3. José García Falconí, La Corte Constitucional y la Acción Extraordinaria de Protección en la Nueva Constitución Política del Ecuador, Quito, 2008, p. 67
  4. Sentencia Interpretativa Corte Constitucional No. 001-08-SI-CC. R.O. Supl. No. 479, 02/12/08.
  5. Manuel García Pelayo, Las transformaciones del Estado contemporáneo, Madrid, 1989, p. 26
  6. Juan Carlos Upegui, Doce Tesis en torno al Concepto de Estado Social de Derecho, Bogotá, 2009, p. 23
  7. Constitución de la República del Ecuador. “Art. 226.- Las instituciones del Estado, sus organismos, dependencias, las servidoras y servidores públicos y las personas que actúen en virtud de una potestad estatal ejercerán solamente las competencias y facultades que les sean atribuidas en la Constitución y en la Ley...”
  8. Art. 3, numeral 1 Ibid, “Son deberes primordiales del Estado. 1) Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”
  9. Art. 227, Ibid
  10. Alfonso Pareja, El concepto del Derecho Administrativo, Edit. Jurídica Venezolana, 1984, p. 261
  11. Sentencia T-733/09 Corte Constitucional Colombiana
  12. Constitución de la República. “Art. 226.- Las instituciones del Estado, sus organismos, dependencias, las servidoras o servidores públicos y las personas que actúen en virtud de una potestad estatal ejercerán solamente las competencias y facultades que les sean atribuidas en la Constitución y la ley. Tendrán el deber de coordinar acciones para el cumplimiento de sus fines y hacer efectivo el goce y ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución”.
  13. Jorge Escola, Compendio de Derecho Administrativo, De Palma, Buenos Aires, 1990, p. 1161
  14. Constitución de la República, Art. 345
  15. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), Art. 12
  16. Constitución de la República, Art. 353

17. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), Art. 166
18. Gregorio, Badeni, Tratado de Derecho Constitucional, Tomo I, Edit. La Ley, Buenos Aires, 2004, p. 394 - 395
19. Pacto de Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Art. 13
20. Constitución de la República, Art. 347, numeral 1
21. LOES, Art. 4
22. Manuel Gándara, El Derecho a la Educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos internacionales, Edit. Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2003, p. 36
23. Constitución de la República, Art. 351
24. LOES, Art. 17
25. Luis Gonzáles Pérez, Autonomía Universitaria y Universidad Pública, Edit. Universidad Autónoma de México, México, 2009, p. 13
26. Ibíd, p. 18
27. <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/T-068-12.htm>
28. LOES, Art. 197
29. Constitución de la República, Art. 76
30. Estatuto Orgánico del CES, Art. 7.1.1.1
31. Constitución de la República, Art. 76, numeral 7) literales a), b) c) y d)
32. <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2009/C-069-09.htm>
33. Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, Art. 43
34. Constitución de la República Art. 76, numeral 7), literal h)
35. Convención Americana de Derechos Humanos, Art. 8, literal f)
36. Constitución de la República, Art. 76, numeral 7), literal l)
37. Art. 76, numeral 7), literal l), Ibíd
38. Art. 173 Ibíd

**EL DESAFIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.  
CASO: UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA Y SU ACERCAMIENTO A LA  
RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

Ec. Virgilio Salcedo Muñoz, Mg. Sc. Profesor Universidad Técnica de Machala, Ecuador  
Ec. Luis Brito Gaona, Mg. Sc. Profesor Universidad Técnica de Machala, Ecuador  
Ec. John Campuzano Vásquez, Mg. Sc. Profesor Universidad Técnica de Machala, Ecuador

**PALABRAS CLAVE**

Universidad, Responsabilidad Social Empresarial, Responsabilidad Social Universitaria, Educación, Empresas

**RESUMEN**

Este artículo realiza un recorrido por los orígenes de la Responsabilidad Social Empresarial, conceptualizándola desde diferentes ópticas propuestas por varios autores y organizaciones internacionales públicas y privadas, en busca de promover un mejor entendimiento de esta filosofía que actualmente involucra a actores sociales, políticos, económicos, ambientales, etc. Luego se analiza brevemente el marco legal promovido por la actual Constitución de la República del Ecuador que sustenta la aplicación de Responsabilidad Social Empresarial en el marco empresarial, junto con la normativa legal de las Instituciones de Educación Superior que definen con mayor precisión el rol que juegan las universidades en cuanto a servicios hacia la comunidad y a todos los grupos de interés, el fin de este recorrido es comprender como esta filosofía empresarial ha evolucionado en las últimas décadas que ya no solo es aplicable al mundo de la empresa privada, sino que además ha migrado a ámbitos públicos como es el caso del mundo universitario en lo concerniente a la gestión universitaria, haciendo énfasis en la Universidad Técnica de Machala tratando de hacer una propuesta que viabilice su implementación en procura de generar impactos positivos en el territorio objeto de la acción de esta institución pública.

## I. INTRODUCCIÓN

Hablar de Responsabilidad Social Empresarial en estos tiempos, ya no solo es una iniciativa por parte del empresario privado, ahora es una filosofía de trabajo de gobiernos europeos y de muchas naciones consideradas como de mayor desarrollo relativo, incluso ahora de empresas públicas y universidades. Esta filosofía comienza a calar muy hondo en Ecuador motivado por un marco jurídico reciente que estimula y promueve esta tendencia mundial en concordancia con la Constitución del 2008 y de su Plan Nacional del Buen Vivir.

La presencia de Responsabilidad Social Empresarial en el campo universitario da paso a una serie de actores que se vinculan al trabajo universitario. Domínguez (2010) da luces sobre este concepto en el campo universitario, manifiesta que “responsabilidad social corporativa” llega también al mundo universitario, entendiendo por Responsabilidad Social Universitaria la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de 4 procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión.

En este sentido la Universidad Técnica de Machala, ha sido escogida con el fin de analizar su actual estado de aplicación de Responsabilidad Social Universitaria en proyección de crear una propuesta que acelere su aplicación, guiándonos en los ejes que cita Domínguez Pachón, en concordancia con (Peña, Pérez, Grimaldi, & Álvarez, 2006) que reconocen que la Universidad puede conducir las preocupaciones de la comunidad hacia un plan de acciones, individuales y colectivas para mejorar el medio ambiente, motivar la solidaridad social y en general construir un futuro sostenible.

Son nuevos vientos en el sistema universitario ecuatoriano que alejan al viejo esquema de ser solo centros de formación y profesionalización, para ser ahora instituciones que se adaptan a los acelerados cambios sociales, económicos y culturales considerando, el enfoque de la universidad como integradora; es decir, prepara estudiantes no solo con conocimientos teóricos, sino con un alto grado de competitividad, que ahora se acompaña con un plus llamado Responsabilidad Social y esto se logra mediante el trabajo arduo y concienzudo que realice la academia, tal como lo concibe (Villarreal, 2014) la universidad no puede ser un mundo aparte desde dónde que se contempla en la distancia, la compleja realidad que más allá del campus y de las aulas demanda soluciones urgentes. El universitario por definición, ha de abrirse a lo universal y dentro de esa universalidad está también otras realidades difíciles, lejanas y a la vez cada vez más cercanas en un mundo globalizado, ante lo que no se puede cerrar los ojos si se tiene un espíritu genuinamente universitario. Es imperativo que la academia aplique el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria como plus a sus acciones en pro del desarrollo y crecimiento sostenible de los pueblos donde funcionan, se resalta la visión de (Vallaey, 2008), al igual que la empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social.

En este contexto la universidad y especialmente la Técnica de Machala debe tratar de superar el enfoque de la “proyección social y extensión universitaria” como “apéndices” bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción

de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria, exigencia que en los actuales momentos se encuentra en construcción.

## II. DESARROLLO

La globalización de la economía y la creciente competencia en los mercados nacionales, han convertido el fenómeno de la internacionalización en una necesidad para la supervivencia de la empresa (Canals 1994), y esto conlleva que la empresa busque un equilibrio entre lo económico, social y ambiental. Grandes empresas y marcas hace muchos años han optado por modelos que le permitan contribuir a su entorno donde se desarrollan, aplicando principios de producción limpia, estándares de calidad en los procesos, programas de vinculación con la sociedad, o programas que permitan recuperar espacios ambientales explotados (Perdiguero & Reche, 2005).

El tema de Responsabilidad Social Empresarial viene siendo analizado desde la década de los treinta por la Harvard Law Review, en apoyo de la responsabilidad de los gerentes empresariales a la sociedad (Malik, 2015). A través de la historia de la Responsabilidad Social Corporativa, se han explorado una serie de áreas para fundamentar la idea de que las organizaciones deben atender las necesidades de la sociedad (Córdoba & Campbell, 2007).

Los mismos autores consideran que la Responsabilidad Social Empresarial como principio empresarial ha crecido tanto en teoría como en su aplicación, el cual se ha convertido en un tema de interés mundial (Córdoba & Campbell, 2007). En América Latina la Responsabilidad Social Empresarial nace en la década de los 80, con lo que podemos darnos cuenta que hay una demora en su aplicación de casi cincuenta años, una limitante que debe ser superada con prisa ante los rápidos cambios que se dan en las esferas de acción de la Responsabilidad Social.

Se conceptualiza además, como el compromiso continuo que tienen las empresas, de contribuir al desarrollo social, económico y ambiental de los grupos de interés conocidos con el nombre de “stakeholders” (personas u organizaciones) quienes reciben el efecto de las decisiones empresariales y esto es para bien o para mal de ellos. Para Freeman & McVea (2001) los diferentes enfoques empresariales que comparten la mayoría es la inclusión de las partes interesadas “stakeholders” o grupos que tradicionalmente han sido omitidos del análisis, y agregan que una contribución a la literatura de Responsabilidad Social Empresarial es ampliar el alcance del análisis de las partes interesadas e impresionar en la gestión y construcción de relaciones con grupos distanciados.

Para Izquierdo (2004), es la libre voluntad de la empresa de aportar el mayor valor posible a sus diferentes grupos de interés. Para la Business for Social Responsibility de Estados Unidos es: “la forma como la administración de un negocio cumple o sobrepasa las expectativas éticas, legales, comerciales y públicas que tiene la sociedad frente a una empresa”.

Para De la Cuesta González (2004) uno de los debates centrales sobre Responsabilidad Social Corporativa es entre dos posibles modelos: el primero consiste en que

las empresas se autorregulen de manera voluntaria mediante implementación de estrategias y sistemas de gestión enfocados a la Responsabilidad Social Corporativa, y lo segundo consiste en un sistema que establezca un mínimo de regulación a través de pautas sobre lo que debe ser su actuación social y medioambiental y que a su vez garantice que la información llega a todas las partes interesadas.

Esta filosofía empresarial ha tomado fuerza en la última década en Latinoamérica. Hay indicios de que se está logrando salir del enfoque de beneficencia empresarial o religiosa hacia la sociedad marcado por la brecha de desigualdades y por la falta de acción estatal en la sociedad a uno bien planificado en función de la comunidad a largo plazo, en donde el Estado cobra presencia en gobiernos denominados Socialistas. En este sentido gobiernos como el Brasileño empieza a desarrollar la Responsabilidad Social Empresarial en la década de los 80, lo mismo sucede en Colombia y México en dicho periodo; en la década de los 90 Perú, Costa Rica, Argentina, Chile y Uruguay, en el 2000 a los países ya mencionados se suman Panamá, El Salvador; en el 2002 Paraguay; 2003 Ecuador, y en el 2001 Bolivia, Venezuela, Guatemala y Puerto Rico. Vale que en estos países Latinoamericanos hay ejemplos de iniciativas regionales, nacionales, locales tanto de empresarios, gobiernos, comunidad y organismos sin fines de lucro.

En Ecuador como se mencionó en líneas atrás, la Responsabilidad Social Empresarial es de reciente aparición, y por lo tanto, puede ser una ventaja en cuanto a aprender de las experiencias de países con un recorrido mayor como es el caso de los europeos. Hay estudios recientes que evidencian el desenvolvimiento del sector empresarial entorno a la aplicación de prácticas de Responsabilidad Social Empresarial, Red Forum institución privada con sede en Argentina y dedicada a promover, asesores y monitorear el comportamiento de empresas privadas en el año 2011 presenta resultados para Ecuador de un estudio realizado en 18 países de Latinoamérica, en donde participaron ejecutivos y consumidores, en Ecuador la muestra fue de 56 ejecutivos y 51 consumidores, este estudio reveló que Ecuador es uno de los países con mayor desacuerdo entre ejecutivos y consumidores sobre el nivel de Responsabilidad Social Empresarial de las empresas con un 27%, así mismo en cuanto a la cantidad de reportes de sustentabilidad en ese periodo de estudio en el país apenas 11 empresas habían presentado reportes, de las cuales el 64% utiliza la metodología Global Reporting Initiative (GRI) que se basa en estándares e indicadores laborales, ambientales, económicos, etc, y el 36% no lo hace; Fórum también informó que el 73% de las empresas incluyen a sus “stakeholders” en la elaboración de reportes por país, mientras que el 27% no incluye a sus grupos de interés; de la pregunta porcentaje de empresas que cuentan con una estrategia/política de sustentabilidad o Responsabilidad Social Empresarial escrita y difundida por país, en Ecuador tan solo el 56% de los empresarios se manifestó de manera positiva; y del nivel de satisfacción que expresaron los ejecutivos respecto del interés y desempeño de sus empresas en el tema el 72% respondió si estar satisfecho, mientras que los consumidores respondieron un 52% estar satisfechos con la Responsabilidad Social Empresarial que predicán las empresas en Ecuador.

Con lo que se puede determinar que la construcción de Responsabilidad Social Empresarial en Ecuador está caminando a paso lento tanto en el empresariado como en la comprensión del mismo por parte de los consumidores. Vale destacar que la

Constitución de la República de Ecuador, aprobada en el año 2008 en el artículo 66, numeral 15 menciona: “El derecho a desarrollar actividades económicas, en forma individual o colectiva, conforme a los principios de solidaridad, responsabilidad social y ambiental”. Así mismo el artículo 278 habla que para lograr la consecución del Buen Vivir, a las personas y a las colectividades, y sus diversas formas organizativas, les corresponde: numeral 2. Producir, intercambiar y consumir bienes y servicios con responsabilidad social y ambiental. Es decir la Responsabilidad Social en Ecuador se fortalece con la Constitución del año 2008 cinco años después de su presencia, siendo columna vertebral para que las empresas tanto públicas y privadas potencien lo ya existente, o de ser el caso empiecen a desarrollarla con el propósito de lograr un impacto positivo tanto en lo social, económico y ambiental (Constitución de la República de Ecuador, 2008)

A más del marco legal supremo, La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, bajo la dirección del ejecutivo, editó la versión 2013 – 2017 del Plan Nacional del Buen Vivir que enmarca 12 objetivos que engloban muchos ejes mediante políticas y lineamientos estratégicos, cuyo documento se autodefine como la representación de una postura política muy definida y constituye la guía de gobierno que el país aspira tener y aplicar en los próximos cuatro años. El ya mencionado y definido Plan Nacional del Buen Vivir, en los objetivos uno, dos, cinco y siete, enuncia y destaca la Responsabilidad Social como una política y lineamiento estratégico a ser aplicado, reforzando así lo establecido en la carta Magna.

La Unesco (1998), indica que La universidad contemporánea, al igual que las comunidades en que se encuentra enclavada, está experimentando una enorme transformación. Dos tendencias principales están impulsando esta transformación, a saber, el aumento del ritmo del propio cambio y la mundialización de la economía y la tecnología.

El mismo organismo en la siguiente década en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París en 2009 denominada: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Declara que:

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los Estudios Superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos. (Unesco, 2009)

En la misma Conferencia se declararon 52 puntos que sin temor a dudas se los podría llamar doctrinarios a ser aplicables en la Educación Superior y porque no en la educación básica y secundaria, de los cuales se extraen los 6 primeros, que son propuestas enfocadas a la Responsabilidad Social Universitaria.

Es notorio ver el énfasis que estados, organismos internacionales, empresas y en fin todos los actores sociales le dan a la Responsabilidad Social Universitaria, deno-

minado, el nuevo paradigma de la educación superior (Ayala García, 2011), (Gaete Quezada, 2010) citando a Valero (2006: 227) se refiere a la responsabilidad social de la actividad científica y tecnológica afirmando que dicho compromiso “procede del conocimiento especializado de un sujeto; y por otro, que ese conocimiento, puesto al servicio de la sociedad, debe impedir la producción de efectos negativos a los individuos”; (Herrera, 2008) concibe a la Responsabilidad Social Universitaria como el espacio que vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación (científico, tecnológico, humanístico y artístico) a las necesidades locales, nacionales y globales. Su objetivo es primordialmente promover la utilidad social del conocimiento, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida; por ende, demanda perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad e implica la multiplicación directa de usos críticos que tiene el conocimiento en la sociedad y la economía. Podemos atrevernos a definir a la Responsabilidad Social Universitaria como aquella filosofía que contribuye a la Universidad, para que esta consiga la incorporación de profesionales con alta calidad, tanto en conocimientos, investigación y con visión humanista.

A nivel general en Latinoamérica aun es crítica la situación de la Universidad, aun no se ve ese pleno despegue que le permita ser competitiva en su plenitud, es oportuno destacar el criterio de (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011) quienes comparten su punto de vista de nuestra realidad, en América Latina, las universidades van quedando cada vez más lejos de los avances científicos y tecnológicos; en el mejor de los casos permanecen difundiendo conocimiento generado en otros rincones del planeta, sin ligar directamente sus acciones al desarrollo nacional o regional y mucho menos en su función social como importante agente en los procesos de consolidación democrática.

Con el afán de fortalecer la Universidad latinoamericana se han creado varias organizaciones, como es el caso de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, conformada por 14 países de la región, entre otros enfoques de esta red está la búsqueda de la aplicación de Responsabilidad Social Universitaria en la academia latinoamericana.

Con este marco la Responsabilidad Social Universitaria se vuelve una necesidad como medio para evaluar la relación sociedad – empresa – universidad, que además es apoyada por la norma jurídica que se denomina Ley Orgánica de Educación Superior, que indica que la autonomía de la universidad no la exime de la Responsabilidad social. En el art. 17 de esta misma ley encontramos que en el ejercicio de autonomía responsable, las universidades y escuelas politécnicas mantendrán relaciones de reciprocidad y cooperación entre ellas y de estas con el Estado y la sociedad: además observarán los principios de justicia, equidad, solidaridad, participación ciudadana, responsabilidad social y rendición de cuentas. Esto se fortalece con el art. 108 donde se establece que la propuesta técnica - académica debe contener el modelo curricular y pedagógico, las mallas y diseños macro y micro curriculares, perfiles profesionales, programas analíticos describiendo los objetivos, contenidos, recursos, forma de evaluación, bibliografía, cronograma de actividades, número de créditos, la diversidad pluricultural y multiétnica, la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

Como se puede colegir, el marco legal presta las condiciones para la aplicabilidad de la Responsabilidad Social en la universidad ecuatoriana y en especial a la Universidad

Técnica de Machala, la misma que no ha dado la importancia del caso a los beneficios que se derivan de las buenas prácticas de Responsabilidad Social Universitaria. Se puede decir, que al interior solo existen esfuerzos aislados de trabajo por cumplimiento de indicadores de acreditación dados por los organismos de educación superior del país en diferentes departamentos, algunos de estos esfuerzos bien intencionados como los que se realizan desde la Vinculación con la Sociedad no logran producir los impactos esperados, ni siquiera se acercan a lo que promueve la Responsabilidad Social Universitaria, con lo que se tiene una visión cortoplacista o inmedatista de trabajo sin medición de resultados o de recursos asignados.

De manera concreta, no existe dentro de la estructura organizativa una instancia con jerarquía que implemente y ejecute este proceso de manera integral, peor, se puede hablar de estrategias participativas que ayuden a la aplicación de la Responsabilidad Social Universitaria frente a sus grupos de interés.

La misma participación de la empresa privada, de las comunidades y de instituciones públicas en los actuales momentos no es comprendida en su totalidad, persisten esquemas de separación o de divorcio, en algunos casos de la universidad con estos actores sociales y empresariales, con lo que mina el terreno de aplicación de Planes, programas y proyectos de Responsabilidad Social Universitaria que logren satisfacer demandas territoriales tanto en lo nacional, como en lo provincial hasta llegar a organizaciones microterritoriales en la provincia de El Oro.

### III. CONCLUSIONES

En este recorrido teórico de la Responsabilidad Social Empresarial se puede apreciar que ya no es un tema aislado, ni una moda pasajera, más bien se convierte en una necesidad pública, empresarial y educativa a todo nivel en busca de adaptar Responsabilidad Social Empresarial a los cambios que vive el mundo en cuanto a la responsabilidad del manejo de los recursos públicos y privados. Siendo necesario que las universidades ecuatorianas y en especial la Universidad Técnica de Machala, avancen en la operativización de esta, en términos de ser un compromiso participativo vinculante, en donde quienes sean parte de los procesos tengan voz y voto. Para ello, habrá que pensar en mecanismos nuevos que consideren procesos apegados a la normativa legal universitaria y a las propuestas innovadoras que se vienen dando en otros países; sin olvidar socios estratégicos que sean parte de la tríada universitaria, como es Universidad, Empresa y Sociedad.

Uno de estos mecanismos que recoja estos procesos legales, sociales y empresariales, podría ser la creación de un Comité externo de apoyo a la responsabilidad social universitaria de la Universidad Técnica de Machala, instancia público – privada que contenga a todos los actores directa o indirectamente interesados en mejorar las condiciones de vida de sus demandantes, en lo laboral, ambiental, económico, social y cultural.

Para ello, será importante que en el diseño de la estructura organizativa del Comité que se propone, no se creen mecanismos más políticos que técnicos, entendiendo que lo uno puede convivir fácilmente con lo otro, sin que necesariamente haya un predominio de uno sobre el otro. Será vital, entonces tener una conformación muy amplia

en torno de tener aportes sustanciales a la construcción y aplicación de Responsabilidad Social en el entorno universitario de la provincia o de cualquier territorio en donde haya un centro de Educación Superior.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Constituyente Del Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Ecuador 2008.pdf
- Ayala García, M. O. (2011). Responsabilidad social universitaria. Realidad y Reflexión, 2011, Año.11, Nùm.33, p.61-72.
- Canals, J. (1994). La internacionalización de la empresa. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Córdoba, J.-R., & Campbell, T. (2007). Implementing CSR Initiatives-The Contribution of Systemic Thinking. Pensamiento & Gestión, 112-130.
- De la Cuesta González, Marta. (2004). El porqué de la responsabilidad social corporativa. Boletín Económico De ICE, Información Comercial Española, (2813), 45-58.
- Domínguez Pachón, M. J. (2010). Responsabilidad social universitaria Universidad de León.
- Freeman, R. E., & McVea, J. (2001). A stakeholder approach to strategic management. Darden Business School Working Paper.
- Gaete Quezada, R. A. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria: El caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al consejo de rectores. Perfiles Educativos, 32(128), 27-54.
- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. Convergencia, 18(56), 37-58.
- Gil, D., Vilches, A., Toscano, J. C., & Macías, Ó.(2006). Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. Revista Iberoamericana De Educación, (40), 125-178.
- Izquierdo, J. Á. (2004). Responsabilidad social corporativa y competitividad: una visión desde la empresa. Revista valenciana de economía y hacienda, 9-50.
- Kowszyk, Y., Covarrubias, A., & García, L. (2011). El estado de la responsabilidad social empresarial en América Latina 2011 Percepciones de los consumidores y ejecutivos de empresas. In Red Forum Empresa.
- Ley Orgánica de Educación Superior - Ley Orgánica de Educación Superior | CES - Consejo de Educación Superior | Ecuador. (n.d.). Retrieved May 22, 2015, from <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>.
- Malik, M. (2015). Value-Enhancing Capabilities of CSR: A Brief Review of Contemporary Literature. J.Bus.Ethics, 419-438.
- Plan Nacional del Buen Vivir del Ecuador – Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013 – 2017) Retrieved May 03, 2015, from <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Perdiguero, T. G., & Reche, A. G. (2005). La responsabilidad social de las empresas y los nuevos desafíos de la gestión empresarial. Barcelona: Universitat de València.
- Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (2015). Retrieved May 02, 2015, from <http://www.rlcu.org.ar/>
- Senplades (2015). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Retrieved May 08, 2015, from <http://www.planificacion.gob.ec>
- UNESCO (1998), “Autonomía, responsabilidad social y libertad académica”, París, VII

Conferencia Mundial de Educación, revisado 28 Abril 2015 Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>

UNESCO (2009), “Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Noviembre-Sin mes, 755-766.

Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria. Pontificia Universidad Católica Del Perú. Revisado 29 de abril 2015. Disponible En: <Http://voluntariadofce.Com.ar/wpcontent/uploads/2011/08/Que-Es-La-RSU.Vallaes.Pdf>.

Villarreal, L. Y. (2014). Responsabilidad social universitaria: Un reto de las instituciones de educación superior university social responsibility: A challenge for higher education institutions. Daena: International Journal of Good Conscience, 9(1), 158-187.

## LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR COOPERANDO CON Y PARA LOS OTROS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

Neri David Nuñez Acuña, Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Felix Atilio Cabrera”, Argentina

### PALABRAS CLAVE

Experiencia metodológica; trabajo cooperativo; enfoque comunicativo; estrategia

### RESUMEN

Esta experiencia metodológica se desarrolló durante el último trimestre del ciclo lectivo 2013 desde la Unidad Curricular de Literatura inglesa I y II con los alumnos del 3er y 4to año del Profesorado de inglés del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Félix Atilio Cabrera” de la ciudad de Formosa. El interés de este trabajo se centra en una propuesta basada en el trabajo cooperativo enmarcada dentro del enfoque comunicativo permitiendo de esta manera que tanto los alumnos como el docente valoraran la importancia de trabajar cooperando con y para los otros. Dicha propuesta consistió en dos producciones originales realizados por los dos grupos de alumnos, la primera: en una puesta en escena de una obra de teatro y la segunda en una presentación de una antología literaria ante la comunidad educativa de dicho establecimiento. Se puede considerar que la utilidad de la enseñanza de la literatura desde un enfoque más innovador y la incorporación del trabajo en equipo como una estrategia más dentro de nuestra planificación anual de clase puede enriquecer nuestra tarea didáctica-pedagógica y a la vez mejorar las habilidades lingüísticas de nuestros alumnos en una lengua extranjera. Con esta propuesta se pretendió que el docente a cargo y los alumnos trabajaran cooperativamente para lograr los objetivos propuestos. El propósito de esta ponencia es dar a conocer la experiencia metodológica utilizada, los logros, los obstáculos y las conclusiones obtenidas después de la implementación de esta experiencia didáctica.

## INTRODUCCIÓN

Como profesores en lengua extranjera, buscamos nuevos recursos para mejorar nuestras prácticas diarias. Y si de recursos hablamos, para el trabajo se optó por emplear actividades que requerían del aprendizaje cooperativo como una estrategia de comunicación verbal entre alumno-alumno; alumno-docente y docente-alumno, ya que por medio de las mismas se pueden integrar las cuatro macro habilidades y desarrollar las capacidades propias del alumno.

El aprendizaje cooperativo es un método creativo que está centrado en el alumno y que puede facilitar el aprendizaje del inglés de los alumnos y así de esta manera lograr el desarrollo de las capacidades. Esto implica que los alumnos pueden aprovechar los contenidos desarrollados a través de esta nueva metodología de trabajo.

Con esta metodología, el docente tiene las ventajas de promover la participación, la cooperación y la interacción entre los alumnos con el fin de ayudarlos a llegar a la zona de desarrollo próximo que hace referencia Vygotsky (1978).

El marco teórico que sustenta este trabajo se basa en parte en los aportes teóricos existentes sobre las teorías del aprendizaje constructivista propuestos por Piaget (1973); Vygotsky (1978) y Ausubel (1976), así también el trabajo encuentra su fundamento en algunos Documentos Oficiales que han sido de utilidad para nuestra propuesta didáctica como ser: Normativa Provincial (Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena de la Provincia de Formosa, 2012. Resolución N° 314), los NAP (2011) y la Ley Provincial de Educación N° 1470 (2005)<sup>1</sup>.

El empleo de las actividades que requieren de trabajos en equipo y o colaborativo desde el enfoque comunicativo es una de las formas de lograr que el alumno llegue con placer a la literatura.

Estoy convencido de que enseñar y aprender una lengua extranjera cooperando con y para los otros es un recurso valioso que como docentes deberíamos de seguir aplicando en nuestras prácticas didácticas-pedagógicas. Si bien este recurso no es novedoso ni garantiza densidad de aprendizaje sí podría ayudar a mejorar nuestra tarea diaria. La enseñanza de la capacidad de trabajo en equipo cumple un papel fundamental en el momento de enseñar y aprender cualquier asignatura que puede favorecer la integración de los conocimientos, habilidades y valores como ser la solidaridad y el respeto por el otro. En este trabajo se plantea el aprendizaje cooperativo como una estrategia metodológica efectiva para el desarrollo de dicha asignatura y una forma de crear hábitos de discusión desarrollando en los alumnos la autonomía. La presente propuesta se centra en el aprendizaje del alumno y se lo considera al estudiante como un actor partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El propósito de esta ponencia es dar a conocer las actividades, las estrategias utilizadas y el producto final que fue presentada ante la comunidad educativa del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Félix Atilio Cabrera” del Profesorado de Inglés de la ciudad de Formosa-capital llevada a cabo en el mes de Noviem-

bre del año 2013.

Para lograr los objetivos propuestos desde la Unidad Curricular Literatura inglesa I y II, hemos utilizado dos ingredientes de suma importancia: el trabajo cooperativo y las actividades lúdicas como recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de este espacio curricular.

#### JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta metodológica comenzó en el mes de agosto y culminó en el mes de noviembre del año 2013. Con este proyecto cooperativo se pretendió profundizar en la importancia del teatro o actividades dramáticas o lúdicas a través del trabajo cooperativo o trabajo con otros.

La enseñanza de esta cátedra a través de un enfoque más interactivo, colaborativo y creativo tiene su justificación ya que es una de las tantas formas que tenemos los docentes en lengua extranjera de exponer a nuestros alumnos a un mundo y a una cultura diferente. Para la propuesta didáctica se hizo uso de dos producciones originales realizados por dos grupos de alumnos. La primera producción consistía en una puesta en escena de una obra de teatro representado por los alumnos del tercer año mientras que la segunda producción, que consistía en una presentación, publicación y donación de un ejemplar de Antología literaria, estuvo a cargo por los alumnos del cuarto año del profesorado en inglés ante la comunidad educativa de dicho establecimiento educativo.

Es importante como educadores tratar de recuperar el espacio, el sentido y la importancia del trabajo en equipo, de la dramatización o actividades lúdicas en las instituciones educativas con el fin de trabajar, reforzar, crear y re-crear en los alumnos la capacidad de interactuar y actuar con y para los otros.

Generalmente los profesores en lengua extranjera, cuando enseñamos una nueva lengua a nuestros alumnos, en este caso, el inglés, ellos quedan expuestos a una cultura nueva, y es por eso que el uso algunos recursos didácticos como la literatura puede favorecer la expresión artística y el trabajo cooperativo.

Por ello, no existe ningún motivo para que se rechace este y otros recursos, ya que es una muestra de la realidad cultural. Sin embargo, el uso de recursos didácticos en las clases debe ser seleccionado teniendo en cuenta el interés, la motivación, el vocabulario, la realidad, el nivel de aprendizaje de los alumnos y la especificidad de la asignatura.

#### IMPORTANCIA

La importancia del presente trabajo reside en que puede ayudar a los profesores de la ciudad de Formosa a pensar sobre las estrategias utilizadas con el objeto de brindar a los alumnos las herramientas necesarias para adquirir y desarrollar las competencias y/ o capacidades que serán de utilidad. Pero para que realmente se produzca un proceso de enseñanza y aprendizaje verdadero y significativo, se necesita que el alumno y el docente activen y conduzcan situaciones comunicativas a partir de actitudes

positivas. Esto es posible si entre todos creamos una escuela inclusiva, una escuela donde se puedan desarrollar en los alumnos, la creatividad, la imaginación, donde el que comete el error es el personaje y no el alumno, esto es una de las ventajas que nos ofrece el arte de actuar, una de las cosas más hermosa que nos ha dado el Señor, la actuación.

La inclusión y la enseñanza del trabajo/aprendizaje cooperativo dentro de los programas de estudios puede contribuir a que el alumno se desarrolle con una visión del mundo totalmente diferente, que favorezca la formación de un pensamiento más creativo y solidario. Para que esto se lleve a cabo es importante que el que enseña, se encuentre comprometido y se dé cuenta de la importancia y la responsabilidad que tiene en que sus alumnos aprendan y puedan desarrollar ejercicios relacionados a este campo disciplinar. Tomar la importancia del entorno que rodea al alumno y ver las variables socio/lingüísticas que intervienen en el aprovechamiento de su proceso de enseñanza y aprendizaje es crucial. La escuela es la única institución encargada de la educación formal, por lo tanto, éste depende en gran parte de los docentes y de sus prácticas didáctica-pedagógicas.

Las Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena de la Provincia de Formosa (Resol. N° 314/12) por su parte enfatiza la importancia de crear escuelas que puedan alentar y desarrollar capacidades y valores en los educandos las cuales son de extrema importancia especialmente en un mundo que está cambiando tan vertiginosamente. En este sentido, ya no implica impartir conocimientos a los alumnos de forma pasiva, la importancia radica en hacer que los alumnos participen de forma activa, crítica y personal en el proceso de enseñanza y aprendizaje y especialmente que sean capaces de actuar de forma autónoma en las interacciones comunicativas.

Todo lo expuesto anteriormente en relación al documento oficial (Resol. N° 314/12) se vincula estrechamente con la estrategia del trabajo cooperativo del presente trabajo. Tanto la Normativa Provincial como el presente trabajo hacen hincapié al desarrollo de las capacidades que como institución y formadores debemos de fortalecer en los alumnos. Hay que tomar ventajas del trabajo cooperativo con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias comunicativas. Aprovechar el trabajo con otros para el desarrollo de las capacidades debe ser un compromiso en la formación docente para que su intervención en la clase sea efectivamente la mediación que solicita el constructivismo. Por eso es necesario que la institución escolar modifique su práctica pedagógica a efectos de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que les servirán en el futuro.

Dichas modificaciones en los salones de clases se pueden producir cuando los docentes, por medio de la reflexión sobre sus prácticas didácticas-pedagógicas encuentren posibles soluciones para mejorar su desempeño profesional, pero reitero, este cambio solo es posible si entre todos trabajamos en equipo desde el Gobierno Nacional, Gobierno Provincial, personal directivo, docentes, padres y alumnos.

Esto nos lleva a pensar que hay una necesidad imperiosa por parte de los docentes de reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el salón de clase ya que la falta de reflexión muchas veces obstaculiza nuestras prácticas pedagógicas (Gerbaudo, 2011).

## Objetivos

### *General*

- Implementar una metodología de trabajo basada en el trabajo cooperativo desde la Unidad Curricular de Literatura inglesa I y II en los alumnos del tercer y cuarto año del profesorado de inglés en el año 2013.

### *Específico*

- Realizar la puesta en escena de una obra de teatro representada por los alumnos del tercer año del mencionado establecimiento educativo y
- Presentar una antología literaria expuesta y defendida por los alumnos del cuarto año del mismo establecimiento escolar.

### Marco teórico:

El marco teórico que sustenta nuestro trabajo se basa en algunos aportes teóricos existentes, sin embargo, para la presente ponencia, sólo se mencionarán algunos autores con conceptos claves o básicos.

En relación al trabajo cooperativo/ en equipo, Nuñez Acuña (2011) sostiene que el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza y aprendizaje donde los alumnos trabajan en pequeños grupos interactuando unos con otros con el fin de lograr los mismos propósitos. El trabajo cooperativo que los alumnos realizaron previa a la presentación de estas dos producciones facilitó la interacción verbal y comunicativa entre alumno-docente; docente-alumno y alumno-alumno.

Mientras que para Rué (1998)<sup>2</sup> el aprendizaje cooperativo es un término para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan en forma cooperativa con el fin de resolver las tareas académicas. Vygotsky (1978) por su parte enfatiza la importancia del aprendizaje cooperativo y aprendizaje social y señala además que a través de actividades dramáticas, los alumnos pueden usar y aprender la lengua.

La teoría constructivista de Piaget (1973), sostiene que el sujeto conoce el mundo a través de una interacción con él, en función de la cual, se va otorgando significado al objeto. También postula que mediante dicha interacción y el intercambio es cuando se producen los cambios. Este proceso de interacción cognitiva entre sujeto con distintos grados de información es lo que provocaría la modificación de las estructuras cognitivas, produciéndose así, el verdadero aprendizaje, con lo cual se potencia la motivación para seguir avanzando en dicho proceso.

Vygotsky (1978) por su parte, enfatiza la importancia de interactuar con otros. El aprendizaje se produce durante la interacción a través del lenguaje que incluye los signos simbólicos para mediar esa interacción, esto es lo que Corredor (1999) denomina interacción simbólicamente mediada que en pocas palabras podríamos relacionar con la zona de desarrollo próximo (ZDP) que hace referencia Vygotsky cuando plantea la importancia del trabajo cooperativo. La interacción grupal no solo favorece el desarro-

llo social del alumno sino también posibilita la resolución de conflictos cognitivos y el avance hacia estructuras más complejas. Aquí cabe destacar que la potenciación de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la intervención docente, es de suma importancia. Dörnyei and Murphey (2003)<sup>3</sup> afirman que la interacción es más que el contacto, refiere a una situación especial de contacto en el que el comportamiento de cada persona influye en los otros. La ZDP es la diferencia entre la capacidad del niño para resolver problemas por sí mismo, y su capacidad para resolver luego, con la asistencia.

En otras palabras, la zona de desarrollo próximo incluye todas las funciones y actividades que un niño o un estudiante puede realizar solamente con la ayuda de otra persona. Por cierto, en La Pedagogía Actualizante, Gremiger citando a Vygotsky también hace mención al trabajo colaborativo con otros, permitiendo la construcción de un espacio tentativo en el que los alumnos pueden pensar en forma autónoma, intentando construir conocimientos y validarlos por los propios medios ya sea con la ayuda de una persona adulta o con un compañero más competente<sup>4</sup>.

El aprendizaje significativo de Ausubel (1976) se caracteriza en la actualidad de manera primordial como punto de vista de transmisión. Éste es el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo. Asimismo, Ausubel, enfatiza la enseñanza de cuerpos de conocimientos organizados, estructurados alrededor de conceptos claves, y sugiere formas en que los profesores podrán estructurar el contenido para los alumnos.

Esto también tiene que ver con ayudar al alumno a que sea autónomo, que asume su propia responsabilidad y que tome el mando de su propio aprendizaje, a esto hace referencia la Pedagogía de la cooperación (Gremiger, 2003). Hay que tomar ventajas del trabajo con otros con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias comunicativas (Gremiger, 2002).

Nuestras prácticas pedagógicas se deben orientar tanto en los progresos como en las dificultades de nuestros alumnos y brindar al educando dichas posibilidades tal como mencionan los NAP a través de nuestra intervención con el fin de interactuar con los alumnos. A partir de los principios de Vygotsky (1978), Tejerina (1994, citada en López y Encabo, 2004) enfatiza la importancia de la interacción social de los individuos y considera que dicha interacción es un factor fundamental por la cual se puede potenciar el desarrollo social y cognitivo. Esto también se vincula con la Resolución N° 314/12 cuando establece los conceptos de proceso cognitivos.

La Ley Provincial de Educación N° 1470, por su parte, fija orientaciones para las políticas educativas para todos los niveles. En el Capítulo IV de la Educación General Básica, Artículo 17 inciso a) plantea como uno de los objetivos de la EGB lo siguiente: facilitar al alumno la incorporación del aprendizaje de la lectura y de la escritura; desarrollando la comprensión, la expresión oral, la producción escrita y otras competencias comunicativas”. Somos conscientes de que la enseñanza de la lectura y de la escritura es tarea compartida. De acuerdo a lo planteado aquí, se puede señalar que un taller de expresión dramática bien organizado como trabajo en equipo puede llegar a favorecer la necesidad de leer a través de una experiencia compartida. Rué (1998), afirma que en cualquier escuela puede haber un ámbito donde la cooperación entre individuos puede aportar experiencias muy valiosas y relevantes para mejorar la

interacción social dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El “teatro” es un elemento comunicativo de enseñanza y aprendizaje. Bettetini (1987) afirma que el teatro es un instrumento de comunicación razón por la cual el producto final de nuestro plan de trabajo en esta ocasión consiste primeramente en la puesta en escena de una obra de teatro titulado Pubperia y seguidamente en la presentación y donación de un ejemplar de una antología literaria a la biblioteca del Instituto Superior de Formación Docente del profesorado de inglés de la ciudad de Formosa. Siguiendo a Bettetini (1987), la “puesta en escena” es elección-coordinación-organización-composición poética de todos los elementos que se encuentran presentes en la superficie, incluidos los explícitamente ausentes o escondidos. Bettetini (1987) introduce el término de “Performance teatral” en donde cada acto semiótico se lleva a cabo en una temporalidad que se propone al disfrute del espectador. Él sostiene que la semiótica está asignada al ámbito de lo espacial y a la estética de la temporalidad.

#### METODOLOGÍA

El presente trabajo surgió a raíz de una necesidad imperiosa por implementar una nueva metodología de enseñanza como profesor suplente en la Unidad Curricular de Literatura inglesa I y II en el año 2013 en la mencionada institución educativa.

En relación a las acciones realizadas, la metodología de trabajo para la presente experiencia didáctica consistió en dos trabajos originales presentados por los alumnos del tercer y cuarto año del profesorado en inglés en el Marco del último trimestre del ciclo lectivo 2013<sup>5</sup>. El procedimiento tuvo tres etapas muy importantes:

Desde Literatura inglesa I, los alumnos del tercer año del profesorado en inglés hicieron una puesta en escena de un English-Spanish performance teatral con escenario propiamente rústico, propio e innovador que nos transporta desde la época de William Shakespeare hasta la actualidad, que como eje vertebrador se tuvo en cuenta el personaje de Martín Fierro haciendo alusión a nuestra Literatura Argentina. Para la realización de esta puesta en escena, los alumnos han participado cooperativamente durante el último trimestre.

Desde Literatura inglesa II, los alumnos trabajaron también de forma cooperativa para la presentación, publicación de la primera Antología Literaria en formato impreso y anillado que a su vez fue donado a la biblioteca del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica del Profesorado de inglés de la ciudad de Formosa para tanto los alumnos y docentes puedan disfrutar de éste primer volumen. La Antología Literaria constó de las siguientes secciones:

- Citations.
- Prologue.
- Dedication.
- Table of Contents.
- Poems Section: Texts, Literary Analysis and suggested activities.
- Prose Section: (idem).
- Drama Section: (idem).
- Novel Section: (idem).
- Conclusion.

- Reference.

Etapa 1: Esta etapa consistió en la organización del trabajo final que los alumnos debían de presentar para el mes de noviembre. Primeramente se hizo la conformación de los grupos de aprendizaje en el mes de septiembre tanto en el tercer año como en el cuarto año, cada uno en sus respectivos cursos y horarios. En el caso de los alumnos del tercer año, un primer equipo se encargó de escribir la invitación formal y también de escribir los avances de esta obra pegando los afiches-propagandas por los rincones del instituto. El segundo equipo se encargó de conseguir y llevar toda la clase los artefactos eléctricos como ser amplificador, micrófonos, bafles, etc. Otro equipo se encargó de conseguir las telas y otras cosas para la decoración del espacio físico y por supuesto la actuación de la obra estuvo a cargo de todo el curso de esta división. Cabe aclarar que todo este proceso fue guiado y monitoreado por el docente de la cátedra.

En el caso de los alumnos del cuarto año, por sorteo se les designó a cada grupo una sección para investigar y analizar según los autores trabajado durante las clases. Las secciones que contenía la Antología fueron: Prosa, poesía, novela y drama.

Etapa 2: Dicha etapa consistía en el desarrollo de la propuesta metodológica. Esta fase, para los alumnos del tercer año, consistió en los ensayos. Los alumnos tuvieron prácticamente seis semanas de intensos ensayos de la obra incluyendo los días de lluvias. Para el ensayo, el docente usó las 03 horas cátedras de su asignatura que equivalen a 120 horas reloj. Para los alumnos del cuarto año, esta fase consistió en la producción escrita de la Antología a ser presentada y defendida en la última semana de clase específicamente en el mes de noviembre en el S. U. M del establecimiento ante la presencia de todos los alumnos, docentes y directivos del profesorado de inglés. Durante esta etapa, se hizo la consulta por parte de los alumnos para la presentación de los primeros borradores al docente de la cátedra. Se hicieron observaciones y sugerencias por parte del docente a las distintas versiones del trabajo. Se hizo uso de la reescritura. Cada integrante del grupo cooperaba con las tareas asignadas. Una vez que los grupos obtuvieron la versión definitiva de sus respectivos trabajos, nuevamente se hizo la re-designación de tarea a cada grupo. Un grupo se encargó de hacer la conclusión final, otro grupo tuvo a su cargo la edición y configuración final del trabajo, otro grupo se encargó de imprimir los cinco ejemplares de la Antología y el último grupo se encargó de elaborar el PPP (Power Point Presentación) para la presentación oficial del trabajo.

Etapa 3: Esta última etapa consistió en la presentación del producto final. Para esta fase se llevó a cabo la puesta en escena de la obra teatral titulada “Pubperia” por los alumnos del tercer año y a la vez la presentación formal de la Antología, un trabajo original escrito y diseñado por los alumnos del cuarto año. Terminada la exposición de los alumnos, se hizo la donación de los ejemplares para la biblioteca del instituto al Sr. Director del establecimiento y a la Sra. Regente del profesorado de inglés quienes fueron testigos de esta inolvidable experiencia. También esa noche nos honraron con su presencia los docentes, personal administrativo y todos los alumnos del profesorado de inglés.

El 21 de noviembre del año 2013 los alumnos del tercer y cuarto año del Profesorado de inglés fueron partícipes de esta experiencia inolvidable. Gracias a la participación

y actuación, algunos alumnos pudieron romper con el miedo y la vergüenza frente al público. En la puesta en escena al igual que en la exposición de la Antología se pudo observar el interés que han demostrado los alumnos en relación a esta Unidad Curricular.

#### DISCUSIÓN

Con la implementación de este nuevo método para la enseñanza y aprendizaje de la literatura inglesa hemos logrado romper en parte con el esquema tradicional donde lo memorístico, lo mecánico y lo competitivo era usual. Pero más allá de lo que se haya enseñado y aprendido sobre esta cátedra y haber concretado los objetivos, lo más importante fue que hemos aprendido a trabajar cooperativamente, una de las capacidades más necesarias en el mundo de hoy. Esto se puede lograr si se trabaja “cooperativamente” con los colegas de diferentes espacios curriculares. Sin embargo, como en todo trabajo, suelen aparecer algunos obstáculos, en este caso el único inconveniente fue el factor tiempo. Los primeros borradores fueron entregados de forma escrita pero a medida que se aproximaba la fecha de la puesta en escena y de la presentación de los ejemplares de la Antología literaria se decidió hacer uso de los correos electrónicos para poder terminar a tiempo ambas producciones.

Consideramos que la práctica del aprendizaje contribuye a elevar la calidad de la formación de los estudiantes porque fortalece aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. La incorporación del trabajo en equipo y la enseñanza de las actividades lúdicas dentro del programa de estudio en las instituciones escolares cumplen un papel fundamental en el momento de enseñar y aprender las cuales favorecen la integración de los conocimientos y habilidades permitiendo a los alumnos continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro y fuera de la escuela, que en el futuro les podrá facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo. Todo esto, estimula la interacción, la participación y la cooperación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la Nación.

Implementar una metodología de trabajo basada en el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la cátedra de Literatura inglesa I y II con un enfoque más comunicativo, interactivo, creativo en los alumnos del tercer y cuarto año del profesorado de inglés del I.S.F.D “Félix Atilio Cabrera” de la ciudad de Formosa durante el tercer trimestre del ciclo lectivo 2013 fue nuestro mayor objetivo logrado.

#### CONCLUSIÓN

Dicha actividad didáctica me sirvió para reflexionar sobre mis prácticas diarias a la hora de enseñar textos literarios, cuentos o teatro. Por eso digo, que a la literatura hay que aprovecharla a lo máximo, y cada docente desde su lugar de trabajo puede buscar la manera más eficaz para poder motivar a los alumnos a través de distintos recursos didácticos.

Para concluir, es importante provocar un cambio en las planificaciones anuales. Para sustituir viejos esquemas docentes y convertirse en agentes transformadores de la formación de nuestros jóvenes es necesario realizar una reflexión. La propuesta de

esta ponencia es que reflexionemos juntos acerca de esta situación. Dicha reflexión del que se habló al comienzo de este trabajo, nos ayudará a revisar nuestras prácticas docentes y así poder buscar nuevas metodologías factibles con el fin de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos sea más significativo.

Es necesario que la Literatura como institución modifique su práctica pedagógica a efectos de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que les servirán en el futuro. Dichas modificaciones en los salones de clases se pueden producir cuando los docentes, por medio de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas encuentren posibles soluciones para mejorar su desempeño profesional, pero reitero, este cambio solo es posible si entre todos trabajamos cooperativamente desde el Gobierno Nacional, Gobierno Provincial, autoridades del Ministerio de Educación, docentes, padres y alumnos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas.
- Bettetini, G. (1987). El Giro pragmático en las semióticas de la representación. En *La Crisis de la literariedad*. M. A. Garrido Gallardo (ed.), 155-170. Madrid: Taurus.
- Corredor, C. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Visor (pp.31-35).
- Dörnyei, Z. and Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens.
- Gremiger, C. (2002). “Escribir y reescribir en grupo”, *Bitácora Año V, N° 9*, Fac. de Lenguas, UNC.
- Gremiger, C. (2003). “La Pedagogía Actualizante”, apuntes de clase, elaborado a partir de la publicación “La Pédagogie Actualisante”, *Éducation et francophonie, ACELF*, vol XXX: 2, 2002.
- López, A. y Encabo, E. (2004). *Didáctica de la Literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Nuñez Acuña, N. D. (2011). *How to enhance the students’ academic performance in the English class through cooperative learning*. Tesina de Licenciatura en Inglés, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Rué, J. (1998). “El aula: un espacio para la cooperación”, en Mir, C., (coord.), *Cooperar en la escuela: la responsabilidad del educador, para la democracia*. Barcelona: Ed. Graó pp. 17-51. Recuperado el 10 de agosto de 2015.
- Disponible en <http://www.unespacioparalacooperación.com>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York. Grossman.

#### DOCUMENTOS OFICIALES

Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1° año de Educación Secundaria, Área Lengua*. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (2005). Ley Provincial de Educación N° 1470. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (2012). Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena. Provincia de Formosa. República Argentina.

- .....
1. República Argentina, Ley Provincial de Educación N° 1470.
  2. Rué, J. (1998). “El aula: un espacio para la cooperación”, en Mir, C., (coord.), Cooperar en la escuela: la responsabilidad del educador, para la democracia. Barcelona: Ed. Graó. pp. 17-51.
  3. Dörnyei and Murphey (2003). Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
  4. Vygotsky, 1988. Citado en Gremiger, 2003.
  5. Cabe aclarar que las dos producciones originales presentadas desde Literatura Inglesa son: primero, la puesta en escena de la obra teatral titulada Pubperia por los alumnos del tercer año (Literatura inglesa I) y segundo, la presentación, publicación y donación de ejemplares de una Antología Literaria expuesta por los alumnos del cuarto año (Literatura inglesa II). Ambos grupos de alumnos pertenecientes al profesorado en inglés.

## RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Dra. Trinidad Mentado, Universidad de Barcelona  
Prof. Isabel Pereyra, Universidad de Barcelona

### PALABRAS CLAVE

Universidad, Educación Inclusiva; Cambio Social.

### RESUMEN

La dimensión social en la educación superior es crucial para legitimar el proceso de construcción europea y, en particular, el proceso de consolidación del EEES. Este aspecto ha sido enfatizado por los Consejos de Competitividad y de Educación siguiendo la sugerencia de la Comisión Europea de abrir la educación superior a más personas independientemente de su situación socio-económica o su edad. Esta ponencia trata de resaltar los mecanismos de responsabilidad social de las universidades y poner de manifiesto la situación real que se vive entre ciertos adultos y jóvenes excluidos del sistema.

## INTRODUCCIÓN

La “dimensión social”, inexistente en la génesis del proceso –declaración ministerial de Bolonia (1999)<sup>1</sup>- pasó a convertirse en una cuestión central en las declaraciones ministeriales de Londres (2007)<sup>2</sup> y de Lovaina (2009)<sup>3</sup>, que avalan la necesidad de dedicar esfuerzos para que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior refleje la diversidad de la sociedad.

Para ello, se propone reforzar los servicios a los estudiantes; crear itinerarios de aprendizaje más flexibles; ampliar, gracias a políticas efectivas que hagan realidad la igualdad de oportunidades, la participación en la educación superior, así como crear las condiciones favorables para que las instituciones de educación superior respondan a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

### 1. JUSTIFICACIÓN

En tiempos de grave crisis económica, como la actual, es especialmente importante que la estrategia que nos ha de permitir la recuperación económica y del empleo esté basada en la educación y la formación desde principios de equidad y de justicia social. La mejor política social es aquella que apuesta por una educación superior sin barreras económicas, capaz per se de reforzar la cohesión social de nuestras sociedades diversas. Dentro de la dimensión social de la educación superior y, en concreto, por lo que respecta a las funciones que desempeñan las universidades es importante promover la responsabilidad social de estas instituciones. En este sentido, las universidades deben suministrar una base de conocimiento ético que responda a las necesidades sociales de su territorio más próximo.

### 2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente ponencia es hacer un recorrido por la situación de la educación superior en España, enfatizando el impacto que la crisis socioeconómica mundial ha tenido sobre la misma, y analizar cómo estos últimos cinco años de coyuntura sociopolítica adversa ha afectado la relación universidad-sociedad.

### 3. DESARROLLO

#### 3.1. El contexto europeo

La Estrategia Europa 2020<sup>4</sup> establece entre sus objetivos el de disminuir, antes de 2020, en al menos 20 millones las personas que en la UE están en riesgo de pobreza y exclusión social. Sin embargo, a pesar de que las directrices relacionadas con la ocupación guardan estrecha relación con la formación específica, de corte ocupacional, para ampliar los niveles de empleabilidad de los trabajadores y favorecer su inserción en el nuevo mercado laboral y también con el estímulo a la enseñanza superior aún queda mucho camino por recorrer.

La Estrategia se propone:

- Aumentar la participación en el mercado laboral y reducir el paro estructural.
- Conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral promoviendo la calidad del trabajo y el aprendizaje permanente.
- Mejorar los resultados de los sistemas educativos y de formación a todos los niveles e incrementar la participación en la enseñanza superior.
- Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza.

Con motivo de la Presidencia Española de la UE, a lo largo del primer semestre del año 2010, se propuso una iniciativa para alcanzar el objetivo de desarrollar una comunidad de educación superior en Europa, basada en la justicia social y la calidad. La educación y su dimensión social se colocan, pues, en el centro de la “Estrategia Europa 2020”.

De esta normativa cabe destacar especialmente dos aspectos en relación a la educación:

- La concepción de Europa como un espacio de igualdad de oportunidades lo que implica el reconocimiento de su diversidad. Desde el respeto a la misma es imprescindible que el EEES no sea el de la uniformidad y garantice la diversidad con sistemas equiparables, comparables y compatibles para el reconocimiento de estudios y de las competencias y atribuciones profesionales.
- Se hace necesario garantizar esa igualdad de oportunidades mediante una política de becas que promueva la efectiva movilidad con el objetivo y el compromiso de que para el año 2020 el 20% de los estudiantes europeos hayan cursado al menos un año fuera de su país.

Más específicamente, la iniciativa europea consigna los principales objetivos que propone a los gobiernos de los países miembros en materia de educación superior:

- Ampliar el acceso a la educación superior de grupos infrarrepresentados por razones sociales y/o económicas (género, minorías sociales, umbrales económicos...).
- Desarrollar vías flexibles de aprendizaje para adultos y estudiantes que tengan que compatibilizar el estudio con el trabajo, la familia u otras ocupaciones.
- Asegurar la equidad, la eficiencia y la calidad para todos en educación superior.
- Mejorar la interacción de las universidades con las organizaciones de la sociedad civil para incrementar su nivel de respuesta a las demandas sociales.
- Fomentar la responsabilidad social de las universidades y el retorno del conocimiento generado a la sociedad.

Pese a la dificultad de acotar la propia noción de equidad, al menos puede sostenerse que se opone a la desigualdad y en este sentido en el ámbito de la educación superior va en pos de una mayor igualdad desde principios emancipadores y de justicia social. Y ello supone la articulación de una serie de medidas de inclusión educativa que se traducen en políticas transversales de género, de acceso, de permanencia y de becas, entre las principales.

Estas políticas no son estáticas, ni actúan aisladas, sino que se generan sinergias y estrategias complementarias, que se influyen y refuerzan unas a otras. Al mismo tiempo, si bien su implementación tiene lugar en el seno de cada estado, obedecen

cada vez más a lógicas transnacionales (europeas, principalmente, en nuestro caso, aunque no exclusivamente), que a su vez repercuten e impactan en otras regiones del mundo.

### 3.2. Medidas en España

Para poder alcanzar los objetivos fijados por la Unión Europea, en materia de reducción de la pobreza a través del estímulo al empleo y a la educación, España cuantificó que este objetivo global, a nivel nacional, supondría una reducción de entre 1,4 y 1,5 millones personas en riesgo de exclusión social a lo largo del período 2009-2019. De acuerdo a las recomendaciones europeas el gobierno español publicó el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN)<sup>5</sup> cuyo enfoque estratégico es la inclusión activa como pilar central, que en materia de la lucha contra la pobreza y la exclusión social, se define en tres objetivos estratégicos:

- Impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables.
- Garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas con necesidades especiales.
- Garantizar la prestación de unos servicios básicos a toda la población enfocados, de forma particular, hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente el caso de servicios sociales, educación, sanidad y vivienda.

### 3.3. Políticas de acceso a la universidad española

España ha experimentado un incremento notable en el número de estudiantes universitarios desde los años 80. Según el Ministerio de Educación en el curso 2009-2010 el número total de estudiantes universitarios en todos los niveles del SUE (Grado, Máster y Doctorado) se ha incrementado un 3,5%, situándose en 1.556.377 estudiantes. Para el curso 2010-2011, se preveía un crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso del 10% lo que significaba 385.000 nuevos estudiantes. A partir del curso 2012-2013 el número de estudiantes se situó en 1.548.534 y en 2013-2014 se experimentó una nueva cifra a la baja: 1.532.728 estudiantes. En el curso 2014-2015 se matricularon 1.373.300 estudiantes, lo que indicaría un descenso del 2,8%. Esta reducción del número de estudiantes está ligada, principalmente, a la caída de la población joven, entre 18 y 24 años, que tiene previsto alcanzar los 3.180.296 personas en el año 2015, esto es un 1,6% menos que el año 2014, en el que esta población descendió un 2,8%. De hecho, la caída de la población joven en la última década ha sido del 16,4%, mientras que el número de estudiantes se ha reducido un 5%.

El informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español<sup>6</sup> expresa que:

“estos datos ponen de manifiesto que la reducción del número de estudiantes se está produciendo en menor proporción que la disminución de la población joven, y sólo en los primeros años de la crisis económica, desde 2009 hasta 2011 se ha observado un crecimiento en el número de estudiantes, provocado seguramente por las pocas perspectivas del mercado laboral. Sin embargo, éste no es el único efecto, puesto que el cambio en la duración de los estudios universitarios también está afectando a la disminución del número de estudiantes. En la medida en que la adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto que en términos generales la duración de los grados sea de cuatro años y 240 créditos, frente al modelo

anterior en el que el 45% de las titulaciones tenían una duración de tres años y el 55% de cinco años, se está produciendo un vaciamiento de estudiantes en las aulas que se mantendrá en los próximos años hasta que queden completamente extinguidas las titulaciones de primer y segundo ciclo”. (pág.8)

En ese contexto, y a partir de los cambios introducidos en la estructuración de la educación secundaria, y de la adaptación del SUE al EEES, la legislación española ha propuesto la actualización de las modalidades de acceso a la Universidad, recogidas en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Se trata de una norma que pretende, en sus propios términos, configurar “un nuevo panorama de acceso a la universidad en cuya concepción ha primado la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora”, siempre desde el “respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad” (Exposición de motivos del RD 1892/2008).

En esta norma se establecen las siguientes modalidades de acceso:

1. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller
2. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos Internacionales a este respecto, que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.
3. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación, del título de origen al título español de Bachiller.
4. El procedimiento de acceso a la universidad para quienes se encuentren en posesión de los títulos de Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas
5. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de veinticinco años.
6. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional, para mayores de 40 años.
7. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de cuarenta y cinco años.

### 3.3.1. El sistema universitario en España

El informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español confirman que en el curso 2014-2015, el SUE cuenta con un total de 83 universidades, distribuidas en 243 campus las presenciales y 113 sedes las no presenciales y especiales. De las 83 universidades 50 son de titularidad pública y 33 privada. Es decir que en España hay 1,78 universidades por cada millón de habitantes. (pág.5). El coste de los estudios varía según dos criterios: la naturaleza del título (oficial o propio) y la naturaleza de la

universidad que los imparte (pública o privada). La cuantía que el alumno pague variará en función del número de créditos de los que se matricule, de la carrera elegida y del rendimiento académico ya que se producen recargos al matricularse por segunda o posteriores veces de una o más asignaturas.

El coste de los estudios varía según dos criterios: la naturaleza del título (oficial o propio) y la naturaleza de la universidad que los imparte (pública o privada). La cuantía que el alumno pague variará en función del número de créditos de los que se matricule, de la carrera elegida y del rendimiento académico ya que se producen recargos al matricularse por segunda o posteriores veces de una o más asignaturas.

El coste de matrícula para los estudios de grado, máster o doctorado en las universidades privadas españolas puede oscilar entre 5.000 y 15.000 euros por curso académico, según la modalidad de estudio e institución elegida. En cambio, en las universidades públicas los precios de todos sus títulos oficiales se establecen por Decreto en cada Comunidad Autónoma dentro de los límites fijados por la Conferencia General de Política Universitaria. El precio de los títulos propios lo decide la misma Universidad que lo imparte y no poseen ningún límite.

En el curso académico 2014-2015, el coste de la matrícula de estudios de grado osciló en las universidades públicas españolas aproximadamente entre 750 y 2.600 euros por curso. Los precios de la matrícula de los másteres universitarios y de los doctorados de las universidades públicas estaban dentro de una horquilla fijada entre 17€ y 65€ el crédito (un crédito europeo equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante).

### 3.3.2. Los niveles de ocupabilidad de los graduados

En un reciente artículo publicado en El País (2015) se destaca que España lidera el ranking de países europeos con una población demasiado cualificada para los puestos de trabajo de los que dispone. El 33% de los jóvenes tiene demasiada formación para su primer trabajo tras concluir la carrera —empleo solo reconvertido en indefinido en el 2,5% de los casos—, según los datos ofrecidos en el informe La contribución de las universidades españolas al desarrollo, de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD), integrada por las grandes empresas del país. Desde 2010 este desajuste ha crecido cinco puntos. Incluso, el 6,7% de los empleos —90.000 contratos en valores absolutos— fueron para tareas elementales y no requerían ningún tipo de formación. En tanto, el Rey Felipe VI, en su calidad de Jefe del Estado español, señaló que en las últimas décadas la universidad española ha progresado mucho en materia de investigación en todos los campos, sin embargo “añadir valor al conocimiento, es todavía un reto por alcanzar” (Acto de clausura undécima edición del Informe CYD sobre la contribución de las universidades españolas al desarrollo: 2015)<sup>7</sup>.

## 4. TRABAJO EMPÍRICO

Afrontamos nuestra investigación desde la detección de una situación problemática de carácter socioeducativo, como lo es el hecho de que un gran número de personas adultas, a pesar de las propuestas españolas y europeas de acceso a la universidad, carecen, en la actualidad, de la formación necesaria no solo para entrar a la formación

sino también para desarrollada su ciclo vital de entrada al mundo del trabajo.

Esta ponencia forma parte de un estudio complejo, que tiene por objeto el desarrollo de un programa de orientación y acompañamiento a personas con dificultades socio-laborales del Centro de Personas Adultas de Sanfeliu, en L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)<sup>8</sup>. Los participantes de este estudio son 20 personas de 16 a 65 años que están en riesgos de exclusión social. La mayoría de ellos/as por su condición de extranjeros recién llegados buscan su primer trabajo pero se encuentran con serias dificultades idiomáticas y desconocen las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo. En muchos casos no tienen permiso laboral y optan por trabajar de forma irregular. Esta situación, que tiene un carácter involuntario, no les hace responsables de su vulnerabilidad. La escasa formación y preparación para enfrentarse al mundo laboral les coloca en situación vulnerable y el acceso a la formación es, en estos casos un camino por descubrir.

## 5. CONCLUSIONES

Cuando se habla de educación se tiene a pensar en la infancia y en la juventud como sujetos de la misma, pero la realidad, en el contexto que vivimos es que muchos adultos se encuentran en situación de mejorar su formación.

Mucho más complejo es todavía favorecer la inclusión activa, que implica no sólo formar al participante en el entrenamiento de una competencias profesionales que le ayudarán a aumentar sus niveles de empleabilidad, sino, afrontar el trabajo de orientación desde un enfoque ecológico, respetuoso de la singularidad y la cultura del estudiante.

¿Por qué resulta pertinente desarrollar el estudio en este momento? Podríamos responder desde varios enfoques: la educación inclusiva, la gestión del talento a lo largo de la vida, el desarrollo de las competencias básicas y profesionales, la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad.

Consideramos como responsabilidad social de las universidades paliar los efectos de la flexiguridad, la precariedad laboral, la incertidumbre profesional y las políticas activas de empleo para favorecer el aumento de la empleabilidad y el tránsito hacia la inclusión activa al mercado laboral actual, todo ello dentro del ámbito político-económico-social coyuntural y considerando las medidas adoptadas recientemente por el Estado español (en concordancia con las estrategias europeas en tal sentido),

## 6. REFERENCIAS

Acto de clausura undécima edición del Informe CYD sobre la contribución de las universidades españolas al desarrollo. Documento recuperado de <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/07/07/1127893/majestad-rey-clausura-acto-presentacion-.html>. 7/07/2015

Diario El País. (documento recuperado de: [http://politica.elpais.com/politica/2015/07/06/actualidad/1436182819\\_186379.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/07/06/actualidad/1436182819_186379.html), de fecha 7/07/2015)

Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

Recuperado: [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents)

Ministerio de Educación, cultura y deporte. Documento recuperado de <http://www.universidad.es/estudiar-en-espana/el-sistema-universitario-espanol/coste-de-los-estudios>, acceso 15/07/2015.

Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad de España. (2013). Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España. 2013-2016.

Montané, A. y Beltrán, J. (coords.) Informe Nacional. Políticas de cohesión y equidad de la educación Superior en España. Programa Alfa de la Unión Europea para América Latina. Inter-university Framework Program for Equity and Social Cohesion Policies in Higher Education. Riaipe 3.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-417](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-417)

- .....
1. [http://www.uah.es/universidad/espacio\\_europeo/documentos/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf)
  2. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)
  3. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)
  4. [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/Estrategia\\_Europa\\_2020.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/Estrategia_Europa_2020.pdf)
  5. [http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/social/Documents/PlanNacionalAccionInclusionSocial\\_2013\\_2016.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/social/Documents/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf)
  6. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
  7. <http://politica.elpais.com/politica/2015/07/06/actualidad/1436182819186379.html>
  8. [https://drive.google.com/file/d/0B32yGGB\\_UA1GYnJjRmtUTkwzekE/view](https://drive.google.com/file/d/0B32yGGB_UA1GYnJjRmtUTkwzekE/view)

## EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Dra. Delia Arrieta Díaz, Profesora de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. México  
Dr. Miguel Ángel Meléndez Guerrero, Profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. México  
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González, Profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. México

### PALABRAS CLAVE

Sustentabilidad, alumnos, educación, RSU.

### RESUMEN

La educación para la sustentabilidad, pareciera ser una estrategia para la conservación del medio ambiente y de la obtención de la calidad de vida sustentable, en la que se trata de lograr que haya respeto y responsabilidad al medio ambiente y que los alumnos jóvenes se hagan responsables de lo que provocan al tener un exceso de consumo innecesario.

Es importante mencionar que el conflicto estriba en que la población piensa que es dejar de consumir y padecer privaciones, sin embargo no es así, es sólo tener la educación suficiente para consumir y producir estrictamente lo necesario para vivir de una manera decorosa.

Para efectos de determinar la conceptualización respecto a la sustentabilidad, y otros conceptos como la pobreza por ejemplo, se realizó esta investigación con los alumnos de las escuelas de negocios de diversas universidades tanto públicas como privadas en la República Mexicana, tomando en consideración los elementos sustantivos de la responsabilidad social universitaria. Sin embargo el análisis se presenta exclusivamente de los alumnos de la Escuela de Negocios de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Se encontraron resultados interesantes en cuanto a que a los alumnos universitarios les falta ser más contundentes hacia la temática, la Universidad o Facultad debe incluir materias de sustentabilidad para fomentar una educación comprometida con el medio ambiente y con su comunidad con responsabilidad social. Así mismo, la familia debe educar con mayor ímpetu a los hijos para efectos de tener coherencia entre la educación universitaria y la familiar en relación a la sustentabilidad y a la responsabilidad social.

## INTRODUCCIÓN

Se ha mencionado en repetidas ocasiones que la responsabilidad social es una dimensión ética que las organizaciones deben tener contemplada en su misión.

El deterioro ecológico cada vez es más grande, el nivel del consumismo poblacional es más exagerado, los alumnos jóvenes carecen de un compromiso verídico hacia la calidad de vida sustentable, por lo cual es necesario que haya un replanteamiento académico en las asignaturas de las licenciaturas que ofrece la universidad pública. Sin embargo para ello se requiere saber si al menos los estudiantes tienen los elementos mínimos del conocimiento de la sustentabilidad.

Motivo por el cual se desarrolló esta investigación, como parte de una general que se aplicó en 10 universidades mexicanas tanto públicas como privadas, denominada Educación para la Sustentabilidad: un desafío para las facultades y escuelas de negocios en México, coordinado por las Dras. Gabriela Monforte García y Gabriela María Farías Martínez. Dichas universidades debieron cumplir con dos consideraciones: que tuvieran escuela de negocios y que participaran en el Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI). La Universidad Juárez del Estado de Durango, participó en esta investigación y se encuestaron a 100 alumnos y 10 docentes.

En la investigación se estableció el objetivo de conocer la percepción de los alumnos respecto a la importancia y transcendencia de la sustentabilidad en las escuelas de negocios.

Conforme a los resultados, se calculó un promedio nacional y un promedio por cada universidad; por lo cual los alumnos del estado de Durango encuestados tienen muy cercano su promedio al resto de la población encuestada, lo que indica que la conceptualización y perspectiva es muy semejante. Parte de los resultados obtenidos estrictamente con los alumnos, es que en general se carece de compromiso con el medio ambiente, desconocen el significado del concepto sustentabilidad.

En temas contundentes como la corrupción, los alumnos se manifiestan cautos, precavidos con su afirmación, un concepto también que sobre sale es que consideran que no necesariamente la disminución de la pobreza mejoraría la sustentabilidad y que los problemas de sustentabilidad no solo afectan a los países más pobres.

Las universidades deben tomar su responsabilidad social en cuanto a la sustentabilidad y ofrecer en la currícula materias que promuevan el cuidado del ambiente y del contar con una calidad de vida sustentable, y esto solo se puede lograr con un currículum flexible y adaptable a la situación que se vive y a los requerimientos globales educativos.

El alcance de esta investigación es identificar la percepción sobre la sustentabilidad por los estudiantes y profesores de las universidades públicas y privadas en México, con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad para el desarrollo de una estrategia de educación transversal para la sustentabilidad dirigida a escuelas de negocios tomando como referencia los postulados de la Responsabilidad Social Universitaria.

En esta investigación a los términos desarrollo sostenible y sustentable se les considera como sinónimos, considerando que es aquel que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras.

Este trabajo, se presenta en los siguientes apartados: marco teórico, metodología, resultados, conclusiones.

#### MARCO TEÓRICO

Para Vallaey (2008) la Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, coordinar las diversas áreas o departamentos de la institución en un plan promocional social de principios éticos, de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de conocimientos responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

Rangel (2010), menciona que la Universidad aplica la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por ello la universidad internacional consciente de los retos y desafíos del mundo globalizado asume como un compromiso más de su misión educativa y formativa, la promoción del desarrollo de capacidades y habilidades de las personas y la ampliación de oportunidades en el entorno, tanto al interior de la organización como en su entorno social; para poder lograr un Desarrollo Humano Sostenible en la comunidad y así apoyar a los Objetivos del Milenio, las metas de la Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo UNDP y de la Iniciativa denominada Ética, Capital Social y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo.

Para Vallaey (2009), el proceso de responsabilidad social alcanza cuatro ámbitos de la universidad:

- a) **Ámbito organizacional:** institución que opera en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven. Además, que consume, contrata, genera residuos, etcétera.
- b) **Ámbito educativo:** se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- c) **Ámbito del conocimiento:** se encarga de investigar, produce saber y lo transmite.
- d) **Ámbito social:** forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Correa (2014), menciona que uno de los aspectos de la RSU es el desarrollo sustentable, los cuales son conceptos que sitúan a las universidades en relación con su entorno social y su compromiso social, así como con el desarrollo sustentable. De tal manera que la RSU y la sustentabilidades deberían constituir, un eje central de las universidades, donde la misión debe ser precisamente la contribución universitaria a un modelo de innovación y de desarrollo social, cultural, económico, ambiental, socialmente responsable, y sustentable.

Mc Coy (2014) menciona a Jiménez (2011), la manera sustentable del ver al mundo no es del todo nueva. Lo primero que surgió fue una necesidad por conservar el

ambiente y con ello se inicia en Estados Unidos en 1907, un movimiento popular que abogaba por la conservación de los recursos naturales siendo su propuesta dejar las áreas naturales protegidas intactas.

López (2009), destaca que la sustentabilidad deberá significar más que solo la conservación de los recursos naturales. Existen dos enfoques de sustentabilidad a) “la débil”, dónde no importa que el legado ambiental sea de menor calidad al actual, a cambio de que se incremente el capital de formación humana y b) la sustentabilidad “fuerte” cuyo principio es que las formas de capital humano y formación humana no pueden sustituirse uno con otro con facilidad, por lo que deben de protegerse, sino en su totalidad al menos en un porcentaje importante.

Según Díaz (2011) el concepto de sustentabilidad promueve una nueva alianza entre la naturaleza y la cultura fundada por una nueva economía. Lograr una vida sustentable es un reto que debemos alcanzar, existe la urgencia de consumir tomando en consideración a las generaciones futuras. Aquí es donde está la importancia y trascendencia de la educación sustentable, dónde los alumnos puedan darle la importancia debida a tener una calidad de vida sustentable, sin agredir el medio ambiente.

Uno de los problemas grandes que existen es el enorme consumismo que existe entre la población, a lo que Chávez, Ramírez, Barrueta, (2011) hacen mención a Rojas (2000), quien describe en su libro el consumismo tiene una fuerte raíz en la publicidad masiva y en la oferta bombardeante que crea falsas necesidades y menciona que no es más feliz el que más tiene, sino el que menos necesita. México como otros países no se escapa de caer en los malos hábitos del consumo impulsivo y también enfrenta las consecuencias en el medio ambiente por una falta de educación.

Viga, Castillo, Bobadilla (2008) menciona a Berger & Luckmann (2001), quienes indican que la Educación Ambiental es un proceso de enseñanza aprendizaje, integrador, continuo, dinámico y permanente, mediante el cual los individuos se socializan y resocializan en una serie de experiencias, percepciones, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades relacionadas con el acceso, manejo y conservación de los recursos naturales y del ambiente, vinculados con el desarrollo comunitario, reflejados en la calidad de vida y el bienestar individual, familiar, comunitario y ambiental. Se hace énfasis en el modelo de educación ambiental de tipo constructivista con una visión de futuro activa, donde los grupos organizados promueven el análisis y cambio de su realidad; que desarrolla un proceso de planeación prospectiva y participativa, considera la opinión y decisión de los involucrados en todas las etapas y prevé estrategias teóricas y metodológicas para apoyar las acciones de educación ambiental a largo plazo (Viga, Dickinson, 2005).

Idealmente, los programas profesionales en el área de los negocios deben establecer, como parte de sus compromisos con la sociedad, desarrollar en los futuros profesionistas, la capacidad de reflexionar y replantear las bases del desarrollo económico, social y sustentable, de tal forma que se conviertan en detonadores de acciones concretas con un efecto multiplicador a nivel regional y global (Novo, 2009).

Villoro (2004) menciona que existen varias teorías éticas relacionadas con el medio ambiente, entre ellas está la ética biocéntrica holista que indica un principio básico:

una cosa es correcta cuando tiende a preservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica. Es incorrecta cuando no tiende a esto. Así mismo indica que el gran fracaso ambiental ecológico y ambiental de occidente ha hecho que se vuelva la mirada al oriente. Las filosofías orientales tienen un general un acercamiento más sensible a la naturaleza.

#### OBJETIVO

Conocer la percepción de los alumnos respecto a la importancia y trascendencia de la sustentabilidad en las escuelas de negocios

#### METODOLOGÍA

El diseño que se utilizó en esta investigación es el no experimental ya que las variables no se manipulan puesto que ya han sucedido (Del Tronco, 2005). Los estudios no experimentales se caracterizan porque miden las variables tal y como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas.

Es un estudio correlacional, ya que asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández, Fernández, Baptista, 2008). También se considera que en los estudios correlacionales “se recolectan datos para determinar si existe relación entre dos o más variables cuantificables” (Ibáñez, 2002 p.36). En esta investigación se correlacionan las variables carreras, universidades, escuelas de negocios, percepción de sustentabilidad.

Los estudios transeccionales o transversales implican una sola medición de la variable en un tiempo determinado. La investigación se realizó en el mes de septiembre de 2014.

Según Hernández, Fernández, Baptista (2008), la investigación descriptiva busca detallar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población. En este trabajo se describirán las tendencias de la percepción de la sustentabilidad de los alumnos en las escuelas de negocios.

Este estudio forma parte de una investigación general denominada Educación para la Sustentabilidad: un desafío para las Facultades y Escuelas de Negocios en México, coordinada por las Dras. Gabriela Monforte García y Gabriela María Farías Martínez del Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey.

La metodología de la investigación se realizó conforme a lo planteado en el proyecto de investigación; así lo indican las investigadoras Monforte y Farías (2014), se llevó a cabo un estudio de tipo empírico mediante un análisis descriptivo a partir de datos cualitativos relativos a la percepción sobre el concepto de sustentabilidad relacionado con los negocios.

Para el análisis de los textos se empleó el método de análisis de contenidos debido a que es una técnica de investigación que facilita la identificación de componentes semánticos en todo tipo de mensajes, para la interpretación sistemática y la construcción

de inferencias válidas acerca de los datos presentes en los textos (Jim Wu, Huang, Kuo y Wu, 2010; López, 2002).

Para el análisis de percepción se empleó un análisis descriptivo, a través de distribuciones de frecuencias, ya que este permite analizar el comportamiento de un fenómeno determinado dentro de un contexto particular (Kerlinger y Lee, 2002). Con el propósito de inferir sobre la población de estudio se llevaron a cabo pruebas inferenciales de comparación entre proporciones utilizando la prueba normal estándar.

#### PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Se realizó una invitación abierta a universidades que pertenecen a la Comunidad de Contaduría y Negocios a través de la Red Nacional de Educación e Investigación (CUDI) el día 27 de septiembre de 2013. Las 10 instituciones de educación superior que colaboraron fueron las siguientes: 1) La Universidad del Valle de Atemajac; 2) Universidad de Tamaulipas; 3) Universidad Veracruzana; 4) Universidad Juárez del Estado de Durango; 5) Instituto Tecnológico de Tijuana; 6) Universidad Iberoamericana Puebla; 7) Universidad La Salle; 8) Universidad de Guadalajara /CULagos; 9) Universidad Politécnica de Victoria; 10) Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey Cabe hacer mención que los conceptos desarrollo “sostenible” o “sustentable” que se asumen como sinónimos, se consideraron como afirmaciones no diferenciadas.

Para determinar la Percepción sobre el concepto de sustentabilidad en los negocios. Se diseñó del instrumento a partir de la revisión de diversos documentos (CONAGUA, (s.f.); Gordon, 1998; Murga, 2008; OECD, 2008;). La encuesta quedó conformada por las siguientes categorías: 1. Comprende el concepto de sustentabilidad; 2. manifiesta un involucramiento personal a favor de la sustentabilidad y 3. manifiesta llevar a cabo acciones a favor de la sustentabilidad desde el ámbito profesional.

Las categorías anteriores se midieron desde los ejes ambiental, social y económico de la sustentabilidad. Para cada intersección se elaboraron de 2 a 3 preguntas resultando un total de 24, que fueron medidas en escala Likert (1 totalmente en desacuerdo hasta 5 muy de acuerdo). Las preguntas se muestran en las tablas de percepción que se presentan en la sección de resultados.

Se validó estadísticamente el instrumento a través de una prueba piloto en la que participaron 40 profesores y 75 estudiantes. A partir de la muestra se calculó el alpha de Cronbach. Para la encuesta de estudiantes 0.803 y para la encuesta de profesores 0.897. El rango que indica la validez del instrumento, va de 0.7 a 0.9 por lo tanto el instrumento es adecuado para ambos grupos (Tavakol y Dennick, 2011), por lo que el análisis de los resultados fue válido estadísticamente.

Posterior a la prueba piloto, se establecieron las condiciones del estudio y el tamaño de la muestra que se estimó con una significancia del 90%. Para el grupo de estudiantes el tamaño adecuado, para un nivel de error establecido no mayor al 10%, resultó entre 40 y 60 y para el grupo de profesores entre 20 y 30, por universidad.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo utilizando la plataforma Qualtrics, que funciona en línea. La aplicación para estudiantes se realizó supervisada en un mismo

momento. La plataforma almacena los resultados y los registra en un documento de Excel para su posterior análisis estadístico.

Conforme a la población de la Universidad Juárez del Estado de Durango específicamente en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración, se encuestaron a 100 alumnos y 10 profesores.

## RESULTADOS

Conforme a los resultados obtenidos, es necesario indicar que en este apartado exclusivamente se expondrán los resultados obtenidos por la UJED, haciendo un análisis comparativo con los resultados obtenidos a nivel nacional.

En general participaron 863 estudiantes, de los cuales 59% son mujeres, 41% hombres; el 51% pertenecientes a universidades públicas y 49% a universidades privadas, el 42% ha tenido experiencia profesional y con representatividad en las áreas de los negocios.

De la FECA-UJED, participaron 100 alumnos, 38% hombres y 62% mujeres, el 100% pertenece a universidad pública.

Es importante aclarar que las deducciones que se presentan son consecuencia de las percepciones expresadas por la mayoría de los individuos para ambos grupos. Adicionalmente se realizó la generalización de los resultados mediante la construcción de pruebas inferenciales de hipótesis donde se compararon las proporciones entre ambos grupos para cada categoría a través de la distribución normal estándar.

En relación al concepto de sustentabilidad y su percepción, se encontró que, los promedios se encuentran muy cercanos, lo que permite deducir que el concepto de sustentabilidad en muy parecido a nivel nacional y local.

Tabla 1. Análisis comparativo entre alumnos de la UJED y promedio nacional, respecto al concepto de sustentabilidad

Ejes	Items	FECA UJED	Promedio de Universidades
concepto de sustentabilidad	4. Para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita cursar materias relacionadas con el medio ambiente como la ecología y la biología	3.17	3.12
	10. La sustentabilidad se relaciona solamente con el deterioro del medio ambiente como por ejemplo el cambio climático.	2.34	2.45
	15. Los problemas del medio ambiente pueden resolverse con innovación y tecnología.	3.83	3.82
	13. Si se disminuyera la pobreza será más fácil conseguir la sustentabilidad.	2.84	3.20
	21. Los problemas de la sustentabilidad afectan más a los países pobres.	2.78	3.38
	1. La sustentabilidad se relaciona con la falta de equidad.	2.82	2.89
eje económico	18. La sustentabilidad se relaciona con el estilo de consumo de la sociedad.	4.19	3.96
	22. Para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita conocer los antecedentes del desarrollo económico.	3.29	3.43
	8. De los tres ejes de la sustentabilidad económico, social y ambiental el que debe ser atendido con mayor urgencia es el económico.	2.65	2.85

La tabla denota en cuanto al eje ambiental que, los alumnos de la FECA consideran que no necesariamente o escasamente la sustentabilidad se relaciona solamente con el deterioro del medio ambiente. En cuanto al eje social, los promedios de los estudiantes fueron menores que a nivel nacional, observándose la diferenciación de la conceptualización de la pobreza y de la equidad y su impacto en la sustentabilidad; por otro lado en cuanto al eje económico, sólo se obtuvo un promedio más alto el indicado en que la sustentabilidad se relaciona con el estilo del consumo social.

Respecto a la categoría del involucramiento personal con la sustentabilidad, también se encontró muy cercanos los promedios, lo cual indica la semejanza de percepciones de esta categoría.

Tabla 2. Análisis comparativo entre alumnos de la FECA-UJED y el promedio nacional, respecto a la categoría involucramiento personal con la sustentabilidad

	Ejes	Items	FECA-UJED	Promedio de Universidades
involucramiento personal con la sustentabilidad	eje ambiental	2. Entre mis hábitos cotidianos está cuidar el agua.	4.17	<b>4.12</b>
		14. Doy preferencia a la compra de electrodomésticos que consumen menos energía	4.09	<b>3.88</b>
	eje social	9. Yo contribuyo a resolver los problemas derivados de la sustentabilidad (por ejemplo: pobreza, deterioro del medio / ambiente, corrupción) cuando actúo bajo principios éticos y morales.	3.94	<b>3.88</b>
		24. Una persona con mayor nivel educativo será más capaz de tomar decisiones en favor de la sustentabilidad.	3.69	<b>3.73</b>
	eje económico	5. Considero que es más importante reciclar materiales que disminuir el consumo de los productos que generan desperdicio.	3.18	<b>3.35</b>
		16. Los problemas de la sustentabilidad solo pueden resolverse con esfuerzos globales.	3.84	<b>3.76</b>

La tabla evidencia en cuanto al eje ambiental que, los alumnos de la FECA tienen una mayor percepción del cuidado del agua y que compran electrodomésticos que consumen menos energía en comparación con el promedio nacional. En cuanto al eje social los estudiantes de la FECA contribuyen más a resolver los problemas de sustentabilidad que los alumnos de otras universidades, sin embargo consideran que no necesariamente un mayor nivel educativo hace tomar mejores decisiones sostenibles. En relación al eje económico, los estudiantes de la FECA consideran que los problemas de sustentabilidad pueden ser resueltos con esfuerzos globales.

En la tabla no. 3, se detecta que, la categoría Percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad, los promedios se encuentran muy cercanos tanto a nivel nacional como local.

En esta categoría los resultados arrojan que los alumnos de la FECA en cuanto al eje ambiental consideran que la sustentabilidad de la empresa depende del medio ambiente, en cuanto al eje social los alumnos consideran que no necesariamente la corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sostenibles, sin embargo están por encima del promedio nacional con la importancia de la exigencia del código de conducta favorecedor de la sustentabilidad y para finalizar en

el eje económico, los estudiantes consideraron con un nivel menor al promedio que una justa distribución de beneficios de la empresa no necesariamente favorece a la sustentabilidad, sin embargo contemplan que los problemas de sustentabilidad solo se podrán resolver buscando alternativas de hacer negocios.

Tabla 3. Análisis comparativo entre alumnos de la FECA-UJED y el promedio nacional, respecto a la categoría Percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad

	Ejes	Items	FECA-UJED	Promedio de Universidades
Percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad	eje ambiental	12. La naturaleza debe conservarse porque provee la materia prima para las industrias.	3.76	<b>3.77</b>
		23. La sustentabilidad de la empresa depende de la sustentabilidad del medio ambiente.	3.50	<b>3.36</b>
	eje social	7. Las prácticas laborales que promueven la igualdad de oportunidades ayudan a que la empresa permanezca a través el tiempo.	3.80	<b>3.87</b>
		17. La existencia de un Código de Conducta dentro de las organizaciones favorece su sustentabilidad.	4.19	<b>3.96</b>
		20. La corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables.	3.57	<b>3.64</b>
	eje económico	3. Una justa distribución de los beneficios de la empresa a los accionistas, favorece la sustentabilidad.	3.40	<b>3.53</b>
		11. Los problemas relacionados con la sustentabilidad solo se podrán resolver si buscamos alternativas diferentes de hacer negocios.	3.30	<b>3.20</b>

## CONCLUSIONES

Conforme a los resultados de la investigación denominada Educación para la Sustentabilidad: un desafío para las facultades y escuelas de negocios en México y conforme a los resultados específicos obtenidos por la Facultad de Economía, Contaduría y Administración, de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en la que participaron alumnos de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía, se puede concluir lo siguiente:

En primera instancia los resultados de Durango son muy semejantes a las cantidades obtenidas como promedio a nivel nacional, lo cual indica que los conceptos y percepciones de las afirmaciones leídas por los alumnos de la República Mexicana son muy semejantes.

Llama mucho la atención que la percepción de los alumnos hacia la mayoría de las afirmaciones no es contundente hacia lo muy de acuerdo, la mayoría se quedan en de acuerdo, como si el tema de sustentabilidad no fuera tan importante como para tomar una postura decisiva. Como ejemplo de ello, es la afirmación de cuidar el agua como un hábito cotidiano, la contribución a resolver los problemas derivados de la sustentabilidad cuando actúo bajo principios éticos y morales, la naturaleza debe conservarse porque provee la materia prima para las industrias, doy preferencia a la compra de electrodomésticos que consumen menos energía, la existencia de un código de conducta dentro de las organizaciones favorece la sustentabilidad.

Es interesante la postura de los alumnos ante la corrupción, ya que mencionan dismi-

nuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables con un 3.57; con esta respuesta es evidente que no visualizan el combate a la corrupción como una medida de conservación de la sustentabilidad y de las empresas verdes.

El que los alumnos consideren que no necesariamente el mayor nivel educativo será más capaz de tomar decisiones en favor de la sustentabilidad, es interesante ya que efectivamente el nivel educativo no indica la tendencia del cuidado de la sustentabilidad del medio ambiente.

El cuidado ambiental es una situación multifactorial, sin embargo la población joven de nuestro país debe desarrollar una postura contundente en favor de la conservación del medio ambiente y esta postura no se ve reflejada en los resultados obtenidos, situación que deja mucho que desear tanto de la formación de los padres como de las universidades. Lo que indica la necesidad imperiosa de revisar a fondo los programas de estudio e incluir enfoques de sustentabilidad en las diversas materias, e incluir un programa obligado de Responsabilidad social universitaria con un alto alcance.

Entonces, para el cuidado ambiental es necesario y cumplir con los desafíos que marcan con la globalización, es necesario continuar con un cambio para ratificar o rectificar el rumbo, se debe consolidar los valores científicos y culturales, se requiere cambiar o abandonar los usos y costumbres obsoletos y adquirir estrategias que permitan mayor equidad, justicia, pertinencia y calidad.

La educación ambiental desde la responsabilidad social universitaria, se deberá ofrecer a corto plazo, ya que urge que los alumnos se comprometan con el cuidado ambiental como alumnos y como futuros gerentes de empresas, jefes políticos, promotores de la competitividad y productividad y por si fuera poco como ciudadanos; es necesario que ellos como agentes jóvenes construyan una cultura ambiental responsable y sustentable.

La universidad tiene que hacerse responsable de sus programas de estudio y del impacto de la educación en los alumnos y de las repercusiones que existen en el entorno por falta de una educación adecuada y pertinente.

#### BIBLIOGRAFÍA

Chavez, A., Ramirez, M. R., Barrueta, L. (2011). Educación ambiental para la sustentabilidad en México 2007-2012. Revista Desarrollo Local Sostenible, Grupo Eumed.net y Red Académica Iberoamericana Local Global, Vol. 5. N° 13 disponible en [www.eumed.net/rev/delos/13](http://www.eumed.net/rev/delos/13)

Correa, A. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria y su contribución al desarrollo sustentable, mediante la acción docente. En García, S., García F., (Comp). La Responsabilidad Social en las Universidades Mexicanas. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Del Tronco, J. (2005). Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas compradas. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Díaz, R (2011). Desarrollo sustentable. Una oportunidad para la vida. México: Mc Graw Hill

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2008). Metodología de la Investigación, México: McGraw Hill
- Ibañez, B. (2002). Manual para la elaboración de tesis, México: Trillas
- López, V. (2009). Sustentabilidad y desarrollo sustentable. México: Trillas
- Mc Coy, C. (2014). Uso del término sustentabilidad en los instrumentos de planeación: Caso Quintana Roo. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Análisis Organizacional.
- Monforte, G., Farías, G (2014). Educación para la sustentabilidad: un desafío para las escuelas de negocios en México. Ponencia presentada en el XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.
- Rangel, Z., Amaya, A., Contreras, S. (2010). La responsabilidad social universitaria en la UNET, vista desde una perspectiva de actores involucrados. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_5/Rangel\\_\\_Zulay\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_5/Rangel__Zulay_y_otros.pdf) consultado el 5 de agosto 2015
- Vallaey, F. (2008). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de [http://www.ausjal.org/tl\\_files/ausjal/imagenes/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaey.pdf](http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/imagenes/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaey.pdf) consultado el 2 de agosto 2015
- Vallaey, F., De la Cruz, C., Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos. México: Mc Graw Hill
- Villoro, L. (2004). Los linderos e la ética. México: Siglo XXI
- Viga M. D., Dickinson F. (2005). Participación comunitaria y educación ambiental para la construcción de una cultura ambiental responsable, en Avance y Perspectiva 24(4): 13-21.
- Viga de Alva, M.D., Castillo, M.T., Bobadilla, F. (2008). Estrategias para la educación ambiental con una comunidad costera de Yucatán, México; en Reyes, F., Bravo, M.T. Educación Ambiental para la sustentabilidad en México, Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

## **GESTIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN EN ZONAS CONURBADAS DE YUCATÁN**

Galo Emanuel López Gamboa, Fac. de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
Ángel Martín Aguilar Riveroll, Fac. de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
Edith Cisneros Chacón, Fac. de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

### **PALABRAS CLAVE**

Extensión universitaria, gestión de proyectos, recursos humanos, comunidades de aprendizaje.

### **RESUMEN**

Esta ponencia presenta el trabajo realizado para la gestión y desarrollo de proyectos educativos en el marco de un programa de extensión comunitaria. La Universidad Autónoma de Yucatán ha declarado como parte de su Modelo Educativo para la Formación Integral que la extensión es una de las funciones sustantivas que se reconocen indispensables en el quehacer universitario. Para su puesta en marcha se han emprendido diversas acciones como la reorientación del servicio social, un programa incipiente de voluntariado, formación de profesorado para el desarrollo de proyectos sociales en comunidades de aprendizaje, entre otros. El caso que ocupa el presente es un programa de extensión denominado Juventud y Sociedad, que es administrado por personal académico que labora en cada una de las Facultades del Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades de la UADY. A continuación se describen diferentes proyectos emanados específicamente de la Facultad de Educación, algunos retos enfrentados y reflexiones en torno a la prospectiva de los mismos.

## INTRODUCCIÓN

Como generalmente ocurre en las grandes ciudades, se crean brechas económicas, políticas y culturales entre los habitantes de la ciudad con base en su capacidad de adquisición. En el caso de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, se dice que existen dos Méridas, la del norte y la del sur.

En teoría tan meridano es uno como el otro, sin embargo, la realidad es que la falta de accesos a la salud, vivienda y educación son realidades dispares que se enfrentan en una Mérida ubicada en las inmediaciones del periférico; una Mérida en la que la ausencia de una escuela secundaria o cuando menos una farmacia, dista mucho de las torres y complejos residenciales unos kilómetros al norte por el mismo periférico. El presente trabajo se lleva a cabo en dos colonias particulares del sur: San Antonio Xluch III y San Luis Sur Dzununcán. Esos forman parte también de los espacios que habitamos.

Las familias que llegaron a poblar San Antonio Xluch en primera instancia, y Dzununcán en un segundo momento, son provenientes de diversas partes del sur de México como Campeche, Tabasco, Chiapas y, en menor medida, Veracruz.

De acuerdo con datos de un estudio realizado por investigadores de la UADY (2012) inicialmente los asentamientos de los primeros colonos fueron irregulares que gradualmente fueron incorporándose a la mancha urbana, y a partir de las gestiones realizadas por ellos paulatinamente fueron dotados de los servicios básicos, como luz, calles de terracería, transporte colectivo, entre otros.

Ante esta situación, en 2009, la Universidad Autónoma de Yucatán consciente de su responsabilidad social como universidad pública puso en marcha el plan de estudios de la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC) que ha servido como punto de referencia unificador de ambas colonias, debido a que su ubicación justamente coincide con los límites geográficos en los que colindan. La UABIC ha servido como punto de encuentro para el trabajo que se ha llevado a cabo con las colonias participantes y en ésta se congregan cada fin de semana, profesores, investigadores, prestadores de servicio social, practicantes, voluntarios y por supuesto personas de la comunidad que juntos integran un programa universitario denominado Juventud y Sociedad.

El programa “Juventud y Sociedad”, promueve la creación de espacios colaborativos de interacción, mediante acciones pertinentes que benefician las condiciones de vida de los habitantes de las colonias San Luis Sur Dzununcán y San Antonio Xluch III. Dicho programa está a cargo de las seis facultades que integran el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades y el CIR Sociales. El objetivo general del programa es promover la integración de las funciones sustantivas universitarias mediante un trabajo colaborativo y multi/inter/transdisciplinario en el desarrollo de proyectos sociales promotores del bienestar psicosocial de los habitantes de las colonias participantes y que favorezcan, asimismo, la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los diferentes parti-

cipantes.

#### OBJETIVO

Describir la experiencia de intervención educativa de una dependencia de educación superior en un programa de extensión comunitaria dirigido a habitantes de las colonias San Antonio Xluch y San Luis Dzununcán.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la diversidad cultural presente en las comunidades educativas de las dos colonias marginadas del sur San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán
- Identificar las prácticas y estrategias de educación intercultural que la comunidad educativa está llevando a cabo para promover el bienestar, la convivencia e integración, tanto social como educativa, de todos los alumnos.
- Diseñar e Implementar un programa de actividades lúdicas y recreativas con la finalidad de fomentar la educación intercultural, así como promover el bienestar, convivencia e integración, tanto social como educativa de todos y cada uno de los alumnos.

#### METODOLOGÍA

Se trata de un proyecto de desarrollo cuyo diagnóstico es un estudio descriptivo tipo encuesta en el que se abarcó el 39% de las casas existentes, es decir, 590 jefes de familia encuestados distribuidos en los ocho sectores de las dos colonias. Asimismo, se consideró la participación de 32 informantes clave.

Con respecto al área educativa, los principales hallazgos del diagnóstico pueden agruparse en los siguientes rubros:

- Diversidad cultural: 25% de personas procedentes del interior del estado o de otros estados del país.
- Baja calidad educativa, ausentismo de los alumnos.

Bajas notas, necesidad de asesorías extraescolares, atrasos en ciclos escolares

#### JUSTIFICACIÓN

La calidad en la enseñanza impartida en las zonas urbanas y urbano-marginadas, presenta notables diferencias por cuestiones demográficas, de recursos financieros, físicos y tecnológicos, así como en igualdad de oportunidades de formación académica. En el municipio de Mérida, ésta es una situación evidente, particularmente en las colonias de San Luis Sur Dzununcán y San Antonio X'luch III, ubicadas en la zona denominada el “sur profundo” por los altos índices de marginación, pobreza, alcoholismo, drogadicción, entre otros, los cuales han sido diagnosticados por investigadores del Programa Juventud y Sociedad (2012), quienes enfatizan la necesidad de dotar de herramientas para la vida a los niños que estudian en las dos únicas primarias de esa zona urbano-marginada.

#### FUNDAMENTACIÓN

Uno de los fenómenos más evidentes que ha vivido la ciudad de Mérida, durante los últimos 20 años es la expansión demográfica entre lo “urbano” y lo “rural”. Hacia el

norte y el oriente predomina la construcción de viviendas residenciales destinadas a las clases con más altos ingresos, mientras que el sur y el poniente concentran a la población de menos recursos, la mayoría resultado de la migración campo-ciudad e interurbana. Así, desde hace ya más de cuarenta años el sur de la ciudad se ha venido poblando con migrantes procedentes de la zona rural del estado y de otros estados de la región., particularmente, las colonias participantes en el Programa “Juventud y sociedad” San Antonio X’luch III y San Luis Sur Dzununcán, en estas colonias las familias ahí establecidas, tienen sus orígenes en diferentes regiones económicas de Yucatán, Campeche, Tabasco, Chiapas y, en menor medida, Veracruz. (Programa Juventud y Sociedad UADY, 2012). Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y en la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, s.f.). Es considerablemente fundamental que la escuela, sea una institución con valores más humanos y en la que se pueda dar la inclusión social, donde se aproveche la diversidad cultural y entre todos sea aprovechable para aprender unos de otros bajo un paradigma social interesada en hacer de la escuela, un lugar para aprender a conocer y vivir desde y en la interculturalidad (UNESCO, 2006). La educación intercultural para México implica “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también, el de lógicas culturales diferentes...” (CGEIB, 2004). Puesto, que si bien las escuelas no tienen mucha injerencia en las condiciones socioeconómicas de los alumnos que recibe, si tiene el deber de crear ricos ambientes educativos para todos los alumnos y así responder a las necesidades que presentan los alumnos (González, 2006).

## RESULTADOS

Por lo anterior, en el marco del programa Juventud y Sociedad, la Facultad de Educación, en concordancia con trabajo participativo e interdisciplinario que se ha llevado a cabo en la zona, busca contribuir a través de diversas acciones, como el proyecto de servicio social denominado “Promoción del bienestar biopsicosocial de jóvenes en San Antonio Xluch y San Luis Dzununcán”.

De ese proyecto de servicio social se desprenden otros 3 subproyectos, que aun cuando tienen propósitos específicos, atienden particularmente los objetivos del eje educativo al interior del programa. Dichos objetivos son:

1. Diseñar e implementar proyectos relacionados con el establecimiento de planes de vida y carrera de los jóvenes de San Antonio X’Luch III y San Luis Sur Dzununcán
2. Diseñar e implementar proyectos de apoyo escolar que incorporen la participación de estudiantes, profesores y padres de familia.

Así pues se han puesto en marcha, tres grandes proyectos de servicio social, tres convenios de práctica profesional y más adelante la vinculación de asignaturas propias de la malla curricular de LE. En el servicio social se encuentran:

Aventureros del conocimiento: orientado hacia el reforzamiento de las habilidades académicas de lectura, expresión escrita y razonamiento-lógico matemático de los niños de las colonias mencionadas.

Vigilantes verdes: que lleva a cabo actividades para fomentar la educación ambiental de los niños de las colonias San Luis Sur Dzununcán y San Antonio X'luch III para una administración eficiente y racional de los recursos naturales.

Paal Ek: Fomentar el aprecio por la cultura, a partir del reconocimiento de los valores éticos, estéticos y morales de nuestra cultura así como desarrollar habilidades de interacción social para lograr una comunicación efectiva con su familia, compañeros de clase y con quienes compartan su entorno diario.

#### CONCLUSIÓN

El desarrollo de este tipo de proyectos repercute en varios puntos. En primer lugar, es consistente con estudios como el de Moriana y colaboradores (2006) quienes han demostrado que existe una relación positiva entre la asistencia a las actividades extraescolares y el rendimiento académico, particularmente en aquellas actividades que ayudan a niños y niñas a mejorar su autoconcepto, haciéndolos mejores personas y estudiantes.

Asimismo, la participación de estudiantes de licenciatura (en este caso de la Licenciatura en Educación) permite poner en práctica competencias de egreso propias del perfil profesional, a través del aprendizaje-servicio, ya que la intervención directa en la zona facilita el involucramiento con la realidad de su municipio al incidir de manera responsable en la atención de las necesidades académicas y de desarrollo de sus conciudadanos en situación de desventaja.

Finalmente es congruente con el cumplimiento de la idea de una Universidad con trascendencia social que está en contacto directo con la sociedad de la que surge y a quien sirve. Ciertamente aún son iniciales los esfuerzos colectivos pero se espera que la continuidad permita gradualmente el empoderamiento comunitario y un rostro diferente al espacio que habitamos.

#### REFERENCIAS

Programa Juventud y Sociedad, UADY (2012) Diagnóstico para la intervención social en dos colonias del sur de Mérida: San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán. Informe inédito de investigación: México.

Campaña Nacional por la diversidad cultural de México (s.f). Recuperado de: [http://www.inali.gob.mx/pdf/Marco\\_conceptual\\_CNDCM.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/Marco_conceptual_CNDCM.pdf)

CGEIB, (2004) Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: documento de trabajo.

---

Domínguez, M.(2009). La cultura de las relaciones Humanas en Mérida. Capítulo IX recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/conavim/merida.pdf>

González, M. (2006). Ausentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4 (001), 1-15. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de <http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/absentismo%20y%20abandono%20escolar.pdf>

## PERSPECTIVAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA, DESDE LA GESTIÓN

Miguel Ángel Meléndez Guerrero, Universidad Juárez del Estado de Durango  
Delia Arrieta Díaz, Universidad Juárez del Estado de Durango  
Julieta Evangelina Sánchez Cano, Universidad Juárez del Estado de Durango

### PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social, universidades, gestión.

### RESUMEN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es un sistema de gestión de los impactos de la universidad en sus cuatro procesos esenciales: administración; docencia, investigación y extensión. Es una forma de pensamiento de la gestión universitaria, que pretende renovar el compromiso social de la universidad, al mismo tiempo que facilitar soluciones innovadoras, a los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de un mundo globalizado, pero insostenible en sus patrones de desarrollo (Vallaey, 2008).

Es una teoría de gestión, porque compromete a la universidad a situarse y a actuar socialmente, en y desde el mismo ejercicio de sus funciones básicas. Puede verse también, como una oportunidad de innovación académica, coherencia institucional y pertinencia social.

El origen del concepto, emana de la autorganización de una gran cantidad de organismos de la sociedad civil, empresarial, ONG., y de códigos de gobernanza de los organismos rectores del planeta . Surge como respuesta a las necesidades y problemas que genera la complejidad de las relaciones en esta sociedad. Algunos de sus antecedentes son: Gestión de la ecología de las acciones y ética de la sostenibilidad; y la responsabilidad social, como filosofía de gestión de las organizaciones.

La RSU alinea los cuatro procesos universitarios básicos: Gestión, formación, investigación y extensión con las demandas científicas profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible. Es una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos:

1. Gestión ética y ambiental de la institución;
2. Formación de ciudadanos responsables y solidarios;
3. Producción y difusión de conocimiento socialmente pertinente; y,
4. Participación social en la promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

La RSU, utiliza para llevarse a cabo algunas de las siguientes estrategias:

- Participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer universitario.
- Articula los planes de estudio, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad.
- El autodiagnóstico, que permita regular a la institución universitaria, con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuenta (Valarezo, Túñez, 2014).

#### Impactos universitarios

- a. Aspectos laborales, ambientales de hábitos de la vida cotidiana en el campus, que derivan de valores promovidos intencionalmente o no, que afectan a la persona y a sus familias.
- b. Impacto educativos, todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado.
- c. Impacto cognitivo, lo relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber, que derivan en el modo de gestión del conocimiento.
- d. Impactos sociales, relacionados con los vínculos de la universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de la comunidad y de su capital social, que derivan en el papel social, que la universidad juega como promotora del desarrollo humano sostenible.

El presente trabajo tiene como objetivo, analizar comparativamente las distintas perspectivas, criterios o puntos de vista mediante las cuáles se aborda la RSU, como actividad fundamental del quehacer universitario en las Instituciones de Educación Superior (IES) de diversas latitudes, más específicamente en algunas universidades de Latinoamérica y México.

El análisis se hará mediante metodología cualitativa, se realizará un estudio documental, que permita determinar, desde las ciencias administrativas, las distintas visiones, comparándolas con un modelo adaptado, del utilizado por Vallaeys, (2008), para determinar las distintas variables que intervienen en los impactos organizacionales que la RSU causa en las IES, para considerarlas socialmente responsables (ver Figura 1).

Se trata de determinar, sin ser exhaustivos, las perspectivas más relevantes que constituyen una de las parcelas de análisis de la actividad universitaria. Distinguir las distintas metodologías y criterios de análisis, conocer las razones en las que se fundamenta la RSU como tema de actualidad.

Asimismo, servirá para determinar algunas de las aportaciones teóricas distintivas, que se emplean como referentes de esta actividad o categoría de conocimiento sobre las universidades, y su relación con las sociedades en que se insertan y causan impacto.

(Figura 1. Modelo de los impactos organizacionales de la RSU)

Notas: Adaptación de Vallaeys, (2008). En este esquema, el eje vertical, de los impactos organizacionales y sociales, es común a distintos tipos de organizaciones, puesto

que todas emplean personas, tienen una huella ecológica y se relacionan con un entorno social. El eje horizontal, es específicamente universitario, ya que las IES, son las principales organizaciones encargadas de la formación profesional, y de la definición y evolución de la ciencia.

#### REFERENCIAS:

- Asia-Europe Foundation, (2011). Knowledge Societies: Universities and their social responsibilities. ISBN 978-981-07-1565-6. Innsbruck, Austria.
- Asociación Colombiana de Universidades, (2011). Responsabilidad Social Universitaria. El Pensamiento Universitario, No. 21, ISSN 0124-3543, Colombia.
- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (2012). Inclusión con Responsabilidad Social. Una nueva generación de políticas de educación superior. ISBN 978-607-451-048-5. México.
- Global University Network for Innovation (2009). Higher Education at a time of transformation, New Dynamics for Social Responsibility. ISBN- 13: 978-0-230-23337-9, Great Britain.
- Valarezo, G.K.; Túnñez López, J.M., (2014). Responsabilidad Universitaria, Apuntes para un Modelo de RSU, Revista de Comunicación 13
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria. Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. Año 13. Núm. 2.

## **INCIDENCIA POLÍTICA DESDE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: EXPERIENCIA Y PERSPECTIVAS DEL PROGRAMA SALUD, TRABAJO Y AMBIENTE EN AMÉRICA CENTRAL**

Claudio Monge Hernández y Marianela Rojas Garbanzo. Programa SALTRA, Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas, Universidad Nacional, Costa Rica.

### **PALABRAS CLAVE**

Incidencia política, salud ocupacional, salud ambiental, universidad pública, Centroamérica.

### **RESUMEN**

El Programa Salud, Trabajo y Ambiente en América Central (SALTRA), es una red de trabajo centroamericana en Salud Ocupacional y Salud Ambiental de seis centros nacionales, un centro local y uno regional en las principales universidades públicas de la región: la Universidad de San Carlos de Guatemala; Universidad del Salvador; Universidad Nacional Autónoma de Honduras; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León; Instituto Tecnológico de Costa Rica; Universidad de Panamá, la Universidad Especializada de las Américas y la Universidad Nacional, Costa Rica, que sirve de centro regional.

La presente ponencia expondrá la experiencia y perspectivas futuras de uno de sus objetivos, la incidencia política, operacionalizada por medio de la asesoría técnica para la toma de decisiones y generación de política pública, tanto nacional como regionalmente, con instituciones como los ministerios de trabajo y salud, los consejos de salud ocupacional, los institutos nacionales de seguros e instituciones de seguridad social, así como las comisiones ministeriales del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a nivel regional.

Su alcance regional y doce años de trabajo la hace una experiencia necesaria de compartir, ya que la incidencia de política pública dirigida a la protección de la población trabajadora ha sido múltiple y diversa a lo largo de todos los centros colaboradores, arrojando diferentes resultados, lo que sirve también de base para generar la realimentación necesaria para fortalecer las capacidades entre los centros nacionales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El quehacer universitario se enmarca en tres grandes áreas en las que convergen las labores y objetivos de la academia, a saber, la docencia, la investigación y la extensión. La docencia es la actividad más conocida, que consiste en formar profesionales calificados, acompañados de una visión humanista del mundo; en donde es muy importante la vinculación y valor del desempeño docente, con base en la capacitación y la actualización profesional del personal académico.

La investigación busca la generación de nuevos conocimientos con carácter científico, donde se discuten temas de relevancia nacional para el desarrollo de las sociedades. Asimismo la extensión constituye una tarea por medio de la cual se contribuye a la creación y desarrollo de capacidades institucionales locales, a la transformación social y a la recuperación y fortalecimiento del saber local, costumbres, tradiciones y las prácticas nativas de manejo mediante la ejecución de programas, proyectos y actividades, lo que permite que se redimensione y enriquezca el vínculo con la sociedad costarricense. Esta es necesaria para nutrir la formación integral del/la docente, estudiante y el/la investigador/a y fortalecer el compromiso que demanda el desarrollo humano.

Uno de estos temas es el relacionado a la salud de la población trabajadora. Desde la Universidad Nacional en Costa Rica, se ha sido pionero en el desarrollo de la Salud Ocupacional en la región centroamericana, desde donde lidera el Programa Salud, Trabajo y Ambiente en América Central (SALTRA) desde el Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas (IRET), que desde el 2003 trabaja en coordinación con seis instituciones de educación superior pública de Centroamérica, en la coordinación de acciones en miras al fortalecimiento de capacidades humana y materiales para el desarrollo de la Salud Ocupacional y Ambiental en toda la región con una perspectiva de Desarrollo Sostenible y Ecosistémica, para atender asunto emergentes y urgentes, así como para la transferencia de conocimiento hacia la sociedad, instituciones públicas y sector productivo.

En este sentido, hacemos notar como la labor referente a traducción política del conocimiento generado desde las universidades centroamericanas para su uso en la toma de decisiones es una labor que no se reduce a este Programa, sino que es parte de las actividades académicas, sin embargo aún no ha sido visualizada con la misma importancia que las grandes áreas académicas mencionadas con anterioridad. Esta labor es llamada incidencia política, término que se empezó a usar sobre los grupos de cabildeo o lobby de la sociedad civil o representantes de intereses corporativos, sobre lo que ampliaremos adelante.

El Programa SALTRA desde sus inicios ha contado con la incidencia dentro sus actividades, por lo que de cara al cierre de su II Fase (2011-2015) se recopila en la presente ponencia la experiencia, alcance, lecciones aprendidas y perspectivas futuras para mantener y mejorar la presencia y colaboración con los tomadores de decisiones.

## 2. INCIDENCIA POLÍTICA Y LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CENTROAMÉRICA

Es gracias a la relación sociedad y universidad que se hace posible el desarrollo de las grandes áreas, sea por la necesidad de profesionales, de análisis y estudios profundos del país y sus fenómenos y problemáticas, o el desarrollo de proyectos en beneficio de comunidades o población específica.

Como se puede observar, y contrario a la visión sesgada que ve a la universidad como una burbuja cerrada a la sociedad, lo cierto es que en todas las áreas son posibles sólo porque la Universidad existe dentro y gracias a la sociedad que la desarrolla. Es por esto que se puede afirmar que debido a esta relación continua, la Universidad realiza esta labor transversal que hemos llamado incidencia política.

No obstante, la incidencia ha sido tema de reflexión principalmente desde y sobre la sociedad civil organizada y para Organizaciones No Gubernamentales, dentro de las que encontramos las siguientes definiciones:

Cuadro N° 1  
Definiciones de incidencia política

Mckinley	Díaz Palacios	Choy	Rodríguez Sosa
Consiste en un cúmulo de actividades dirigidas a ganar acceso y generar influencia sobre personas que tienen poder de decisión en asuntos de importancia para un grupo en particular o para la sociedad en general.	Incidencia política se llama al hecho de que la sociedad civil organizada hace sentir su poder, influyendo en las políticas públicas o programas de gobierno, mediante actividades dirigidas a ganar acceso e influencia sobre las personas que tienen poder de decisión en asuntos de importancia para un grupo particular o para la sociedad en general.	Incidencia es el desarrollo de estrategias que buscan influir en las personas con poder de decisión para que ellas, a su vez, con su accionar, afecten las políticas públicas... Al mismo tiempo, hacer incidencia es buscar permanentemente información sobre la causa o el proyecto que nos interesa; es proporcionar datos y encontrar fuentes de información para provocar decisiones en el sentido deseado, es propiciar o inducir a las autoridades para que ellas tomen sus decisiones fundadas, ya sea por líneas de acción o por sustentación de posiciones.	Un proceso deliberado y sistemático que contempla la realización de un conjunto de acciones políticas de la ciudadanía organizada, dirigidas a influir en aquellos que toman decisiones sobre políticas mediante la elaboración y presentación de propuestas que brinden soluciones efectivas a los problemas de la ciudadanía, con la finalidad de lograr cambios específicos en el ámbito público que beneficien a amplios sectores de la población o a sectores más específicos involucrados en el proceso.

Elaboración propia con base en: Mckinley, 2002: 6; Díaz Palacios, s.f.: 15; Choy, 2005: 6; Rodríguez Sosa, 2003: 12.

Asimismo, del inglés nos llegan diferentes términos que han servido para construir estos conceptos y castellanizar otros, como los es lobby y advocacy, conocidos normalmente como abogacía y cabildeo. Para Choy, la abogacía y la incidencia pueden ser tomadas como sinónimas, ya que el cabildeo sólo busca acuerdos en beneficio de grupos económicos, particulares y políticos de carácter privado, mientras que la

abogacía/incidencia “...busca lograr acuerdos que beneficien a la ciudadanía en general...” (Choy, 2001: 12).

No obstante, para Díaz Palacios (citando a InWest, 2006) estas actividades son completamente diferentes, en el tanto la abogacía refiere a la defensa pública de una causa en términos jurídicos, mientras que la incidencia no se limita a la defensa de grupos según la ley, sino a la implementación de acciones para la generación de nueva legislación o transformación de existente, mediante diferentes métodos, donde ubica la propia abogacía y el cabildeo (s.f., 20).

En este sentido, para el ámbito académico se debe ofrecer una definición más acorde con nuestras labores y compromisos con la sociedad, ya que no se trata de organizaciones civiles, cámaras empresariales, organizaciones sindicales u otros actores con fines políticos, sino que al hablar de universidades públicas lo estamos haciendo de instituciones autónomas que son parte del mismo Estado, con un estatus especial que las “independiza” del poder central y demás poderes republicanos, pero que al igual que el Estado, en buena teoría, se debe a la sociedad que la financia y la que pertenece en última instancia.

Por lo que hablar de influencia, persuasión y otros conceptos similares, se debe hacer con un trasfondo ético totalmente diferente, y que implica más debates sobre el tema. Para la academia hablamos entonces de una labor ligada al mundo del conocimiento, en el cual las propias universidades son ellas mismas sujeto y objeto de estudio para el fortalecimiento de sus capacidades y técnicas comunicativas, de negociación y planificación de su generación gnoseológica y administración institucional del nuevo conocimiento.

Por tanto, la incidencia desde las universidades se debe de entender como el proceso donde se asesora técnicamente a tomadores de decisiones mediante la transferencia del conocimiento generado por investigación científica gracias el uso de técnicas especializadas. Este concepto se debe tomar como preliminar, ya que es algo aún poco discutido en este ámbito, y sería necesario profundizar más en temas desde la gnoseología, sistemas de información, investigación-acción, gestión del conocimiento, conocimiento para la acción (knowledge to action), traducción del conocimiento (knowledge translation) y comunicación política, así como los objetivos, incentivos, uso y alcance del conocimiento creado desde los centros de educación superior públicos.

No obstante, podemos apuntar preliminarmente que este trabajo comúnmente se desarrolla de forma atomizada por parte de las áreas, unidades académicas e incluso desde los proyectos e investigadores, que sin apoyo institucional y sin una estrategia clara y sin las autoridades universitarias, tienen necesariamente que realizar labores de incidencia. Esta atomización, falta de estrategia y acompañamiento institucional no tiene otro resultado que grandes desafíos y dificultades que pueden llevar cualquier proyecto al fracaso con cualquiera de los actores involucrados.

En este sentido, una estrategia clara para generar incidencia es lo que diferencia de otras formas de colaboración con las instituciones estatales. Para lo cual, brevemente, se de considerar la identificación de un problema y/o ausencia de legislación sobre

dicha problemática; generación del conocimiento necesario para el planteamiento de una propuesta o solución, el estudio de tomadores de decisiones, actores relaciones y su ámbito institucional; el establecimiento de redes de trabajo interdisciplinarias; el establecimiento de alianzas extrauniversitarias para el trabajo en conjunto; la planificación de encuentros con diversos métodos de comunicación y traducción política fundada en la ética profesional, entre otros.

Consideramos que las universidades tienen un ámbito de acción mayor que los determinados por las áreas mencionadas, y que en el futuro su éxito consta en la visualización y articulación como uno de sus quehaceres institucionales. Específicamente para Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que reúne a todas las universidades públicas de la región, expresó en el Tercer Plan Estratégico de la Confederación Universitaria Centroamericana (PIRESC III), que

Las universidades públicas deben asumir con responsabilidad su misión de contribuir con altura académica y científica a la solución de los principales problemas de su sociedad, a través de una actitud crítica y propositiva, para incidir positivamente en el desarrollo integral y el bienestar de la sociedad centroamericana en armonía con el medio natural. (CSUCA, 2011: 4, énfasis propio).

Para lo cual plantea líneas para dar sustento a ésta:

- Fortalecimiento de la cooperación interuniversitaria intra y extra regional sur-sur; para pasar de ser universidades receptoras a universidades ofertantes.
- Desarrollo de un programa de capacitación y formación de investigadores en áreas de interés regional.
- Gestión e impulso de eventos científicos de carácter regional e internacional, para: conocer los avances de la agenda regional de investigación; promover el encuentro de los investigadores y; fomentar el posicionamiento de las universidades en la problemática regional.
- Fortalecimiento de la capacidad Institucional de las universidades de la región para lograr una efectiva Vinculación con la Sociedad y el Estado y para facilitar los procesos de innovación y transferencia tecnológica hacia la sociedad.
- Desarrollo de nuevas formas de Vinculación con un enfoque de Investigación-Acción, que permita, no solo generar conocimientos, sino una adecuada Transferencia de Resultados de la Investigación a la Sociedad.

Consientes de esto el Programa SALTRA ha gestionado desde sus inicios, con mayor o menor claridad, estos temas con el objetivo de beneficiar a la población trabajadora en sus condiciones de salud de los ambientes laborales.

### 3. INCIDENCIA POLÍTICA DESDE EL PROGRAMA SALTRA

En 2003 nace SALTRA, cuyo nombre original era Programa Salud y Trabajo en América Central, con una vocación principalmente en el tema ocupacional. Esta primera fase fue promovida por el IRET, el Centro de Investigación en Salud, Trabajo y Ambiente de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (CISTA-UNAN-León), el

Instituto Nacional para la Vida Laboral de Suecia (SNIWL, por sus siglas en inglés) y el apoyo financiero de la Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (ASDI), buscó el fortalecimiento de las capacidades humanas en la región promoviendo la especialización en conjunto a las labores de docencia, investigación y extensión. La ampliación y vinculación con otras universidades públicas centroamericanas se hace durante el periodo 2004-2005, cuando se suman a la iniciativa la Universidad de San Carlos en Guatemala (USAC), la Universidad de El Salvador (UES), la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), y la Universidad de Panamá (UP), mientras Belice es representada por Comité Nacional de Seguridad y Salud Ocupacional.

Como se mencionó con anterioridad el Programa SALTRA ha tenido desde sus inicios un componente relativo a la transferencia de conocimiento hacia las instituciones públicas, en la primera fase se encontró en el componente quinto del plan de trabajo general, que decía:

- Establecimiento de una estructura organizacional para el Programa SALTRA, con alianzas a nivel nacional y regional, así como con instituciones de Suecia y otros países.

No obstante, debido a cambios políticos en Suecia que conllevaron a una transformación del sistema de cooperación y al cierre del SNIWL, principal contraparte del Programa SALTRA fuera de la región. Obligó a la búsqueda de nuevos fondos donde se obtuvieron para una segunda fase a desarrollarse entre el 2011 y 2015 con una subvención de la Unión Europea, que es donde se acuña al actual nombre al añadirse el componente ambiental junto al de salud ocupacional, gracias a un enfoque ecosistémico de la salud.

Para esta segunda fase, el principal objetivo era crear centros de Salud Ocupacional y Ambiental (SOA) en las universidades que no tenían, así como dotar o mejorar el espacio físico y herramientas para la investigación. Se incluyó también un componente de incidencia política, el cual se planteó de una forma más clara con respecto a la primera fase, como podemos leer a continuación:

- Fomentar, en conjunto con los sectores de la sociedad civil, acciones para incorporar los principios de sostenibilidad ambiental-ocupacional en las políticas de orden local, nacional y regional con una visión de equidad de género, etnia, edad y otros criterios de vulnerabilidad.

Dentro de la que se definió el desarrollo de las siguientes actividades que buscaba colaborar autoridades municipales, nacionales como los consejos de salud e higiene ocupacional de los ministerios de trabajo, así como ministerios de salud, instituciones nacionales de estadísticas, seguro social y seguros del trabajo, así como el asesoramiento a las secretarías y consejos de salud y trabajo del Sistema de Integración Centroamericano (SICA), así como con otros organismo internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización Panamericana de la Salud (OPS), y cualquiera relacionada con la temática o con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

De esta manera, para una planificación de cinco años se esperaban obtener resultados que hoy puede parecer muy ambicioso, pero que por razones que pasaremos a explicar adelante se han obtenido una serie de lecciones aprendidas sobre la cual se deben mejorar los planes y estrategias de incidencia desde las universidades centro-americanas.

Esto ha arrojado diferentes grados de éxito por país, que son aprovechadas para generar la realimentación entre los Centros Nacionales para fortalecer sus capacidades en los campos donde ha sido más difícil incidir.

Cuadro N° 2  
Redes de colaboración para incidencia

	Instituciones (y tipo de actor)	Tipo de colaboración	Valoración de incidencia
<b>Guatemala (USAC)</b>	Instituto Nacional de Estadística. (Nacional)	Preguntas sobre riesgo ocupacional en la Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos.	Generación de datos
	Centro de Investigación en Ciencias de la Salud y Centro Nacional de Epidemiología. (Nacional)	Investigación en Enfermedad Renal Crónica.	Generación de datos
	Organización Panamericana de la Salud (Regional)	Investigación en Enfermedades Laborales.	Generación de datos
	Ministerio de Trabajo y Previsión Social e Instituto Guatemalteco de Seguridad Social. (Nacionales)	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
<b>El Salvador (UES)</b>	HOLCIM El Salvador (Transnacional)	Investigación. Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Universidad de Boston	Investigación en Enfermedad Renal Crónica	Generación de datos.
	WE Program. (Internacional)	Investigación en riesgos laborales.	Generación de datos.
	Comités de Seguridad y Salud Ocupacional de la UES (Academias)	Docencia.	Transferencia de conocimiento.

<b>Honduras (UNAH)</b>	Sociedad Hondureña de Medicina del Trabajo. (Nacional)	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Asociación Hondureña de Maquiladores y Programa ProCinco. (Local)	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Proyecto COPs con representación en la Comisión Nacional de Gestión de Productos Químicos. (Nacional).	Docencia y asesoría técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Instituto Nacional de Estadísticas. (Nacional).	Asesoría técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Empresa Gildan.	Docencia e investigación.	Generación de datos. Transferencia de conocimiento.
	Organización Panamericana de la Salud.	Investigación.	Generación de datos.
<b>Nicaragua (UNAN-León)</b>	Consejo Nacional de Higiene y seguridad Ocupacional. (Nacional)	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Consejo Superior de la Empresa Privada. (Nacional).	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Nodo SOA (que comprende cuatro sindicatos, cinco universidades nicaragüenses y la Universidad de Boston) (Nacional e internacional)	Investigación. Docencia. Diseño de nueva legislación.	Generación de datos. Transferencia de conocimiento. Incidencia.
<b>Costa Rica</b>	Ministerio de Trabajo y	Docencia. Asesoría	Transferencia de

(ITCR)	Seguridad Social. Instituto Mixto de Ayuda Social. Instituto Nacional de Aprendizaje. Ministerio de Educación Pública. (Nacional)	Técnica.	conocimiento.
	Consejo de Salud Ocupacional. (Nacional)	Asesoría Técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Organización Internacional del Trabajo. (Internacional).	Investigación. Docencia.	Transferencia de conocimiento.
	Empresa 3M. (Transnacional).	Docencia.	Transferencia de conocimiento.
Panamá (UP)	Universidad Especializada de las Américas, Chiquí.	Investigación. Docencia. Asesoría Técnica para el establecimiento del Centro Local.	Generación de datos. Transferencia de conocimiento. Incidencia.
	Ministerio de Trabajo y Desarrollo Local. Ministerio de Desarrollo Agropecuario. Secretaría Técnica del Gabinete Social del Ministerio de Desarrollo Social. Ministerio de Salud. Caja del Seguro Social. Instituto Nacional de Estadística.	Investigación. Docencia. Asesoría Técnica.	Generación de datos. Transferencia de conocimiento.
	Sindicato Unico Nacional de Trabajadores de la Construcción. Unión Nacional de Trabajadores de la Industria de la	Investigación. Docencia. Asesoría Técnica.	Generación de datos. Transferencia de conocimiento.

	Construcción y Similares.		
<b>Centro Regional (UNA)</b>	Consejo de Salud Ocupacional.	Asesoría Técnica.	Transferencia de conocimiento. Incidencia.
	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.	Asesoría Técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Organización Panamericana de la Salud (Washington).	Asesoría Técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Consejo Superior Universitario Centroamericano.	Asesoría Técnica.	Transferencia de conocimiento.
	Consejo de Ministros de Salud Centroamericano.	Cabildeo.	Establecimiento de relaciones.

Haciendo un balance general sin entrar en muchos detalles por cuestiones de espacio, se puede afirmar que únicamente el Centro Nacional de Nicaragua y el Centro Regional han generado incidencia por participar en la definición de política pública, sea vía reglamentos (como el caso del Centro Regional para la Enfermedad Renal Crónica -ERC-) o nueva legislación (como el caso nicaragüense por medio del trabajo en conjunto con sindicatos).

Mientras que los demás se encuentran en una etapa temprana, pero encaminada a la generación incidencia, propiciando nuevas alianzas para la generación de información y datos que den luces sobre las necesidades de donde y como mejorar mediante legislación y demás actividades universitarias la salud en los ambientes laborales.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se puede observar, la tarea es bastante ambiciosa y compleja, al involucrar y depender de actores e intereses de muchos ámbitos y poderes. Esto quiere decir que los cinco años de planificación de la segunda fase no son suficientes para medir los resultados que se están obteniendo, no obstante, los doce años de trabajo del Programa SALTRA han consolidado una agenda de trabajo con idiosincrasia nacional pero identidad regional, que lo han hecho un referente sobre temáticas SOA de Centroamérica en los países, la región y más allá.

El trabajo no se limita al componente de incidencia como tal, sino que involucra el desarrollo exitoso de otros componentes, como: por un lado, la constante ampliación de la red de colaboradores en temas SOA, lo que mejora sus capacidades de investi-

gación, docencia, extensión y producción, donde se rescata la publicación de perfiles de salud ocupacional nacionales y regionales, así como la creación y utilización de los indicadores SOA.

Los resultados se ven limitados por el propio accionar de estas organizaciones, como lo es la falta de compromiso por parte de los jerarcas nacionales con temas de integración, o bien las agendas diferenciadas entre las oficinas centrales y nacionales de organismos de este tipo. Así como la ausencia de un acompañamiento institucional por parte de autoridades universitarias, y la falta de estímulos institucionales que valoren este trabajo como parte importante del quehacer académico.

Los resultados hasta hoy son muchos, pero se deben destacar los relacionados al desarrollo de la ERCnT, proceso que ha liderado SALTRA desde inicios de siglo, donde el compromiso de los Estados centroamericanos empieza a verse. El reto es lograr mejores estrategias de incidencia basados en la experiencia acumulada para lograr amalgamar el trabajo académico con el del Estado, esto sin comprometer la autonomía universitaria.

#### BIBLIOGRAFÍA:

Choy, Mily. (2005) Cómo incidir en políticas públicas. Asunción: Fundación Centro de Información y Recursos para el Desarrollo.

Choy, Mily. (2001). Manual: El cabildeo, una estrategia para incidir en política pública. Asunción: Centro de Información y Recursos para el Desarrollo & USAID.

Díaz Palacios, Julio. (s.f.) Guía de incidencia política. Lima: Red Perú, Instituto de la Democracia Participativa, Centro Ideas, ACS Calandria & Care Fortalece.

Mckinley, Andrés. (2002). Manual básico para incidir en política. Washington: WOLA.

Rodríguez Sosa, Jorge. (2003). Manual de incidencia política. Lima: Grupo de Propuesta Ciudadana & USAID.

## LOS PROCESOS DE TERRITORIALIZACIÓN UNIVERSITARIA. HACIA NUEVAS MODALIDADES DE GESTIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

Cervera Novo; Juan Pablo, Hindi; Guadalupe  
Universidad Nacional de Avellaneda / Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Argentina

### RESUMEN

El presente artículo intenta aportar a las reflexiones llevadas a cabo durante el último año en el equipo de investigación UNDAVCYT<sup>1</sup> orientado a sistematizar y analizar experiencias innovadoras de extensión universitaria, centrándonos principalmente en las implementadas por la Universidad Nacional de Avellaneda.

Este trabajo pretende exponer una serie de interrogantes respecto de las modalidades novedosas que ha adquirido el campo de la extensión universitaria en los últimos 10 años. Observando los modos en que estas experiencias tensionan las concepciones y categorías con los cuales se denomina el vínculo universidad-sociedad, demandando la conformación de nuevos marcos de entendimiento.

En términos generales, haremos referencia a la política universitaria en dicho período y el modo en que ha impactado en propuestas institucionales que implican desafíos respecto de las modalidades tradicionales de gestión de la política de extensión.

En términos particulares nos referiremos a las propuestas que se orientan a la territorialización de prácticas universitarias, lo que dicha caracterización refiere y el modo en que expresa su desarrollo puntual en la zona sur de la CABA tomando como experiencias el CIDAC y desarrollos de Trabajo Social Comunitario de la UNDAV.

## INTRODUCCIÓN

En la última década y a partir de un conjunto de medidas y políticas llevadas adelante por el gobierno nacional, se dio en nuestro país un proceso muy fuerte de inclusión/ciudadanización de aquellos sectores sociales que durante la historia reciente fueron sistemáticamente postergados. Este proceso de inclusión/ciudadanización, se dio principalmente –en el plano del trabajo/redistribución del ingreso- a través de medidas vinculadas a la promoción, generación y protección del trabajo genuino, la reconstrucción del sistema de protección y seguridad social de la población trabajadora, al fortalecimiento de los canales de negociación colectiva de salarios y condiciones laborales, entre otros aspectos. Esto pudo ser así debido a dos movimientos, por un lado al reposicionamiento del Estado como regulador en la sociedad sobre las fuerzas que lo componen y en segundo lugar al reposicionamiento de la política como herramienta colectiva de transformación y construcción de sujetos colectivos territorialmente localizados.

En este marco general, el sistema educativo (principalmente nos centraremos en el universitario), no queda al margen de estos movimientos. Como se indica en el informe de gestión 2014 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, el destino del 1% del PBI al sistema educativo superior ha permitido, entre otras cosas, la federalización de la educación universitaria, desde una perspectiva que ubica a las universidades en un rol estratégico para el desarrollo nacional.

En esta línea la SPU ha desarrollado una serie de políticas de fortalecimiento de la educación superior que han permitido gran parte de los desarrollos realizados desde extensión universitaria y a los cuales aquí hacemos referencia. Entre las políticas más relevantes podemos resaltar:

Aquellas orientadas a garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, como por ejemplo el Programas Nacionales de Becas Universitarias (PNBU) y Becas Bicentenario (PNBB).

Aquellas orientadas a involucrar a la universidad en tanto ejecutora directa de políticas públicas del Estado Nacional, como es el caso del PRO.EMPLE.AR, que incorpora a las primeras como unidades desarrolladoras de una política pública del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS) o la ejecución universitaria del Plan Fines.

A su vez, se ha promovido políticas que involucran a la universidad en el entramado productivo nacional/regional/local. En ese sentido, podemos nombrar al programa “Capacidades Universitarias para el desarrollo productivo” que contiene proyectos de articulación entre las universidades, actores de la sociedad y el sector productivo para el desarrollo de diferentes regiones del país, “la universidad con YPF”, entre otros.

Por último y principalmente, aquellas que buscan consolidar el involucramiento de la universidades con las problemáticas locales y la generación de redes, como es el caso del “Programa la universidad en los barrios”, orientado a promover articulaciones

entre el sistema universitario nacional y organizaciones de carácter territorial, sociales y/o políticas, etc para afianzar la implementación de políticas de inclusión educativa y de democratización del acceso a la educación superior. En este grupo se incluyen el financiamiento de proyectos de extensión universitaria “universidad, estado y territorio”, “universidades con ACUMAR”, “voluntariado universitario” que han sostenido y multiplicado la cantidad de proyectos en los últimos años.

Es en este contexto, lo que muchos denominaron “la década ganada”<sup>2</sup>, donde la recuperación y ampliación de Derechos de los sectores populares y diversas minorías es notoria y constituye la característica principal de la década, en el cual las Universidades Públicas Nacionales se han visto interpeladas en sus tres funciones asumidas desde la reforma del 18, esto es: en tanto formación a “su rol clásico de productores de la etile de sus países” (Rinesi; 2015: 55); en cuanto a la investigación orientada casi exclusivamente hacia las necesidades de los mercados transnacionales” y en cuanto a la Extensión Universitaria vista como movimiento unilateral, como mera transferencia de un sector productor de conocimientos e ideas hacia otro que no produce saberes.

A partir de esta interpelación es que se comienzan a abrir experiencias y debates en torno a la posibilidad de orientarse de algún modo, a profundizar su accionar hacia políticas de inclusión e inserción social y de atención a las demandas sociales de los sectores populares, en territorios concretos, acompañando y articulando acciones en el desarrollo de políticas públicas. A su vez estas experiencias se fueron planteando ya no solo desde el lugar tradicional que imperó históricamente: la posterior reflexión y sistematización del conocimiento de los procesos sociales generados por el abordaje de estas últimas o como instituciones consultoras del Estado, sino que el mayor desafío de la Universidad Pública se ha presentado en la medida en que se ha buscado generar las condiciones “institucionales” que acompañen y garanticen a los “nuevos sujetos de Derecho” en sus trayectos universitarios. Nos referimos a lo que Rinesi menciona como el Derecho a la universidad (Rinesi: 2015). En definitiva, como acompañar el movimiento de ampliación de Derechos por medio de la inclusión educativa que se viene desarrollando en los últimos años<sup>3</sup>.

En algunos casos, esto llevó a proponer el involucramiento directo en torno a la resolución de las demandas sociales y anclado en los territorios como un actor más, en los procesos de recuperación y ampliación de Derechos en aquellos sectores que históricamente fueron postergados y donde indefectiblemente “debe incluir la innovación, el desarrollo científico y tecnológico de impacto social positivo y sustentable y la producción de conocimientos relevantes susceptibles de ser compartidos con la sociedad” (Cervera Novo; 2013: 25)

La siguiente ponencia intenta presentar un fragmento del trabajo de articulación que vienen llevando adelante y en conjunto desde el año 2011 la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Dicho proceso de articulación se da a partir de encontrar entre ambas instituciones una agenda compartida<sup>4</sup> en torno al rol y el sentido que las Universidades Públicas debieran asumir a partir de las transformaciones sociales, políticas y culturales que se vienen dando durante estos últimos años en la Argentina. Dicha agenda compartida y el hecho de asumir un espacio territorial compartido y colindante

<sup>5</sup> ha ido llevando a la necesidad de generar acciones conjuntas entre ambas Instituciones que se vienen manteniendo a la fecha<sup>6</sup>.

#### SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE TERRITORIALIZACIÓN

En este marco, por un lado hacia el año 2008, la Facultad de Filosofía y Letras-UBA crea en el barrio de Barracas (CABA) el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas) como herramienta de Innovación. Este Centro -dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria- tiene como característica principal proponer un proceso de implantación territorial universitario con desarrollo de prácticas y experiencias comunitarias que van orientando propuestas tanto de formación como de investigación acorde a las necesidades territoriales que se van diagnosticando.

Por otro lado, hacia el año 2011, la UNDAV pone en funcionamiento el trayecto curricular integrador Trabajo social Comunitario como herramienta, no solo de ligazón de la Institución con el territorio donde se ancla, sino también en pos de promover la formación de profesionales que se comprometan con los problemas sociales de su entorno inmediato. En este trayecto<sup>7</sup>, las organizaciones sociales, culturales y/o políticas de los territorios pasan de ser el campo empírico de la investigación tradicional a transformarse en las nuevas aulas que contienen y ponen en diálogo con los docentes y los estudiantes un conjunto de saberes<sup>8</sup>.

Ambas experiencias tienen en común entre otras cuestiones y desde sus posibilidades y límites, procesos de territorialización entendidos en tanto ligazón de la universidad con los problemas sociales propios de los territorios, pensando las prácticas universitarias en relación con dichas problemáticas y poniendo a la práctica académica en relación con la sociedad y no la sociedad en función de justificar la existencia del trabajo académico (Ávila y otros; 2013).

Con la participación de la comunidad universitaria y con distintos actores sociales barriales y distintas agencias estatales, se vienen recorriendo caminos innovadores que apuntan a buscar alternativas que logren una mejora en la calidad de vida de quienes habitan el sector sur de la CABA.

Aquí proponemos en particular analizar el proceso de territorialización del CIDAC y su vinculación con la UNDAV tomando como ejes dos momentos que, a nuestro entender hacen a la configuración de los procesos desarrollados. En la medida en que consideramos que el territorio no constituye únicamente un espacio físico concreto, sino que está compuesto por un conjunto de relaciones que lo redefinen constantemente, dichos períodos implican una caracterización del desarrollo institucional del CIDAC así como también un conjunto de transformaciones del espacio físico concreto en donde sus acciones tienen desarrollo.

#### BREVE CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO DE TRABAJO

El proyecto del CIDAC se ancló desde un comienzo en el barrio de Barracas de la Comuna 4 de la CABA. La decisión de centrar el trabajo conjunto en esta zona se debe -entre otras cuestiones- a que se ha detectado que esta ciudad presenta en su

distribución geográfica de la pobreza profundas desigualdades según las zonas de la misma, siendo el sur el más postergado en todas sus formas. En este sentido y a modo de ejemplo se puede decir que de la totalidad de la población NBI porteña, un 61.7% de la misma habita el Cordón Sur, en el cual –a su vez- reside apenas el 26.8% de la población total de la CABA.

Ahora bien, el barrio que nos compete aquí desde el año 2008 es Barracas sur los barrios lindantes a este predio y la villa 21-24. Sobre el primero podemos aseverar que se caracteriza por ser un espacio urbano fragmentado<sup>9</sup>, con alta concentración de la pobreza; altos niveles relativos de desocupación y subocupación, gran cantidad de hoteles e inquilinatos, muchos desprovistos de los servicios esenciales; localización de la villa 21/24, 26 y del Núcleo Habitacional Transitorio Zabaleta. Se trata además de una región de la ciudad donde contrasta el mayor déficit habitacional y muy poca accesibilidad a espacios verdes públicos (parques, plazas, plazoletas, canteros, jardines, patios recreativos o polideportivos).

En cuanto a la Villa 21-24 está situada en el sector sur de la ciudad. Abarca un espacio de más de 65 hectáreas, delimitado por las calles Iguazú, Avenida Amancio Alcorta, terrenos del CEAMSE, vías del ex Ferrocarril Gral. Belgrano, calle Luna y el Riachuelo, el predio es de origen fiscal (pertenece a Ferrocarriles Argentinos).

Según datos de la Comisión Municipal de la Vivienda, la población que vive actualmente en Villa 21-24 ascendería a cerca de 45.000 personas, mientras que otras fuentes informales estiman casi 60.000 personas. Tomando los datos provenientes del INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Vivienda de los años 2001 y 2010 podemos afirmar que en estos últimos 10 años, la población que habita la villa 21-24 se incrementó en casi un 40 %, lo que llevó al interior del tejido habitacional la pérdida de la mayoría de los espacios públicos y verdes. El análisis de situación de salud (ASIS) realizado por el Hospital General de Agudos Dr. J. M. Penna en 2007, reafirma esta situación. Varias fuentes consideran que este aumento poblacional es en gran medida producto del proceso migratorio ininterrumpido tanto del interior de la Argentina como de los países limítrofes.

Paralelamente, la población residente durante los últimos 30 años, ha ido incrementando la precarización de sus condiciones materiales de existencia y es donde se han concentrado los mayores niveles de desocupación. En cuanto a la problemática habitacional, la precariedad y el hacinamiento es una característica común a todas las viviendas del barrio. De acuerdo con los datos del Censo, más de la mitad de la población y de los hogares de Villa 21-24 presentan NBI (necesidades básicas insatisfechas).

En cuanto a la atención alimentaria, se puede mencionar que funcionan alrededor de 20 comedores comunitarios en los distintos sectores del barrio. Estos grupos además de la atención alimentaria realizan otras actividades de promoción y contención donde atienden aproximadamente a 2000 niños, niñas y adolescentes y sus familias.

En cuanto al asentamiento de la Estación de Buenos Aires<sup>10</sup>, se encuentra enclavado en un predio de posesión fiscal (AANABE) del barrio de Barracas que linda con las calles Mirave (parte trasera del estadio Tomás Ducó del club Huracán), Lafayette

(parte trasera del Hospital Malbran)/Av. Vélez Sarsfield, Olavarría/vías del tren Belgrano Sur y Zavaleta/Labardén. Dicho predio fue parte de los terrenos de los FFCC Argentinos que rodeaban a las estaciones de trenes de todo el país. Éste terreno de 16 hectáreas, hasta la década de los 90 (etapa que el FFCC fue privatizado) era un gran polo de producción y distribución de mercancías que contenía un sistema de talleres ferroviarios de carga, descarga y reparación de vagones que constaba de 18 galpones y un gran entramado de rieles y edificaciones administrativas. Hacia fines de los 90 y principios del 2000, este polo se desactivo totalmente en su uso, y fue siendo desguazado (hacia el 2014 solo quedaban 7 de los 18 galpones) y abandonado, lo que llevó a que lentamente se fuera aproximando y asentando población humilde en situación de emergencia habitacional que provenía de múltiples lugares de origen y diversas trayectorias de vida. Estas familias fueron reutilizando la infraestructura edilicia presente y asentándose en estos terrenos para vivienda y otros usos, todos en condiciones de precariedad habitacional. Hasta el año 2014, en este predio convivían aproximadamente un complejo de más de 60 familias, que hacen a un total de unas 500 personas. Cabe destacar que este predio al no ser parte del tejido urbanizado, la población que allí residía se encontraba en una clara situación de vulnerabilidad social, invisibilización de sus necesidades y demandas de parte de las instituciones del gobierno local y sufrían una fuerte estigmatización hacia afuera del predio. En cuanto a condiciones habitacionales, la mayoría de las viviendas eran de materiales precarios, se encontraban en situación de hacinamiento crítico (3 o más personas por habitación) y no contaban con infraestructura ni servicios básicos para vivienda como gas, alumbrado público, electricidad, telecomunicaciones, sistema de barrido y limpieza, etc. Otros servicios (como el agua) fueron readecuados a las necesidades de cada vivienda a través de sistemas muy precarios que no les garantizaron a las familias el acceso a agua “segura” para su consumo. Debido a las características de este predio, la población tampoco tenía acceso cercano a espacios públicos verdes, de recreación, ni espacios con actividades culturales, deportivas y de acompañamiento y fortalecimiento educativo que –en este último caso- lleva a la población en edad escolar a altos niveles de repitencia, desgranamiento y abandono del sistema educativo.

#### I. EL PROYECTO DE TERRITORIALIZACIÓN: 2008-2011

Las primeras aproximaciones al territorio se realizan sin un espacio físico en el barrio, funcionando administrativamente en la sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y nucleando a un conjunto de equipos (conformados por estudiantes, graduados y profesores de diversas cátedras, equipos de investigación y de extensión) que se suman a la propuesta, algunos preexistentes y otros en conformación. Es a través de sus intereses que estos equipos comienzan a realizar las primeras vinculaciones en las inmediaciones del que sería el predio del CIDAC. Las estrategias variaron entre entrevistas en profundidad, encuestas, recorridas barriales, observación participante, actividades de acción comunitaria en conjunto con organizaciones sociales o instituciones, participación en encuentros de redes y otros dispositivos de articulación local.

En esta primera instancia, el trabajo de los equipos se localizó en la villa 21-24 y sus alrededores<sup>11</sup>.

El trabajo de coordinación del CIDAC se orientó entonces a acompañar el desarrollo de los equipos, a generar y promover proyectos para financiar sus acciones, a pro-

fundizar los vínculos locales en espacios que no eran abordados por los intereses temáticos de cada equipo de trabajo, a gestionar la construcción física de la sede en el predio, construir los lazos institucionales con las demás organizaciones e instituciones locales y, principalmente, a conformar y fortalecer el continente institucional en el cual debió desarrollarse el proyecto en su integralidad.

En esta descripción, no es baladí aclarar el hecho que el predio que es cedido a la FFyL pertenecía al Estado Nacional pero enclavado en Jurisdicción del GCABA. Es necesaria esta aclaración ya que los procesos de gestión y producción institucional y político de este Centro (en su sentido amplio y totalizante) estuvieron marcados por las tensiones políticas entre los gobiernos nacional y local, además de otras medidas que fueron configurando también la presencia nuestra allí.

## II. UNA VEZ EN EL EDIFICIO: 2011-2015

En abril del año 2011 se inaugura la sede del CIDAC. A las acciones desarrolladas hasta el momento se busca diseñar actividades para la participación directa de los vecinos más próximos. Algunas de estas se organizan en función de propuestas de estudiantes, programas de facultades de la UBA u organizaciones sociales de la zona (apoyo escolar, huerta, cine, juegoteca) y otras reflejan las articulaciones con diferentes políticas públicas (Instituto de Formación Profesional del MTEySS, Diplomatura de Promotores socio-territoriales del Ministerio de Desarrollo Social). Esto es posible, en parte, en tanto se produce una modificación en las estrategias del Estado Nacional en el ámbito local, el cual comienza a desarrollar una fuerte intervención directa en los territorios por medio de programas y proyectos como: Gerencia de empleo local, Mesas de Seguridad, Plan de Abordaje Interministerial AHI, policía barrial, casa de la cultura en villa 21-24, Centro de Integración Comunitaria, Ellas Hacen y PROGRESAR.

Asimismo, porque la implantación física del CIDAC permite que el mismo sea visualizado como una institución con presencia territorial.

Asimismo, la permanencia en el lugar dio paso a que algunos equipos iniciarán tareas de relevamiento. En ese marco se realizaron: el relevamiento de centros culturales (equipo de arte y sociedad), el relevamiento de organizaciones de la economía social y popular (equipo de economía social) y el relevamiento sobre características del barrio aledaño al CIDAC (equipo territorial).

Es a partir del trabajo permanente en el edificio que se inicia el desarrollo de la cátedra de Trabajo Social Comunitario (TSC) de la UNDAV en el marco de los equipos del CIDAC. Esta propuesta implicó poner a disposición de la cursada los espacios de trabajo de algunos de los equipos y los vínculos locales que los mismos habían desarrollado a la vez que permitió a estos revisar sus propias prácticas a partir de las observaciones realizadas por los estudiantes de la UNDAV en el marco de su aproximación al campo. Asimismo, esta experiencia exigió a los equipos del CIDAC garantizar un espacio continuo de visitas para los estudiantes de TSC de modo que debieron redefinir sus tiempos de trabajo, generar una serie de temáticas centrales a tratar que sirvieran de guía al docente, etc.

#### A MODO DE CIERRE

Hemos intentado desarrollar algunos de los ejes que consideramos centrales para el desarrollo de nuestra propuesta de territorialización de la universidad, comentado en cada una de ellas algunos ejemplos que permiten arribar a algunos análisis derivados de la práctica.

Es a partir de estos desarrollos y las reflexiones resultantes que nos parece interesante revisar el modo en que, tanto esta experiencia como otras similares han buscado construirse a la par y en relación con los procesos políticos nacionales ubicando a la universidad en diálogo tanto con los procesos propios de territorio como así también con los requerimientos, alcances y posibilidades de la política pública nacional para abordarlos.

Es esta sintonía con la coyuntura nacional y los proyectos innovadores que vienen desarrollándose, lo que hace imperioso avanzar en una revisión de la función social de la universidad pública (Petz; 2015). En esta línea el trabajo articulado con la UNDAV ha ido precisamente en esa dirección, buscando consolidar las acciones territoriales, los procesos de formación de los estudiantes y, principalmente generando un vínculo de enriquecimiento mutuo que supere los discursos orientados a la exclusividad o la lógica de la competencia (Petz; 2015).

En ese proceso, el CIDAC como espacio de extensión universitaria ha podido generar proyectos que retroalimentaron en la formación de estudiantes tanto en prácticas de docencia, planificación, trabajo de campo, vinculación con organizaciones sociales, entre otras.

Asimismo, ha sido significativa la transformación en el modo de vinculación a partir de la instalación definitiva en el predio, dado que el CIDAC, su espacio y sus miembros comenzaron a transformarse en una referencia para vecinos y organizaciones ante dificultades cotidianas, para proponer o solicitar acciones, actividades, etc. En este sentido, hemos podido percibir el modo en que fueron tomando centralidad acciones concretas desarrolladas en la sede que, al revés de como sucediese en la primera etapa, convocan o requieren de los equipos (los cuales realizan sus actividades en diferentes partes del barrio) para aportar a los procesos, dificultades o necesidades que surgen en el marco de las actividades. En algunos casos, la dinámica actual que ha tomado el trabajo ha permitido desarrollar incluso vínculos interinstitucionales con equipos de la propia facultad o bien de otras facultades de la UBA.

Es decir, que se ha realizado un movimiento en el cual si bien permanece la ampliación de los vínculos y redes a través de entrevistas, visitas, etc, la universidad se ha transformado en un actor más del territorio que posee cierta legitimidad en su entorno. Esto sin duda, ha implicado desafíos en la gestión del espacio y ha demandado a la coordinación general ser un equipo de permanente generación de proyectos respecto de los cuales es preciso profundizar su sistematización y análisis. Este ha sido el objetivo de este trabajo, el cual representa parte del desafío.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila y otros ( 2013) “Universidad, Territorio y Transformación Social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento”. Avellaneda, Buenos Aires, UNDAV Ediciones.

Cervera Novo, J. (2013) Acerca de la “Red entre Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transformación Social.” En 6 Lischetti, Mirtha (comp.) “Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Buenos Aires, Ediciones de Filosofía y Letras.

Petz, I. (2015) “Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes”. En: Revista Redes de Extensión N°1, FFyL-UBA.

Rinesi, E. (2015) “Filosofía (y) política de la universidad ” Buenos Aires, IEC-UNGS.

Trincherero y Petz (2013) “El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta”. En Lischetti, Mirtha (comp.) “Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Buenos Aires, Ediciones de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Fuentes

Subsecretaría de gestión y Coordinación de Políticas Universitarias Secretaría de políticas universitarias. Informe de Gestión 2014.

1. Proyecto de investigación “Análisis de la extensión como práctica académica. El caso del Trayecto curricular integrado Trayecto Social Comunitario en la UNDAV”, dirección: Dra. Ivanna Petz y Lic. Liliana Ellsegood. Aprobado y financiado por la UNDAV, convocatoria 2013. Su desarrollo forma parte del Convenio marco de cooperación entre la Universidad Nacional de Avellaneda y la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
2. En el caso del sistema universitario tomaremos el año 2006 como punto de análisis de este trabajo.
3. Según este autor hubo 3 condiciones necesarias para que esta “novedad” se produzca de tal manera: La obligatoriedad de la escuela secundaria por ley; el crecimiento significativo de las Universidades Nacionales (entre estas la UNDAV) y una potente política de transferencia de ingresos (AUH, PROGRESAR, Conectar Igualdad, programas de becas de estudio, etc
4. En esta agenda, entre otros puntos se encuentra presente la reflexión y el debate en torno a lo que autores como Petz y Trincherero denominan “territorialización del ámbito universitario” (Trincherero; Petz. 2013). El cual será tema de descripción de este trabajo.
5. En este sentido, cabe mencionar que la motorización de estos acuerdos viene siendo llevado adelante entre la Secretaría de Extensión de la UNDAV y la SEUBE de la FFyL-UBA a través del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y que se debe -entre otros motivos- a que tanto el CIDAC de la FFyL-UBA como el Trayecto Curricular integrador Trabajo Social Comunitario de la UNDAV comparten el abordaje o prácticas universitarias territoriales en las zonas de Avellaneda Norte, provincia de Buenos Aires y los barrios Barracas y La Boca, al sur de la C.A.B.A.
6. Entre estas y bajo un convenio marco de colaboración, se pueden mencionar la implementación en el CIDAC de una comisión del segundo Trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario (TSC 2) en la cual se da para el estudiantado de la UNDAV su primera experiencia de abordaje o inserción territorial y cuya propuesta pedagógica está enfocada “desde un sentido dialógico y transformador” en el acercamiento hacia “...la construcción de conocimiento colectivo con actores, organizaciones e instituciones de la comunidad...” (Programa TSC 2. Año 2013). Por otra parte, se co-organizaron las II Jornadas de Educación y Política (año 2014) y el proyecto de Investigación que le da marco a este trabajo “Análisis de la extensión como práctica académica. El caso del Trayecto curricular integrado Trayecto Social Comunitario en la UNDAV”, dirección: Dra. Ivanna Petz y Lic. Liliana Ellsegood. Aprobado y financiado por la UNDAV, convocatoria 2013.
7. Al hablar de trayecto nos referimos a que el mismo está secuenciado en 4 cuatrimestres (TSC 1, 2, 3 y 4). Dicho trayecto se constituye como curricular, es decir que es común y obligatorio para todas las carreras de esta Universidad
8. Si bien no vamos a profundizar aquí sobre esta experiencia, cabe destacar que la misma puede poner en tensión todas las funciones tradicionales de las Universidades.
9. El barrio de Barracas actualmente se puede caracterizar en 4 sectores bien diferenciados y todos en distintos procesos de transformación debido principalmente a las políticas de valorización inmobiliaria del suelo en la zona y que viene trayendo diversas situaciones de conflictividad social.

Por un lado, de la Av. M. Montes de Oca hacia el Este, hasta su límite con La Boca, como una zona residencial de clase media profesional con avenidas que funcionan como corredor Norte-Sur y centros comerciales; de ésta Av. Hacia el oeste hasta llegar a la Av. V. Sarsfield como una zona más baja, de fábricas y galpones que conviven con viviendas bajas, hoteles, inquilinatos y conventillos. Como otras zonas diferenciadas se puede mencionar las más de 70 hectáreas de (ex) tierras fiscales donde se encuentra ubicada por un lado la villa 21-24 y NHT Zabaleta y al norte de esta zona el espacio geográfico cuyo centro es la estación Buenos Aires del ferrocarril Belgrano Sur, donde además de ubicarse un asentamiento de viviendas y empresas varias, también se encuentra enclavada la sede del CIDAC

10. Cabe aclarar que dicho predio que a continuación se describe, desde el año 2014 transitó una enorme transformación ya que éste fue incorporado al proyecto de urbanización y producción de viviendas en el marco del PROCREAR. En el mismo actualmente se están construyendo más de 2500 viviendas y la traza urbana necesaria para este tipo de proyecto. La población a la que hacemos referencia han sido relocalizadas (transitoriamente o definitivamente según el acuerdo) hasta tanto se termine el proyecto urbanístico.
11. En un primer momento el criterio que definía la territorialización de los equipos estaba centrada en las mismas hipótesis que traía cada equipo de sus experiencias previas.

**EJE 4**

## PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Mg. Dariela Brignardello, Prof. Susana Castagno y Mg. Natalia Diaz  
Secretaría de Planeamiento. Universidad Nacional del Litoral, Argentina

### PALABRAS CLAVES

Universidad-desarrollo-planeamiento

### RESUMEN

En el año 2010 la Universidad Nacional del Litoral (UNL) aprobó a través de sus órganos colegiados de gobierno el Documento Político del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) “Hacia la Universidad del Centenario” 2010-2019 y la posterior “Guía para la implementación del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019”.

El documento principal contextualiza los marcos referenciales que la comunidad UNL acordó como los principales desafíos del próximo decenio y expone las orientaciones políticas y académicas para el planeamiento y la gestión en todas las áreas, Unidades Académicas y dependencias de la Universidad. Estos desafíos se condensan en tres Líneas de Orientación Principales (LOPs) que, a través de los objetivos generales y específicos definidos en cada una de ellas, configuran una visión de la Universidad deseable. Estas LOPs son: LOP I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos; LOP II. Alta calidad en investigación, enseñanza y extensión del conocimiento y LOP III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización.

Los Equipos de Desarrollo Institucional de áreas centrales y unidades académicas concretaron la planificación de Perfiles de Proyecto (PP) y de Proyectos y Acciones (PyA), orientados a superar las brechas identificadas. En este proceso, la Secretaría de Planeamiento garantizó criterios y procedimientos para la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de los proyectos.

Esta ponencia desarrollará los procesos de implementación y programación del PDI, exponiendo reflexiones que actúan como líneas de trabajo para los próximos años.

## 1. La Universidad Nacional del Litoral como actor planificador

Pensar la Universidad hacia el futuro supone un ejercicio altamente desafiante y movilizador. Y ciertamente lo es cuando se intenta planificar en un contexto caracterizado por una complejidad y una incertidumbre crecientes, por la vulnerabilidad de las economías regionales y las sociedades nacionales propias del entorno globalizado en que se desenvuelven.

Los procesos de evaluación y planeamiento condensan, a la vez que abren, los esfuerzos en la definición de la agenda de problemas públicos para el despliegue de acciones superadoras convergentes, integradoras y potenciadoras de los recursos disponibles. La Universidad Nacional del Litoral (UNL) cuenta con una rica y vasta trayectoria referida a la evaluación institucional, tanto en lo relativo a debates teóricos y político-académicos, como a las prácticas evaluativas llevadas adelante por las Unidades Académicas y por las áreas centrales del Rectorado. En este sentido, las acciones desarrolladas contribuyeron a instaurar prácticas reflexivas sobre el quehacer universitario que facilitan la revisión de las propuestas implementadas, la atención de debilidades, carencias y vacancias detectadas y sobre las que es preciso trabajar para producir un mejoramiento de la calidad institucional y académica.

Las disposiciones contextuales marcan ciertas tendencias y nuevas necesidades sociales que condicionan e interpelan a la Universidad con demandas puntuales. La UNL ha ejercido, a lo largo de sus noventa y seis años de historia, la capacidad de definir políticas institucionales a partir del intercambio crítico y plural apoyado en la construcción de consensos para proyectar, diseñar, implementar y reorientar las acciones que se llevan adelante. De este modo, se potencia la discusión en los órganos colegiados de gobierno y se institucionalizan espacios de planificación y de construcción de herramientas para el abordaje de los problemas a resolver en el devenir cotidiano de la institución.

Esta modalidad de trabajo abocada a considerar diversas posibilidades, analizar las ventajas y riesgos, proponer objetivos y delinear horizontes posibles a largo plazo le permitió a la Universidad tomar posicionamiento frente a estas tendencias y contribuir, a su vez, a la construcción de ese futuro deseado.

La planificación del desarrollo institucional se constituye así en una herramienta de gestión apoyada en la legitimidad política expresada a través de los mecanismos democráticos y académicos de participación en los órganos colegiados de gobierno.

## 2. Las experiencias planificadoras de la UNL.

### Antecedentes del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019

La UNL se encuentra atravesando el segundo Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Las experiencias previas de planificación institucional marcaron muchas de las características que hoy atraviesan los modos de abordar las brechas de desarrollo. En este sentido, se presentan tres antecedentes claves para la formulación de este Plan.

El principal antecedente lo constituye el Plan de Desarrollo Institucional de la UNL

(PDI) aprobado por la Res. “CS” N° 04/00. Los documentos producidos en el marco de la primera Evaluación Institucional de 1998 en convenio con CONEAU, los respectivos informes de autoevaluación y de evaluación externa, ofrecieron una plataforma óptima para alcanzar los consensos necesarios en la comunidad UNL. Diseñar un Plan para el primer decenio del siglo XXI logró expresar las principales líneas políticas que, estructuradas en seis ejes estratégicos, orientaron las acciones para el mejoramiento institucional. Tales ejes son los siguientes:

- Gobierno y Gestión: Una Universidad que defina y gestione desde sus cuerpos colegiados de gobierno el proyecto institucional en el ejercicio pleno de su autonomía.
  - Enseñanza: Una Universidad que eduque ciudadanos libres y aptos para integrarse a una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad y en toda la diversidad de saberes científicos, técnicos, humanísticos y culturales.
  - Investigación y Desarrollo: Una Universidad en la búsqueda permanente de ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos para beneficio de toda la sociedad.
  - Vinculación Tecnológica: Una Universidad que interactúe con el Sector Productivo y el Estado, generando el ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable de la región.
  - Extensión social y cultural: Una Universidad que protagonice la construcción de una región socialmente inclusiva y en la que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente.
  - Bienestar Universitario: Una Universidad que proporcione a los integrantes de su comunidad universitaria las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades.
- Fuente: Res. “CS” N° 04/00

La Segunda Evaluación Institucional es el segundo antecedente clave para la formulación del actual PDI. Los resultados y recomendaciones de esta Evaluación, cuyo proceso completo finalizó en 2010, posibilitaron ricas discusiones, intercambios y consultas a diferentes miembros de la comunidad de la UNL y a especialistas nacionales y latinoamericanos sobre las que, a la luz de la experiencia acumulada, se definiría el nuevo Plan de Desarrollo.

Los criterios que definieron el sentido de la Segunda Evaluación se asentaron en términos de la eficiencia y la eficacia institucional para lograr los objetivos, alcanzar las metas y obtener los resultados planificados; la pertinencia para satisfacer las demandas, necesidades y expectativas de la sociedad en su conjunto; la relevancia de sus intervenciones para impactar culturalmente en el medio con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad. Este ejercicio evaluativo dió cuenta de un proceso endógeno de definiciones frente a los lineamientos externos, que cobra sentido al reconocerse como proceso histórico que potencia los vínculos entre evaluación institucional y planeamiento institucional y que por lo tanto requiere de ejercicios de construcción de legitimidad política. La evaluación institucional definió la necesidad de recuperar las propias experiencias evaluativas contemplando los diferentes aspectos que ponen en tensión conceptos cargados de sentido político como eficiencia, rentabilidad, inversión educativa, equidad social, carácter del aporte estatal.

Un tercer antecedente fue la realización de un estudio prospectivo realizado entre 2010-2011 por el Observatorio Social de la UNL con la metodología Delphi.

En esta oportunidad se seleccionaron a integrantes de la AC y UA de la Universidad quienes fueron consultados acerca de sus expectativas sobre el futuro de la UNL. El panel estaba formado en su mayoría por profesores e investigadores de diversos rangos y perfiles pero también por directivos, consejeros estudiantiles, graduados, no docentes y dirigentes de esos estamentos. Los resultados fueron informados a todos los participantes y a la comunidad universitaria en general. Con ellos se redactó el apartado 4 del PDI, titulado “Expectativas y previsiones de nuestra comunidad académica”.

Las principales conclusiones se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Predominio de una visión de la UNL como una institución estabilizada, en plena continuidad y también con mejoras para la próxima década. Se mostró una confianza en el desarrollo de la Universidad y en la aptitud de sus órganos de gobierno para orientar el rumbo.
- Visión de moderado crecimiento de la matrícula, sin grandes cambios en el arco de propuestas curriculares y con sesgos de mayor cercanía a los contextos de desempeño profesional.
- Perspectivas de ampliación del número, las dedicaciones y de la estabilidad del personal académico de la Universidad.
- Coincidencia sobre la relevancia futura de la internacionalización en lo referido al crecimiento de la circulación de estudiantes y de la visibilidad externa de las investigaciones.
- Perspectivas de acelerada difusión de las TIC y su utilización masiva, con un alto y positivo impacto sobre todas las funciones.
- En términos de tensiones, problemas y desafíos predominantes en la visión de los actores universitarios, la mirada sobre las tasas de graduación y la duración promedio de las carreras de grado no resultó optimista. La opinión mayoritaria consideró una mejora del diseño y la gestión curricular, aunque con escepticismo sobre los resultados de ello.
- En cuanto a los recursos financieros, se los consideró decisivos para el desarrollo institucional, aunque se consideró cierta incertidumbre sobre los aportes estatales para la próxima década. Por lo tanto, se comprendió que la Universidad también debe movilizar recursos de otras fuentes.
- En relación con los factores que podrían contribuir con el cambio y el papel que le competará a los actores universitarios, se señaló la importancia de la incidencia de factores globales como los procesos de internacionalización, la difusión de las TIC, la “nueva gerencia pública” y la vinculación con el medio.

La definición de líneas de orientación del PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”

La experiencia del PDI 2010-2019 aprobado en Asamblea Universitaria al finalizar el 2010, que actualmente se encuentra en su segunda etapa de ejecución, marca un punto de inflexión con respecto a las prácticas planificadoras en la UNL. Con la creación de la Secretaría de Planeamiento<sup>1</sup> se buscó impulsar la generación de diferentes instancias conformadas por representantes de la gestión de las Áreas Centrales y de las Unidades Académicas (EPG, EDI, RedPlan)<sup>2</sup> como espacios institucionales de decisión y/o apoyo a la programación y puesta en marcha del PDI.

En el Documento del PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario” se exponen los principales desafíos para el decenio y los acuerdos políticos y académicos de la comunidad de la UNL para abordarlos. Estos desafíos se sintetizan tres Líneas Operativas Principales (LOP) que, a través de sus Objetivos Generales y Específicos, orientan los diferentes espacios de gestión institucional para la atención de las brechas de desarrollo.

Las LOP se vinculan con la intención de realizar intervenciones planificadas para la construcción legítima de autoridad y asignación de recursos (LOP I), el logro de una alta calidad en investigación, enseñanza y extensión del conocimiento (LOP II) y el desarrollo en el ámbito de la cooperación con la innovación en el entorno y la conexión con una amplia red de internacionalización (LOP III). Cada LOP cuenta con cuatro Objetivos Generales que se desagregan en Objetivos Específicos (Anexo).

Por otra parte, se elaboraron diferentes documentos institucionales como la Resolución CS N° 531/11, que aprueba el Proceso de Programación en sus tres etapas: 2011-2013, 2014-2016 y 2017-2019) y la “Guía de Implementación del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019” con el propósito de fijar las reglas que orientan el Proceso por el que se planifica e implementa el PDI.

Este proceso permitió la consolidación de ciertas prácticas de planificación y evaluación instalando institucionalmente una nueva metodología que supone la formulación de Perfiles de Proyecto (PP) y de Proyectos y Acciones (PyA) con una duración máxima de tres años, que dan cuenta por un lado de un salto cualitativo en la búsqueda de soluciones a las brechas de desarrollo y, por otro, del inicio de un trazado viable para alcanzar los Objetivos Generales propuestos.

“El sentido práctico de la formulación de PP es facilitar la tarea propositiva de las EDI, afinar los argumentos e intercambiarlos en una deliberación democrática, favorecer la coordinación entre las diferentes áreas y posibilitar que el EPG asegure efectos sistémicos equilibrados, tanto en lo relativo a los recursos invertidos como a los aspectos que serán reformados. También los PP permiten tomar decisiones fundadas, con un cálculo adecuado de la viabilidad, factibilidad y mutua articulación de las múltiples iniciativas.

Este dispositivo permite también superar el dilema entre las orientaciones bottom up y top down ya que los futuros Proyectos y Acciones de Desarrollo (PyA) son concebidos y ejecutados tanto por las áreas centrales como por las unidades académicas de manera interconectada.

Sobre fines de 2011 estaban presentados o en avanzado grado de elaboración ante el EPG cincuenta y seis perfiles de proyecto que cubrían más de treinta objetivos específicos”. (Stubrin, 2012).

Actualmente, todos los equipos de trabajo están en funcionamiento y la UNL tiene un total de 102 PyA en marcha (tanto nuevos como actualizados) y 17 PP que no pasaron a formularse como PyA. El planeamiento en UNL también se caracteriza por nuclearizar los proyectos inscriptos en un mismo Objetivo Específico del PDI.

Los proyectos son convocados a constituir una red en torno a uno de ellos que funciona como el núcleo. Esa nuclearización impone a los responsables el deber de relacionarse mutuamente, para garantizar sinergia, coherencia operativa y una suma inteligente de los recursos. Es común que los proyectos presentados por diversas facultades para cumplir un mismo Objetivo Específico resulten nuclearizados en torno a un proyecto de la misma temática iniciado por un área central de la Universidad (Stubrin, 2012). Esto ha producido un conocimiento mutuo y la articulación de acciones dispersas en diferentes ámbitos de la Universidad, todavía queda mucho por hacer en este sentido pero el espíritu colaborativo se sostiene en cada iniciativa que se emprende.

Puesto en marcha el Proceso de Programación, se definieron instancias de monitoreo y seguimiento de los proyectos, tanto para el mejoramiento de la formulación de los PP como para el avance de los PyA. Para ello se definieron criterios, pautas y un mecanismo de evaluación para los PP a partir de criterios y recomendaciones de mejora (2011).

Culminada la 1° Etapa del Proceso de Programación del PDI (2011-2013), se diseñó y concretó un mecanismo para su evaluación a través de la lectura del REDMINE (herramienta web adaptada para la gestión de proyectos) y la consulta a los actores responsables del desarrollo de los PyA. Se elaboró y publicó un “Informe de Evaluación de la 1° etapa del Proceso de Programación del PDI 2010-2019” (2014).

#### A MODO DE CIERRE

En la formulación del PDI, el planeamiento es concebido como una potenciación de la gobernación democrática que permite utilizar información para interpretar la trayectoria y el desempeño institucional, elaborar políticas de mejora, crecimiento, innovación y transformación y prevenir escenarios futuros, riesgos y oportunidades adelantándose, en la medida de lo posible, a situaciones desfavorables, así como también aprovechando las oportunidades y nuevas tareas intelectuales o sociales que van surgiendo. El planeamiento concertado y convergente entre las áreas centrales y las unidades académicas es el modelo adecuado porque compromete a todas las esferas decisivas de la vida universitaria con la programación e implementación de los Objetivos Generales para el desarrollo.

Los cambios metodológicos de pensar el planeamiento que se han producido desde el 2010 a esta parte reconducen y varían sobre procedimientos ya instituidos en la universidad. En este sentido, si bien es público el reconocimiento positivo del proceso de programación realizado, es legítimo expresar que cada dependencia de la universidad hizo/hace su singular apropiación. Este camino emprendido, sumado a las innumerables tareas que se desempeñan en la gestión, introducen vaivenes en ciertos procesos de planeamiento que abren la posibilidad de re orientar las tomas de decisiones hacia la mejora.

Si bien en términos generales el balance que se realiza es positivo hay cuestiones que es necesario seguir trabajando. Una de ellas es que las dos grandes trabas a superar para la consolidación del planeamiento como un rasgo irreversible de la gestión institucional son por una parte el peso de las costumbres arraigadas, modos de atender

y resolver el funcionamiento cotidiano que no se someten a crítica o a superación reflexiva y por otra parte que las demandas circunstanciales y de corto plazo absorben una proporción exagerada del tiempo y el esfuerzo dedicado a la gestión universitaria. El legado de nuestra UNL, próxima a cumplir 100 años, es el de una identidad institucional que impone compromisos, despierta credibilidad y transmite un orgullo legítimo. “Lux Indeficiens”, el leit-motiv inscripto en nuestro emblema, subraya la confianza en la inteligencia y la razón para iluminar el camino de la sociedad hacia fines elevados de convivencia, libertad y justicia. Este horizonte nos moviliza y nos interpela sobre nuestros propios desafíos.

#### BIBLIOGRAFÍA

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1998). Informe de Evaluación Externa.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2010). Informe de Evaluación Externa.

Stubrin, Adolfo (2012) “Planes de desarrollo institucional en las universidades públicas: el caso de la Universidad Nacional del Litoral – Argentina”. Ponencia presentada en el Seminario “Reformas Universitarias”.

Universidad Nacional del Litoral (1999). Planeamiento Estratégico y Evaluación Institucional en la Universidad Nacional del Litoral 1994-1998. Centro de Publicaciones UNL: Santa Fe.

Universidad Nacional del Litoral (2000). Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2002). El porvenir de la Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2009) Resumen Ejecutivo de la Autoevaluación Institucional.

Universidad Nacional del Litoral (2010). Secretaría de Planeamiento. Documento Estudio prospectivo a través del método de investigación Delphi,.

Universidad nacional del Litoral (2013). Secretaría de Planeamiento. Documento Guía para la implementación del PDI.

Universidad Nacional del Litoral (2014). Secretaría de Planeamiento. Documento Evaluación Primera Etapa del Proceso de Programación.

ANEXO

Línea de Orientación Principal	Objetivos Generales
<p>LOP I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos.</p> <p>Una Universidad autónoma con calidad, pertinencia y eficiencia que promueva el consenso y fortalezca la democracia, proporcionando a los integrantes de su comunidad las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades.</p>	<p>1º) Asegurar la óptima legitimidad del sistema de gobierno, con pleno ejercicio de su autonomía, autarquía y co-gobierno, habilitando el ejercicio participativo de sus miembros, con arreglo al régimen de ciudadanía de cada claustro, y una representación orgánica, informada, deliberativa y democrática.</p> <p>2º) Requerir el financiamiento público adecuado y complementarlo con la obtención de recursos propios para solventar una digna retribución del trabajo académico y no docente, la construcción y mantenimiento de la infraestructura y del hábitat espacial así como el suministro de equipamiento e insumos adecuados y administrarlo programática, racional y austeramente al servicio de la misión trazada.</p> <p>3º) Administrar con eficiencia y eficacia el patrimonio así como las diversas funciones organizacionales, con la participación del cuerpo de personal administrativo, técnico y de servicios, garantizando sus derechos y conjugando esos aportes con los medios técnicos más modernos y el perfeccionamiento continuo y en servicio.</p> <p>4º) Cubrir las máximas exigencias de transparencia e información pública sobre la gestión en todos sus aspectos, produciendo y analizando datos estadísticos seguros, confiables y actualizados y analizándolos a través de procedimientos e indicadores validados, apoyando en ellos procesos sistemáticos de reflexión colectiva, autoevaluación y planeamiento.</p>
<p>LOP II. Alta calidad en investigación, enseñanza y extensión del conocimiento.</p> <p>Una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con éste para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas.</p>	<p>1º) Afianzar la democratización de la educación superior, recreando en forma permanente dispositivos de acceso y permanencia igualadores de oportunidades. Desarrollar, en un marco de integración y transversalidad, un arco diverso de propuestas curriculares flexibles y de alta calidad en las distintas disciplinas, niveles y modalidades, a nivel nacional e internacional, que les permita a sus graduados un eficaz desempeño ya sea profesional o científico.</p> <p>2º) Fortalecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión, proyectándose al medio social y productivo como factor estratégico del crecimiento institucional, articulando acciones con organismos regionales, nacionales e internacionales y potenciando la producción de conocimientos en todas las ramas del saber.</p> <p>3º) Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos.</p> <p>4º) Generar capacidades institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica cuanto en su duración y efectividad.</p>

<p>LOP III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización</p> <p>Una Universidad que en interacción con la Sociedad y el Estado contribuya al desarrollo sustentable, facilitando la producción de bienes culturales, científicos y tecnológicos con una activa participación en los procesos de innovación; que actúe y se relacione plenamente a nivel nacional e internacional y promueva la cooperación, priorizando a la región latinoamericana, con énfasis en el Mercosur.</p>	<p>1º) Fomentar la incorporación de ciencia y tecnología a la producción y al sector público, propulsando la sustentabilidad y la apropiación social del conocimiento y estimulando el espíritu emprendedor en la comunidad universitaria y en el sitio.</p> <p>2º) Contribuir con el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y los flagelos sociales a los que está asociada, la promoción de una cultura de paz y la educación en valores, cultivando las expresiones culturales y artísticas para la construcción de ciudadanía en este tiempo global de complejidad creciente.</p> <p>3º) Colaborar con los distintos niveles del Estado y la sociedad en políticas públicas para el desarrollo sustentable e integrarse con el sistema educativo de nuestro sitio en general y, en particular, con las otras instituciones de educación superior.</p> <p>4º) Impulsar políticas activas de internacionalización con énfasis en la integración regional de modo que la UNL se afiance como un nodo efectivo de conexión con amplias redes académicas, científicas, productivas y culturales que compartan nuestra misión y nuestros objetivos generales.</p>
---	--

1. En el año 2008 se creó la Dirección de Planeamiento y Evaluación Institucional dependiente de la Secretaría General de la UNL con dos Programas a su cargo: de Apoyo al Planeamiento Estratégico y la Evaluación Institucional y de Estudios sobre Educación Superior. La Secretaría de Planeamiento se creó en 2010 (Resolución Rectoral N° 53/10).
2. EPG: Equipo de Planificación General, conformado por los Decanos, los Secretarios de Rectorado y presidido por el rector de la UNL. EDI: Equipos de Desarrollo Institucional de Unidades Académicas y Áreas Centrales. Red Plan: conformada por los miembros de cada EDI.

## EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: PRINCIPALES RESULTADOS

Martha Concepción Macías Sánchez. Msc. Docente de la Universidad Internacional del Ecuador – IUDE. Ecuador

Javier Hernando Sanmartín Rojas. Msc. Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. Ecuador.

### PALABRAS CLAVES

Educación Superior, Evaluación Educativa, Universidad, Calidad de Educación Superior, Categorización Universidades.

### RESUMEN

Este artículo es un relato sobre el proceso y los resultados de la evaluación realizada a las universidades ecuatorianas en el año 2013. La evaluación tiene una racionalidad sustantiva al haber tenido como objetivo, generar las bases para implantar la calidad en la educación superior ecuatoriana. La calidad es viabilizada a través de herramientas e instrumentos, (racionalidad procedimental), y sustentada por las bases legales pertinentes. El proceso de evaluación, en el 2013, fue un hecho histórico en Ecuador.

El objetivo de este artículo es dar a conocer en forma sucinta, el proceso de evaluación que fue un hecho histórico para el país, sus resultados y específicamente a partir de éstos, cuáles son los aspectos que requieren atención por parte de las universidades y que actualmente están haciendo grandes esfuerzos por mejorar y ofrecer a la comunidad educativa una mejor calidad.

Luego de revisar bibliografía, estudiar y analizar los informes e insumos generados por el CEAACES, (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), se llega a determinar los resultados planteados en este ensayo.

La evaluación se la llevó a cabo con base al análisis documental de los insumos y evidencias enviados por las universidades al CEAACES, también se hicieron visitas In Situ a cada una de las IES por parte de pares evaluadores externos.

Este proceso dejó como resultado un diagnóstico que evidenció diferentes aspectos (expuestos en este artículo), en los que las universidades deben trabajar y poner su mejor esfuerzo para alcanzar estándares de calidad que permitan mejorar la calidad educativa y por ende el bienestar de la sociedad ecuatoriana.

## 1. Introducción y Antecedentes

La evaluación universitaria, es un tema que ha puesto en movimiento a los gobiernos, a la sociedad, tanto de América Latina, como de Europa, Norte América etc., y su objetivo es que su comunidad tenga una mejor calidad, después de un exhaustivo diagnóstico. Estas evaluaciones son el origen en muchos casos de generar rankings en el sistema universitario como por ejemplo en los Estados Unidos.

Mejorar la calidad educativa es una preocupación que está latente en el contexto latinoamericano y ha pasado a formar parte de la responsabilidad de los estados a través del establecimiento de políticas públicas desde la década de los 90's, conocida como la década de la calidad (Fernández Lamarra, 2007).

Si bien es cierto que aún no existe un consenso a nivel mundial sobre cómo gestionar la calidad en la educación superior, es importante establecer mecanismos para que el trabajo realizado por las comunidades educativas rindan frutos que se manifiesten en una mejor educación, mejores profesionales y mejor calidad de vida de las sociedades, como producto de todo este esfuerzo mancomunado.

La crisis socio-económica de los años 80 en Latinoamérica tuvo repercusiones en el ámbito de las universidades que se manifestaron en deficiencias en el presupuesto y en la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. Las principales “soluciones” a esta situación fueron planteadas por la UNESCO en 1998.

Según el (Banco Mundial, 1995), la crisis de las universidades se debía al déficit presupuestario ocasionado por el elevado “gasto” por estudiante y al uso ineficiente de los recursos transferidos por el Estado. Esta situación generó el incremento de universidades privadas en la región para cubrir la creciente demanda de estudiantes (Psacharopoulos & Woodhall, 1986). Ecuador, en abril del 2012, contaba con 70 universidades, de las cuales 45 de ellas fueron creadas entre 1992 y 2006, es decir un crecimiento del 180% en 14 años, lo que llevó a una saturación en cantidad y mala calidad.

La Constitución de la República del Ecuador, reformada en el año 2008, determinó las pautas para una depuración del sistema educativo ecuatoriano, que fue ejecutado en primera instancia en el año 2009, y se reafirmó en el 2012, donde fueron evaluadas 26 universidades, que el 2009 se categorizaron como “E”. De proceso se cerraron 14 universidades, que carecían completamente de un entorno y resultados de aprendizaje dignos de una educación de calidad.

La calidad educativa es esencial para el desarrollo de una sociedad. Tomando en cuenta esta premisa, en Enero del 2012 el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) desarrolló un modelo de evaluación de calidad que se lo aplicó a las universidades categorizadas como “E” con el fin de depurar el sistema educativo (CONEA, 2009). Estas universidades sumaban 26. Luego de dicha evaluación, se cerraron 14 universidades, quedando en el sistema educativo un total de 56, que fueron evaluadas en Abril del 2013. En Ecuador éste fue el primer proceso de evaluación participativo con todos los miembros del sistema.

Como resultado del proceso de evaluación se categorizaron a 5 universidades como “A”, 25 como “B”, 18 como “C” y 8 como “D”.

La categorización de estas 56 universidades, determinó su clasificación en 4 niveles: 1) categoría “A” para aquellas universidades que obtuvieron un resultado del 60% en adelante; 2) categoría “B” para aquellas universidades que obtuvieron un resultado de 46 a 59%; 3) categoría “C” para aquellas universidades que alcanzaron del 36 al 45%; y 4) categoría “D” para aquellas universidades que obtuvieron del 0 al 35%.

Este artículo es relevante, porque manifiesta la situación encontrada luego de la evaluación realizada en el 2013, que fue histórica en Ecuador. Esta evaluación sentó las bases y precedentes de un diagnóstico del sistema para que a partir de conocer la realidad se inicie el camino hacia un mejoramiento de la calidad en beneficio de la sociedad.

El objetivo de este artículo es exponer los resultados de las dimensiones de calidad institucional evaluadas a la universidad ecuatoriana en el 2013. Adicionalmente, se reflexiona sobre los resultados que representan preocupación en la educación superior ecuatoriana y que requieren un esfuerzo adicional para mejorar su calidad. El producto del esfuerzo que se despliegue para el mejoramiento de la calidad, se verá en el 2018, pero es importante hacer un monitoreo constante de los cambios que vayan registrando los indicadores en estos años intermedios, para saber que se está trabajando por el mejoramiento de la calidad en la educación superior.

## 2. Metodología y Métodos

### 2.1 Metodología para el análisis de los resultados

La evaluación cumple con un proceso definido por el organismo de Evaluación (CEAACES), que sigue las siguientes etapas: Evaluación documental, que consiste en el análisis que hace este organismo a partir de la evidencia que proporciona la IES, en relación a lo determinado por el modelo de evaluación; luego se realiza la Visita in Situ por parte de los pares evaluadores externos, quienes hacen la verificación de algunas variables, generalmente cualitativas que involucra la verificación de infraestructura, conversaciones con docentes y estudiantes, y en algunos casos corroboran alguna información que ya fue analizada documentalmente y emiten un informe desde el ámbito de su expertise.

Con éstos insumos, tanto de la evaluación documental, como de los informes de los evaluadores externos, se realiza una evaluación preliminar, cuyos informes se envía a las IES, producto de éstos, se pueden dar pedidos de rectificaciones por parte de las universidades y una vez realizada la rectificación se procede a emitir el informe final. Si las universidades consideran necesario, recurren a la instancia de apelaciones y audiencias públicas que permite la normativa del CEAACES.

Luego de este proceso y tomando en cuenta todos los insumos y los resultados de su evaluación, se procede a la determinación de la acreditación y categorización de las Instituciones de Educación Superior.

El diseño del modelo responde a una propuesta metodológica de la Teoría de la De-

cisión Multicriterio (TDM). Su análisis requirió la aplicación de este método para encontrar una solución óptima sustentada en elementos científicos que aporten mejoras distintivas para la toma de decisiones.

Se aplicó la teoría de la utilidad con atributos múltiples (MAUT por sus siglas en inglés) para calcular la utilidad global de los valores de cada IES, utilizando para ello el aplicativo Logical Decision, un software que aporta en la toma de decisiones multicriterio; con la función de complejidad de la gestión, se ajustaron los resultados de la utilidad global de cada IES; se utilizó el método directo para establecer grupos de IES de acuerdo a su nivel de desempeño para su categorización.

## 2.2 Métodos de Análisis

### a. Análisis Multicriterio

El análisis multicriterio se basa en la teoría de la decisión. La toma de decisiones, ha sido una ardua labor que ha llevado a filósofos, pensadores y científicos a desarrollar técnicas, métodos y formas lógicas de pensamiento que nos permitan escoger la opción óptima; como lo dicen Franklin y Loyola en (Figueira, Greco, & Ehr Gott, 2005), “...tomar decisiones se basa en comparar, clasificar y calificar, sea en atributos o en características, para escoger la mejor opción dadas todas las posibilidades...”. Una de las principales razones para utilizar el análisis multicriterio, es que permite calificar opciones de manera más objetiva [Wierzbicki, 2010]. El uso de este método se justifica en las siguientes consideraciones [Mateo, 2012]:

- Permite indagar e integrar intereses y objetivos de los diferentes actores y miembros de la comunidad educativa, ya que los inputs de información cualitativa y cuantitativa de cada uno de ellos, se toma en cuenta en forma de criterios y factores de peso.
- Aporta en el ámbito de manejar fácilmente la complejidad de la configuración de los múltiples miembros de la comunidad educativa, proveyendo información resultante que es fácil de compartir con los actores del proceso. Esta facilidad radica en que los resultados son comparables entre sí y consistentes con los datos de entrada, que son los indicadores, a través de las funciones de utilidad; además de que el formato de salida de los resultados medidos está dado en una escala de 0 a 100.
- Es aplicado como método de alternativas de valoración, que incluye diferentes versiones de los métodos desarrollados e investigados del problema específico y de su contexto.
- Permite la objetividad y la inclusión de diferentes percepciones e intereses de los actores sin acudir a métodos complejos, lo que ahorra costos y energía.

La Teoría de la Utilidad basada en Atributos Múltiples (MAUT), es un método de decisión multicriterio aditivo que consiste en la cuantificación de cada uno de los criterios y en la agregación posterior de los valores obtenidos por cada alternativa en cada uno de ellos, previa la uniformización de las unidades empleadas.

La MAUT requiere un conjunto de atributos que abarcan los aspectos del problema que se está evaluando. Para permitir preferencias subjetivas los atributos se someten a una ponderación. Una vez que todos los escenarios han sido evaluados en función

de cada uno de los atributos, la MAUT combina las calificaciones y realiza una síntesis que resulta en una medida unidimensional de utilidad.

El modelo de evaluación está definido por criterios, subcriterios e indicadores, las ponderaciones (pesos), y las funciones de utilidad (estándares), constituyen la fuente de información que alimentó el procesamiento de datos en Logical Decision, herramienta que utiliza toda la base teórica de análisis multicriterio y el método de decisión MAUT, que dio como resultado una valoración única de utilidad para cada IES. Los pesos y las funciones de utilidad fueron definidos por el equipo técnico y aprobados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, (CEAACES).

b. Función de complejidad de la gestión

La complejidad de la gestión fue considerada en la evaluación como un método importante a tomar en cuenta para la categorización de las universidades y escuelas politécnicas. Permite asumir un crecimiento no lineal de la complejidad de la gestión de las IES en relación al tamaño de las mismas.

Esta consideración está respaldada en las siguientes razones: En primer lugar, se analiza que toda organización ve disminuida su flexibilidad de acción y su capacidad de adaptación conforme aumenta su tamaño; en el caso de las instituciones de educación superior del Ecuador es muy evidente, ya que existe diversidad en este ámbito. Esto se manifiesta en la dificultad que presentan las IES con mayor número de estudiantes.

También la gestión académica y administrativa se dificulta a medida que las IES ecuatorianas, requieren una línea de mando más compleja y extensa que se manifiesta en la dificultad que encuentran las instituciones grandes para planificar la gestión académica y además mantener un sistema de información único, organizado, sistema .

Son éstas razones, las que fundamentan el uso de la función de complejidad de la gestión, ya que, compensa a las IES en función de la cantidad de estudiantes matriculados en el período de evaluación. Considera el hecho de que la complejidad de la gestión crece de manera no lineal en función del tamaño de la institución.

c. Método de análisis directo

Las IES fueron categorizadas tomando en cuenta niveles mínimos de desempeño en cada categoría. Para la determinación de estos umbrales de desempeño se tomaron en cuenta consideraciones de carácter normativo y técnico, con base en la información proveniente de la distribución empírica de la calificación final de las IES, a través del uso de métodos estadísticos, especialmente de tendencia central y dispersión. Dado que este análisis es consecuencia de la comparación directa de las puntuaciones finales de las instituciones frente a umbrales establecidos, este método fue llamado “Método de análisis estadístico directo”.

### 3. La Evaluación

El diseño de los modelos de evaluación que actualmente implementa el CEAACES para la evaluación y acreditación de instituciones, carreras y programas, se basa en las características internas, la realidad del entorno del sistema de educación superior ecuatoriano, es decir se trata de un modelo de evaluación autorreferencial del propio sistema. Se espera que el modelo de evaluación sea cada vez más riguroso, porque en los escenarios futuros el CEAACES se propone elevar progresivamente los estándares de calidad para la evaluación y categorización de las universidades.

De hecho, para el proceso de re categorización que las universidades pueden solicitar hasta el 2017, ya se trabaja en nuevos parámetros que deberán ser medidos como reflejo de la evolución de la calidad en el sistema universitario. Para esto se plantean dos importantes retos técnicos: i) posicionar al modelo de evaluación de desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES) como un referente internacional, e ii) integrar el sistema ecuatoriano de aseguramiento de la calidad de la educación superior ecuatoriana a los sistemas de evaluación y acreditación de la región y del mundo.

Para enfrentar estos retos, el Sistema de Educación Superior en Ecuador ha adoptado un proceso dinámico de transformación considerando que el paradigma de cambio de la universidad tiene que ser crear conocimiento y no solamente transmitirlo.

El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente. El proceso contempló solamente el entorno de aprendizaje, ya que los resultados de aprendizaje están siendo evaluados en cada una de las carreras.

La evaluación es un proceso de diagnóstico y análisis de la situación de las IES en un momento determinado. En este caso para algunas variables, especialmente las cuantitativas, se tomaron datos hasta del 2010 al 2012, como es el caso de las publicaciones.

Tal proceso es complejo dada la heterogeneidad del sistema de educación ecuatoriano, (origen de los recursos, ubicaciones geográficas, condiciones socio económicas, etc.). La metodología de evaluación, además de tomar en cuenta esta complejidad, debía permitir un análisis integral de los aspectos relacionados con la calidad de la educación superior. Por esta razón, se consideró que un análisis multicriterio era lo más adecuado para este proceso.

En este sentido, un criterio aparece como una herramienta que permite sumar y sintetizar bajo un solo elemento las consecuencias relacionadas con un mismo punto de vista, de tal manera que permite establecer relaciones de preferencia entre los objetos de evaluación o alternativas. Cuando los criterios abarcan conceptos más complejos, es necesario desarrollar criterios, sub subcriterios, e indicadores, lo que permite una medición más precisa a través de esta desagregación.

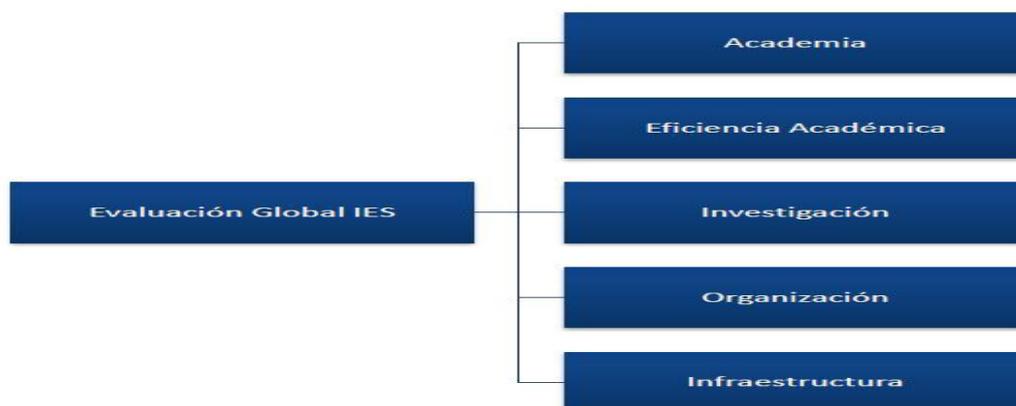
#### 3.1 Modelo de evaluación

En el 2013 se realizó la última evaluación de calidad a nivel institucional. Esta evaluación se basó en un modelo configurado por una estructura de tipo arborescente en la que los elementos de cada nivel jerárquico inferior pueden ser vistos como los medios para alcanzar objetivos definidos por el nivel jerárquico superior. La estructura jerárquica debe poseer un conjunto de propiedades que garantizan la efectividad de la aplicación metodológica (CONEA, 2009; Saaty, 1990). Estas propiedades se describen a continuación:

- a) Exhaustividad. La estructura jerárquica de evaluación debe ser completa, donde los elementos de cada nivel de la jerarquía deben cubrir todos los criterios requeridos para evaluar el grado de cumplimiento del objetivo de la evaluación.
- b) No redundancia. No debe existir superposición entre los elementos de la estructura. Los elementos de una estructura de evaluación deben ser ‘colectivamente exhaustivos y mutuamente exclusivos’. Esto supone que cada nivel de la jerarquía es considerado como un todo y que ninguna consideración adicional puede ser incluida en más de un elemento (exclusividad mutua).
- c) Operatividad. Una estructura de evaluación operativa es aquella que tiene significado para todas las partes implicadas en la evaluación. Tres preocupaciones han sido consideradas en la definición de la estructura jerárquica: a) la utilidad de los elementos considerados en la estructura para alcanzar los objetivos de la evaluación; b) su significado, de tal manera que sean claras las implicaciones de los objetos evaluados respecto a los criterios de la evaluación; y c) claridad en el contenido y alcance de los criterios con el fin de facilitar el diálogo.
- d) Economía. Es altamente deseable que el número de elementos que componen la estructura de evaluación sea mínimo con el fin de facilitar el manejo y análisis de la estructura.

El modelo de evaluación institucional (Anexo Nro.1), aborda a las IES como una unidad académica estructurada y funcional y está compuesto por cinco criterios: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización, e Infraestructura (Figura 1).

Figura 1. Criterios del Modelo de Evaluación



Fuente: CEAACES (2013)

Una vez evaluadas las universidades, se obtuvo los resultados con base en la calificación final de las IES, se definieron los umbrales de desempeño de las universidades y escuelas politécnicas, para definir su categorización en “A; B; C; D”. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Umbrales de desempeño de las IES

Umbrales	Color
Mayor o igual a 0,6	
Mayor o igual a 0,45 y menor a 0,6	
Mayor o igual a 0,35 y menor a 0,45	
Menor o igual a 0,35	

Fuente: CEAACES

### 3.2 Categorización y Acreditación

La categorización fue una consecuencia del desempeño de las IES en el periodo de evaluación, analizado en función de los resultados de los indicadores. Cuatro categorías se establecieron en el reglamento: A, B, C y D; siendo A la categoría de mejor desempeño y D la categoría de más bajo desempeño. Las IES de la categoría A debían alcanzar un nivel de desempeño global igual o superior al 60%; la categoría B fue para aquellas IES cuyo desempeño global fue menor al 60% pero mayor o igual al 45%; la categoría C para las IES cuyo desempeño global fue menor al 45% pero mayor o igual al 35%; y la categoría D para aquellas IES cuyo desempeño global fue menor al 35%.

La normativa estableció que las instituciones que se ubicaron en las categorías A, B y C fueran acreditadas dentro del Sistema de Educación Superior del Ecuador. Por otro lado, las instituciones ubicadas en la categoría D, deberán cumplir con un plan de fortalecimiento institucional que les permita ubicarse por lo menos en la categoría C.

### 3.3 Análisis de los principales resultados de la evaluación a la universidad ecuatoriana. (Resultados de la Evaluación: Anexo Nro. 2)

A continuación se realiza un análisis de los resultados generados después de la evaluación en relación a cada uno de los siguientes criterios: academia, eficiencia académica, investigación, infraestructura y organización.

#### a. Criterio Academia

Se refiere a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, con autoridad, reconocimiento, legitimidad, dedicación y debida pro-

tección de sus derechos en el medio universitario, de manera que puedan constituirse en una verdadera comunidad científica.

El modelo de evaluación asume una relación directa entre la calidad de la enseñanza y la formación académica de los profesores, su tiempo de dedicación y su carrera docente en términos de estabilidad laboral, escalafón, remuneraciones; y en el caso de las docentes mujeres, el tema de género hace parte de sus derechos. En tal sentido, este criterio tiene tres subcriterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente.

De acuerdo a los resultados el 64% de universidades apenas tiene un 2,5% de Ph.Ds entre su planta docente y 12,5% no tiene ningún PhD. Estos indicadores son decisivos en cuanto a la calidad de la enseñanza y constituyen un factor a mejorar, ya que el estándar indica que las IES deben tener un 40% de Ph.Ds en relación al total de la planta docente.

En cuanto al tiempo de dedicación de los docentes a las IES, el 84% cumple con el estándar de horas clase que es de 12 a 18, dedicándose el resto del tiempo a actividades de tutoría, investigación, etc.

En el aspecto de Carrera docente que incluye aspectos de derechos, se debe mencionar que en cuanto a equidad, ninguna universidad llega aun al estándar que es del 50%, registrándose tanto en ocupación de cargos directivos, como en el ejercicio de la docencia un promedio del 42%. En cuanto a remuneraciones, el 91% de universidades no llegan al pago del estándar del docente a tiempo completo que es de \$3.000, registrándose un promedio de pago de \$1.900, en cambio el 75% de universidades, cumple con el estándar de pago que tiene un rango de \$10 a \$40 dólares la hora clase.

Se concluye que los aspectos en los que hay que poner énfasis en su mejoramiento son: la incorporación de más docentes con formación de PhD, gestionar mayor equidad de género y establecer mejor remuneración para los docentes de tiempo completo.

#### b. Criterio Eficiencia Académica

Este criterio se enfoca en el estudiante y la gestión que hace la universidad para mantener un currículo académico adecuado y estrategias efectivas para la admisión, retención y acompañamiento en el proceso educativo que puedan asegurar la permanencia de este en la institución hasta que concluya sus estudios y su trabajo de titulación, en el tiempo de duración establecido por la carrera. El criterio se mide a través de los indicadores: Eficiencia terminal pregrado, Eficiencia terminal posgrado, cuyos resultados indican que el 80% de las universidades cumplen con el estándar que fluctúa entre el 40 y 60%, registrándose un 11% de universidades que tienen el 0% de retención, justamente por falta de estrategias correctas para este fin.

### c. Criterio Investigación

El criterio Investigación permite establecer el nivel que las IES han alcanzado en la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica. Además, este criterio permite establecer los niveles de publicación que sus investigaciones han tenido y su aceptación en las distintas comunidades científicas de la región y del mundo. Este criterio tiene cuatro indicadores: Planificación de la investigación, Investigación regional, Producción científica y Libros revisados por pares.

El indicador Planificación de la investigación evalúa las políticas de investigación trazadas por las IES, que se traducen en la formulación de líneas de investigación y en el desarrollo y consolidación de un núcleo docente como factor decisivo en la implementación de una estrategia de investigación de las universidades.

El nivel de participación de los docentes en las actividades de investigación permite “medir” el grado de compromiso de la IES con la formación de su planta de docentes-investigadores y la incorporación del proceso investigativo dentro de la formación de sus educandos. La pertinencia de la investigación tiene que ver con realidades y necesidades concretas sobre todo en el entorno local y regional.

El indicador Investigación regional evalúa el número de artículos con carácter científico presentados en eventos académicos o publicados en revistas técnico científicas. El indicador de Producción científica es un índice que mide la producción per cápita de la IES, reconociendo el prestigio de las revistas donde han sido publicados los artículos producidos por sus docentes.

El indicador Libros revisados por pares mide la tasa de publicación de libros revisados por pares de los docentes de la IES en el periodo 2010-2012. La revisión por pares se conoce también como arbitraje. Es un método utilizado para validar trabajos escritos con el fin de evaluar su calidad, originalidad, factibilidad, rigor científico, etc. Normalmente se considera válida una publicación científica sólo cuando ha pasado por un proceso de revisión por pares.

En este caso se analizan el indicador de producción científica, cuyo estándar es de 2 publicaciones por docente cada año, evidenciándose resultados extremos como que el 54% de universidades registran un 0% de producción científica y el 41% tienen un promedio de 8 publicaciones por docente anualmente y el 5% tienen una publicación anual. Si la universidad es la generadora de conocimiento, este es un tema neurálgico que hay que tratarlo con profesionalismo y responsabilidad, ya que los resultados manifiestan una urgente necesidad de mejora.

### d. Criterio Infraestructura

Este criterio Infraestructura permite analizar las condiciones que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para la realización del trabajo académico. El criterio está focalizado en la funcionalidad y características de las instalaciones y en las facilidades

de los espacios pedagógicos considerados como esenciales para ayudar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Está compuesto por subcriterios como: biblioteca, TIC, espacios para docentes, calidad de aulas.

El subcriterio Biblioteca se refiere a si la IES cuenta con recursos bibliográficos y documentales suficientes y adecuados para las actividades de docencia, consulta de los estudiantes y desarrollo de la investigación; y si los sistemas de consulta e infraestructura ofrecen a los usuarios las facilidades necesarias. Se mide a través de cuatro indicadores: Espacio estudiante, Libros, Gestión de biblioteca y Consulta por usuario.

El subcriterio TIC evalúa la implementación de tecnologías de la información y comunicación que faciliten las actividades de la comunidad académica y estudiantil. Tres indicadores se consideran para la evaluación: Conectividad, Innovación tecnológica y Cobertura estudiantil.

El subcriterio Espacios docentes se refiere a las facilidades de trabajo para los docentes para la preparación de clases, consultas a los estudiantes, elaboración de textos o guías didácticas y en general, para el desarrollo de sus actividades de investigación; elementos que contribuyen a la calidad de la enseñanza.

Calidad de aulas evalúa la existencia de condiciones adecuadas e infraestructura tecnológica en las aulas de clase; mientras que espacios de bienestar toma en cuenta la disponibilidad de espacios de encuentro y socialización de la comunidad universitaria, en los que puedan llevarse a cabo actividades culturales, sociales, deportivas y recreativas.

Los resultados manifiestan que el criterio biblioteca registra que existen en promedio 6 estudiantes por puesto de trabajo y el estándar determina que pueden ser hasta 20 estudiantes; en cuanto a conectividad el 62% de universidades están bajo el estándar de 89.000 megas por IES; en cuanto a innovación tecnológica el 75% generan más de 5 servicios a través de sistemas informáticos innovadores; el 73% de universidades cuentan solo con 10 títulos impresos por estudiantes, y el estándar indica que deben ser 30, mientras que el 27% de universidades cuentan con 35 títulos por estudiante.

Se concluye que los principales indicadores a mejorar son la conectividad y el incremento de acervo bibliográfico.

#### e. Criterio Organización

En relación al criterio Organización, éste mira a la IES como un sistema que ofrece las condiciones necesarias para llevar a cabo las actividades académicas con responsabilidad social en la asignación y uso de sus recursos, impacto de los programas de vinculación, el manejo transparente de la información, la calidad del gasto y la aplicación de las normativas.

Los subcriterios asociados son: Vinculación con la colectividad, Transparencia, Gestión interna y Reglamentación. El primer subcriterio de evaluación se refiere a la vinculación con la colectividad, que consiste en la interacción de la institución con los demás miembros de la sociedad para mutuo beneficio en la generación del conocimiento, la formación de recursos humanos y la solución de problemas específicos, logrando impactos que logren cambiar o mejorar una realidad social no deseada. Es por esto que debe ser preocupación institucional desarrollar actividades y programas a través de los cuales los docentes y estudiantes se vinculen con el entorno social, económico y productivo. Este subcriterio integra tres indicadores: Uso del seguimiento a graduados, Programas de vinculación y Presupuesto de programas de vinculación.

El indicador Uso del seguimiento a graduados analiza la pertinencia de la enseñanza universitaria a través de la relación con sus egresados. A través de este se puede ajustar continuamente los perfiles de las carreras, las mallas curriculares y su desarrollo institucional en general, a las cambiantes demandas de su entorno. El indicador Programas de vinculación analiza los programas de vinculación ejecutados por la IES a los cuales se les asocia un presupuesto para su ejecución, aspecto que se analiza mediante el indicador Presupuesto de programas de vinculación.

El subcriterio Transparencia busca determinar si la gestión general de la IES se encuentra orientada hacia el cumplimiento del PEDI y POA. Este analiza en qué medida los grupos de interés (profesores, alumnos, padres de los estudiantes y comunidades locales) están informados sobre el uso de los recursos financieros. En este sentido, el indicador tiene que ver con la transparencia en el manejo de los recursos, evaluada sobre la base del acceso, visibilidad, calidad y confiabilidad de la información sobre el presupuesto de la institución. Otro aspecto importante de este análisis es la existencia de normativas que incorporen códigos de valores y ética que rijan la conducta general de todos los estamentos de la institución. Se lo mide a través de tres indicadores: Rendición anual de cuentas, Transparencia 1, y; Ética y responsabilidad.

El subcriterio Gestión interna de la IES tiene que ver con la eficiencia administrativa de la institución evaluada a través de dos indicadores: Calidad del gasto e Información para la evaluación. El primer indicador busca determinar si la gestión general de la IES se encuentra orientada a la utilización de sus recursos con racionalidad, en lo que concierne al gasto administrativo con respecto al gasto en docentes. El segundo indicador evalúa la calidad de la información que las IES proporcionan al CEAACES para los procesos de evaluación y acreditación, en función de las variables del modelo que han podido ser verificadas sin inconvenientes, con base en la información y evidencias presentadas por la IES.

El subcriterio Reglamentación revisa el cumplimiento de la normatividad general, esto es, el conjunto de estatutos, normas y reglamentos que establecen el marco legal para el funcionamiento interno de la IES y el de sus relaciones con el entorno. Para ello se introducen dos indicadores: Régimen académico y Acción afirmativa. Régimen académico evalúa si la IES tiene una normativa aprobada para los procesos académicos, en la que se determinan obligaciones y responsabilidades tanto de docentes como de

estudiantes. Acción afirmativa engloba normas y prácticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de grupos humanos discriminados por su condición física, étnica, de género, así como por su orientación sexual.

Los resultados que se manifiestan para este criterio son: que el 55% de universidades invierten menos que el estándar que es el 1% del presupuesto total, en proyectos de vinculación y el 45% de las universidades, invierten el 1,2%; el 60% de las universidades no llegan al estándar que es el 60% del presupuesto invertido en actividades de docencia y académicas, y el 40% cumple con este estándar; el 70% de las universidades, tienen 8 proyectos de vinculación por año, y el estándar es uno anual, mientras el 21% no tiene ningún proyecto de vinculación y el 9% cumple con el estándar de un proyecto anual.

Es preciso poner atención en que se debe subir el porcentaje de inversión en los proyectos de vinculación; en los montos dedicados a actividades de docencia y académicas.

#### 4. Conclusiones

El Ecuador ha trabajado hacia la consolidación de sus procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, con el objetivo de alcanzar niveles de excelencia.

Los resultados de este proceso de evaluación, muestran cifras en las que la universidad debe trabajar en el mejoramiento de sus variables e indicadores, enfocados en lograr mejorar la calidad en investigación, la producción científica y el mejoramiento de su planta docente e investigadores, mejorar la equidad de género, las remuneraciones de los docentes a tiempo completo, incremento de conectividad, de acervo bibliográfico, revertir los porcentajes de presupuesto hacia la docencia y academia.

Los procesos de evaluación buscan que las IES analicen su situación, luego de la evaluación del 2013 y se proyecten de manera integral tomando en cuenta las necesidades de su entorno local y nacional, generando una dinámica de mejora continua que se fortalezca con los objetivos alcanzados y nuevos retos hasta lograr los niveles de excelencia que la educación superior requiere.

Las instituciones gubernamentales rectoras de la educación superior, y específicamente la encargada de la Evaluación (CEAACES), están trabajando para conseguir la participación activa con las IES, en la construcción conjunta de los elementos de evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación superior.

## 5. Referencias

### a. Bibliografía Citada

Banco Mundial. (1995). La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia: Banco Mundial.

CONEA. (2009). Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Retrieved from

Fernández Lamarra, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: IESALC/UNESCO-EDUNTREF.

Figueira, J., Greco, S., & Ehrgott, M. (2005). Multiple criteria decision analysis: state of the art surveys (Vol. 78): Springer Science & Business Media.

Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1986). Educación para el desarrollo, un análisis de opciones de inversión. Retrieved from

Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: the analytic hierarchy process. European journal of operational research, 48(1), 9-26.

### b. Bibliografía Revisada

Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe Documento de estrategia. Washington DC.# EDU-101.

Banco Mundial. (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Washington: Banco Mundial.

Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación(21), 41-54.

CEAACES: [www.ceaaces.gob.ec](http://www.ceaaces.gob.ec)

Constitución de la República del Ecuador (2008).

Didriksson, A. (1998). Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. Paper presented at the La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de.

Fernández Lamarra, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: IESALC/UNESCO-EDUNTREF.

Gallegos, R. R. (2013). Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador: hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir. Paper presented at the Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real.

García Guadilla, C. (2009). Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización: IESALC-UNESCO/CENDES/bid&co. editor. Caracas, 2010, pág.: 47.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI: Education, Human Development Network, World Bank.

. Ley Orgánica de Educación Superior. (2010): Registro Oficial.

Lindo, A. P. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(4), 583-596.

Long, G., Bastidas, C., Santos, E., Chávez, G., & Yerovi, R. (2013). Suspendida por falta de calidad. Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Senescyt: <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/In>

Tunnermann Bernheim, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe. Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998: UNESCO. IESALC.

Tünnermann Bernheim, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior.

Villavicencio, A. (2012). Evaluación y Acreditación en Tiempos de Cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento: Instituto de Altos Estudios Nacionales–IAEN, Quito,(Referencia a publicación PUCE).

.....  
1 Fuente: <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/In>

## **DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Martín Aiello, UNTREF

### **PALABRAS CLAVE**

Autoevaluación, gestión, Formación Docente

### **RESUMEN**

El presente trabajo pretende analizar las evaluaciones de los Institutos de Formación Docente en Argentina. Dichos procesos se dan en el marco de una política específica, que se enmarca en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y en el lanzamiento del Plan Nacional de Formación Docente Continua.

Desde el punto de vista de la gestión de las políticas educativas, las nuevas evaluaciones no pueden subestimar las huellas que dejaron en los diversos actores e instituciones del sistema de formación docente, las políticas federales de acreditación de institutos desarrolladas entre 1998 y el 2004.

## 1. Introducción:

El objetivo del proyecto es analizar las nuevas autoevaluaciones de los Institutos de Formación docente, en el marco de las políticas de Formación Docentes Continua que había lanzado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En proyectos anteriores se analizaron las experiencias anteriores de Acreditación Institucional de los Institutos, y se perfilaron, a su vez, las perspectivas de diversos agentes relacionados con modelos futuros de evaluación.

Con la creación del INFD se empezaron a fomentar otro tipo de actividades de evaluación con finalidades formativas, pero en un marco de re-centralización de las políticas educativas. El proyecto propone analizar estas estrategias, procesos alternativos a las acreditaciones anteriores. Por lo tanto, aunque la temática es la misma, la evaluación de los ISFD, se analiza un nuevo proceso cualitativamente distinto: formativo, participativo, particular en cada institución, y que históricamente se da en un nuevo contexto de política educativa.

Dentro de la primera etapa de la investigación se ha pretendido responder a las (conceptualmente) primeras preguntas de investigación:

- ¿Cómo las instituciones promueven la participación en los procesos de autoevaluación?
- ¿Cuáles son las dimensiones de la actividad de los ISFD que se tienen en cuenta en los procesos?
- ¿Qué tipo de planes de mejora se han desarrollado en las instituciones?
- ¿Cómo los planes de mejora se han implementado, por qué y bajo qué condiciones?

## 2. Aspectos conceptuales.

Es necesario precisar, aunque se ha hecho repetida veces, que los procesos de evaluación y acreditación universitaria se desarrollan en contextos políticos específicos, caracterizados a nivel mundial por una relación entre el Estado y las instituciones de educación superior, que ya hace casi 30 años se denominó conceptualmente como Estado Evaluador (Neave, 2001). El modelo conceptual que propone el Estado Evaluador es una mayor autonomía de las instituciones combinada con una nueva forma de control, más sofisticada, a partir de la evaluación ex post de las instituciones, carreras, y/o docentes.

Pero la evaluación en el campo de la educación se había desarrollado con anterioridad al surgimiento del Estado Evaluativo, y las diversas concepciones fueron implementadas según el contexto de cada sistema y/o subsistema de educación superior. Es posible categorizar dichas evaluaciones en relación a la finalidad en donde recaen las justificaciones de los procesos: la evaluación de control o sumativa por un lado, o la orientada a la mejora o formativa por otra (Rodríguez Espinar, 1997). La evaluación formativa se debe basar en un proceso autónomo y constructivo, basado en la participación activa de los diversos agentes (o actores) en un diálogo abierto y responsable que es la base de su potencial formativo. Por otro lado, la evaluación sumativa se presenta como un práctica administrativa, formal, de gobierno de la relaciones entre

los agentes (Aiello y Grandoli, 2013).

Las diversas evaluaciones, ya sean formativas o sumativas, conllevan configuraciones propias en relación a las tomas de decisiones sobre el proceso específico de la evaluación, así como sobre de la toma de decisiones en la gestión de las propias unidades (instituciones, escuelas, facultades, departamentos, carreras, etc.) a ser evaluadas. La evaluación de la calidad es un proceso sistemático orientado a la emisión de valor sobre dichas unidades, a partir de datos contrastados (ya sean cuantitativos o cualitativos) y opiniones, en base a procesos internos y/o externos.

En los últimos años se han generalizado dos modelos de evaluación, que se asocian con estas dos finalidades diversas. Por un lado, la acreditación, como un proceso coordinado por un organismo externo a las unidades, que evalúa la calidad a partir de criterios comunes a todas las unidades evaluadas, los estándares. El reconocimiento de la calidad a partir de la consistencia sobre el alcance de dichos criterios mínimos de calidad comunes, es formalizado en un juicio externo, de carácter normativo, que puede ser asumido como una “resolución”.

La evaluación institucional, por otro lado, es la estrategia de evaluación formativa basada en procesos autónomos y participativos. El juicio de evaluación debe contribuir y combinarse con una actividad educativa orientada a aplicar las recomendaciones de mejora para poder favorecer a establecer “un espiral de la calidad” (Rodríguez Espinar, 1997). Como se ha señalado en otros trabajos (Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli, 2013), es prioritario que dichos procesos formativos se asocien a estrategias institucionales, mejorando la unidad, el proceso evaluativo y la planificación estratégica. Es importante la comparación entre ambos procesos: en la evaluación institucional es fundamental el momento de la autoevaluación participativa, que promueva su potencial formativo. En la acreditación es fundamental el juicio externo, que será la base de la “resolución” que constate o no el alcance de la calidad de la unidad. Los criterios en las acreditaciones son comunes a todas las unidades a evaluar, por otro lado, la evaluación institucional debe adaptar las dimensiones a analizar a cada unidad y a su especificidad. Plantean diferentes dinámicas y diferentes consecuencias también, ya que la acreditación debería tener una consecuencia directa producto de la resolución emitida, y la evaluación institucional plantea recomendaciones o planes para la mejora. Una debe aplicarse, la otra deberá sugerir y convencer a las unidades para que mejoren.

### 3. La evaluación de los ISFD en la actualidad.

Uno de los motivos que originó la investigación fue tratar de sistematizar la visión de diversos expertos en relación con la temática de evaluación de instituciones de educación superior y, especialmente, la evaluación de los Institutos de Formación Docente. La percepción de expertos de universidades y de organismos relacionados con la formación docente permitirá tener una perspectiva de hacia dónde pueden ir desarrollándose los nuevos escenarios sobre evaluación de institutos de formación docente. La evaluación de los ISFD no es una actividad meramente técnica, sino que se enmarca en un contexto específico, caracterizado por cómo la temática de la evaluación está instalada, su relación con los anteriores procesos y con la actual política. Desde esta perspectiva se preguntó a los expertos sobre el nivel de prioridad que la evaluación de

los institutos debería tener en la política de formación docente, su opinión respecto de los anteriores procesos de evaluación y acreditación de ISFD y sobre la nueva política del INFD.

A su vez, como se ha manifestado, el sistema de educación superior en Argentina es “binario”, universitario y no universitario. Esta división también afecta a la formación docente, ya que además de los ISFD, las universidades (regladas por características nacionales a diferencia de los ISFD) forman un porcentaje minoritario de docentes. Por lo tanto, es interesante discutir si el proceso de evaluación debe ser idéntico para los ISFD y para los profesorado universitarios, y similar para las instituciones públicas como las privadas. Este aspecto es fundamental, en un marco en donde se pretende jerarquizar la formación docente en los institutos, acercándola a niveles académicos similares a los universitarios.

Una perspectiva fundamental es la opinión de los expertos sobre la finalidad principal que debiera tener la evaluación. Esta perspectiva se relaciona con la percepción sobre los procesos anteriores de acreditación, eminentemente de control, y con la nueva política del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), fundamentalmente formativa. Esto también se relaciona con ciertas características de contexto, condiciones que permiten llevar adelante el proceso, sobre todo a la luz de la fallida experiencia pasada. Estas condiciones pueden ser materiales - por ejemplo fondos para implementar mejoras- así como de gestión de la política (transparencia, formación), o de una perspectiva aún más amplia, de acuerdos entre los actores involucrados.

Paralelamente, como se ha señalado anteriormente, las finalidades de la evaluación se relacionan con ciertos aspectos de definición técnico/políticas a decidir: la obligatoriedad del proceso, la centralidad de ciertos momentos de los procesos (la autoevaluación o la evaluación externa), las consecuencias derivadas de estos, etc. En relación con las orientaciones de la evaluación, ¿debieran ser formativas, asociadas a la cultura de la calidad y a planes de mejora, o por el contrario a la validez del título o la certificación de algunas de las funciones de los ISFD?

### 3.1 Valoraciones sobre la actual política de evaluación

a. Casi la totalidad de los especialistas consultados (96%) considera que la evaluación de los ISFD es necesaria e incluso prioritaria (88%) dentro de la política nacional de formación docente.

b. La valoración de los especialistas respecto de la experiencia de evaluación y acreditación de ISFD de los '90 es bastante dispar. Sólo la mitad de los consultados abre juicio de valor sobre la experiencia pasada: unos pocos (22%) la valoran en forma positiva, mientras que otros (36%) lo hacen negativamente. El resto de los especialistas consultados (42%) considera que no es posible abrir juicio de valor, fundamentalmente por dos motivos: 1) porque consideran que los procesos de evaluación fueron múltiples y diversos, con lo cual no es posible emitir un juicio generalizado acerca de ellos; y 2) porque los resultados de la evaluación no tuvieron suficiente difusión, motivo por el cual varios de los encuestados señalan que carecen de información para poder abrir un juicio de valor.

c. Casi la totalidad de los especialistas consultados (84%) valora en forma positiva la

política del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para promover la evaluación de los ISFD.

### 3.2 Opiniones sobre las características del proceso de evaluación

d. La mayoría de los especialistas consultados (76%) considera que la evaluación debería incluir tanto a los ISFD como a los profesorado universitarios, aunque debería contemplar diferentes procesos. Asimismo, más de la mitad de los consultados (60%) considera que el proceso de evaluación debería ser el mismo para instituciones públicas y privadas, mientras que el resto (28%) considera que debería ser el mismo sólo en algunos aspectos.

e. Para la mayoría de los encuestados (88%) la finalidad de la evaluación de los ISFD debería ser formativa, sólo unos pocos (12%) señalan el “control de la calidad” como principal objetivo de la evaluación.

f. Casi la totalidad de los consultados considera que la evaluación de los ISFD debería centrarse en un proceso combinado entre autoevaluación y evaluación externa, la cuestión reside en el peso que los especialistas le dan a cada término de la ecuación. Un poco más de la mitad considera que debería haber paridad entre autoevaluación y evaluación externa, mientras que el resto se inclina en darle más peso, en mayor medida (24%) a la autoevaluación, y sólo unos pocos (8%) a la evaluación externa.

g. En cuanto a las consecuencias de la evaluación de los ISFD, los especialistas consultados señalan en primer lugar (88%) el establecimiento de planes de mejora, en segundo lugar (60%) la promoción de la autoevaluación y la cultura de la calidad. En tercer lugar (36%) se señalan dos aspectos, la habilitación nacional de los títulos y la certificación de la calidad de las diversas funciones de los Institutos (formación inicial, formación permanente, investigación, extensión).

h. En relación con los aspectos en que debería centrarse la evaluación de los ISFD, las respuestas de los consultados se concentran principalmente en dos aspectos: en el proceso pedagógico (76%) y en el aprendizaje de estudiantes o graduados (64%). Luego, en un tercer lugar (36%) se ubica el proyecto institucional.

i. En cuanto a la definición de los criterios de evaluación, como indicadores y estándares, más de la mitad (60%) de los especialistas consultados consideran que deberían ser mixtos, mientras que algunos otros (36%) opinan que deberían ser mayoritariamente cualitativos.

j. Más de la mitad de los encuestados (62,5%) considera que los juicios de la evaluación de los ISFD deberían contemplar tanto aspectos deseables de la formación docente como la realidad del campo en cada jurisdicción.

k. Casi la totalidad de los especialistas consultados (92%) considera que los criterios de la evaluación de los ISFD deberían definirse con anterioridad y con la participación de representantes institucionales de diferentes organismos. La mayoría de ellos (87%) considera que deberían definir dichos criterios representantes del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), de los

ISFD y de las facultades universitarias relacionadas. Sin embargo la opinión no es tan unívoca cuando se les pregunta quién debería coordinar a nivel general el proceso. En este punto casi la mitad (48%) sostiene que el INFD, mientras que la otra mitad se disputa entre una agencia federal específica creada a tal efecto (32%) y cada jurisdicción (20%).

l. Para la mayoría de los consultados (72%) el foco de la evaluación de los ISFD debería ubicarse en toda la institución, mientras que para el resto en cada una de las carreras independientemente (24%).

m. La amplia mayoría de los consultados (80%) considera que debería formarse un comité evaluador que combine perfiles integrados por pares de las instituciones y expertos en formación docente. Resulta significativo encontrar que ninguno de los consultados optó por seleccionar funcionarios (nacionales o provinciales) y expertos en la disciplina específica de la formación (matemáticas, lengua y literatura, etc.).

n. De los especialistas consultados la mitad considera que la evaluación de los ISFD voluntaria, pero en convocatorias organizadas por los organismos de regulación mientras que la otra mitad señala que debería ser obligatoria. Para la mitad de los especialistas la evaluación debería realizarse al menos cada 6 años mientras que para un poco menos de la mitad debería ser cada 4 años.

ñ. Entre las condiciones que deberían asegurarse para que los ISFD pudieran afrontar los procesos de evaluación, el principal elemento seleccionado por los especialistas (68%) es el acuerdo entre los diversos actores para implementar el proceso. En segundo lugar (52%) se mencionan la disponibilidad de información pertinente y los fondos de financiamiento para los planes de mejora producto de las evaluaciones. En tercer lugar (48%) el aseguramiento de transparencia del proceso y, finalmente, en cuarto lugar (44%) la formación específica previa.

### 3.3 Aspectos normativos de las nuevas propuestas

Metodológicamente se han analizado una serie de documentos emitidos por el INFD, que nos permiten, de forma provisoria, ir respondiendo al análisis de los documentos relacionados con las convocatorias de Fortalecimiento Institucional de los ISFD promovida por el INFD, y un primer análisis de los primeros informes de autoevaluación. Paralelamente se ha estado contribuyendo al desarrollo del marco teórico específico sobre la temática.

La propuesta inicial del INFD se centró en el desarrollo de un proyecto de adecuación a la Resolución N° 140/11 que dio origen al programa, y una adecuación con los requerimientos jurisdiccionales.

En un primer momento se han encontrado grandes categorías, y dimensiones asociadas a éstas, en donde se podría tipificar el tipo de propuestas que emergen de las evaluaciones. Estas categorías son:

- Desarrollo curricular para la formación docente inicial
- o Adecuación de los diseños curriculares de los profesorado de educación ini-

cial y primaria.

- o Desarrollo curricular para la formación docente
- o Renovación o desarrollo de los diseños curriculares de los profesorados de educación artística, educación especial y educación física.
- o Fortalecimiento del campo de la práctica profesional docente.
  
- Fortalecimiento de la formación continua y la investigación
  - o Formación continúa para docentes del sistema educativo obligatorio en acuerdo jurisdiccional.
  - o Instalación de la función de apoyo pedagógico a escuelas
  - o Estrategias de acompañamiento a los proyectos de investigación institucionales.
  - o Publicaciones de informes de investigación y acciones de difusión en entorno virtual.
  
- Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes
  - o Desarrollo y fortalecimiento de las instancias de participación estudiantil.
  - o Planificación y desarrollo de itinerarios pedagógicos para estudiantes de los profesorados de educación secundaria.
  - o Desarrollo de estrategias de acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso.

#### 4. Conclusiones

Pareciera que es un acuerdo en la comunidad académica en Argentina de considerar una prioridad la evaluación de los ISFD y que su finalidad principal que fuese formativa. Estos procesos debieran combinar autoevaluaciones con evaluaciones externas que deberían llevar al establecimiento de planes de mejora, promoción de la autoevaluación y de la cultura de la calidad.

No hay acuerdo sobre dónde focalizar, si en aspectos institucionales o en los aprendizajes de los estudiantes, ni si los procesos debieran ser voluntarios u obligatorios. Sin embargo, el INFD está apostando por procesos donde se prioricen la participación estudiantil, nuevos itinerarios formativos y el seguimiento de estudiantes, independientemente de las necesidades propias de cada instituto y jurisdicción.

#### Referencias.

- AIELLO, M. y GRANDOLI, M.E. (2013). La evaluación de institutos de formación docente. Un análisis comparado de las orientaciones que han guiado tales procesos. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina. 12, 13 y 14 de septiembre.
- FERNANDEZ LAMARRA, N., AIELLO, M. Y GRANDOLI, ME (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernández Lamarra org. Estudios de Política y Administración de la Educación. Caseros, EDUNTREF.
- NEAVE, G. (2001). Educación Superior: historia y política. Barcelona; Gedisa.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. Revista de Investigación Educativa, 15(2), 179-214.

## EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. CONSIDERACIONES SOBRE SU EVALUACIÓN

Judith Galarza López, Doctora en Ciencias de la Educación  
Universidad de La Habana – Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba.

José Luis Almuiñas Rivero, Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad de La Habana – Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba.

### PALABRAS CLAVE

Dirección estratégica, planificación estratégica, calidad, evaluación

### RESUMEN

En la ponencia se esbozan algunos de los retos actuales que enfrentan las IES latinoamericanas, entre los que se destacan aquellos vinculados con el mejoramiento de la calidad de su gestión. Se particulariza en la dirección estratégica, filosofía que ha tomado auge en el contexto universitario, y en uno de sus componentes, la planificación estratégica, resaltando su importancia y características principales. Se argumenta la necesidad de evaluar, sobre bases sólidas y científicas la calidad del proceso de planificación estratégica que se desarrolla en las IES, poniéndose de relieve algunos problemas que afectan su calidad, tomando como referencia algunos estudios realizados en esta área. Como conclusión, se señalan la importancia de realizar este tipo de evaluación en las IES, con vistas a detectar a tiempo señales de aviso, que indiquen la presencia de insuficiencias y/o fortalezas existentes, para mantener en alto la calidad de dicho proceso y por tanto, mejorar la gestión institucional.

## INTRODUCCIÓN

Cada día el mundo se torna más inestable, turbulento e incierto, observándose que los incesantes cambios se han convertido en una regularidad. Fenómenos que no existían hace unas pocas décadas, ya forman parte de los rasgos distintivos del panorama del siglo XXI, muchos de los cuales ocasionan impactos negativos sin precedentes en todos los países.

Ello obliga a las organizaciones, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES), a reaccionar ante los riesgos y oportunidades con una nueva forma de sustentar su gestión. Uno de los enfoques, que ha ganado auge en las IES latinoamericanas es la dirección estratégica, dentro de la cual se le está prestando especial atención a la planificación estratégica como herramienta para orientar el rumbo institucional, la cual se operacionaliza a través de un proceso, cuyo principal resultado es la Estrategia institucional. Mantener altos rendimientos en la gestión de dicho proceso exige desarrollarlo con calidad, y por tanto, se necesitan acciones evaluativas, que propicien su mejoramiento continuo.

Por ello, el objetivo de esta ponencia radica en poner de relieve la importancia de evaluar, sobre bases sólidas y científicas la calidad del proceso de planificación estratégica que se desarrolla en las IES. Se pretende además identificar algunos problemas que afectan su desarrollo, tomando como referencia estudios previos realizados en este campo.

### 1. LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE AMÉRICA LATINA.

Ante el escenario internacional descrito anteriormente, la educación superior en América Latina tiene importantes retos que enfrentar, así quedó expresado en la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2008) donde se señala que:

Las Instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos (...). Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; 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; 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. 7).

Sin embargo, ninguno de los retos mencionados podría lograrse, si se no potencia la gestión universitaria. Esta idea se reforzó también en la referida Declaración al plantearse:

Las Instituciones de Educación Superior de la región necesitan y merecen mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y los propósitos de la institución y los instrumen-

tos de gestión (2008, p. 5).

Asimismo, las IES tienen que operar en un medio de incertidumbre, turbulencia y complejidad, que les obliga a la búsqueda continua de la eficiencia y la eficacia de sus modelos de gestión. Y en este contexto, es un imperativo potenciar la dirección estratégica y los procesos que la integran, así como la evaluación de los mismos, como una vía para el mejoramiento continuo de su calidad.

Específicamente, la dirección estratégica en las IES se convierte actualmente en una necesidad, porque son organizaciones que realizan 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 de lograr.

Es así que, en la medida en que el entorno ha cambiado y los retos impuestos a las organizaciones han crecido en complejidad, más necesaria se ha hecho la aplicación de la planificación estratégica en las IES, la cual permite interpretar a la institución como un “sistema abierto” y promover cambios a partir de la convergencia de diferentes informaciones del contexto externo e interno. Hace énfasis en el futuro institucional y en su construcción desde el presente, proporcionando líneas de acción determinantes para la toma de decisiones de los directivos.

Almuiñas, reconoce a la planificación estratégica en las IES como: (2009, p. 15).

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.

Desde la segunda mitad de la década del noventa del pasado siglo y hasta la actualidad, la aplicación de la planificación estratégica en el contexto universitario ha tenido avances, pero también momentos de estancamiento. Por tanto, su desarrollo no siempre ha sido lineal y ascendente. Al respecto, Samoilovich señaló: (2008, pp. 5, 21, 28).

Las instituciones están mejorando sus prácticas de gobierno como resultado de los estímulos del contexto y por decisiones propias. Estas innovaciones están contribuyendo a una mejor gobernabilidad (...). La clave de la gobernabilidad radicaba en una planificación estratégica (...). Este no ha sido un proceso lineal, más bien ha habido procesos de encanto y desencanto con la planificación estratégica, ahora, ¿Por qué fracasan y han fracasado ejercicios de planificación estratégica? La principal razón no es técnica (...). En una universidad la posibilidad de los directivos de afectar recursos y reasignar personal es muy limitada. Las universidades son entidades complejas, integradas por grupos de profesionales con una propia identidad y unidades académicas; cada una con su propia historia, programas de enseñanza a distintos niveles, etc. Cuanto mayor es su tamaño y mayor el espectro de disciplinas, mayor es su com-

plejidad.

Asimismo, por el alcance de sus resultados, la planificación estratégica puede ser clasificada, como un proceso estratégico<sup>1</sup>, que se estructura sobre determinadas demandas, con vistas a obtener los resultados (plan estratégico, desarrollo personal, imagen institucional, otros), a partir de determinados insumos o entradas (factor humano, aspectos tecnológicos, normativas, estructura, sistemas, otros), que son necesarios asegurar y que después se transforman paulatinamente, hasta alcanzar las salidas previstas (resultados e impactos).

En particular, el factor humano es esencial para lograr un proceso de planificación estratégica efectivo. Actualmente, este se ha convertido en el recurso estratégico más importante con que cuentan actualmente las IES. Si se quieren obtener resultados sostenibles, hay que implicarlo directamente, convertirlo en objeto activo inseparable del proceso de planificación estratégica. En este caso, se incluyen: la participación, la motivación, la capacitación, la comunicación y el compromiso de los implicados, que de conjunto y en un marco de consenso, establecen la misión, la visión, los objetivos y las metas organizacionales y estrategias, tomando como base las demandas del entorno, así como las capacidades institucionales existentes. Todo ello implica además la necesidad de aplicar estilos y métodos de dirección proactivos, democráticos, una comunicación y motivación efectivas, la ampliación de conocimientos y habilidades para convertir dicho proceso en aprendizaje permanente e ir conformando así un pensamiento estratégico, que contribuya favorablemente en la cultura organizacional y en el desarrollo de un liderazgo colectivo.

## 2. LA NECESIDAD DE EVALUAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LAS IES.

En los últimos años, las IES han trabajado en función de elevar la calidad de los procesos que desarrollan. Ello ha estado vinculado con los cambios políticos, económicos y sociales que se han generado, obligándoles a aplicar, no en el discurso, sino en la práctica, los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad y pertinencia en los procesos universitarios.

En particular, la calidad en la educación superior puede analizarse de múltiples y variadas formas. Emerge como un concepto relativo y multidimensional, que abarca el conjunto de las cualidades deseables en los resultados y en sus impactos, en los insumos a los procesos universitarios y en las condiciones internas con que estos se desarrollan. A su vez, considera la pertinencia y el impacto de esos resultados a los propios fines institucionales, a los requerimientos de la ciencia en sí misma y a las necesidades de la sociedad.

Específicamente, cuando intentamos evaluar la calidad de la gestión en las IES, un aspecto a considerar es el proceso de planificación estratégica, cuyos resultados tienen gran significación institucional. Los errores que se cometan en el mismo pueden influir negativamente en la calidad de la Estrategia institucional que se pretende elaborar en los niveles de compromisos del factor humano y en otros resultados. Dicho proceso puede y debe ser revisado y perfeccionado periódicamente, para que se acomode a las cambiantes circunstancias externas e internas.

Por ello, la evaluación de la calidad del proceso de planificación estratégica no se puede concebir como un fin en sí misma, sino como una vía para la mejora continua de una de las funciones básicas de la gestión universitaria. Su importancia la ratifica Almuiñas y Galarza cuando señalan: (2013, p. 5).

Contar con una Estrategia bien fundamentada es una condición necesaria de la dirección estratégica para la calidad, es encontrar la orientación correcta de una universidad con relación a su entorno. No se puede pensar en la implementación y menos aún en el control, si no se diseña la Estrategia a través de un proceso de calidad para concebir y poner de relieve en ella, los elementos más importantes y prioritarios para el desarrollo futuro de la institución.

Los problemas más comunes relacionados con la práctica de la planificación estratégica en las IES se pueden presentar en las tres etapas del proceso, es decir, en su concepción inicial (planificación y organización del proceso); en su implementación y en su seguimiento y control.

Ahora bien, la evaluación de la calidad del proceso de planificación estratégica en una IES debe estar concebida desde la propia etapa de su planificación y organización. Sin embargo, la práctica indica que no siempre esto se logra y muchas veces se ejecuta el mismo, sin concebir previamente, cómo se va a evaluar su calidad. Hay que partir del hecho que una cuestión es cómo queremos que se desarrolle el proceso de planificación estratégica (fundamentos teórico - metodológicos) y otra es, su implementación y control en la práctica, ya que pueden ocurrir brechas entre lo previsto y lo real, lo oculto y lo vivido.

En este caso, a la IES se le plantean un conjunto de aspectos interesantes a evaluar en dicho proceso, por ejemplo conocer si sus propósitos y resultados se lograron, como se ha desarrollado el contenido de los momentos que integran la metodología que se aplicó y si las condiciones para su aseguramiento garantizaron la calidad del mismo. Dicha evaluación debe abarcar también el factor humano que está implicado en el proceso. Al mismo tiempo, el proceso debe orientarse a obtener determinados resultados que son parte integrante de la proyección estratégica y que deben poseer la calidad exigida en su formulación (misión, visión, objetivos, estrategias, etc.), así como otros aspectos vinculados con la cultura organizacional existente.

### 3. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA: UNA MIRADA CRÍTICA A PARTIR DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DESARROLLADAS EN IES LATINOAMERICANAS.

De la sistematización de las experiencias desarrolladas en varias IES de la región latinoamericana, y de los resultados de diversos estudios que los autores de esta ponencia han realizado en instituciones cubanas, resulta especialmente interesante la relación de problemas que están afectando la calidad del proceso de planificación estratégica.

Una primera instancia de información que fue utilizada para el referido análisis está vinculada con las labores de asesorías para conducir el proceso de planificación estratégica en diferentes IES públicas y privadas de países como Cuba, Ecuador, Bolivia y México, que aportaron experiencias importantes en lo profesional y humano.

Se debe señalar, que en cada caso fue evaluada la calidad de dicho proceso por los participantes, utilizando diversas técnicas.

En segundo lugar, hemos tomado como referencia, un conjunto de actividades académicas desarrolladas en cursos de superación profesional y en procesos de formación de másteres y doctores en la esfera de la gestión universitaria en instituciones de varios países (Cuba, Perú, Ecuador, México, Uruguay, Venezuela), donde el tema de la planificación estratégica siempre ha tenido un espacio propio. Ello nos ha permitido profundizar en otras experiencias institucionales e individuales, aportando visiones diferentes y enriqueciendo profundamente los análisis alrededor de la calidad del proceso que la sustenta.

Un tercer elemento a destacar, es la valoración del contenido de los planes estratégicos de varias IES, lo que nos aportó también información de gran interés sobre dicho proceso y sus resultados.

Un último aspecto considerado son los resultados de estudios empíricos realizados en algunas IES (Cuba, Bolivia, Ecuador), cuyo propósito central era precisamente, evaluar la calidad de dicho proceso a través de intervenciones directas. En este caso, el eje de la evaluación estuvo centrado, tanto en las características del proceso de planificación estratégica como en sus resultados, con énfasis en su impacto hacia los beneficiarios.

Las variables e indicadores definidos tuvieron en cuenta cuatro núcleos fundamentales: (a) los beneficios percibidos por los usuarios sobre los resultados que se han derivado de la ejecución y su alcance; (b) el nivel de aseguramiento y de eficiencia de sus sistemas o requerimientos técnicos y las facilidades que los mismos deben aportar; (c) los peligros latentes, que a criterios de los directivos, están presentes en el proceso; (d) los errores reconocidos por los directivos en la operacionalización del proceso; y (e), la identificación de las brechas existentes entre el estado deseado y la operacionalización real de algunas variables e indicadores que influyen en la calidad del proceso. Los nudos críticos de la evaluación se centraron en dos áreas: el factor tecnológico (aspectos metodológicos, organizativos técnicos, otros) y el factor humano (cómo las personas se insertan en el proceso).

Para el desarrollo de dichos estudios se tuvieron en cuenta, en algunos casos, los criterios de una muestra representativa de: directivos universitarios de primer nivel, intermedios y de base, profesores; trabajadores de apoyo y estudiantes. A tales efectos, se diseñaron cuestionarios y guías de entrevistas con el objetivo de conocer sus valoraciones sobre diferentes aspectos relevantes relacionados con la calidad del proceso de planificación estratégica. En otros, se convocaron talleres de discusión con la presencia de los implicados en el proceso para obtener información sobre las principales insuficiencias.

Integrando las perspectivas diferentes y comunes de los sujetos que participaron en dichos estudios, y a partir de la propia experiencia vivida por los autores de este trabajo, se pueden plantear que existen actualmente un grupo de problemas, que están influyendo negativamente en la calidad del proceso de planificación estratégica en las IES analizadas. Inclusive algunos de ellos, pudieran ser comunes a otras instituciones

de la región.

En este sentido, se han identificado nueve áreas donde se concentran las mayores tensiones en el proceso de planificación estratégica en las IES estudiadas, entre los que se destacan, por ejemplo: el entorno no tiene aún un rol relevante en el proceso; el modelo de cultura organizacional existente aún no responde a las exigencias de esta filosofía de gestión; insuficiente participación de los actores universitarios en el diseño de la Estrategia y en la evaluación de sus resultados; el nivel de preparación de los docentes, trabajadores de apoyo, estudiantes y algunos directivos de los niveles intermedios y de base es insuficiente para asimilar adecuadamente las exigencias del proceso; la divulgación de su progreso y de sus resultados hacia la comunidad universitaria es aún insuficiente; el proceso se realiza en un margen de tiempo muy inferior al necesario; no siempre los recursos económicos y financieros son balanceados con la Estrategia diseñada; no se dispone de un sistema de información que apoye las decisiones fundamentales para llevarlo a cabo.

Asimismo, la evaluación de la calidad del proceso de planificación estratégica debe ser un tema que se apoye más en la investigación y convertirse también en parte de la agenda de la gestión universitaria actual. A veces una IES opera durante varios años, con una misma concepción de este proceso, prestándole poca importancia a su perfeccionamiento. Es decir, se olvida del monitoreo de algunas señales que pueden dar luz para el cambio en el momento preciso. No verlo así, crearía fronteras innecesarias muy perjudiciales para las IES, dejando que el mismo muera lentamente con los peligros de la burocratización y la rutina que puede llevar implícito y que no permiten el desarrollo creativo de los directivos, docentes y otros miembros de la comunidad universitaria, entorpeciendo además, cualquier iniciativa destinada a promover la cultura de planificación y de la calidad.

#### CONCLUSIONES

La aparición de nuevos agentes de cambio en un entorno dinámico y turbulento en los ámbitos regional, nacional e internacional exige la aplicación de enfoques de gestión cada vez más efectivos en las IES para que contribuyan a dar respuestas más favorables a las demandas que surgen en tales circunstancias. En este contexto, un aspecto de gran importancia es el mejoramiento de la planificación estratégica, que propicie al mismo tiempo elevar la calidad de los procesos internos y sus resultados e impactos en el entorno.

La consolidación de la planificación estratégica es un proceso largo y requiere de mucho esfuerzo por parte de las IES, en particular de sus directivos. Es así, que se requiere desarrollar un pensamiento colectivo, que consolide la idea sobre la necesidad de evaluar, cada cierto tiempo, el proceso de planificación estratégica, lo que debe convertirse en una práctica actual, que forme parte del mejoramiento institucional. A través de dicha evaluación, se pudieran detectar a tiempo señales de aviso, que pongan de relieve la presencia de insuficiencias y nuevas fortalezas existentes no descubiertas aún, y manifiesten la necesidad de cambios en la gestión de ese proceso. Son relativamente recientes los esfuerzos que se están realizando en esa dirección. Seguramente, los puntos de desencuentros identificados y otros no tratados, se manifiestan de forma diferenciada en las IES y están lejos de convertirse en un situación

grave, pero requieren de atención inmediata.

Finalmente, las investigaciones en la esfera de la planificación estratégica universitaria 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 las prácticas de dirección exitosas y por otro, existen pocos grupos de investigación consolidados e interrelacionados que permitan avances significativos. Su desarrollo teórico, metodológico e instrumental debe constituir una tarea de primer orden para las IES, convirtiéndose en una necesidad actual para el perfeccionamiento de su sistema de gestión vigente.

#### REFERENCIAS

- Almuiñas, 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, 15.
- Almuiñas, José I.; Galarza, J. (2013). La planificación estratégica en las IES: modelo teórico y metodología para su implementación. Artículo en libro “La planificación estratégica en las IES”. ISBN: 978-9974-0-0980-6. Tradinco S.A., Uruguay, 5.
- Samoilovich, D. (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina. En: Colectivo de autores. CRES- 2008. Capítulo 9. Senderos de innovación. Repensando al gobierno de las universidades públicas de América Latina. Colombia, 5, 21, 28.
- Unesco-lesalc (2008): Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe. CRES 2008. Colombia, 5, 7.

.....

1. Aquellos procesos que establecen lineamientos, políticas y pautas generales de actuación para toda la organización, facilitan recursos que influyen directamente en su ejecución y tributan al análisis del funcionamiento del sistema establecido con el fin de proceder a su mejora continua.

## LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL DEBATE ACTUAL DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN EL CONURBANO BONAERENSE

Fernando Bifano (Universidad Nacional Arturo Jauretche – Universidad Nacional de San Martín) Argentina

Diego Saiovici (Universidad Nacional de Lomas de Zamora) Argentina

### PALABRAS CLAVE

Universidad, Conurbano, Planeamiento Estratégico, Estado

### RESUMEN

Las Universidades Nacionales del Conurbano, por las características de la población, su distribución territorial y la configuración política, social y económica de la región en que se encuentran insertas, requiere pensarlas como un núcleo estratégico dentro de la política de educación superior universitaria estatal argentina. La magnitud y complejidad de las problemáticas que implica la concentración poblacional en una mínima superficie de territorio nos obliga a poner de relieve un tema que toma cuerpo en los últimos años como es la necesidad de planeamiento estratégico (Lamarra N., 1978, 2006; Matus C., 1982) que incluya las dimensiones políticas, de gobierno y gestión sobre la base de la evaluación (Lamarra N. & Aiello M, 2012).

Sumada a esta problemática las Universidades tienen también un aspecto no resuelto como es la de favorecer el acceso, la permanencia y el egreso; cuestiones que operan como una tensión entre presente y futuro, entre coyuntura y estrategia que exige nuevas capacidades en lo político-institucional como respuesta.

¿Qué rol debo ocupar el Estado en este escenario?, ¿qué tipo de participación se promueve?, ¿cómo se articulan las miradas a corto, largo y mediano plazo?, ¿cómo se integran las demandas/necesidades locales, regionales y nacionales? Son algunos de los interrogantes que se presentan para el debate, a partir del análisis del funcionamiento de organismos como los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) o las iniciativas de las propias Universidades como la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCoBA), más algunas experiencias concretas de los últimos años.

El presente trabajo intenta aportar algunas líneas de reflexión y análisis acerca de las Universidades Nacionales del Conurbano, la configuración de la región y el planeamiento estratégico como elemento que permitiría la fijación de agenda en temas claves en relación a líneas de desarrollo futuro.

## 1. EL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO

¿Qué aporta la planificación estratégica? En principio vamos a conceptualizar el tema y diferenciarlo de tradiciones en la materia que fueron predominantes pero que no responden a las complejidades actuales, como señala gráficamente Gurrieri (1987) la ruptura de la idea del Estado como director de orquesta con músicos libres pero ejecutando su partitura, donde el Estado era percibido con unidad y coherencia interna; autonomía frente a los demás agentes; con poder político y económico para imponer criterios; con capacidad técnica-administrativa y de gestión y control de relaciones económicas externas. Esta visión del planeamiento paulatinamente fue reemplazada por miradas más cercanas a la realidad. Las concepciones de planeamiento difieren básicamente en las racionalidades subyacentes que sustentan los diferentes modelos. Por esto de una planificación normativa de base positivista y lineal, que concebía el desarrollo como relación causa-efecto entre el conocimiento y su aplicación, se pasa a un modelo de planeamiento, el situacional estratégico, más divulgado como estratégico con base en el razonamiento dialéctico. El planificador se compromete con la política y el proceso se comienza a concebir como cadena de situaciones, y “juegan” diversos actores. (Matus, 1972).

Como hipótesis explicativa se puede aseverar que cada momento dio las respuestas posibles de acuerdo al avance de las disciplinas y el conocimiento disponible (Aguerondo, 2007).

Las diferencias entre ambos modelos son establecidas en el siguiente cuadro:

<b>Planificación Normativa</b>	<b>Planificación Estratégica</b>
Estabilidad y certidumbre	Inestabilidad y turbulencia
Armonía de intereses	Concertación de intereses contrapuestos
Neutralidad respecto del objeto	Compromiso con el objeto
Regulación	Arbitraje
Equilibrio	Compensación de desigualdades
Visión lineal del conocimiento y de la acción	Visión circular y recurrente

Predicción sobre el futuro (anticipado)	Previsión (anticipar condiciones de viabilidad)
Cálculo unidireccional (un solo planificador)	Cálculo interactivo (todos los actores planifican)
Solución única y homogénea	Soluciones diversas y selectivas
Separación del Sujeto / Objeto de la Planificación	Integración del Sujeto y Objeto de la Planificación. Se planifica una realidad de la que se es parte
Se pretende orientar las conductas a partir del diseño de planes y acciones. El planificador dice qué y cómo debe hacerse.	El planificador debe crear las condiciones para que el cambio sea posible.
Plan-libro	Plan: matriz problemas-operaciones modulares.

Cuadro comparativo entre Planeamiento Normativo y Estratégico (Lamarra N. F., 1991)

Para completar el panorama tendríamos que agregar que esto no se da en el vacío, sino en el marco de operaciones del triángulo de gobierno donde vincular el Proyecto de Gobierno, la Gobernabilidad del Sistema y la Capacidad de Gobierno. Por un lado, reconocer que la planificación como proceso circular comienza y termina en la política y que, por otro, presupone la capacidad de gobierno. Las capacidades necesarias para la gobernanza comienzan a requerir de formaciones especializadas y generalmente enfocadas a problemas de carácter interdisciplinario. Este aspecto resulta interesante en función de la formación de profesionales que aún continúa con una formación eminentemente disciplinaria.

Como bien señala Dror (1987), el primer elemento del triángulo se destaca porque la planificación debe considerarse dentro de los sistemas de formulación y ejecución de políticas en su conjunto, de modo que la mayor utilidad de la planificación dependa, entre otras cosas, de cambios adecuados en otros componentes de los sistemas y en los sistemas en su conjunto, a fin de hacerlos más receptivos a los insumos de la planificación. El Proyecto de Gobierno debe desarrollar los componentes necesarios para mejorar la planificación, tales como la calificación de los decisores políticos, los modos de administrar la toma de decisiones, las secciones de análisis de políticas y hasta las interfases entre la planificación y el manejo de las crisis.

El segundo aspecto, la Gobernabilidad del Sistema se refiere a la estabilidad de las instituciones democráticas a pesar de la incertidumbre, es el compromiso a aceptar las reglas democráticas, la voluntad de aceptar resultados con contenidos aún no definidos. Una democracia es gobernable cuando los gobernantes toman y ejecutan decisiones apoyados en el consenso y la representatividad, cuando existen canales institucionales que permiten satisfacer las demandas de participación social. Además depende de la eficacia de las políticas públicas y de la conducción política. Por último supone y se legitima en la aceptación y concreción práctica de valores morales que le sirven de sustento (Puelles & Urzúa, 1996). En este sentido, estos autores plantean que la Educación puede aportar a la Gobernabilidad, a partir de la formación e identificación con valores democráticos, cierta preparación para la participación a partir del desarrollo de actitudes y juicios de valor críticos tanto sobre actores, como a la vez

sobre instituciones y procesos (Fernández Lamarra, 2006, pp. 55).

El tercer aspecto del triángulo según Dror, la Capacidad de Gobierno, se alude mutuamente con la Gobernabilidad en la medida que la capacidad de gobernar puede incluir los esfuerzos para hacer a la sociedad más gobernable, poniendo el acento donde corresponde, es decir que le incumbe a los gobiernos perfeccionarse y desarrollar capacidades que les permitan cumplir sus tareas en condiciones más exigentes. Las formas y modos de planificación constituyen entonces una dimensión importante en la capacidad de gobernar, y cobran su importancia cuando las acciones que encara exigen el despliegue del esfuerzo sostenido y de largo plazo, de modo de contrarrestar las inclinaciones políticas a preferir las visiones de corto plazo.

Por lo expuesto, la formación de profesionales planificadores se torna imprescindible, ya sea a través de programas de actualización para los profesionales existentes o proyectos de formación de los nuevos planificadores. En ambos casos hay que dotarlos de los instrumentos y los métodos esenciales en materia de planificación. Entendiendo que los planificadores son los políticos, los funcionarios políticos, los dirigentes sindicales, los medios de comunicación, entre otros.

Este enfoque dado que apunta a situaciones futuras requiere de desarrollos que permitan la creación de escenarios futuros desde datos del presente que es el lugar donde se encuentran los planificadores. Para un desarrollo profundizado de este tema es recomendable el análisis realizado.

De Matos señala que este contexto constituido por el Proyecto del Gobierno, la Gobernabilidad del Sistema y la Capacidad de Gobierno estará subordinado por condiciones que afectarán el éxito o fracaso de la planificación como procedimiento para dar coherencia a los procesos de decisión, coordinando las acciones encaminadas a lograr la mayor y mejor aproximación al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Político. Si bien, la planificación permite aumentar las probabilidades de éxito, no lo asegura de por sí.

La primera condición está constituida por los límites de lo posible que afectan las decisiones y las acciones de cada proceso, o sea que un proceso planificado será exitoso si el Proyecto Político que constituye su base de sustentación está concebido dentro de los límites de lo posible, límites que aporta la racionalidad del sistema y las reglas vigentes. La viabilidad del proyecto es condición necesaria para el éxito de la planificación.

La segunda condición para incrementar las perspectivas de éxito de la planificación es necesario que los grupos de poder sean realmente hegemónicos, o sea que tengan la capacidad efectiva para adoptar las decisiones requeridas y ejecutar las acciones necesarias para producir el efecto esperado en términos de realización de los objetivos del proyecto. Esto conlleva la permanencia y continuidad para madurar y consolidar las transformaciones planteadas.

En tercer lugar, es necesario un adecuado nivel de compenetración y aceptación de los lineamientos por parte del aparato estatal, de modo que la burocracia estatal tenga una razonable capacidad de ejecución.

Finalmente, la cuarta condición que afecta el éxito o fracaso de una experiencia de planificación apunta a que las conexiones causales adoptadas como fundamento para identificar y recomendar determinadas acciones, sean compatibles con las leyes de cambio de la realidad. Esto significa que cada vez que agente social elige una determinada conexión causal para sus decisiones y acciones, está haciendo una selección en función de sus propios condicionamiento ideológicos y solo puede elegir explicaciones parciales o fragmentadas.

Estos condicionamientos se conjugan en el concepto de “racionalidad acotada” (bounded rationality) “Mi objetivo principal es entender la racionalidad humana. Contrariado por la inaplicabilidad de la teoría clásica de optimización a las realidades de la decisión pública, me orienté hacia una teoría de la decisión basada en la tesis de que la racionalidad humana está acotada (bounded rationality). Debido a limitaciones en sus conocimientos y a la capacidad de procesamiento de la información el ser humano busca niveles de conformidad en vez de maximizar utilidades”<sup>1</sup>

Para concluir con este planteo, no podemos dejar de mencionar dos cuestiones importantes que tienen consecuencias en la manera en que se concibe al planeamiento. Por un lado, se vislumbra estar en un momento de fuerte debate epistemológico, a partir de la ruptura generada por teorías como la de la Complejidad y el Caos, planteado por Aguerrondo (2007). El problema de la previsibilidad y la turbulencia. Con múltiples formas de complejidad, nuevas formas de racionalidad y turbulencia.

Una Ciencia que de la observación del mundo para identificar sus regularidades pasa a la creación del mundo. La Complejidad como ciencia, la Complejidad como método de pensamiento y la Complejidad como cosmovisión. Aquí se pondría en cuestión el largo plazo y la previsibilidad.

Por otra lado, al debate epistemológico, se suma otro debate que cada día cobra más fuerza en la agenda educativa como es la cuestión de la evaluación y la calidad. Tal como lo señala Fernández Lamarra (2006, pp. 58-59), un desafío imprescindible para la construcción de nuevos modelos de Gobierno en la Educación, es la búsqueda de una verdadera integración la evaluación como una nueva y significativa dimensión. Para que la política tenga un retorno genuino, se hace necesario luego de la ejecución de políticas, el seguimiento, el monitoreo y la evaluación.

Ambos temas, como señalábamos, impactarán necesariamente en las concepciones de planeamiento.

## 2. 1. La región. Intentos de definición

Planteadas las cuestiones iniciales en torno al modelo del planeamiento estratégico, pasemos a señalar los elementos más distintivos a modo de contextualizar el debate. Algunas características de la región, que exponemos sintéticamente.

Por empezar se trata de una región, no siempre delimitada con claridad, como fenómeno en permanente movimiento como es el denominado Conurbano bonaerense. Por su alta complejidad requiere ser pensado en todos sus aspectos con una agudeza

y profundidad proporcionales a su magnitud por parte de los responsables de fijar políticas para la región. Si bien nuestro trabajo es sobre la educación universitaria pública y nacional, nos parece oportuno brindar algunos elementos que permitirán precisar algunos conceptos del mencionado territorio.

Para comenzar es prudente formularse la siguiente pregunta, ¿a qué nos referimos con el término Conurbano?

“La conurbación es un fenómeno mediante el cual dos o más ciudades se integran territorialmente, independientemente de su tamaño, de sus características propias y de la adscripción administrativa que posean. El término conurbación fue acuñado en 1915 por el geógrafo escocés Patrick Geddes<sup>2</sup> cuando, en su texto Ciudades en evolución, hacía referencia a un área de desarrollo urbano donde una serie de ciudades diferentes habían crecido al encuentro unas de otras, unidas por intereses comunes: industriales o de negocios, o por un centro comercial o recreativo común.” (Jaramillo, 2008)

Cuando se alude al Conurbano se suele hacer referencia al espacio único que se generó a través de dicho proceso, a la conjunción de ciudades, la conurbación. Sin embargo, el aspecto dinámico, su permanente y vertiginoso cambio y crecimiento permanente es una dimensión menos estudiada del fenómeno.

Para situar nuestro caso, es oportuno mencionar un trabajo del Arquitecto Horacio E. Caride de donde se pueden extraer una serie de elementos que aportarán al análisis de las concepciones acerca de dicho territorio, que lo transforman en una síntesis de ideas precedentes, de diferentes y diversos ámbitos y disciplinas.

Para el autor mencionado, la idea se instala en 1948 pero sintetizando concepciones e idearios anteriores. En primer lugar la idea de una ciudad en violenta expansión que debía organizarse y controlarse. Aquí se concibió el Plan como la herramienta por excelencia. Un segundo elemento es la reestructuración de los servicios básicos en un área que requería de una unidad operacional para su factibilidad de operación, y en tercer lugar el registro censal que termina adoptando la idea de Conurbano bonaerense como categoría administrativa.

Posteriormente se adicionan denominaciones. Aglomerado Bonaerense en 1960, Región Metropolitana en 1963, en 1966 se delimita “otra” Región Metropolitana con una configuración y delimitación diferente a la anterior, en 1970 se intenta imponer a la mega región Eje Metropolitano.

En censo de 1980 define la zona como Gran Buenos Aires; en 1991 se agregan partidos denominándolo Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Sin embargo, y con el objeto de caracterizar la idea de conformación conceptual Caride continúa adicionando elementos aludiendo a diferentes términos como aglomeración bonaerense, Confederación de Municipios, arrabal, suburbio, alrededores. Afirma que toda esta multiplicidad de denominaciones depende de los momentos y de la disciplina que emite la unidad discursiva.

Por último muchas veces podemos escuchar y/o leer análisis que aluden al concepto primer y segundo cordón. Aquí lo que se intenta graficar es la continuidad, la de anillos imaginarios que bordean la Capital. En escritos de organismos internacionales, también se adopta para casos similares al estudiado el concepto de mancha urbana. En este trabajo y para rescatar los diversos intentos de alusión será interpretada como una región configurada con el tiempo que en constante transformación adquirió identidad socio-cultural que requiere de planificación y de definiciones políticas. La información censal nos dará la información necesaria para la toma de decisiones pero debemos concebir su realidad, además, como una mancha poblacional en continua transformación y movimiento.

En la actualidad el Conurbano Bonaerense, tomado en sus 24 distritos son el 24,70% de la población, tomando el área como área metropolitana constituye el 31,60% de los habitantes totales del país, como se muestra el siguiente cuadro.

	Argentina	Buenos Aires	24 Partidos del Conurbano	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Total de Población	40 117 096	15 594 428	9 910 282	2 890 151
Porcentaje del total	100 %	38,87 %	24,70 %	7,20 %

Fuente: Indec Censo Poblacional 2010

Tomando los datos económicos de la propia Provincia de Buenos Aires<sup>3</sup> trabajando con datos propios y del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación se observa que en 2011 aporta el 37% del PBI nacional, posee el 48% de la industria y el 39% de la población. Mientras que su coeficiente de coparticipación cae del 26,3% en 1983 al 19,2% en 2012. Dicha coparticipación per cápita en 2012 tiene un promedio a nivel país de 5616 \$ por habitante mientras que en la Provincia de Buenos Aires dicho monto desciende a 1833\$. Los montos recibidos por la transferencia de los servicios educativos representaban el 19% del gasto en 1995 siendo esta representación del 1,3% en el 2011.

Según un informe de la Dirección de estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2013 y de lunes a sábado cerca de 1 200 000 personas ingresan a la Capital y regresan a sus hogares. En sentido inverso, solo 227 000 lo hace hacia el Conurbano.

Independientemente de lo expresado, tal vez el dato más contundente es que en dicha región de poco más del 1% del territorio, vive algo más que un tercio de la población del país. Tema demasiado importante, si de planeamiento estratégico se trata. Para continuar con el desafío al que nos convoca Aguerrondo (2007) con la introducción del pensamiento complejo al ámbito del planeamiento, es oportuno transcribir un párrafo de Jaramillo respecto del debate epistemológico al analizar las conurbaciones

desde la complejidad:

Visto el ambiente desde el pensamiento complejo y desde las estructuras disipativas que propone Ilya Prigogine, es que cabe cuestionarse por los modelos que entienden la ciudad meramente desde su desempeño energético o tecnológico. Los vecinos de un barrio, de varios barrios, de una ciudad o de varias ciudades que se relacionan entre sí tienen dentro de sus lógicas, un holismo que tal vez no se vea a simple vista. Los sistemas de ciudades superan lo que de ellos se trace con la visión planificadora especialista, los pobladores son realmente sistémicos en el imaginario social y no en los procesos estratégicos y gerenciales que se superponen como diseños jerárquicos, sobre la verdadera cartografía de la vida cotidiana.

La metáfora del rizoma aplicada al estudio de las conurbaciones se inspira en Deleuze y Guattari (1994) pues existen muchos rizomas en este mundo de la vida y aunque sólo se les examina en el reino vegetal, es válido reconocer que algunas comunidades de animales son rizoma (las ratas o las hormigas: en manadas, grupos o comunidades), los seres humanos al conformar territorialidad, muchas veces actúan haciendo rizoma. Del mismo modo, las conurbaciones son rizoma, ¿no es que lo parezcan, es que lo son (Op. Cit. Pág. 8)

Hoy no es menor auto identificarse como Universidad del Conurbano. Es pensar en la complejidad, en la mega ciudad en transformación. Uno de los desarrollos disciplinares ocupados de esta problemática es la ekística, disciplina que se ocupa de los problemas contemporáneos con base en principios muy antiguos y entiende las complejidades de la tendencia humana a establecerse en un lugar determinado dando vida a asentamientos humanos.

Costantinos Dioxadis advierte que para los problemas de urbanidad el auxilio de diversas disciplinas era insuficiente si se las tomaba por separado. Entendió que debía acudir a todas de modo interdisciplinario y armónico. Incorporó el tema de las innovaciones tecnológicas, la necesidad de participación de las comunidades en la planificación y la sostenibilidad y el cuidado del ambiente entre otros temas. Todos los impactos dentro del fenómeno de las ciudades con una revolución sobre las mismas de dimensiones similares a las del pasaje de la oralidad a la escritura; hoy de lo analógico a lo digital.

La ekística ha sido uno de los más recientes modos para comprender la polifonía y el cromatismo de las ciudades. Comprender a las ciudades en términos de inter, trans y multidisciplinariedad. Para que entonces encontremos las articulaciones necesarias de la ekística con la economía, las ciencias sociales, la ciencia política y la administración (pública y privada), las disciplinas técnicas (ingenierías y demás), y todas las disciplinas culturales. (Maldonado, 2014)

Sus elementos no son otros que la naturaleza (entendida como el espacio natural dentro del cual aparece un asentamiento, es el primer elemento indispensable para su existencia), el hombre (como protagonista principal, es quien se establece y da lugar a lo urbano y con otros aumenta su proporción), los refugios (todas las construcciones imaginables para su asentamiento) y las redes (calles y todo tipo de elementos físicos y de alta tecnología que permiten comunicación y prestación de servicios).

En este sentido también Carlos Matus aludía a que la realidad nos presentaba problemas que no tenían respuesta desde la formación disciplinar. Un buen modo de articular la formación es desde los problemas, por lo menos en la fase superior de los estudios universitarios. Ser una Universidad del Conurbano, también nos debe remitir a nuestra región con su conjunto de problemas.

Los Estatutos de las Universidades Nacionales de más reciente creación, en su totalidad, aluden a su contribución a lo local como uno de sus mandatos. Cuatro de las cinco hacen referencia al cuidado y preservación del ambiente; pero al estar ausentes los objetivos de política, necesariamente dentro de estas alusiones comunes, mantienen interpretaciones diferentes en sus interpretaciones. Existen elementos polisémicos como región, lo local como categorías abiertas que necesariamente requerirían de estudios cualitativos para establecer con precisión los verdaderos significados de dichos significantes.

## 2.2. Las Universidades del Conurbano

Sobre este contexto, que constituye una realidad particular de la Argentina, se dio una política que se fue intensificando en los últimos años de creación de nuevas Universidades Nacionales. No todas en un mismo período, ni con las mismas significaciones. Pero, sin embargo se comenzó a inscribir en el discurso corriente el concepto de “universidades del conurbano”. Un modo de denominar y denominarse de estas nuevas universidades insertas en un territorio, que aunque posea diferentes denominaciones y demarcaciones desde lo político administrativo, claramente expresa una identidad cultural.

No todas las Universidades se crean en la misma época ni con los mismos sentidos. La primera de ellas, fue la Universidad Nacional de Lomas de Zamora producto del Plan Taquini. Plan que destacó la necesidad de descongestionar, en este caso, una Universidad como la de Buenos Aires y con la idea de carreras no tradicionales. Luego de más de 20 años se volvieron a crear Universidades en la región. La Matanza, Quilmes, General Sarmiento, General San Martín, Tres de Febrero y Lanús. Desde 2009 en adelante se crean la del Oeste en Merlo, Arturo Jauretche en Florencio Varela, José C. Paz, Avellaneda, Moreno y Hurlingham.

De la segunda serie de creaciones se apunta que las mismas se aprueban sin estudios de factibilidad ni dictámenes, y que su aprobación en el congreso no tuvo ningún tipo de oposición, demostrando acuerdos previos (Fanelli, 1997) y, por otra parte agrega, “emergen como resultado de la iniciativa de políticos de la zona”. Esto marcará en sus inicios una gran influencia de la política local al interior de dichas instituciones. A lo largo de más de cuarenta años se pueden apreciar tres momentos de fuerte aceleración en la creación de Universidades Nacionales. La correspondiente al denominado Plan Taquini, del cual solo una de las más de diez creadas se asentó en la región. Aún dentro de un modelo de planificación de recursos humanos y de impacto que tales instituciones podían generar en la región.

El segundo momento es en la década de los 90 donde se implementa la mayor reforma del sistema universitario, aún vigente, se conforma la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

(CONEAU), además de un profundo plan de programas financiados en su momento con aportes del Tesoro Nacional y el Banco Mundial asignado de modo competitivo entre Universidades (Suasnábar, 2001).

El tercer momento, contemporáneo, que en 2009 realiza una masiva creación de instituciones universitarias en la región. Algunas continuidades del segundo momento se mantienen y no remueven los dispositivos originados en la década de los 90 (Chiroleu & Rinesi, 2012). La gobernabilidad del sector generalmente con características esquivas a los diferentes gobiernos y la influencia de los rectores en la construcción de la política universitaria parecería ser la razón de la tranquilidad del sector.

Se destacan las nuevas estructuras que salen de la tradición de organización por facultades y la referencia estatutaria en referencia a la vinculación con lo local. Ya sea a través de un Consejo Social o la participación con voz y con y sin voto (Fanelli, 1997). Sin embargo desde la interpretación de lo local, la misma Fanelli manifiesta que existe una dualidad de criterio, por un lado responder a las demandas de los jóvenes de la zona por instalación de determinados tipos de carreras y por otro la interpretación de las necesidades del mercado contribuyendo a la formación de recursos humanos para las actividades de la zona de influencia. En ningún caso se trabaja en función de prospectivas de fomento de desarrollo.

De la última generación de Universidades aún es demasiado prematuro realizar apreciaciones respecto de las lógicas de creación de carreras, pero si sorprende el altísimo porcentaje de alumnos de Arturo Jauretche y Moreno que son primera generación de universitarios en la familia. Dos zonas de las más postergadas del Conurbano bonaerense.

El panorama de cobertura de la región se ha consolidado en un buen número de Universidades Nacionales, tomando en cuenta que hasta hace poco más de veinte años solo existía una, Lomas de Zamora.

Si bien y para evidenciar los grados de tensión política es oportuno señalar que desde el 19 de abril de 1999 y mediante Acuerdo Plenario 325/99, el Consejo Interuniversitario Nacional Acuerda “solicitar al Honorable Congreso de la Nación que suspenda el tratamiento de proyectos de creación de nuevas Instituciones Universitarias, Universidades Nacionales, hasta tanto se establezcan los criterios para considerar las propuestas y las disponibilidades presupuestarias indispensables para el funcionamiento de las Universidades Nacionales existentes”. Aún se sigue utilizando como fórmula en dicho Consejo.

### 3. LOS CONSEJOS DE PLANIFICACIÓN REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CPRES) Y LA RED DE UNIVERSIDADES DEL CONURBANO (RUNCoB)

La Ley de Educación Superior Nro. 24.521 del año 1995 crea un organismo de interesantes atribuciones en materia universitaria. Son los Consejos de Planificación de la Educación Superior habilitándolos a:

“a) Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de

pautas b) Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiere su intervención conforme a la presente ley; c) Acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior; d) Expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente”.

En la década de los 90 comienzan a establecerse una serie de cambios en la educación superior argentina. El Estado reservaba para sí el papel regulador y evaluador y se fomentaba la diferenciación y competitividad entre individuos e instituciones (Krotsch, Prati, & Camou, 2007). A esto se le sumó en 1995 el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES). Finalmente la Ley de Educación Superior y la creación por dicha norma de los CPRES.

Los CPRES como bien señala Giselle González (2013) no logró constituirse como organismo activo de planificación regional, siendo en todo caso un lugar de acuerdos y resolución de conflictos. En el caso de la región metropolitana, objeto de nuestra ponencia, no existieron compromisos importantes por parte de las jurisdicciones involucradas (Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires) en materia de promoción del planeamiento. Funcionó más como un nivel sensible a las exigencias centrales y con permanentes actividades de diagnóstico para la toma de decisiones centrales. Además, con fluctuante dotación técnica y de recursos, que influyó negativamente en su accionar.

Por otra parte, en el año 2008 se constituye la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCob) definiéndose los siguientes objetivos:

- crear vínculos de cooperación entre las universidades miembros en todas las áreas que son de su competencia: docencia, investigación, extensión (transferencia y cooperación) y gestión;
- contribuir a superar las vacancias y superposiciones en materia de ofertas educativas de nivel superior en la Región Metropolitana;
- promover la articulación con el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, en sus diferentes niveles y modalidades;
- realizar investigaciones conjuntas en función de las problemáticas regionales;
- desarrollar canales de comunicación entre las universidades de la Red y difundir sus actividades.<sup>4</sup>

Es interesante esta Red por su objetivo de articular oferta, la voluntad de trabajar cooperativamente, aunar esfuerzos en materia de investigación sobre problemáticas regionales que superan la noción localista. De prosperar la iniciativa, seguramente constituirá un valioso aporte a la unificación de esfuerzos y su coordinada contribución al desarrollo regional.

A lo anteriormente expresado, solo nos queda incorporar un nuevo intento articulador que es el Programa de Articulación con las Universidades Nacionales dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación. Solo se encuentran registros de haber participado en un trabajo sobre Articulación Educación Media-Educación Superior. Por Acta N° 109 del 6 de diciembre de 2007 se aprueba con CPRES Metropolitano y Bonaerense la realización de un estudio sobre Competencias Generales, Competen-

cias específicas para las Ciencias Sociales y Humanas, Competencias específicas para Artes y Competencias específicas para las Ciencias Naturales para las Ciencias Naturales y Tecnológicas.

Este Programa tuvo algunos intentos de nuclear a las Universidades Nacionales pero en aspectos sumamente sesgados de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, diluyéndose posteriormente y no manteniendo líneas de diálogo posteriores. Si bien no deja de ser importante la articulación de la educación superior, nacional y provincial y las dificultades de articulación, debería existir una agenda de múltiples temas donde las Universidades debieran comprometerse con esfuerzos provinciales. Una hipótesis es que este espacio fue encarnado por la Universidad Pedagógica Provincial.

#### 4. A MODO DE CIERRE...

Existe un proceso que derivó en la auspiciosa creación de más de diez Universidades Nacionales en una región clave del país como es el Conurbano bonaerense. Clave por el crecimiento experimentado en las últimas décadas, por su concentración poblacional y los problemas que dicho conglomerado genera y no pueden resolverse desde el paradigma que a cada problema que surge se intenta una solución. Esto presupone inactividad política, incapacidad de plantear futuros deseables para potencializar actores y gestionar acciones para que dicho futuro ocurra.

No deja de ser un fenómeno destacable que a una población de casi diez millones de habitantes se les haya ofrecido una ampliación sustantiva del servicio, una multiplicación de la oferta, una “vecinalización” en cuanto a las localizaciones de las instituciones, la posibilidad de generar nuevas generaciones de primeros universitarios con la consabida generación de expectativas que esto implica. De darse este fenómeno con el necesario mantenimiento de mínimos estándares de calidad y un verdadero trabajo que garantice el par ingreso-egreso se estarían dando pasos significativos en políticas de inclusión.

Los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior creados mediante la Ley de Educación Superior constituyeron una alentadora iniciativa, pero más desde su denominación que en cuanto a las actividades de planeamiento realizadas en estos 20 años. Desde el análisis de lo actuado faltaron los objetivos políticos explícitos en la materia, elemento sin el cual es imposible realizar acciones que por muy importantes que hayan sido, difieren sustantivamente de lo que se entiende por planeamiento. Más bien, contribuyeron a las regulaciones y la gobernabilidad del sistema pero no se plantearon cuestiones cualitativamente esperables desde la planificación regional. El Conurbano Bonaerense, constituye una región prioritaria en cuanto a sus características complejas y las dificultades presentes en sus intentos de solución. Una zona de problemáticas comunes de dificultad de abordaje inter jurisdiccional que requiere de políticas de Estado que abarquen el fenómeno en su conjunto.

Las Universidades de manera acertada se constituyeron en red. Punto inicial de una concepción que haga trascender algunas líneas ubicadas entre lo nacional y lo local para ajustar el foco de la mirada sobre el Conurbano como totalidad. Esto puede conllevar a diferenciar enfoques localistas que muchas veces pueden imponerse por cuestiones políticas distritales (no olvidar el peso electoral de los distritos que compo-

nen el Conurbano y las reelecciones indefinidas de sus intendentes) pero que distorsionan el enfoque integral que requiere la región. La iniciativa tomada por las propias Universidades Nacionales asociándose en el RUNCoB parece marcar un camino en el sentido de otorgar racionalidad a la región y evitar la superposición de esfuerzos en algunas áreas y el abordaje de vacancias que se requieren.

La Región posee en estos momentos recursos sumamente valiosos para movilizar en caso de plantearse líneas de política estratégicas que debieran tener en cuenta la presencia de este conjunto de instituciones y los efectos sinérgicos que las mismas pueden adquirir. Básicamente en formación de recursos humanos y en investigación aplicada. Es difícil de comprender la poca incidencia que tanto Ciudad de Buenos Aires como la Provincia han tenido en el CPRES de la región.

Sin embargo, es auspicioso el nivel de identidad que el conjunto de Universidades van demostrando respecto de la propia autodenominación de “Universidades del Conurbano” y está en la política no desperdiciar la oportunidad de imprimir direccionalidad al fenómeno.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *RBPAE*, 23(3), 463-481.
- Agulla, J. C. (s.f.). Bases para el ordenamiento, jerarquización y expansión de la universidad estatal en el área metropolitana de Buenos Aires. En *Universidad y sistema educativo. Libertad y compromiso: convocatoria para un nuevo proyecto de universidad*. Buenos Aires: CINAIE Instituto de Estudios Nacionales.
- Caride, H. E. (1997). *Las ideas del Conurbano Bonaerense. 1925-1947*. Buenos Aires: Instituto del Conurbano. Universidad de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., & Rinesi, M. M. (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Congreso de la Nación. (1995). *Ley de Educación Superior 24521*.
- Dror, Y. (1987). Gobernabilidad, participación y aspectos sociales de la planificación. *Revista de la CEPAL*(31).
- Fanelli, A. M. (1997). Las nuevas Universidades del Conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. 117.
- González, G. (2013). Planificación y desarrollo territorial en la Provincia de Buenos Aires. (El rol del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior en la implementación de políticas). *Políticas públicas*, 17(2), 436-445.
- Gurrieri, A. (1987). Vigencia del Estado planificador en la crisis actual. *Revista de la CEPAL*(31), 201-217.
- Jaramillo, C. I. (2008). *La conurbación: rizoma urbano y hecho ambiental complejo*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 2015 de julio de 1, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3363/1/CIM-CONURBACION.pdf>
- Krotsch, P., Prati, M., & Camou, A. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lamarra, F., Cheng, G.-C., Jallade, L., & Alvarez, M. (2006). *Política, planeamiento y gestión de la educación. Modelos de dimulación en Argentina*. Buenos Aires: UNTREF.

Lamarra, N. F. (1991). Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación. Serie de Documentos N°5.

Maldonado, C. E. (2014). El (des)orden de las ciudades. *Análisis*, 46(85), 215-231. Recuperado el 2015 de agosto de 25, de [http://www.carlosmaldonado.org/articulos/EI%20\(Des\)orden%20de%20las%20ciudades.pdf](http://www.carlosmaldonado.org/articulos/EI%20(Des)orden%20de%20las%20ciudades.pdf)

Mattos, C. A. (s.f.). Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina. *Revista de la CEPAL*(31).

Matus, C. (1972). *Estrategia y Plan*. México : Siglo XXI Editores.

Puelles, M. d., & Urzúa, r. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(12).

Suasnábar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educación*, Mayo-Junio-Julio(17), 17-62.

Taquini, A. C. (1972). Creación de Universidades. *Ciencia e Investigación*(10), 435-450.

Taquini, A. C. (1984). *Nuevas Universidades para un nuevo país*. Buenos Aires: Estrada.

- .....
1. Herbert Simon citado textualmente por Fernando Estrada en su artículo Herbert A. Simon y la Economía Organizacional. En *Revista MPRA*, Paper N° 20071, posted 17, January 2010. Disponible en [http://www.researchgate.net/publication/28242349\\_Economia\\_y\\_racionalidad\\_de\\_las\\_organizaciones\\_los\\_aportes\\_de\\_Herbert\\_A\\_Simon](http://www.researchgate.net/publication/28242349_Economia_y_racionalidad_de_las_organizaciones_los_aportes_de_Herbert_A_Simon). Consultado el 16/8/2015.
  2. El libro *Ciudades en evolución* (1915) de Patrick Geddes puede ser consultado en su versión original en <https://archive.org/details/citiesinevolutio00gedduoft>
  3. Datos en la página del Ministerio de economía de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en [www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20\(02-07-12\).ppt](http://www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20(02-07-12).ppt)
  4. Acta de fundación de la RUNCoB

## NUEVOS PARADIGMAS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Mg. Gabriela Fernanda Mollo Brisco, Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Lic. María de la Paz Colombo, Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Alumna María Paz Andreasen, Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

### PALABRAS CLAVE

Calidad Educativa, Educación Superior, Responsabilidad Social Universitaria.

### RESUMEN

El mundo contemporáneo exige a las universidades dar respuesta a nuevas demandas sociales que trascienden la mera transmisión de conocimiento. Así lo demuestra una serie de investigaciones realizadas en el marco de la Red ECUALE<sup>1</sup>, que abordaron la controvertida conceptualización de lo que se entiende por “Calidad de la Educación Superior”. En éstas se ha constatado que los diversos actores universitarios adhieren principalmente a concepciones de calidad educativa más modernas y contemporáneas que la asocian directamente a su eficacia transformadora, la cual entiende a la calidad en función de su capacidad de transformación del estudiante, a la formación en valores y la generación de compromiso social.

El último proyecto de investigación de la Red, intenta ahondar sobre los alcances de la concepción mencionada y el grado de institucionalización de la misma en las universidades. Específicamente se trabajará sobre las carreras de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

En el presente trabajo se expondrán los resultados preliminares surgidos del análisis curricular de las carreras mencionadas así como también del estudio de los proyectos de investigación y de extensión radicados en las Facultades donde éstas se dictan. En ellos se ha buscado identificar la presencia de conceptos referidos a la ética y al compromiso social. A partir de estos, se procurará dar cuenta de que aún queda camino por recorrer en lo que respecta a la inserción de ciertas cuestiones que favorezcan una formación de “calidad” en los términos que actualmente docentes y estudiantes entienden a la misma.

## 1. INTRODUCCION

La tesis del presente trabajo radica en que el principal desafío de las instituciones de educación superior en el mundo contemporáneo se basa en conjugar los principios de excelencia, equidad, relevancia y pertinencia con las actividades básicas que las universidades desarrollan conforme a su agenda cotidiana (docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión) para así dar efectiva respuesta a las demandas de calidad, ética y de responsabilidad social universitaria que el contexto actual reclama. La educación universitaria en general y la calidad de la misma en particular, se encuentran indefectiblemente vinculadas a ideas y expectativas de desarrollo desde variadas perspectivas: económica, social, cultural, científica y académica, entre otras. En este contexto, la sociedad contemporánea interpela a la educación superior a centrar sus esfuerzos en la erradicación de los efectos perversos de la desigualdad social dado que la equidad y el compromiso con la comunidad constituyen valores centrales e ineludibles de su propia esencia.

Ahora bien, el primer paso en este proceso de convergencia de los roles tradicionales con las demandas más modernas sería el de definir la calidad universitaria consensuando su significado a partir de los imaginarios colectivos que surgen de las percepciones y expectativas de los diversos grupos de interés. En este sentido en las distintas investigaciones realizadas en el marco de la Red ECUALE se ha constatado que dichos actores universitarios adhieren principalmente a concepciones de calidad de la enseñanza que la asocian directamente a su eficacia transformadora, la cual valora a la misma en función de: su aptitud para desarrollar capacidades en el estudiante para su propia transformación, la formación en valores que brinda y el compromiso social que es capaz de generar.

El último estudio que se encuentra realizando por la Red, en el cual se enmarca este artículo, pretende realizar una primera aproximación para constatar si aquel concepto mayormente aceptado tiene su correlato efectivo en las instituciones académicas, es decir, si existen en ellas mecanismos, elementos y/o instrumentos reales que permitan dar cuenta de una verdadera institucionalización del mismo.

## 2. DESARROLLO

### 2.1 Calidad de la Educación Superior

Durante 10 años, la Red ECUALE ha centrado sus trabajos de investigación en desentrañar el complejo significado de la calidad de la enseñanza en el marco de la Educación Superior. En el mundo contemporáneo las universidades se posicionan como pilares fundamentales sobre los cuales se sustenta el nuevo modelo de sociedad; y por ello, asegurar la calidad de la educación superior se transforma en un tema de especial trascendencia.

Ahora bien, pese a dicha relevancia, parecería no existir un concepto único y generalmente aceptado de “calidad de la enseñanza universitaria”. La exposición más completa y convencional de los significados que puede adoptar la misma es la propuesta por Harvey y Green (1993) quienes diferenciaron hasta cinco nociones posibles del

término: la calidad entendida como excepcional, la calidad entendida como perfección o consistencia de los procesos, la calidad entendida como adecuación a una finalidad o como satisfacción de las expectativas de algún grupo de interés, la calidad entendida como valor por dinero (o eficiencia) y la calidad como transformación.

A lo largo de las diversas investigaciones desarrolladas en el marco de la Red, estos conceptos han sido analizados y categorizados conforme a dos criterios: si los mismos se encuentran asociados con un referente más o menos ajeno a la propia institución universitaria y en función de si estos a su vez representan una visión moderna o, por el contrario, tradicional, de la gestión de la calidad. Atendiendo estas dos variables, las distintas concepciones de la calidad podrían considerarse de la siguiente manera:

- Calidad como eficacia transformadora (transformación del estudiante): Perspectiva asociada a referentes internos de la universidad + orientación moderna de la gestión de la calidad.
- Calidad como adecuación a una finalidad: Perspectiva asociada a referentes externos de la universidad + orientación moderna de la gestión de la calidad.
- Calidad como cumplimiento de estándares y excelencia académica: Perspectiva asociada a referentes internos de la universidad + orientación tradicional de la gestión de la calidad.
- Calidad como valor por el dinero: Perspectiva asociada a referentes externos de la universidad + orientación tradicional de la gestión de la calidad.

La noción que identifica la calidad de la enseñanza con su eficacia transformadora o, en otros términos, con la capacidad para transformar a los estudiantes se deriva de la pedagogía moderna que identifica el aprendizaje con la capacidad que demuestra el estudiante para gestionar sus propios conocimientos y resolver con ellos las actividades con las que se enfrenta en su trabajo y en su vida. En estos términos, una educación de calidad sería aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece no sólo a partir de los aspectos académicos o científicos, sino también desde una perspectiva humanística en función de una formación en valores, en principios éticos y en compromiso social y ciudadano.

El concepto de calidad como adecuación a una finalidad se refiere a la manera en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, siendo usualmente determinado por las especificaciones del “cliente”.

La noción de calidad asociada al cumplimiento de estándares académicos es probablemente el concepto más tradicional de calidad en el mundo educativo. Cuando se hace referencia exclusivamente a estos estándares es evidente que se trata de una idea de calidad propia y originaria de la institución universitaria.

El concepto de calidad como valor por dinero, no es más que la idea tradicional de eficiencia en la administración de los recursos disponibles. Este enfoque de la calidad universitaria está ligado al interés de las entidades financiadoras, generalmente las administraciones públicas por ejercer algún tipo de control sobre los recursos que transfieren a las universidades.

Por último, la noción de calidad como consistencia de los procesos y la garantía de calidad en el origen queda en un lugar indeterminado en este cruce de variables por su

carácter eminentemente instrumental, porque la misma representa una definición de calidad que, a priori, podría ayudar a alcanzar cualquiera de las finalidades asociadas al resto de los conceptos.

Naturalmente, estas cinco nociones de calidad no son del todo incompatibles, y menos aun cuando lo que se trata de reconocer es su presencia en el universo simbólico de los actores (en este caso los que actúan en las instituciones universitarias). Es decir, no debe sorprender que un mismo individuo defienda varios modos de entender la calidad.

## 2.2 Nuevos Enfoques de Calidad y la Responsabilidad Social Universitaria

En los estudios efectuados por la Red se ha constatado que los diversos actores sobre los que se ha trabajado (gestores, docentes y estudiantes) adhieren principalmente a las concepciones de calidad de la enseñanza asociadas a su eficacia transformadora. En dichas investigaciones, esta categoría se operativizó por intermedio de dos sub-categorías:

- Una que consideraba que existe calidad cuando se es capaz de desarrollar capacidades en el estudiante para avanzar en su propia transformación.
- Otra que consideraba que existe calidad cuando se forman estudiantes capaces de asumir un compromiso ético y social.

Estos resultados no resultan sorprendidos. Autores como Martínez Martín, Buxarras Estrada y Esteban (2002) sostienen que el debate sobre la formación superior en el siglo XXI plantea cuestiones que involucran nociones de ciudadanía, ética, moral y valores. Más aún, diversas perspectivas y/o paradigmas conceptuales socioeducativos, establecen que en la misma debe incluirse la generación de compromiso, de comportamientos éticos y de responsabilidad como parte de todo el proceso formativo actual y futuro.

Más específicamente, en la actualidad, en un intento de incorporar estos conceptos de una manera menos filosófica y más pragmática, es que se ha acuñado y comenzado a utilizar el término de Responsabilidad Social. No es sencillo definir la responsabilidad social de manera sustantiva y definitiva, sin embargo, tal como lo establece Vallaes et al (2009), resulta posible destacar un concepto que subyace a cualquier definición de la misma: el de desarrollo sostenible. En otros términos, la preocupación por las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana o de las organizaciones. En este marco la denominada Responsabilidad Social “Universitaria” (RSU), implicaría responder tanto por los efectos endógenos como por los exógenos a los que da lugar el accionar la institución de educación superior. Desde este punto de vista, dicha institución debería dar cuenta del cumplimiento y del alcance de los objetivos y propósitos (debido a la trascendencia que los mismos poseen para el desarrollo y el avance de las sociedades) a la vez que debería atender a los impactos que genera en su entorno (organizacionales, educativos, cognitivos y/o sociales). Ahora bien, este modelo de responsabilidad social universitaria no se agota en el análisis de los efectos o las consecuencias, pues contempla que, más allá de las mismas debe considerarse no sólo el “por qué” debe responder la institución sino también “ante quién” debe hacerlo. Así entonces, las universidades como instituciones sociales dada su propia complejidad

dad por la cantidad y diversidad de actores involucrados y por los efectos múltiples y de largo plazo que genera, necesaria e indefectiblemente contribuyen con el modelo de desarrollo que predomina en la sociedad. Por lo tanto, como afirma Dias Sobrinho (2008), éstas deben interpelarse acerca de los modos de producción y gestión del conocimiento que, explícita o implícitamente, se proponen. En ese sentido, no se tratará sólo de insistir en las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), y de confiar a esta última la tarea de vincular a la universidad con la sociedad pues son los cuatro procesos —gestión, formación, producción de conocimientos y participación social— los que constituyen la función social universitaria y los que requieren ser asumidos éticamente, con compromiso y responsabilidad.

Por todo esto, de acuerdo a lo que establece la teoría y las investigaciones desarrolladas, las nociones de calidad más modernas e inclusivas que fomentan una formación profesional y ciudadana, son las que deberían privilegiarse e insertarse en las Unidades Académicas. En este marco, las instituciones universitarias deberían ejercer una gestión socialmente responsable en pos de lograr: impartir una formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica) que fomente competencias de responsabilidad en sus estudiantes y egresados, una orientación curricular que tenga una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales, ecológicos) de la sociedad y que esté en contacto con actores externos involucrados con dichos problemas. En tal sentido, la universidad debería estructurarse para poder formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad, y constituirse como una entidad en la que prevalezca un criterio de calidad de la educación superior directamente relacionado con la capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades.

### 2.3 Objetivos y Metodología

En el proyecto ICUCET (La institucionalización de la calidad universitaria como eficacia transformadora en la Universidad Nacional de La Plata –UNLP-), en el cual se enmarca este artículo, se ha planteado un diseño transversal, no experimental. Se trata de un estudio exploratorio - descriptivo dado que busca indagar acerca de la presencia de instrumentos y/o mecanismos que permitan dar respuesta al concepto de calidad como eficacia transformadora desde la perspectiva de la generación de compromiso ético, social y ciudadano en los estudiantes. Las unidades de análisis en la investigación son las Facultades del área de Ciencias Sociales de la UNLP (Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Periodismo y Comunicación Social y Trabajo Social)<sup>2</sup> de las cuales se han relevado un total de 12 (doce) carreras.

La propuesta metodológica del proyecto es de carácter cuali – cuantitativa y, en particular para este trabajo, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de documentación institucional disponible en los sitios web oficiales de:

- Programas de las asignaturas de las carreras de la UNLP en estudio.
- Proyectos de Investigación de las Unidades Académicas citadas acreditados en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP que se hallan en ejecución.
- Proyectos de Extensión de las Unidades Académicas detalladas acreditados por la Secretaría de Extensión de la UNLP que se encuentran en ejecución.

## 2.4 Resultados Preliminares

El proyecto ICUCET se encuentra en las primeras fases de desarrollo y hasta el momento se ha avanzado fundamentalmente sobre: la investigación y revisión bibliográfica para la elaboración del marco conceptual y el análisis documental de los diseños curriculares (programas de estudio), de los proyectos de investigación y de los proyectos de extensión de las Unidades Académicas del área disciplinar de las Ciencias Sociales de la UNLP.

- Programas de Estudio<sup>3</sup>

A partir de la información detallada en el Cuadro N° 1 surge que, de la totalidad de las carreras relevadas, el 42% de las asignaturas obligatorias dictadas (138 materias sobre 332) poseen en sus currículas alguna referencia a conceptos vinculados a la “Ética, la Responsabilidad Social y/o a conceptos a fines”.

Cuadro N° 1: Cantidad de Asignaturas por Carrera que hacen mención a la Responsabilidad Social (RS), Ética o similares.

UNIDAD ACADÉMICA	CARRERA	Cantidad Asignaturas Ofrecidas *			Mención Concepto/s en el Programa (Asig. Obligat.)				Sección del Programa donde se Menciona (Asignaturas Obligatorias)			
		Obligatorias	Optativas	Totales	SI		NO		Contenidos Mínimos	Unidad del Programa	Bibliografía Específica	Tema en una Unidad
TRABAJO SOCIAL	Lic. en Trabajo Social	29	2	31	19	66%	10	34%	7	7	14	15
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL	Lic. Com. Soc.- Periodismo	26	35	61	15	58%	11	42%	2	3	4	3
	Lic. Com. Soc.- Planificación Com.	25	35	60	16	64%	9	36%	1	4	7	3
	Profesor en Comunicación Social	24	25	49	17	71%	7	29%	1	3	6	3
	Técnico en Periodismo Deportivo	22	0	22	10	45%	12	55%	1	0	2	3
CIENCIAS ECONÓMICAS	Contador Público	37	3	40	9	24%	28	76%	2	4	5	5
	Lic. en Administración	40	2	42	12	30%	28	70%	3	3	7	8
	Lic. en Economía	38	2	40	12	32%	26	68%	3	2	5	10
	Técnico en Cooperativismo	22	1	23	8	36%	14	64%	2	2	4	7
CS JURÍDICAS Y SOCIALES	Abogado	31	0	31	13	42%	18	58%	0	1	2	10
CIENCIAS HUMANAS	Lic. en Sociología	20	7	27	5	25%	15	75%	0	0	5	2
	Lic. en Geografía	18	25	43	2	11%	16	89%	0	0	2	1
		332	137	469	138	42%	194	58%	22	29	63	70

\* La “Cantidad de Asignaturas Ofrecidas” no necesariamente coinciden con la “Cantidad de Asignaturas establecidas en los Planes de Estudio” debido a la posible existencia de más de una cátedra por materia o la variedad de oferta en caso de asignaturas selectivas.

N/D = No se Detalla

Fuente: Elaboración Propia

Así entonces, a priori y en relación a las carreras del área de Ciencias Sociales de la UNLP, podría considerarse que aún queda mucho camino por recorrer en lo que respecta a la inserción efectiva de ciertas cuestiones que favorezcan una formación de “calidad” en los términos que actualmente gestores, docentes y estudiantes de dichas carreras entienden a la misma. En otros términos, podría afirmarse que hasta el momento está siendo parcialmente corroborada una de las hipótesis planteadas en el estudio: H2: Las instituciones de educación superior analizadas no cuentan con mecanismos ni instrumentos sistemáticos que promuevan la generación de compromiso ético y social en el diseño y desarrollo de sus actividades académicas y curriculares.

Ahora bien, si se realiza un análisis individualizado por carrera, es posible observar

que en 4 de las 12 relevadas la Responsabilidad Social, la ética y/o a cuestiones asociadas a las mismas aparecen en más del 50% de sus asignaturas obligatorias. Por otro lado, en otras 5 carreras, el peso relativo de los programas que incluyen las temáticas, se encuentra entre el 30% y el 50%, mientras que, en las 3 carreras restantes, tales conceptos sólo se mencionan en menos del 30% de las currículas.

En segunda instancia, es posible profundizar el análisis considerando la importancia relativa de los temas relevados conforme al lugar que ocupan en la propuesta curricular de cada asignatura. En este sentido se han desagregado los datos detallando si los conceptos son mencionados como: “Contenido Mínimo”, “Unidad del Programa”, “Bibliografía” y/o “punto dentro de una unidad”. A los fines del análisis se entiende que el orden de importancia de la temática lo otorga el orden en el que han ido apareciendo, siendo “Contenido Mínimo” el más relevante y “punto dentro de una unidad” el menos significativo. En este sentido puede apreciarse que, si bien la cantidad de carreras que cuentan con programas que abordan los conceptos estudiados en proporciones mayores al 30% es alta (8 de 12), el grado de importancia asignado a dichos temas es significativamente menor, entendiéndose por esto que los mismos no parecerían ocupar los lugares principales en los programas, pues los mismos constan en menor medida como contenidos mínimos y como unidades (16% y 21% respectivamente) y se encuentran más presentes en lugares de menor orden como la bibliografía (46%) o ítem dentro de una unidad (51%).

Ahora bien, estos datos deben tomarse como primeras aproximaciones en el estudio y por tal resulta importante tener en cuenta que, más allá de que algunos datos resultan alentadores, debería complementarse este análisis cuantitativo con uno de tipo cualitativo en el que se considere la relevancia efectiva que cobra en cada una de las asignaturas la temática bajo estudio.

- Proyectos de Investigación y de Extensión<sup>4</sup>

En el Cuadro N° 2 se expone la información referida a los Proyectos de Investigación y de Extensión de las distintas unidades académicas que han sido acreditados por la UNLP y que se encuentran actualmente en ejecución.

Cuadro N° 2: Cantidad de Proyectos por Unidad Académica que hacen mención a la Responsabilidad Social (RS), Ética o similares.

UNIDAD ACADÉMICA	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN			PROYECTOS DE EXTENSIÓN		
	Cantidad Total de Proyectos en Ejecución	Mención del Concepto/s en el Proyecto		Cantidad Total de Proyectos en Ejecución	Mención del Concepto/s en el Proyecto	
		SI	NO		SI	NO
TRABAJO SOCIAL				13	10	3
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL	30	4	26	27	18	9
CIENCIAS ECONÓMICAS				14	13	1
CS JURÍDICAS Y SOCIALES	14	3	11	4	3	1
CIENCIAS HUMANAS	11	4	7	5	4	1
	80	20	60	63	48	15
	100%	25%	75%	100%	76%	24%

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los Proyectos de Investigación, se relevaron un total de 80 proyectos de los cuales el 37,5% pertenece a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), el 26% a Ciencias Económicas (FCE), el 17,5% a Ciencias Jurídicas (FCJyS), el 14% a las carreras analizadas que se dictan en de Ciencias Humanas (FaCHE) y un 5% a Trabajo Social (FTS). El 25% de dichos proyectos poseen relación con temáticas vinculadas con la responsabilidad social, la ética y/o cuestiones afines. Es importante desatacar que estas investigaciones no necesariamente tienen a las mismas como eje principal del estudio sino que abordan ciertas variables o nociones que subyacen a ellas. Es decir que, si bien no aluden en forma directa a tales conceptos, los objetivos planteados permiten inferir cierto grado de certeza que existe o existirá un análisis o abordaje indirecto de los mismos.

A partir de los datos observados en el Cuadro N° 2, en términos absolutos la Unidad Académica que cuenta con la mayor cantidad de proyectos asociados la responsabilidad social, la ética o cuestiones similares es la FCE de la UNLP. Ahora bien, considerando el peso relativo que esos Proyectos de Investigación poseen sobre el total de aquellos que se encuentran en ejecución en sus respectivas instituciones, la que se encuentra más comprometida con estas cuestiones es la FTS (75%), luego la FaCHE (36%) y recién en tercer lugar la FCE 25,5%). La Facultad que queda más relegada según este análisis es la FPyCS en la cual sólo el 13% del total de sus proyectos se encuentra relacionado con los temas bajo estudio.

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede concluir a priori que, en términos generales, se estaría aceptando la tercera de las hipótesis planteada en el proyecto: H3: Las instituciones de educación superior analizadas no cuentan con mecanismos ni instrumentos sistemáticos que promuevan la generación de compromiso social en el diseño y desarrollo de sus actividades de investigación.

En relación a lo Proyectos de Extensión, se invierten los números que surgían en el análisis de los de investigación dado que, la mayoría de estos proyectos, 48 sobre 63 (75%) tratan o trabajan sobre temáticas referidas a la responsabilidad social, la ética o a distintas aristas o alcances relacionados con éstas ya sea de manera directa o indirecta.

Efectuando un análisis particularizado por Unidad Académica en cuanto al peso relativo de los proyectos asociados a estas cuestiones sobre el total de los que se encuentran en ejecución en las respectivas Facultades, es posible observar en el cuadro presentado que es la FCE la institución que cuenta con una línea más clara en este sentido pues, el 93% de sus Proyectos de Extensión se hallan vinculados a las nociones estudiadas. Detrás de dicha Unidad pero todas con proporciones similares, aparecen las carreras pertenecientes a la FaCHE (80%), la FTS (77%), la FCJyS (75%) y finalmente la FPyCS (67%). De todos modos es importante destacar en esa instancia que es ésta última la que, en términos absolutos, posee la mayor cantidad de proyectos que relacionados con la responsabilidad social, ética u otras cuestiones de similar naturaleza.

Así entonces, bajo estas condiciones podría afirmarse que, en un principio, podría ser aceptada la cuarta hipótesis planteada en el proyecto de investigación en el cual se enmarca el presente artículo: H4: Las instituciones de educación superior analizadas cuentan con mecanismos y/o instrumentos sistemáticos que promueven la generación de compromiso social en el diseño y desarrollo de sus actividades de extensión.

### 3. CONCLUSIONES

El trabajo presentado se ha propuesto, tal como se mencionó al comienzo del mismo ofrecer una primera aproximación para constatar si aquel concepto mayormente aceptado por los actores clave del sistema educativo universitario tiene su correlato efectivo en las instituciones a las cuales pertenecen, es decir, si existen en ellas mecanismos, elementos y/o instrumentos reales que permiten dar cuenta de una verdadera institucionalización del mismo. Resultados de investigaciones previas indican que, la convergencia entre conceptos como la calidad de la educación superior, la ética, el compromiso y la responsabilidad social, no sólo es necesaria sino deseada por dos de los grupos de actores más significativos que posee el sistema universitario (docentes y estudiantes). En tal sentido, las instituciones académicas deberían estructurarse para poder formar ciudadanos éticos comprometidos con el desarrollo de la sociedad, y constituirse como entidades en la que prevalezca un criterio de calidad de la educación superior directamente relacionado con la capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación (ICUCET) que se encuentra en desarrollo y es llevado adelante por el mismo equipo de trabajo, por lo cual los resultados son aún demasiado preliminares para poder extraer algún tipo de generalización al respecto o conclusiones definitivas. En esta instancia sólo puede afirmarse que la incorporación de la temática de la ética y la responsabilidad social en las currículas de los futuros graduados de las carreras de Ciencias Sociales de la UNLP y en los proyectos de investigación y extensión de las respectivas unidades académicas, no se encuentra aún sistematizada y que por tal se les presenta una oportunidad a los docentes (responsables de los contenidos curriculares de sus asignaturas y de la dirección de los proyectos de investigación) para avanzar sobre esa concepción de calidad a la que afirman adherir. Sin embargo, es importante efectuar una distinción en función de lo que ocurre en los Proyectos de Extensión, pues es en estos donde naturalmente se engloban las temáticas bajo análisis y donde existen evidencias más claras de los esfuerzos por fomentar una formación con compromiso ciudadano. De todos modos debe tenerse en cuenta que, si bien la incorporación de estas cuestiones resulta de suma importancia, el derrame de esta herramienta es considerablemente más limitado que el de los programas de estudio, dado que la cantidad de alumnos que participan de ellos es poco representativa de la masa de estudiantes totales que transitan por las facultades.

A partir de lo anterior podría pensarse entonces que, si bien el tema de la ética, el compromiso y la responsabilidad social se ha instalado en la agenda de la discusión universitaria y se ha ampliado la tendencia a incorporarla en las currículas, la realidad muestra que estos intentos han sido insuficientes. Dicho de otro modo, si bien estas cuestiones se han convertido en el desiderátum de la discusión académica, dicha preocupación no se vería reflejada en los planes de estudio vigentes y por tal las con-

cepciones de calidad educativa defendidas no se hallarían aún plasmadas o institucionalizadas formalmente en las carreras de Ciencias Sociales de la UNLP.

Para concluir, se espera que las observaciones expuestas constituyan un primer paso para comenzar a abordar un diálogo más constructivo a los fines de diseñar e implementar políticas de calidad que, por un lado, conjuguen los principios de excelencia, equidad, relevancia y pertinencia con las actividades básicas que las universidades desarrollan conforme a su agenda cotidiana (docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión) y que, por otra parte, logren ser tanto institucionalizadas como consensuadas y compartidas por los diferentes estamentos y actores del proceso educativo de nivel superior.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias Sobrinho, J. (1995). “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa” en Balzan, N. C. y Dias Sobrinho, J. (Org.), Avaliação Institucional. Teoría e experiencias, Cortez Editora, Sao Paulo.
- Harvey, L. y Green, D. (1993) “Defining Quality” en Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1). (P: 9 – 34).
- López Armengol, M. A. y Colombo, M. P. (Coords.). (2011). “Hacia una Educación Superior de Calidad (Volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. Proyecto CESPUALE”. Editorial EDULP, La Plata.
- Martínez Martín, M. Buxarrais Estrada, M. R. y Esteban, F. (2002) “La Universidad Como Espacio de Aprendizaje Ético” en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 29. (En línea) <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>
- Vallaeys, F, De La Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). “Responsabilidad Social Universitaria: Manual de Primeros Pasos”. Publicación del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. México.

1. Red ECUALE, conformada por académicos de la Universidad Nacional de La Plata -UNLP- (Argentina), la Universidad del País Vasco -EHU/UPV- (España) y la Universidad de Guadalajara -UdG- (México), se encuentra trabajando en diferentes investigaciones vinculadas a la calidad de la educación superior, desde hace más de seis años
2. Se han relevado también dos carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación dado que las mismas corresponden -conforme a la clasificación efectuada por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación- al área disciplinar de las Ciencias Sociales.
3. Sólo se han considerado a los fines del presente análisis, las asignaturas de carácter obligatorio de los respectivos Planes de Estudio definidos para cada carrera.
4. De la Facultad de Ciencias Humanas solamente se han tenido en cuentas los Proyectos de Investigación y Extensión de las Carreras de Sociología y Geografía.

## **APRIMORAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO APLICADOS PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Maria Aparecida Zehnpfennig Zanetti, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Robson Tadeu Bolzon, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Salette Aparecida Franco Miyake, Universidade Federal do Paraná, Brasil

### **PALAVRAS-CHAVE**

Instrumento de avaliação, análise fatorial, percepção de qualidade, aprimoramento.

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo expor as principais estratégias utilizadas no aprimoramento dos instrumentos internos de avaliação empregados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Faz uma breve reflexão sobre a atuação da CPA/UFPR quanto à representatividade, articulação com os setores acadêmicos e instâncias administrativas, apresentando a demanda para o reconhecimento e a renovação dos cursos de graduação. Aborda as estratégias utilizadas para construção, revisão dos instrumentos e formalização das escalas. A CPA aplicou a primeira pesquisa por instrumento de autoavaliação durante o ciclo 2007-2008 com um instrumento com 80 questões. A próxima pesquisa realizada foi no ciclo 2011-2012 com um instrumento revisado por análise fatorial, com 47 questões, escala de dez pontos e um ponto de fuga. Em 2013, a CPA reformulou o instrumento e utilizou uma metodologia que avalia a percepção da qualidade pelo respondente, através do método Servqual, com questões formuladas de acordo com as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diante do feedback da comunidade acadêmica que apresentou dificuldades em entender a escala utilizada pelo método Servqual, a CPA em 2014 optou pela escala Likert com cinco pontos e um ponto de fuga. As implantações das modificações foram bem recebidas pela comunidade universitária e possibilitaram responder o questionário em 15 minutos. Finalmente, em 2015, após nova revisão do questionário poucas alterações foram efetuadas. As pesquisas realizadas pela CPA possibilitam que a UFPR conheça e discuta seus sucessos e fraquezas para planejar e desenvolver ações de melhoria.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as estratégias utilizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no aprimoramento dos instrumentos de avaliação institucional mostrando a relevância e a necessidade de se buscar novas metodologias para o desenvolvimento de instrumentos internos de avaliação em uma instituição de referência, ampla, dinâmica e que comporta diversas áreas de conhecimento.

Aferir a satisfação dos públicos internos e externos influenciado pelas ações da instituição quanto às suas dimensões pedagógicas e administrativas é uma tarefa complexa, porém necessária, sendo este um fator que se mostra extremamente importante para avaliação e execução do planejamento institucional.

A centenária Universidade Federal do Paraná está sediada na capital paranaense, Curitiba, e é uma das mais importantes instituições de ensino do sul do país. Possui ao total nove campi: cinco em Curitiba (Centro, Agrárias/SACOD, Politécnico, Botânico e Rebouças), e os restantes nas cidades de Palotina, Pontal do Paraná, Matinhos e Jandaia do Sul. A estrutura se completa com o Centro de Estações Experimentais (CEEX) constituído por cinco fazendas nas seguintes localidades: Paranavaí, Canguiri, Bandeirantes, São João do Triunfo e Rio Negro; e o Museu de Arqueologia e Etnologia de Paranaguá (MAE).

Em dezembro de 2014, o Conselho Universitário aprovou a Criação do Campus Avançado de Toledo, com objetivo de proceder com os trâmites para a criação do Curso de Medicina e demais cursos da área da saúde naquela região. Para a instalação do novo Campus a Prefeitura Municipal de Toledo doou uma área 34.619,75 m<sup>2</sup>.

A área física contempla ainda dois Hospitais Universitários próprios; o Hospital de Clínicas (HC) e o Hospital e Maternidade Victor Ferreira do Amaral (HMFVA), e mantém o projeto para atendimento no Hospital do Trabalhador (HT) em Curitiba através de parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Saúde. Com isso a estrutura física da universidade conta atualmente com 11.037.050,51m<sup>2</sup> de área total, sendo 444.941,84m<sup>2</sup> de área construída.

Sua comunidade acadêmica é constituída por aproximadamente 2.500 docentes, 3.800 técnicos administrativos e 41.660 alunos, dentre os quais aproximadamente 25.000 alunos de graduação presencial e 5.545 de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A entrada de alunos de graduação na universidade ocorreu por meio do vestibular tradicional, que para o ano de 2015, disponibilizou 4.830 vagas pelo processo seletivo 2014/2015 da UFPR e 1.925 vagas destinadas ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), somando 6.755 vagas, além de dez vagas para o vestibular indígena. Nesta edição foram ofertados dois novos cursos no Campus Pontal do Paraná: Engenharia Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária. Também ocorreram mudanças no Setor Palotina, com a transformação do Curso de Tecnologia em Biocombustíveis em Engenharia de Energias Renováveis. No Setor Litoral, em Matinhos, o curso de Bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer tornou-se Licenciatura em Educação Física.

Adicionalmente, a UFPR ofertou 30 vagas para o novo curso de Licenciatura em Letras - Libras, cujo processo seletivo foi realizado em janeiro de 2015. Em complemento ao processo de ingresso nos cursos, a UFPR preencheu 727 vagas ociosas (geradas por abandono, desistência, cancelamento, etc.) dos cursos de graduação, através do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes - PROVAR, que possibilita a mudança de turno, habilitação ou campus, aproveitamento de curso superior, complementação de estudos, reintegração de ex-alunos, reopção de curso e transferência.

#### OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar o aprimoramento dos instrumentos de pesquisa de autoavaliação na UFPR e possui os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar um histórico dos instrumentos de avaliação aplicados na UFPR;
- Apresentar as metodologias de aplicação de pesquisas;
- Apresentar as formas de redação de relatórios;

#### A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CPA/UFPR

Na Universidade Federal do Paraná, a estrutura e a composição da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UFPR foram definidas pelo Conselho Universitário da UFPR, mediante a Resolução 15/05-COUN, aprovada em 04 de maio de 2005 (UFPR, 2005). Na Resolução estão definidas as finalidades e as competências, a composição e a duração do mandato de seus membros, bem como a dinâmica de funcionamento da CPA/UFPR.

A CPA/UFPR é constituída por dez membros, sendo oito da comunidade acadêmica incluindo dois membros da administração da UFPR, dois docentes, dois técnico-administrativos e dois discentes, além de dois representantes da sociedade civil (UFPR, 2005). Não é permitida a existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados. Oficializados por Portaria do Reitor, os membros são indicados, preferentemente, por consulta aos respectivos segmentos. O Presidente da Comissão é designado entre os membros. O mandato dos integrantes da CPA é de 02 (dois) anos, podendo haver a recondução e a substituição de quaisquer dos representantes a qualquer tempo, mediante solicitação, ou quando for o caso, pela perda do vínculo com a Instituição. Cabe à CPA a coordenação e condução da Política de Avaliação Institucional, observada a legislação pertinente. Importante salientar a atuação com autonomia em relação aos Conselhos Superiores e Administração da UFPR.

Em 2012, a CPA criou suas Normas Complementares de Funcionamento, com o intuito de regular sua atuação, instituir a dinâmica das reuniões e outras providências. Foi criada a figura dos Representantes Setoriais e Núcleos Internos de Avaliação, com vistas a se aproximar das demais instâncias acadêmicas e administrativas da Universidade, devido ao tamanho da instituição, suas diversas áreas de conhecimento e números de campi (UFPR, 2012). O apoio de Representantes Setoriais, que atuam como extensão da CPA Central nas diversas unidades administrativas e acadêmicas da instituição tem se mostrado de fundamental importância no desenvolvimento das

atividades da Comissão Própria de Avaliação da UFPR. Desde então, a CPA conta com o apoio de vinte e um Representantes Setoriais que fazem a articulação de suas unidades com a CPA Central, o que tem aperfeiçoado o processo de avaliação institucional na UFPR, pois tem disseminado o conhecimento e a importância do tema na instituição. Em 2014, por exemplo, a CPA contou com 26 participações em Comissões de Avaliação designadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Reconhecimento e a Renovação de Cursos de Graduação.

A CPA/UFPR e seus Representantes têm estudado formas de aprimorar os instrumentos de pesquisa para conhecer melhor a percepção da comunidade acadêmica e sociedade civil quanto aos sucessos e fraquezas da instituição. O slogan da CPA é “Conhecer para aprimorar”, pois sem o conhecimento da instituição não se pode traçar estratégias que visem seu desenvolvimento, de seus públicos e da sociedade. A CPA pretende consolidar os processos avaliativos e torná-los de fácil entendimento para a comunidade acadêmica, não apenas como uma possibilidade para aferir, mas como um instrumento que gere resultados utilizáveis pelos gestores da instituição de forma transparente e dialogada com seus públicos.

A CPA conduz os processos internos de avaliação da instituição seguindo as orientações gerais disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que são elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de autoavaliação, entre os quais aqueles previstos no Art. 3º da Lei Nº 10.861/2004 (INEP, 2004).

A partir de 2015, os relatórios das pesquisas de Autoavaliação Institucional devem ser elaborados de acordo com roteiro da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065 (INEP, 2014) com a seção do relatório destinada ao desenvolvimento organizada em cinco tópicos, correspondentes aos 5 eixos que contemplam as 10 dimensões dispostas no art. 3º da Lei Nº 10.861, que institui o Sinaes (INEP, 2004).

#### METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DAS PESQUISAS DE AUTOAVALIAÇÃO NA UFPR

A CPA/UFPR aplicou a primeira pesquisa por questionário de autoavaliação durante o ciclo 2007-2008. Este instrumento foi desenvolvido com apoio de um Grupo Executivo de Avaliação Institucional constituído por uma equipe multidisciplinar, que realizou a construção do instrumento através de encontros periódicos, direcionando-se pelas 10 dimensões do SINAES.

O questionário foi testado por amostra piloto e sua população compreendeu a comunidade universitária, cuja estratificação foi efetuada por perfil, por campus e pela sociedade civil, em que se buscou agregar principalmente egressos e entidades que se relacionam com a instituição.

A estratificação por perfil foi definida por aluno de nível técnico, aluno de graduação, aluno de pós-graduação, técnico administrativo, docente e egresso. A estratificação por campus foi determinada por Setor, Departamento, Coordenação de Graduação e de Pós-Graduação.

A pesquisa totalizou 3.250 respostas válidas ao instrumento, distribuído entre os segmentos que compõe a comunidade universitária e sociedade civil.

O questionário foi composto por 80 questões, sendo 55 questões gerais e 25 específicas. A escala escolhida foi a de Likert, com cinco pontos e dois pontos de escape (não sei/não se aplica). Esta ferramenta foi escolhida por se intervalar com vistas a facilitar as análises comparativas.

As questões foram constituídas por afirmação. A pesquisa foi aplicada via web através dos sistemas de tecnologia da informação da UFPR, pois era possível o acesso aos dados de perfil como idade, lotação, tempo de serviço e vínculo, porém sem considerar a identificação do respondente na base de dados. Posteriormente, os dados foram ordenados e tratados estatisticamente utilizando-se o Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A tabulação dos dados recebidos via web foi por estratos considerando atributos, dimensões e subgrupos das dimensões; por campus, Setores, Departamentos e Coordenações; docentes, alunos de graduação, pós-graduação e nível médio, servidores técnico-administrativos, egressos e comunidade externa.

A análise dos dados baseou-se em estatísticas descritivas utilizando distribuição de frequências, média e moda, apresentados por gráficos, coeficiente de variação, intervalos de confiança, ordem e percentil para todos os estratos; análise da variância, análise fatorial, análise de cluster e redes neurais.

A análise dos resultados foi realizada por equipe técnica e apresentados à CPA para apreciação, sistematizados em relatório institucional que foi apresentado ao Conselho Superior e publicizado na instituição.

Para aprimorar o instrumento utilizado durante o ciclo 2007-2008, a Comissão responsável pela autoavaliação durante o ciclo 2011-2012 fez uma análise do questionário quanto a sua estrutura e forma de aplicação. Verificou-se que diante das mudanças ocorridas na instituição entre 2009 e 2011, era preciso fazer uma revisão do instrumento para torná-lo mais direto e conciso, eliminando as duplicidades e reduzindo o seu tamanho para que fosse mais prático e de fácil compreensão ao respondente. Com este objetivo a CPA considerou utilizar a técnica de Análise Fatorial para encontrar os pontos comuns na pesquisa realizada em 2007-2008. De acordo com Malhotra, 2006:

“Matematicamente, a análise fatorial é algo semelhante à análise de regressão múltipla, pelo fato de cada variável ser expressa como uma combinação linear de fatores. [...] Há várias estatísticas associadas à Análise Fatorial: Teste de esfericidade de Bartlett, matriz de correlação, comunalidade, autovalor, cargas fatoriais, gráficos das cargas fatoriais, matriz de fatores, escores fatoriais, medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), percentagem de variância, resíduos e gráficos de declive. (MALHOTRA, 2006, p. 548 e 549)”

A CPA chegou a um instrumento composto por 47 questões, sendo 46 questões estruturadas e uma questão não estruturada, que permitia ao respondente opinar sobre os temas abordados nas questões anteriores. Foi efetuado um teste piloto com os membros da CPA para se verificar os pontos críticos, principalmente, quanto ao significado

das questões, com o objetivo de examinar se as questões possibilitariam conhecer a percepção fidedigna dos públicos quanto às 10 dimensões de avaliação do SINAES, a saber:

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização;
3. A responsabilidade social da instituição;
4. A comunicação com a sociedade;
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho;
6. Organização e gestão da instituição;
7. Infraestrutura física;
8. Planejamento e avaliação;
9. Políticas de atendimento aos estudantes;
10. Sustentabilidade financeira.

O instrumento foi apresentado e discutido com uma equipe de Representantes Setoriais. Houve mudança de escala optando-se desta feita pela escala de 10 pontos, com dois pontos de fuga (não sei/não se aplica).

Novamente o questionário foi aplicado utilizando-se o sítio eletrônico da CPA, e o instrumento foi desenvolvido no Software LimeSurvey, atrelado ao sistema da UPFR, para acesso aos dados de perfil do respondente na base de dados, conforme pesquisa realizada em 2007-2008.

Responderam voluntariamente ao questionário 3600 pessoas, entre os servidores docentes, técnico-administrativos, alunos de graduação e alunos de pós-graduação.

Os dados foram extraídos do LimeSurvey e dispostos em planilha eletrônica, estratificados por unidades: coordenações de curso, departamentos, setores, unidades administrativas; e por cargo/função: servidor técnico-administrativo, docente, aluno de graduação e/ou pós-graduação.

Em seguida, foi feita a análise dos dados para os quais se convencionou utilizar a estatística descritiva: média e moda, apresentados por gráficos, coeficiente de variação, intervalos de confiança e ordem e percentil para todos os estratos.

Finalmente, a CPA iniciou o diagnóstico destas informações e as sistematizou em relatório institucional, optando por apresentar gráficos seguidos da apreciação detalhada em cada questão.

Enquanto cumpria esta etapa a CPA aproveitou para verificar detalhadamente a formulação das 47 questões abordadas no instrumento, e concluiu que existiam questões problemáticas, que não refletiam de forma fidedigna a percepção dos públicos, uma vez que se tornaram imprecisas após a utilização do método da análise fatorial. Diante desta constatação, em 2013, decidiu-se por reformular o questionário, inclusive com a utilização de um novo modelo de escala. Algumas questões foram desmembradas com objetivo de conhecer com mais detalhes questões que tratavam da infra-

estrutura das bibliotecas e laboratórios, por exemplo. Para um melhor entendimento dos resultados por público, a partir de 2013, foi incluído o perfil do Gestor, possibilitando análise dos resultados por: aluno de graduação, aluno de pós-graduação, servidor técnico-administrativo, servidor docente, gestor e comunidade externa. O modelo de escala escolhido buscou avaliar a percepção da qualidade percebida pelos segmentos em comparação a qualidade oferecida pela instituição, utilizando o método Servqual. A escala deste método contempla três opções que deveriam ser respondidas de 0 a 9, considerando que o respondente deveria declarar qual a seu nível mínimo de serviço, qual o nível desejável e finalmente qual nível percebido, ou seja, o que a instituição tem oferecido.

E, neste sentido, também foi necessário alterar a abordagem de aplicação das questões que foram dispostas em linguagem clara quanto a que informação se buscava, utilizando-se expressões como quantifique, avalie e opine. Contudo, algumas questões foram formuladas com interrogações, com vistas a descobrir o nível de conhecimento sobre o tema antes de solicitar a opinião, avaliação e satisfação do respondente.

A título de exemplo do método Servqual, utilizado no questionário aplicado em 2013, transcreve-se a questão 2.1:

“2) Quanto aos cursos de graduação avalie:

2.1) O número de vagas nos cursos diurnos (meu nível mínimo de serviço é):

2.2) O número de vagas nos cursos diurnos (meu nível desejado de serviço é):

2.3) O número de vagas nos cursos diurnos (minha percepção do serviço na universidade é):”

De acordo com o método Servqual se têm quatro possibilidades de análise: qualidade alta (acima da expectativa), qualidade que atende a necessidade, qualidade que não atende a necessidade e falha na elaboração do instrumento ou na interpretação da pergunta pelo respondente.

Para se obter essas análises calculam-se a Medida de Adequação do Serviço (MSA) e a Medida de Superioridade do Serviço (MSS).

A Medida de Adequação do Serviço (MSA) revela se o serviço oferecido é ou não de boa qualidade e é obtida pela diferença entre o nível percebido e o nível aceitável.

A Medida de Superioridade do Serviço (MSS) revela o quanto aquele serviço está sendo oferecido com excelência e é obtida pela diferença entre o nível percebido e o nível esperado.

TABELA 1 - ANÁLISE DAS RESPOSTAS NO MÉTODO SERVIQUAL.

MSA	MSS	Interpretação
Positivo	Positivo	Qualidade alta (acima da expectativa)
Positivo	Negativo	Qualidade atende a necessidade
Negativo	Negativo	Qualidade não atende a necessidade

Negativo	Positivo	Falha na elaboração do instrumento ou
na interpretação da pergunta pelo respondente		

FONTE: ADAPTADO DE MALHOTRA (2006).

Obteve-se a Medida de Adequação do Serviço (MSA) e a Medida de Superioridade do Serviço (MSS) para as todas as respostas de todos os respondentes e a seguir calcularam-se os percentuais de respondentes que avaliaram cada questão (serviço) com qualidade alta, com qualidade que atende e não atende a necessidade, acordo com a Tabela 1. Da mesma maneira obteve-se o percentual de respostas que apontam falha na elaboração do instrumento ou na interpretação da pergunta pelo respondente.

Na edição da pesquisa de 2014, a CPA fez uma reavaliação do questionário aplicado em 2013, cujo modelo utilizado foi o Servqual. Diante do feedback da comunidade acadêmica que apresentou dificuldades em entender a escala utilizada pelo método Servqual, e em razão do tempo gasto pelo respondente para preenchimento de todo questionário, e três vezes para cada pergunta, novamente a CPA optou por rever o questionário e buscou torná-lo mais conciso. A revisão do instrumento realizada pela CPA ocorreu no período de agosto a outubro de 2014. As questões basicamente permaneceram as mesmas. Porém, considerando as pesquisas feitas por outras unidades e com o objetivo de uniformizar os processos de avaliação interna da instituição, optou-se por utilizar a escala Likert de cinco pontos, e um ponto de fuga, não sei/não se aplica. Além disso, reduziu-se o número de questões, devido à utilização de questões semelhantes em uma pesquisa institucional realizada por outra unidade. As implantações destas modificações possibilitaram que o questionário de autoavaliação da CPA de 2014 fosse respondido em 15 minutos. E, o questionário de autoavaliação da CPA/UFPR foi aplicado no período de 20 de novembro a 15 de dezembro 2014.

Foram incluídas questões de identificação dos respondentes utilizando-se a descrição de perfil: Aluno de Graduação, Aluno de Pós-Graduação, Técnico-administrativo, Professor, Servidor FUNPAR, Comunidade Externa e Gestor; e de unidade de lotação contemplando: Pró-Reitorias, Hospitais Universitários, FUNPAR, os Setores Acadêmicos, além dos Campi Avançados de Pontal do Paraná e de Jandaia do Sul, e o Sistema de Bibliotecas.

O questionário culminou com 39 questões distribuídas de acordo com as 10 dimensões do SINAES, e ao final de cada conjunto apresentou uma questão aberta para que o respondente manifestasse sua opinião e propusesse a respeito dos temas abordados.

A CPA desenvolveu o questionário utilizando o sistema LimeSurvey e disponibilizou na WEB.

Após a finalização da pesquisa, o CCE - Centro de Computação Eletrônica, realizou a validação dos CPF's (Cadastro de Pessoa Física) dos respondentes no banco de dados institucional, verificando sua lotação e perfil.

A título de exemplo, transcreve-se a questão 2.1 utilizada no questionário aplicado em 2014:

“2) Quanto aos cursos de graduação avalie:

2.1) O número de vagas nos cursos diurnos:

Excelente

Bom

Razoável

Ruim

Péssimo

o não sei/não se aplica”

A CPA utilizou as seguintes ferramentas para divulgação da pesquisa: webmail UFPR, portal da UFPR e da CPA, e o maillisting para Representantes Setoriais, Direções de Setor, Pró-Reitorias e Coordenações de Curso. Nesta edição da pesquisa a CPA também contou com uma campanha publicitária desenvolvida com apoio dos Professores e Alunos do Curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda a qual foi distribuída por maillisting em cartazes afixados em todos os Campi.

A pesquisa de autoavaliação de 2014 contou com 2094 respondentes. Destes, participaram 633 alunos de graduação, 85 alunos de pós-graduação, 71 gestores, 513 professores e 788 técnicos administrativos. A participação da comunidade externa e servidores FUNPAR foi a mesma: dois respondentes em cada uma das categorias, motivo pelo qual os resultados destas categorias não foram separados como os demais.

Em 2015, a pesquisa de autoavaliação institucional será aplicada de 1 a 31 de outubro. A Comissão e seus Representantes Setoriais, procurando melhorar o instrumento, reagruparam as questões, anteriormente dispostas segundo as 10 Dimensões de Avaliação do SINAES, agora de acordo com os 5 Eixos/Indicadores citados na Portaria no. 92 de 31/1/2014 (INEP, 2014):

Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional;

Eixo 2: Desenvolvimento institucional;

Eixo 3: Políticas acadêmicas;

Eixo 4: Políticas de gestão;

Eixo 5: Infraestrutura física.

O questionário a ser aplicado em 2015 possui 38 questões, utiliza escala Likert numérica com cinco pontos e um ponto de fuga. Tal opção visa reduzir o espaço visual de cada questão e consequentemente de “rolagem de tela”.

A título de exemplo, transcreve-se a questão 2.1 utilizada no questionário aplicado em 2014:

“2) Quanto aos cursos de graduação avalie:

2.1) O número de vagas nos cursos diurnos:

01   02   03   04   05   o sem resposta”

Sendo a equivalência da escala de respostas:

- 1: Péssimo / não há
  - 2: Ruim / Precário
  - 3: Regular / Razoável
  - 4: Bom / Adequado
  - 5: Excelente/ Além das expectativas
- Sem resposta: Não sei opinar / Não se aplica

Contaremos com o auxílio da Assessoria de Comunicação Social da UFPR para a divulgação da pesquisa 2015 junto à comunidade acadêmica, visando maior número de respondentes, visto que, a versão integral do “Relatório de Avaliação Institucional”, que deverá ser elaborado em 2018, deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência anterior e discutir os dois relatórios parciais anteriores (2017 e 2016), explicitando uma análise global em relação ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão além de apresentar um plano de ações de melhoria à IES, de acordo com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES No. 065 (INEP, 2014).

#### REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação institucional busca ser um instrumento para aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social. (BELLONI, 2000, p. 40).

Desta forma um processo avaliativo deve considerar aspectos acadêmicos e administrativos, qualitativos e quantitativos, utilizando-se de mais de uma abordagem metodológica. E, sendo assim, necessita considerar todos os envolvidos nos processo. Para Belloni (2000) concebe-se a avaliação da educação superior como um processo sistemático e institucional que tem dois objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão. A partir deste entendimento cabe a cada instituição refletir sobre sua missão e valores, e de acordo com suas funções buscar os melhores métodos para descobrir sua realidade. Este processo se dá através da autoavaliação.

Portanto, justificam-se aprimorar os questionários de pesquisa para se alcançar resultados confiáveis quanto à satisfação dos segmentos que compõe a comunidade acadêmica e a percepção da sociedade civil sobre a instituição.

Um questionário, seja ele chamado de formulário de entrevista ou instrumento de medida, é um conjunto formal de perguntas, cujo objetivo é obter informações das entrevistas (MALHOTRA, 2006, p.291). Através deste instrumento levantam-se informações sobre a qualidade de produtos ou serviços da instituição e sendo um instrumento de medição, logo, deve apresentar exatamente a percepção da satisfação dos públicos, pois medições imprecisas podem causar resultados não confiáveis.

Mas o que medir? O objetivo do instrumento de pesquisa da autoavaliação proposto é medir a qualidade do produto ou serviço prestado/oferecido aos segmentos. Contudo, primeiramente, é necessário esclarecer o que é qualidade.

Qualidade é a extensão com que os produtos cumprem as exigências das pessoas que os utilizam (Montgomery Apud Hayes, 2003 p. 01).

A partir desta definição é importante estabelecer que os serviços prestados pela instituição de ensino superior possuem certo grau de qualidade, e é este grau que se busca inferir através do instrumento de avaliação.

A primeira etapa é levantar as necessidades dos segmentos ou públicos. Neste sentido, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) norteia o processo autoavaliativo a partir das 10 Dimensões do SINAES, agora 5 Eixos/Indicadores.

Hayes (2003) apresenta um modelo para desenvolvimento e aplicação de questionários que contempla três etapas principais, ilustradas na Figura 1:

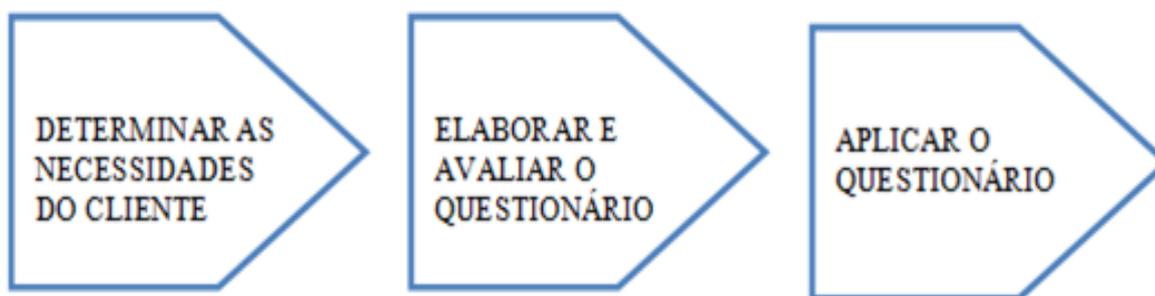


FIGURA 1: MODELO GERAL PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DE SATISFAÇÃO DO CLIENTE. FONTE: ADAPTADO DE HAYES (2003, P. 07).

A elaboração de um questionário de pesquisa é trabalho que requer o envolvimento de diversos juízes, uma vez que contempla etapas importantes como a definição do método da entrevista, conteúdo e enunciado das perguntas, estrutura, escalas, tamanho do questionário, pré-teste e correções.

Definido como será aplicado o instrumento, seja por correio, web, por entrevista pessoal, inicia-se o processo de definição do enunciado e o conteúdo das perguntas, que requerem que as necessidades do cliente, ou seja, que as informações que se desejam conhecer já estejam pré-definidas. Portanto, é imprescindível atentar para a utilidade das perguntas, sejam elas estruturadas ou não.

Em relação à estrutura das perguntas, as não estruturadas ou abertas são questões mais complexas na ocasião da análise de dados, pois dispendem mais tempo na codificação e resumo das respostas. Não são indicadas para questionários autoaplicados, que utilizam a web por exemplo.

Toda pergunta feita em um questionário deve contribuir para a informação desejada ou servir para alguma finalidade (MALHOTRA, 2006, p. 292).

As escalas dos questionários devem ser escolhidas a partir da definição do método do questionário e do conteúdo das questões. As escalas mais conhecidas são as nominais, ordinais, intervalares e escalas de razão. Uma escala bastante utilizada em questionários de autoavaliação é a Likert, um tipo de escala intervalar que permite o uso de estatística descritiva e inferencial. A escala influencia as estatísticas que serão utilizadas, bem como a análise de dados.

Depois de cumpridas estas etapas é momento de efetuar um teste piloto que possibilitará verificar as deficiências do instrumento antes de sua aplicação. Este diagnóstico permite verificar se as questões enunciadas irão produzir os resultados que se buscam e se o questionário não está muito longo e cansativo, levando o entrevistado a desistir da pesquisa.

Antes da aplicação do questionário é hora de definir o tamanho da amostra da pesquisa. E isto requer a especificação da população alvo, que no caso das instituições de ensino superior corresponde à comunidade acadêmica e sociedade civil envolvida com a instituição.

A amostragem pode ser probabilística, que não utiliza seleção aleatória, ou não probabilística, que define que cada elemento da população tem uma chance fixa de ser incluída na amostra (MALHOTRA, 2006, p.325).

Finalizada a aplicação do instrumento de avaliação convém iniciar a distribuição e apresentação dos dados. Hayes (2006) afirma que a utilidade dos dados obtidos através de um questionário depende da maneira com que eles são resumidos e apresentados. E para tanto sugere a utilização de índices de resumo, técnica que faz uso de estatísticas que resumem os elementos de um conjunto de dados que refletem a tendência central e a dispersão entre eles, quer sejam média aritmética, variância e ou desvio padrão.

Para análise dos dados dos instrumentos de autoavaliação da UFPR em todas as pesquisas foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva, com objetivo de buscar os resultados referentes aos indicadores pré-estabelecidos no Projeto de Autoavaliação Institucional, criado pela CPA/UFPR de acordo com as características da instituição.

Uma importante etapa nesta análise e tabulação correspondeu à apreciação dos pontos que não apresentaram de forma clara os resultados que se buscaram para determinados indicadores, ou seja, efetuou-se a autoavaliação do processo.

A retroalimentação do sistema depende do estudo sobre o processo avaliativo e deve estar presente nas conclusões e considerações sobre o ciclo. Assim a autoavaliação compreende a revisão dos instrumentos utilizados, procedimentos efetuados e resultados alcançados, para verificar se os objetivos pretendidos foram alcançados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a aplicação das pesquisas durante o ciclo 2007-2008 e, posteriormente, em 2012, 2013 e 2014, a CPA conseguiu extrair o diagnóstico dos avanços e fraquezas da UFPR. Apesar das inúmeras diferenças de concepção dos instrumentos utilizados

entre os ciclos, e tendo sido o questionário de 2012 criado a partir da Análise Fatorial do instrumento utilizado em 2007-2008, foi possível efetuar uma comparação entre os instrumentos através dos resultados obtidos.

Contudo, durante a sistematização dos dados da pesquisa realizada em 2012, a CPA efetuou criteriosa apreciação das questões que compuseram o instrumento e concluiu que era preciso, durante o próximo ciclo avaliativo, efetuar desmembramento de variáveis que foram agregadas por terem se comportado de forma idêntica na pesquisa do ciclo 2007-2008.

As mudanças ocorridas na instituição ao longo dos anos, principalmente em relação ao crescimento do número de cursos, público-alvo e infraestrutura, com o advento do Reuni, foram fatores que influenciaram o comportamento das variáveis dificultando a sua análise de forma agregada.

A CPA observou também, que na sistematização e apresentação dos resultados da pesquisa de 2012 era mais adequada a utilização dos gráficos, formato mantido nas pesquisas de 2013 e 2014, após as considerações sobre cada questão, de forma a permitir que o leitor pudesse visualizar a origem daquela informação, diferente do formato do relatório de 2007-2008, facilitando o entendimento. Também se adotou o cuidado de distribuir as questões por Dimensão, apresentando-as somente nas suas dimensões principais e indicando as suas dimensões relacionadas.

Na apresentação do texto de 2012, adotou-se como “satisfação” a soma do percentual excelente e bom e como “insatisfação” a soma do percentual ruim e péssimo.

Estas observações foram imprescindíveis para a confecção da apresentação dos resultados de 2012 em relatório. Em 2013, a CPA decidiu estudar novas metodologias de criação de instrumentos de pesquisa, inclusive adotando o critério de ordenação das questões por dimensão e uma escala que compara o nível de satisfação desejada com a satisfação proporcionada pela instituição.

Por fim, cabe salientar que dentre as principais diferenças entre os ciclos destaca-se a maior participação da comunidade acadêmica em 2012 na análise dos resultados, com a participação de representantes na sistematização do relatório final, em reuniões abertas convocadas para este fim. Participação que não ocorreu nas análises dos dados das pesquisas de 2013 e 2014, devido ao período de aplicação do questionário, próximo ao final do ano e a necessidade de finalização do relatório em 31 de março do ano seguinte.

Nos três ciclos 2007-2008, 2013 e 2014 somente a CPA teve acesso aos dados após a sua tabulação, analisando e sistematizando em relatório que posteriormente foi divulgado na Instituição. Para sistematização do relatório de 2012, a CPA contou, em diversos encontros, com a participação de seus representantes setoriais, que auxiliaram na apreciação e entendimento dos dados, tal como haviam contribuído para a formalização do instrumento de pesquisa.

Dispõem-se abaixo, a título de comparação, exemplos de apresentação dos resultados nos relatórios de 2007-2008, de 2012, 2013 e 2014.

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2007-2008, p. 22):

“Articulação entre o PDI e a Avaliação Institucional

O PDI 2007-2008 assumiu a avaliação como uma meta institucional.

Com o objetivo de obter informação quanto a Missão e o PDI, duas questões foram elaboradas e nos forneceram os seguintes resultados:

Questão 1: A UFPR cumpre sua missão de fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento sustentável. Podemos concluir que esta questão foi bem avaliada com 84,9% de concordância, 10,9% discordância e 0,9% não sei/não se aplica. Outro indicativo é a amplitude geral de A=2 indicando homogeneidade entre as classes respondentes.

Questão 2: O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é de meu pleno conhecimento.

O que mais chama a atenção nesta questão é o percentual de não sei/não se aplica 52,9% e também a amplitude geral (variabilidade) de A=42, que foram os maiores índices registrados entre todas as questões avaliadas, o que indica problemas na divulgação do (PDI) entre as classes avaliadas.

Podemos concluir que a grande maioria da comunidade externa e interna (84,9%) concorda com a afirmação de que a UFPR cumpre sua missão de fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento sustentável. No entanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, documento que contem os princípios, metas e estratégias de desenvolvimento da UFPR é pouco conhecido especialmente pelo corpo docente.”

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2012, p.28 e p.72):

“5.1 DIMENSÃO 1 - A MISSÃO E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A Dimensão 1 foi avaliada pela questão 13.

Questão 13: A UFPR cumpre sua missão de fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação e desenvolvimento sustentável?

Esta questão apresentou índice de 65% de satisfação, 13% de insatisfação e 2% não sei/não se aplica (Figura 1). No ranking das questões melhores avaliadas ocupa o 6º lugar. Contudo, se deve considerar que ainda são necessárias ações para que a instituição cumpra de forma plena com sua Missão. Cabe destacar que essa missão era a definida no PDI vigente no período 2007-2011.

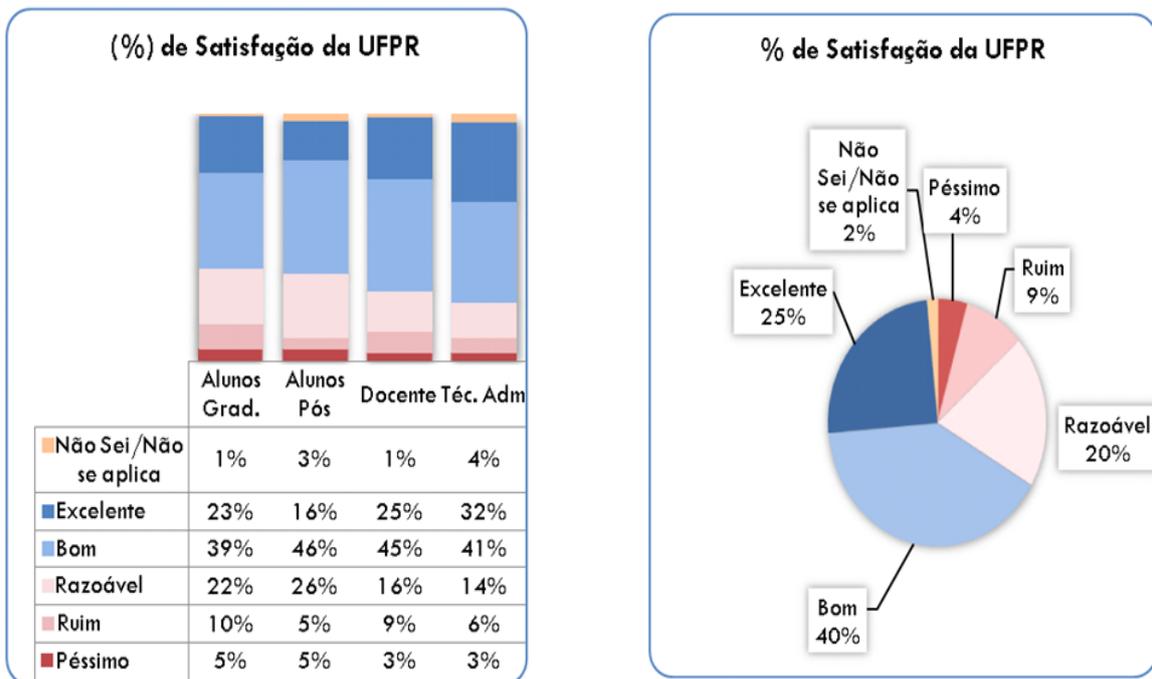


FIGURA 1 - CUMPRIMENTO DA MISSÃO DE FOMENTAR CONSTRUIR E DISSEMINAR O CONHECIMENTO NA UFPR.”

### 5.8 DIMENSÃO 8 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

[...]“Questão 12: Quantifique o seu conhecimento em relação ao PDI

Observa-se um baixo grau de conhecimento da comunidade acadêmica em relação ao PDI, considerando que somente 20% dos respondentes declararam ter informações satisfatórias do documento. Depreende-se isso, principalmente, pelos percentuais discentes de graduação e pós-graduação que apresentaram os maiores índices de insatisfação e não/sei se aplica (Figura 43). Para todas as categorias, esta questão está abaixo da 42ª posição no ranking reforçando o desconhecimento da comunidade em relação ao PDI.

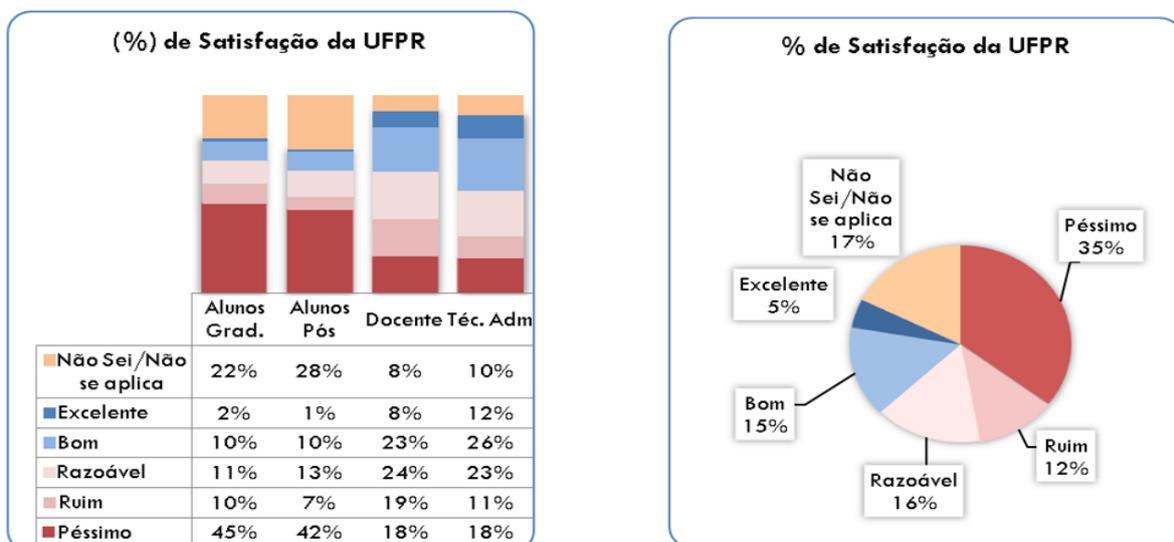


FIGURA 43 - CONHECIMENTO DO PDI PELA COMUNIDADE.”

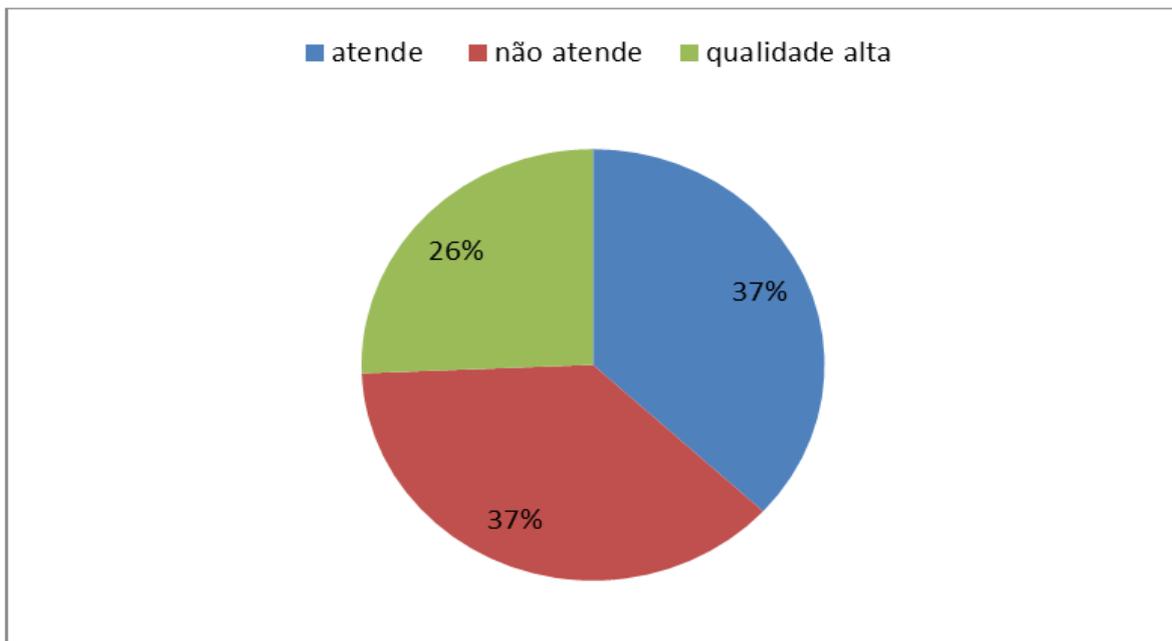


FIGURA 1 - GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PDI DA UFPR.

Quanto ao grau de contribuição no cumprimento de metas do PDI 26% dos respondentes apontaram um grau acima das expectativas, 37% declararam bom, 37% grau de cooperação menor (FIGURA 1).”

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2014, p.24-25):

[...]

#### “4.2 EIXO 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

##### 4.2.1 Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

a) Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPR?”

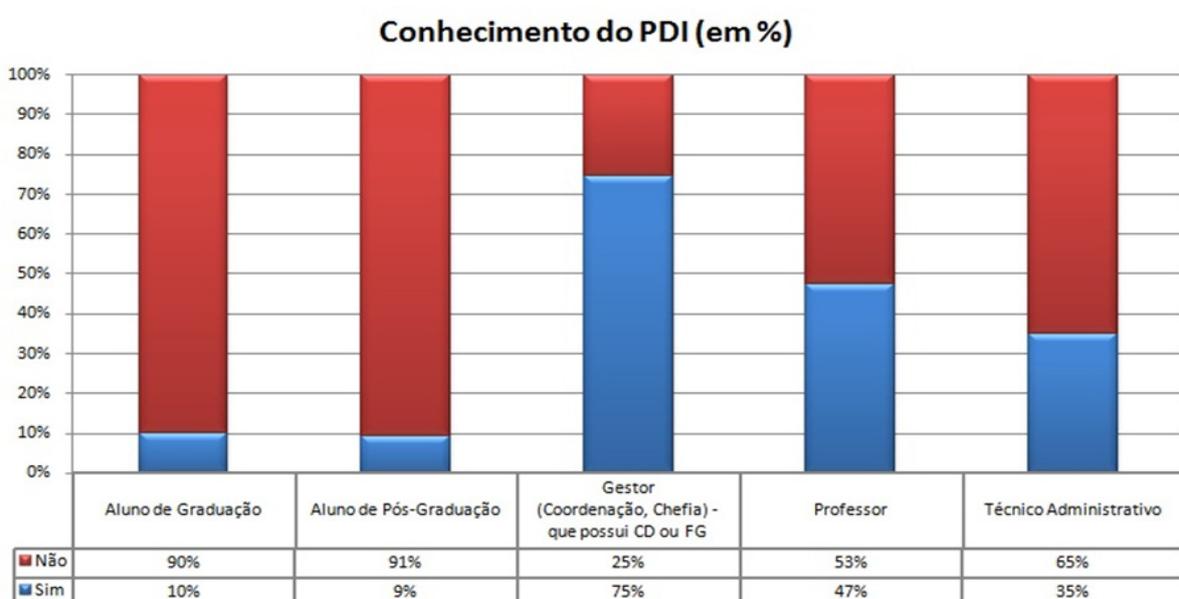


FIGURA 2 - GRAU DE CONHECIMENTO DO PDI DA UFPR.

“Nessa questão observa-se que há uma parcela significativa dos segmentos que não conhece o PDI (69%). Destaca-se, entretanto, a porcentagem de Gestores, Servidores Docentes e Técnico-Administrativos que medem como não sei/não se aplica (53% e 65%), indicando a necessidade de maior publicização e sensibilização de toda comunidade acadêmica sobre os rumos traçados pela instituição através do documento.”

1) Quantifique seu grau de contribuição no cumprimento das metas do PDI.

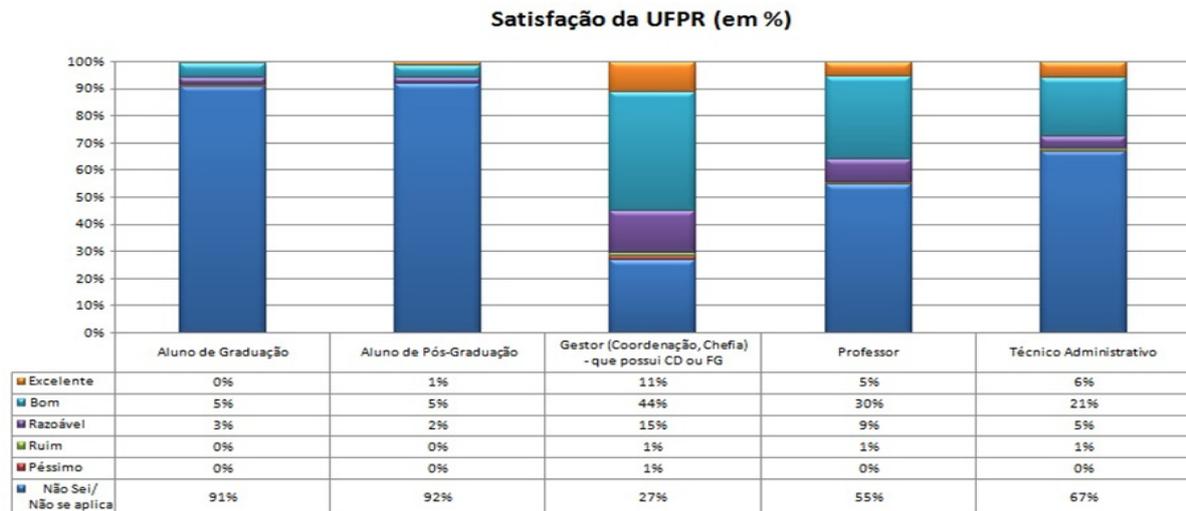


FIGURA 3 - GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PDI DA UFPR: OPINIÃO POR PÚBLICO.

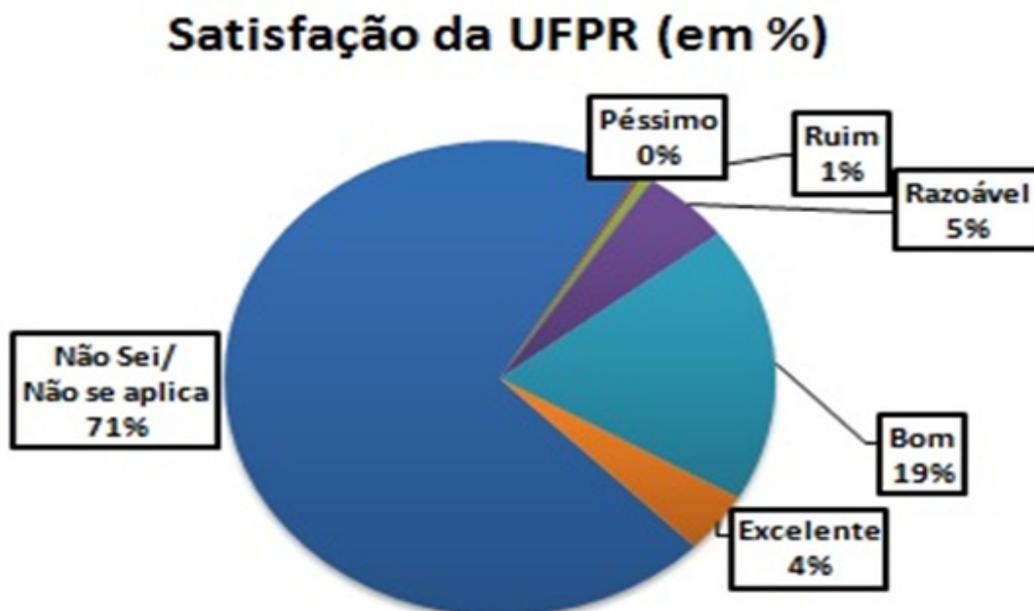


FIGURA 4 - GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PDI DA UFPR: OPINIÃO GERAL.

“A porcentagem dos segmentos que avaliam a questão como não sei/não se aplica é significativa (71%). Isso, e demonstra que os respondentes não têm conhecimento adequado do planejamento da instituição. Destacam-se principalmente, docentes (55%) e servidores técnico-administrativos (67%). “

Observam-se padrões de redações diferenciadas nos exemplos citados. Um conta com percentual de concordância e discordância, outro tem índice de satisfação e insatisfação, enquanto dois outros apresentam o grau de contribuição no cumprimento de metas do PDI sendo que o último apresenta também a porcentagem de conhecimento do PDI por parte da comunidade acadêmica. No relatório de 2012 adotou-se como “satisfação” a soma dos percentuais excelente e bom e como “insatisfação” a soma do percentual ruim e péssimo (CPA/UFPR, 2012, p.27), informação semelhante não encontrada no relatório 2007-2008. Assim sendo, torna-se importante, para ser possível efetuar comparações futuras, explicitar ao máximo o modo de tratamento dos dados e da redação do relatório. Independentemente dos relatórios, dos métodos e escalas utilizadas, verifica-se em todos os relatórios, que o PDI necessita de maior divulgação na UFPR.

A avaliação das Bibliotecas nos questionários de 2007-2008, 2012, 2103 e 2014 consiste um exemplo que retrata o aprimoramento do questionário de avaliação, bem como o efeito do resultado das pesquisas de autoavaliação, de um ano para o ano seguinte.

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2007-2008, p. 54):

“Questão 40: A Biblioteca possui instalações adequadas para todas as suas atividades. Aproximadamente 55% da comunidade discordam que a biblioteca possui instalações adequadas, o que indica necessidade de melhoria nas instalações.”

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2012, p. 62):

Questão 8: As bibliotecas possuem horários, instalações e acervo adequados, em quantidade e qualidade, compatíveis com as necessidades de ensino, pesquisa e extensão? Esta questão apresenta índice de satisfação de 48% por parte da comunidade e insatisfação de 28%. O pequeno índice (3%) de não sei/ não se aplica, reflete a utilização e importância do Sistema de Bibliotecas da UFPR pela comunidade acadêmica (Figura 37). Diante do agrupamento de variáveis diferentes de análise na avaliação desta questão, na próxima pesquisa os itens deverão ser desmembrados para melhor detalhamento e qualidade do questionário.

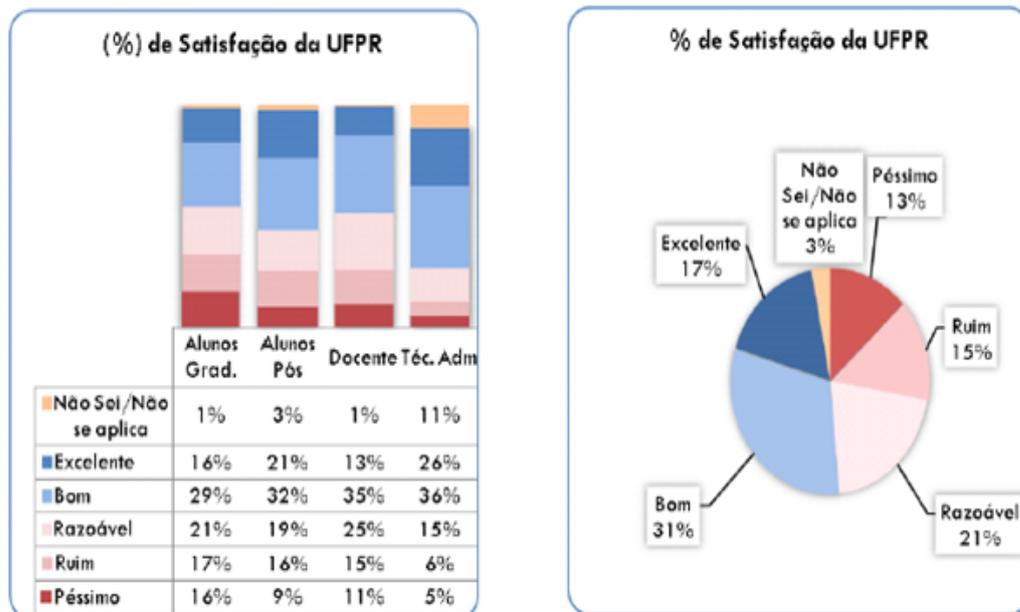


FIGURA 37 - SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS HORÁRIOS, INSTALAÇÕES E ACERVO DAS BIBLIOTECAS COMPATÍVEIS COM AS NECESSIDADES DA COMUNIDADE DA UFPR.

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2013, p. 90-96):

“33) Avalie a biblioteca que você mais utiliza quanto a:  
33.1) Qualidade do acervo:”

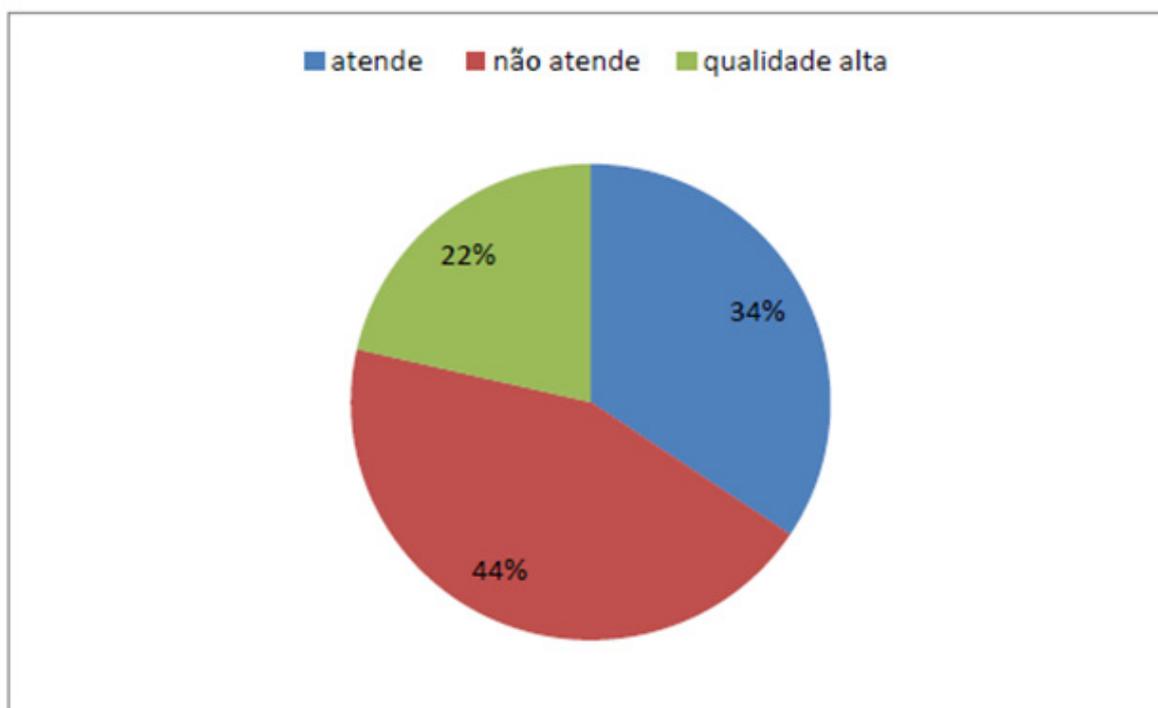


FIGURA 63 - BIBLIOTECAS: QUALIDADE DO ACERVO.

“Em relação à qualidade do acervo das bibliotecas, conforme a Figura 63, 22% avaliaram com qualidade alta, 34% apontaram que atende a necessidade e 44% avaliaram que não atende.”

“33.2) Quantidade de obras:”

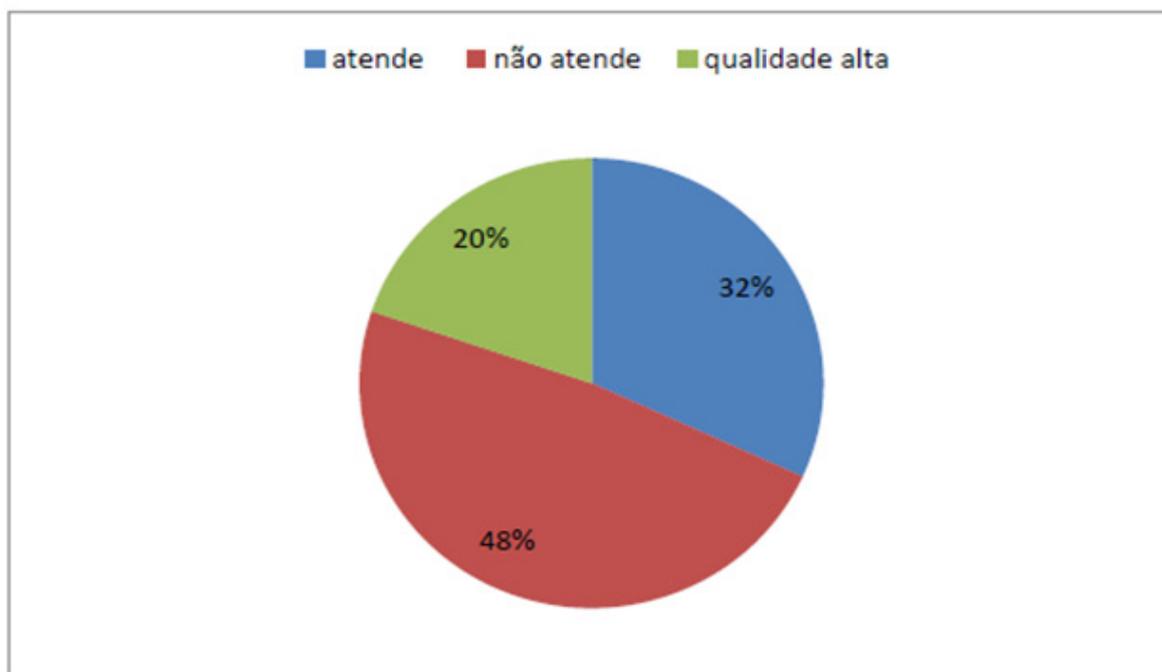


FIGURA 64 - BIBLIOTECAS: QUANTIDADE DE OBRAS.

“Em relação ao número de obras das bibliotecas, para 20% dos respondentes a qualidade é alta, para 32% atende a necessidade e para 48% que não atende (Figura 64).”

“33.3) Horário de atendimento:”

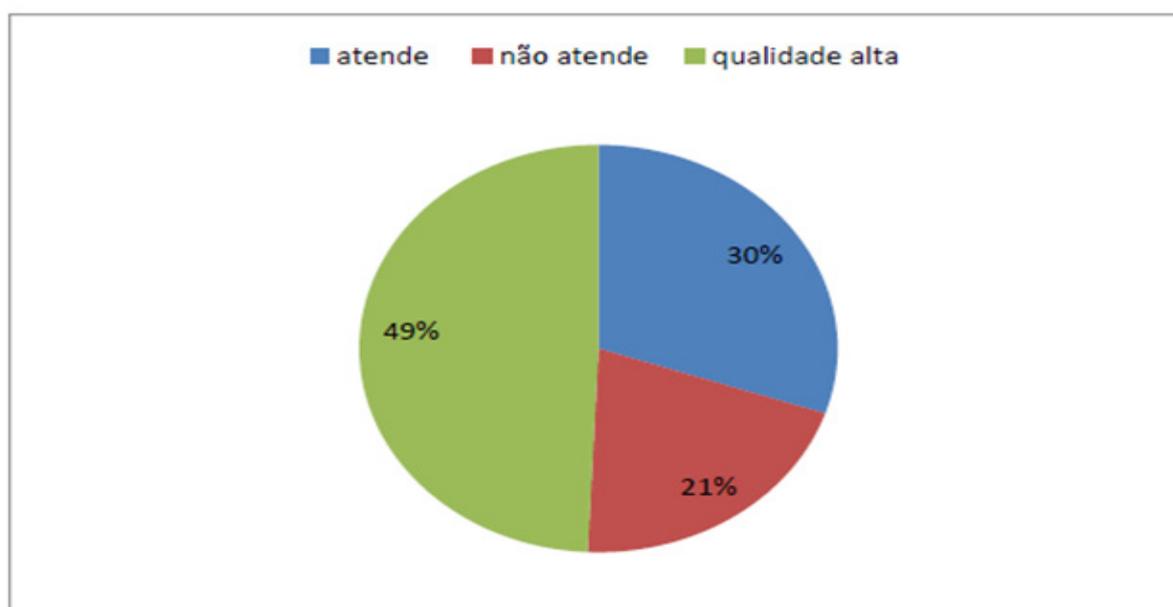


FIGURA 65 - BIBLIOTECAS: HORÁRIO DE ATENDIMENTO.

“Em relação ao horário de atendimento das bibliotecas, de acordo com a Figura 65, 49% dos respondentes avaliaram a qualidade alta, 30% que atende a necessidade e 21% que não atende.”

“33.4) Qualidade do atendimento:”

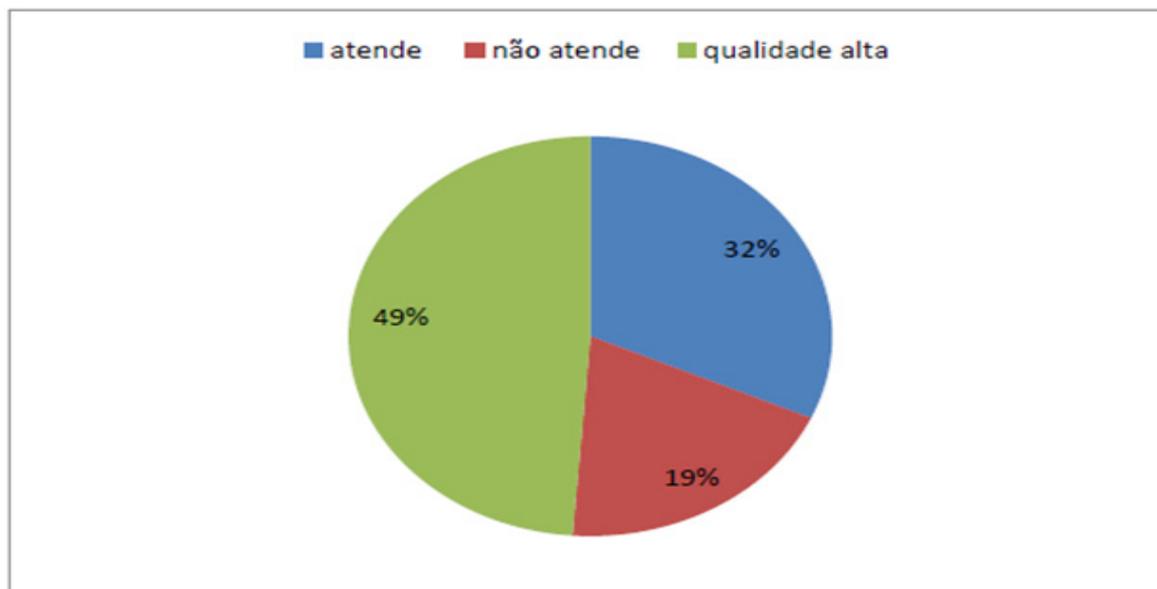


FIGURA 66 - BIBLIOTECAS: QUALIDADE DO ATENDIMENTO.

“Em relação qualidade do atendimento nas bibliotecas, 49% avaliaram a qualidade como alta, para 32% atende a necessidade e para 19% não atende, conforme ilustra a Figura 66.”

“33.5) Instalações físicas:”

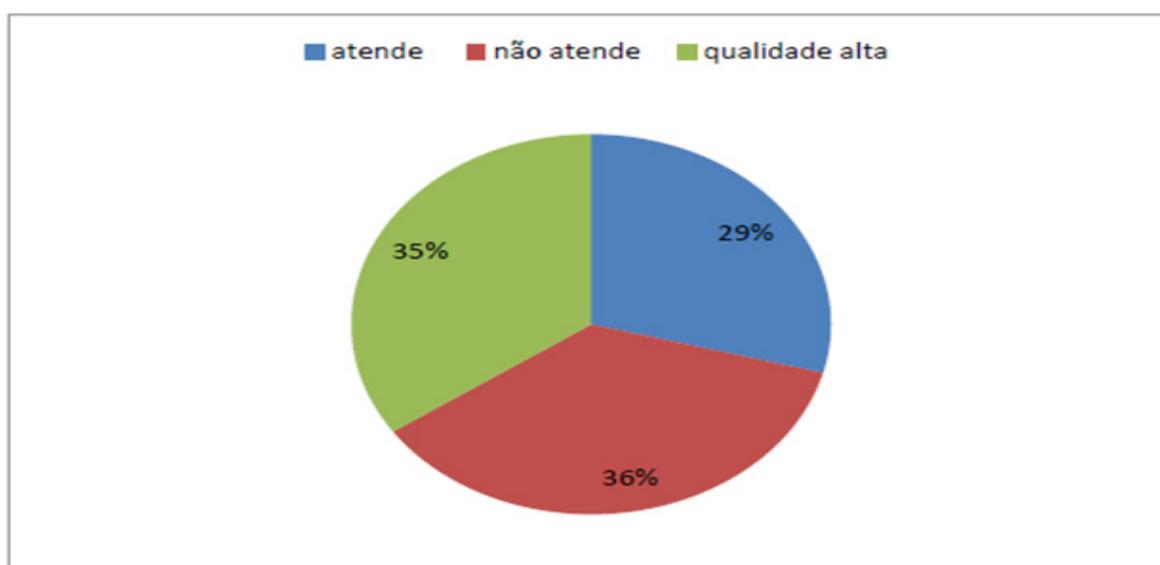


FIGURA 67 - BIBLIOTECAS: INSTALAÇÕES FÍSICAS.

“Em relação às instalações físicas das bibliotecas, 35% entenderam que a qualidade é alta, 29% apontaram que atende a necessidade e 36% consideraram que não atende (Figura 67).”

33.6) Equipamentos (de consulta e empréstimo):”

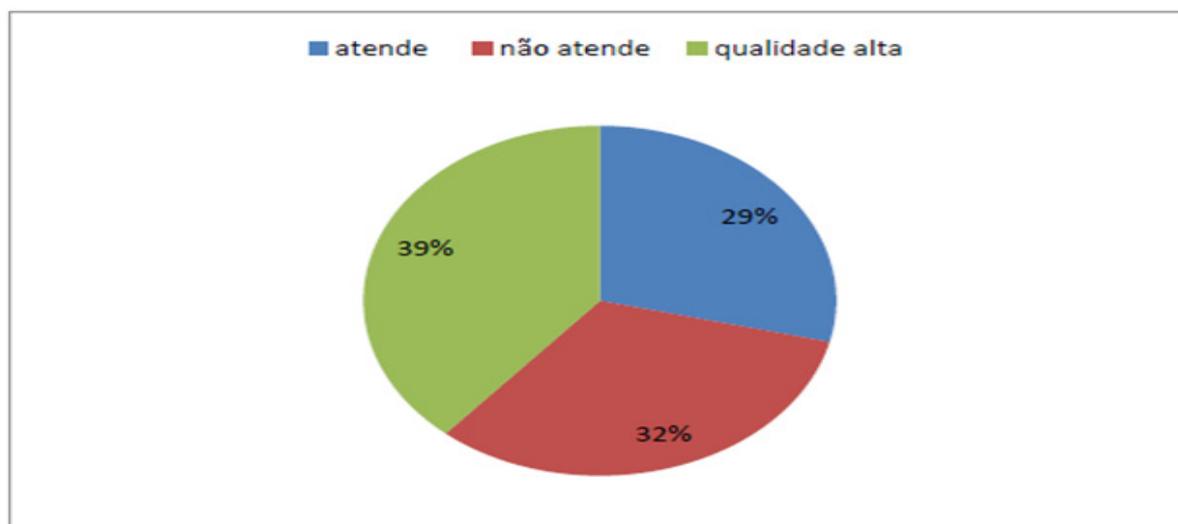


FIGURA 68 - BIBLIOTECAS: EQUIPAMENTOS.

“Em relação aos equipamentos (de consulta e empréstimo) das bibliotecas, conforme a Figura 68, 39% avaliaram a qualidade alta, para 29% atende a necessidade e para 32% não atende.”

De CPA/UFPR, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (2014, p. 103):

“Avalie

27.2) SiBi - Sistema de Bibliotecas:”

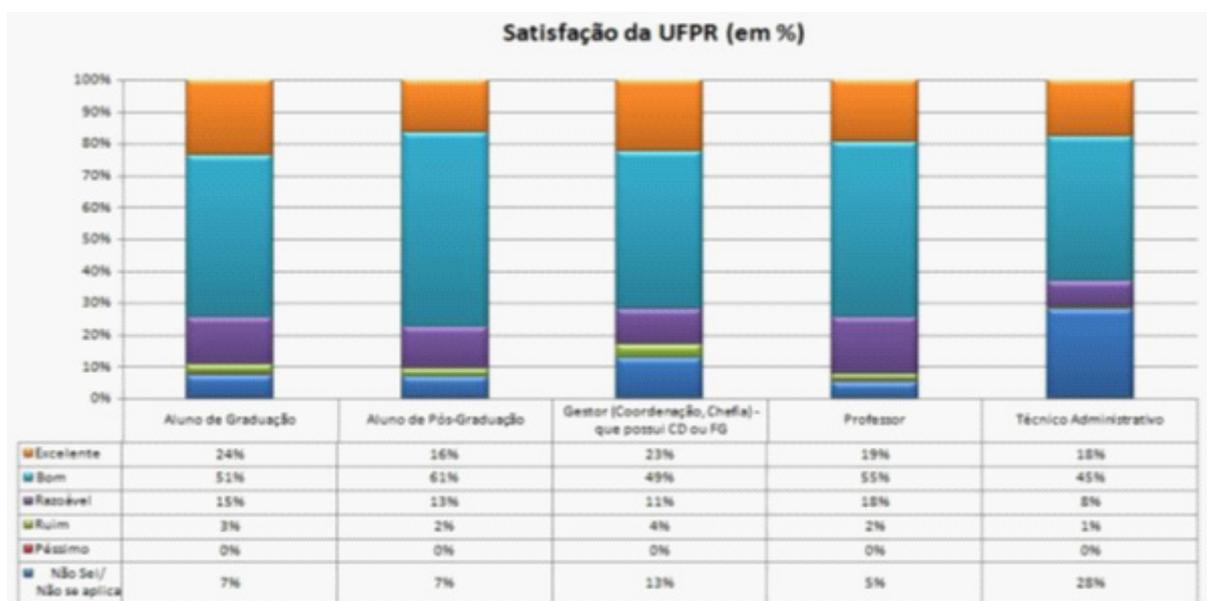


FIGURA 130 - AVALIAÇÃO DO SIBI: OPINIÃO POR PÚBLICO.

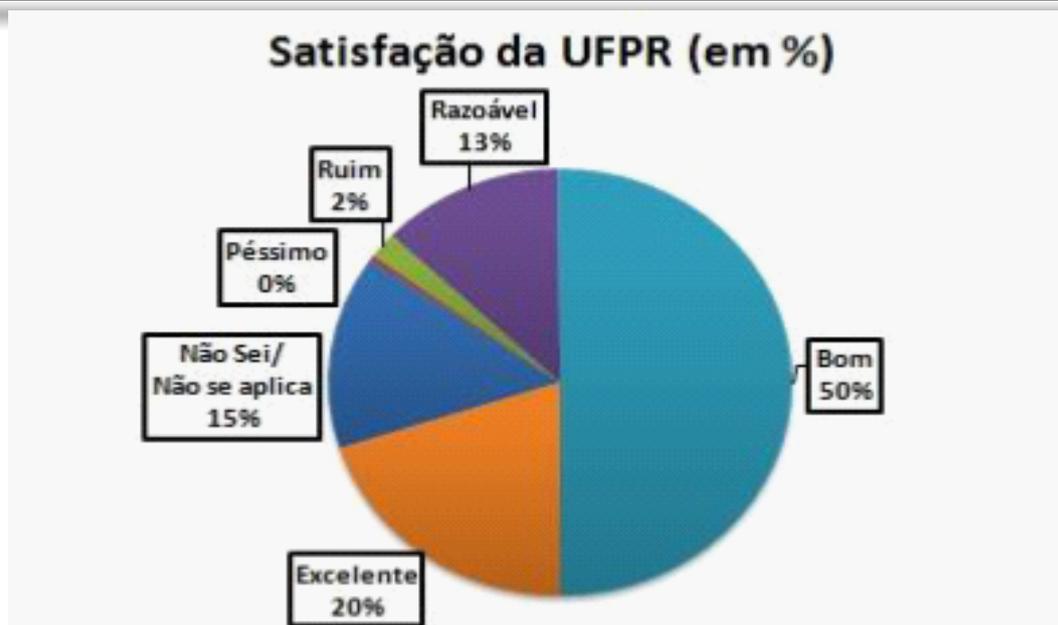


FIGURA 131 - AVALIAÇÃO DO SIBI: OPINIÃO GERAL.

“O sistema de Bibliotecas foi avaliado positivamente por 83%, sendo 20% excelente, atingindo índices superiores a 74% (bom e excelente) entre os três principais segmentos diretamente envolvidos - alunos de graduação, alunos de pós-graduação e docentes, demonstrando que o sistema tem atendido às expectativas da comunidade acadêmica. Os técnico-administrativos apresentam o maior índice de não sei/não se aplica.”

#### Considerações Finais

Os processos de avaliação interna nas Instituições de Ensino Superior têm por objetivo promover o autoconhecimento e auxiliar o planejamento institucional a definir estratégias de melhoria dos pontos frágeis, devendo ser uma ferramenta coletiva e educativa.

Destacam-se a importância de se testar diversos métodos de desenvolvimento de instrumentos avaliativos, verificando quais os que melhor se enquadram à realidade da UFPR, porém, uma única metodologia pode não indicar com precisão todos os pontos, e, portanto, a sua retroavaliação e se necessário, a sua revisão a cada ciclo é muito importante.

A CPA/UFPR busca aprimorar os instrumentos de pesquisa utilizados na IES a partir da reavaliação destes e conseguiu aferir a percepção de seus públicos contribuindo com a discussão de melhorias do processo e da própria instituição.

Salienta-se, neste ponto, a participação dos diversos atores envolvidos com a avaliação, sejam membros ou representantes setoriais da CPA. Esta diversidade contribuiu para a criação de um relacionamento permanente entre CPA e unidades acadêmicas e administrativas da instituição, que por sua vez contribuiu para excelência dos trabalhos.

Com o primeiro instrumento aplicado, a CPA deu início à cultura de autoavaliação na Universidade, e a partir da segunda pesquisa foi possível verificar aspectos que necessitam ser mais detalhados. Estas duas etapas colaboraram para a criação de um instrumento inovador em 2013, repensado em 2014 e adaptado apenas visualmente em 2015.

Entretanto, os integrantes da CPA estão cientes que estes mecanismos não são suficientes para se obter resultados sobre todas as dimensões que envolvem uma instituição de ensino superior com o perfil da UFPR, e tenciona aprimorar seus processos avaliativos agregando à análise outros dados captados de pesquisas feitas pelas diversas instancias da instituição, como as áreas de gestão de pessoas, avaliação de cursos e de extensão, avaliações da CAPES, bem como por pesquisas documentais na instituição. Essas etapas complementam as informações obtidas pelos questionários aplicados.

A partir destes apontamentos conclui-se que houve um grande aprendizado para todos os envolvidos com a autoavaliação na UFPR, pois estas discussões levaram ao conhecimento sobre as deficiências e sucessos dos procedimentos de avaliação institucional e melhor compreensão dos resultados obtidos com os instrumentos.

#### Referências

BELLONI, I. A função Social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, J.D; RISTOFF, D. (orgs). Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

CPA/UFPR. Relatório de Autoavaliação da UFPR 2007-2008. Disponível em: <<http://www.cpa.ufpr.br/relatorio-de-avaliacao/>>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Relatório de Autoavaliação da UFPR. 2012. Disponível em <<http://www.cpa.ufpr.br/relatorio-de-avaliacao/>>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Relatório de Autoavaliação da UFPR. 2013. Disponível em <<http://www.cpa.ufpr.br/relatorio-de-avaliacao/>>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Relatório de Autoavaliação da UFPR. 2014. Disponível em <<http://www.cpa.ufpr.br/relatorio-de-avaliacao/>>. Acesso em 08/09/2015.

INEP. Lei 10.861 - 14/04/04. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao)>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria No. 92 de 31/1/2014. Aprova os indicadores do Instrumento de Avaliação Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial do SINAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao)>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES No. 062 9/10/2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional/nota-tecnica](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica)>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES No. 065, 9/10/2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional/nota-tecnica](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica)>. Acesso em 08/09/2015.

HAYES. B. E. Medindo a Satisfação do Cliente. Rio de Janeiro. Qualitymark Ed., 1995.

MALHOTRA, N. K. Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Editora Bookman, 2006.

UFPR. Resolução 15/05-COUN, 04/05/2005. Aprova o Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFPR. Universidade Federal do Paraná, 2005. Disponível em <<http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/04/COUN-1505.pdf>>. Acesso em 08/09/2015.

\_\_\_\_\_. ATO DECLARATÓRIO N° 01, 01/02/2012. Aprova ad referendum as Normas Complementares, de Funcionamento da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em <<http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2012/02/Normas-Complementares-de-Funcionamento.pdf>>. Acesso em 08/09/2015.

## PLANEJAMENTO E DIREÇÃO ESTRATÉGICA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA: ESTUDO DE CASO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Profa. Msc. Maria Odette de Pauli Bettega  
Profa. Dra. Maria Aparecida Zehnpfennig Zanetti

### PALAVRAS-CHAVE

Administração pública; planejamento estratégico; plano de desenvolvimento institucional.

### RESUMEN

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) entende que é essencial, para a moderna administração pública, a compreensão do planejamento estratégico e da sistemática para avaliação como um instrumento de gestão capaz de gerar melhoria contínua de resultados nos trabalhos dos servidores professores, técnicos-administrativos e equipes de trabalho. Os modelos teóricos mais recentes são unânimes em recomendar a integração entre a gestão de pessoas e as estratégias institucionais como forma de maximizar o desempenho organizacional. Dessa forma, espera-se disseminar uma compreensão coletiva, em todos os níveis, sobre a situação atual (missão, visão, valores e objetivos estratégicos) e a que se deseja alcançar. A finalidade é preparar a instituição para desempenhar as decisões estratégicas e operacionais de forma integrada e consciente, bem como consolidar valores organizacionais, competências e sistemas de gestão. O artigo contempla a descrição sintética dos planos estratégico, tático e/ou operacional, identificando os principais objetivos estratégicos para o planejamento da gestão; avaliação sobre os estágios de implementação do planejamento estratégico; demonstração da vinculação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPR com suas competências constitucionais, legais ou normativas e com o Plano Plurianual (PPA). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consubstancia o plano estratégico da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) para o Quinquênio 2012-2016. O PDI 2012-2016 da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi estruturado considerando as seguintes dimensões estruturantes: a Dimensão Estratégica (cidadã, acadêmica, humana e profissional); a Dimensão Tática e a Dimensão Operacional (proposta de ações).

## 1. APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), com sede em Curitiba no Estado do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, é autarquia de regime especial com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Em 1913, a universidade começou a funcionar como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. Com a Primeira Guerra Mundial (1914) vieram a recessão econômica e as primeiras dificuldades. Dentre elas uma lei que determinava o fechamento das universidades particulares, numa tentativa do Governo Federal de centralizar o poder sob as instituições de ensino superior.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi federalizada em 04/12/1950 por meio da Lei 1254/50, passou a chamar-se Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita, oferecendo ensino gratuito e garantindo sua consolidação e expansão; e é a mais antiga universidade do Brasil e símbolo de Curitiba. Seu lema é Scientia et Labor – Ciência e Trabalho.

Símbolo maior da intelectualidade paranaense, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) demonstra sua importância e excelência através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que são norteados pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A função social da universidade é valorizada justamente através desse tripé, pois todo ensino, pesquisa e atividade de extensão deve devolver a esta comunidade, em forma de conhecimento, tecnologia e cultura, os recursos públicos que a permitem existir enquanto Instituição Federal de Ensino Superior.

Hoje a Universidade Federal do Paraná (UFPR) está presente em todas as regiões do Estado, por seus campi em Curitiba: Centro; Setor de Ciências Agrárias; Setor de Artes, Comunicação e Design; Centro Politécnico; Jardim Botânico; Rebouças; em Matinhos: Setor Litoral; em Pontal do Sul: Centro de Estudos do Mar; em Palotina: Setor Palotina. Além de Campi Avançados, com as Estações Experimentais; Centro de Administração Federal em Paranaguá e os Hospitais: de Clínicas (Curitiba); Maternidade Victor Ferreira do Amaral (Curitiba); do Trabalhador (Curitiba); Museu de Arqueologia e Etnologia de Paranaguá (Paranaguá) e Campus de Jandaia do Sul. Totalizando 303 edificações, 446.941,84 m<sup>2</sup> de área construída e 11.037.050,51 m<sup>2</sup> de área do terreno. Com uma comunidade Acadêmica composta por 25.014 discentes na graduação, 155 no ensino técnico, 3.841 na pós-graduação Lato Sensu, 3.218 na pós-graduação Stricto sensu - nível Mestrado e 2.327 no nível Doutorado. Todos estes alunos foram apoiados por 3.814 servidores técnico-administrativos e 2.454 servidores docentes nas diversas áreas do conhecimento.

A Missão da Universidade Federal do Paraná é contribuir com o desenvolvimento sustentável, priorizando a formação continuada do profissional cidadão e produzindo, socializando e apropriando o conhecimento de forma articulada com os demais seg-

mentos da Sociedade, sendo referência no Brasil. Alicerçada nos seguintes princípios:

- Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente;
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento.

A Universidade Federal do Paraná, em sua trajetória centenária vivencia os valores de:

- Comprometimento com a construção do saber e formação de profissionais competentes e comprometidos socialmente;
- Promoção de ambiente pluralista, no qual o debate público e respeitoso seja instrumento de convivência democrática;
- Valorização dos Conselhos Superiores na construção de Políticas Universitárias;
- Valorização da multiculturalidade como respeito à Sociedade brasileira e solidariedade internacional;
- Isonomia no tratamento a todas as Unidades;
- Construção de uma Universidade pública, gratuita de qualidade e comprometida com o desenvolvimento social e sustentável;
- Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e Extensão;
- Respeito à liberdade na construção e à autonomia na disseminação do conhecimento;
- Respeito a todas as instâncias da Sociedade organizada;
- Incentivo à participação democrática e representativa das Comunidades interna e externa nas políticas e decisões institucionais.

#### 1.1. Finalidades e Competências Institucionais da Universidade Federal do Paraná

A regulamentação das atividades da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está baseada na Constituição Federal de 1988, na Lei N. 9.394, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; no Estatuto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no seu Regimento aprovados pela Resolução 02/91 do Conselho Universitário e Portaria nº. 842 de 09 de junho de 1992, publicada na Documenta nº. 378 e no PDI-2012-2016.

Conforme o Estatuto ([www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc)) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em seu Artigo 1º:

A Universidade Federal do Paraná é uma Instituição Federal de Ensino Superior, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, é autarquia de regime especial com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

No Artigo 2º: do Estatuto, são apresentadas as finalidades e competências:

A Universidade Federal do Paraná, adotando métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de Ensino e Pesquisa e autorizem a plena utilização de seus recursos humanos e materiais, destina-se a:

- I. Promover a educação, o ensino e o desenvolvimento tecnológico e a cultura filosófica, científica, literária e artística;
- II. Formar profissionais, técnicos e cientistas;
- III. Contribuir para a solução dos problemas de interesse da comunidade sob a

forma de cursos, estudos e serviços; e

IV. Desenvolver a pesquisa nas várias áreas de conhecimento.

E no Artigo 8º. do Estatuto encontramos os seus princípios:

I. Unidade de patrimônio e administração;

II. Estrutura orgânica reunida em unidades denominadas setores;

III. Unidade das funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;

IV. Racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;

V. Universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em função de ulteriores aplicações, e de áreas técnico-profissionais; e alterado pela resolução nº 121/07-COUN de 5 de dezembro de 2007, publicada em 11 de dezembro de 2007.

VI. Flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016, a Universidade Federal do Paraná considera que a missão básica da Educação Superior permanece vinculada a quatro objetivos principais:

I. A produção de novos conhecimentos (função da pesquisa);

II. A formação de pessoal altamente qualificado (função do Ensino);

III. A integração do ensino e da pesquisa com demandas sociais, buscando comprometimento da comunidade universitária, e estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico ao saber dos demais segmentos da sociedade (função da Extensão);

IV. A função ética, que inclui a cidadania e a crítica social.

São instâncias normativas no âmbito da UFPR seus quatro Conselhos Superiores: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho de Planejamento e Administração, e Conselho de Curadores. Os Conselhos Superiores compõem-se, em parte, de membros natos – dirigentes de Unidades Acadêmicas, e em parte de representantes eleitos pelos pares. São servidores docentes e técnico-administrativos, inclusive aposentados; representantes discentes; e também membros da Comunidade externa, que assim participam da gestão institucional por representantes dos trabalhadores e de entidades patronais.

O Reitor é o dirigente máximo da Universidade, nomeado pelo Ministro de Estado da Educação para mandato de quatro anos a partir de relação nominal sugerida pelo Conselho Universitário, após consulta à Comunidade Universitária. O Reitor preside os três primeiros Conselhos; e não integra o Conselho de Curadores o qual é presidido por membro eleito entre seus pares.

No nível decisório hierarquicamente inferior ao dos Conselhos Superiores, a normatização universitária transcorre no nível de Pró-Reitorias, por seus Pró-Reitores e pelos Coordenadores nelas lotados, e de Conselhos Setoriais (cada Setor Acadêmico) ou

Diretivos (Campi), compostos por servidores docentes e técnico-administrativos e por discentes.(anexo)

As gestões orçamentária-financeiras dos Hospitais de Clínicas e Maternidade Victor Ferreira do Amaral são individualizadas em Unidade Orçamentárias próprias, porém mantém por elementos administrativos e decisórios subordinados à UFPR.

O Hospital do Trabalhador, instituição vinculada ao governo estadual, é operacionado mediante convênio entre a Universidade, o Governo do Estado do Paraná a Secretaria Municipal de Saude dando suporte as atividades formativas e como campo de estágio da UFPR.

Os Hospitais Veterinários de Curitiba e Palotina subordinam-se, respectivamente, ao Setor de Ciências Agrárias e ao Setor Palotina.

O Estatuto e Regimento da UFPR, bem como Resoluções emanadas dos Conselhos acima citados, estão disponíveis em [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc).

## 2. GESTÃO E DIREÇÃO ESTRATÉGICA

A gestão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está organizada de modo a apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de contas, procurando adotar práticas inovadoras que estimulem o aprendizado organizacional em todas as suas áreas de atuação. Na Universidade Federal do Paraná são macroprocessos de apoio todos aqueles relacionados ao desenvolvimento das atividades de gestão, como: assuntos estudantis, administração, gestão de pessoas, infraestrutura e planejamento.

### 2.1. Macroprocessos de Administração.

A gestão da UFPR está organizada de modo a apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de contas, procurando adotar práticas inovadoras que estimulem o aprendizado organizacional em todas as suas áreas de atuação, sendo que os macroprocessos de administração são coordenados pela Pró-Reitoria de Administração (PRA), que provê a manutenção da infraestrutura e o bom funcionamento logístico da UFPR. Tem por atribuições zelar pelo ótimo uso dos recursos orçamentários; promover e renovar os procedimentos administrativos; promover o contínuo abastecimento de materiais; garantir a limpeza e a segurança da UFPR; gerenciar as atividades relacionadas a ampliação, manutenção e conservação das edificações e instalações; desenvolver novas tecnologias de informações; garantir o atendimento das necessidades de transportes; coordenar a veiculação de processos e correspondências; exercer a administração geral da UFPR. Principais produtos: efetividade e economicidade na gestão de patrimônio mobiliário e imobiliário e de serviços na Universidade.

A Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN) é o órgão responsável pelo planejamento e avaliação institucionais, pelo controle orçamentário e pela administração financeira. A ela compete: planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades relacionadas à questão orçamentária no âmbito da UFPR;

coordenar o Planejamento Institucional da UFPR por meio de um processo integrado, participativo e plural; orientar a comunidade universitária sobre instruções processuais em convênios, contratos e similares, observando o cumprimento das normas internas da Instituição e das legislações superiores que regem a matéria; e dirigir, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar a execução das atividades contábeis e financeiras. Principais produtos: orientação para convênios, contratos e similares; relatórios institucionais – inclusive a Prestação de Contas do Reitor e o presente Relatório de Gestão; e gestão orçamentário-financeira em conformidade com as exigências legais e os anseios da Comunidade UFPR.

A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) é a unidade onde são diagnosticadas, discutidas, refletidas e operacionalizadas as medidas de suprimento, manutenção, capacitação e desenvolvimento e controle de pessoal, consolidando a política de pessoal da Instituição. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) é responsável por promover a requalificação e a valorização dos servidores, procurando uma capacitação que incorpore um novo perfil profissional, voltado para a busca contínua na qualidade aos serviços prestados e a utilização mais racional e criativa dos recursos escassos. Inclui em suas subunidades aquelas de correição (Gerência de Processos Disciplinares) e de atendimento à saúde de servidores e alunos. Principais produtos: harmonia nas relações trabalhistas, pessoais, de saúde e de gestão de postos de trabalho no âmbito da UFPR.

Os macroprocessos de assuntos estudantis são coordenados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Compete à PRAE o desenvolvimento e acompanhamento de programas de apoio e ações que contemplem uma abordagem integral, onde a assistência transcenda a manutenção e sobrevivência do aluno na instituição, e contribua para sua formação individual e global, considerando os aspectos de Humanização, Integração e Assistência. Principais produtos: harmonia e efetividade nos programas de apoio à vida estudantil na Universidade.

## 2.2. Macroprocesso de Ensino

Os cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) são constituídos por projetos pedagógicos que visam a formação cidadã dos estudantes, através da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Esse é o tripé que forma cidadãos que dispõem do raciocínio crítico e acesso às informações (ensino) necessárias para produzir mais conhecimento (pesquisa) e aplicar a ciência em prol da sociedade, aumentando a qualidade de vida da comunidade a que pertence (extensão). O Ensino Técnico (Curso Técnico em Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agente Comunitário em Saúde) e Cursos Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) ocorrem no âmbito do Setor de Educação Profissional e Tecnológica.

O Ensino de Graduação se desenvolve nas Unidades Setoriais, Campus e Órgãos Suplementares por meio de cursos de graduação: de licenciatura, bacharelado e de tecnologia, nas modalidades presencial e a distância, e tem por objetivo a formação acadêmica e/ou profissional. As políticas institucionais para os cursos de graduação estão definidas nos Projetos Pedagógicos de Cursos, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação. O Ensino de Graduação é acompanha-

do pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD).

O ensino de pós-graduação é conduzido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) que desenvolve a política institucional do Sistema de Pós-Graduação e faz a relação externa com as Agências Estaduais e Nacionais para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Implementa relações externas com Instituições estrangeiras relacionadas com os temas de Ciência e Tecnologia.

### 2.3. Macroprocesso de Pesquisa

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) conduz a política institucional do Sistema de Pós-Graduação e faz a relação externa com as Agências Estaduais e Nacionais para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Implementa relações externas com Instituições estrangeiras relacionadas com os temas de Ciência e Tecnologia. Realiza estudos e pesquisas em atendimento às demandas da sociedade; pesquisa e produção científica e inovação e transferência tecnológica.

A Coordenadoria de Pesquisa e Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia da PRPPG é responsável pela relação externa da PRPPG com as Instituições de Fomento, principalmente o CNPq e Fundação Araucária. Atende os assuntos referentes à Legislação de funcionamento (Legislação e Normas), Comitês Setoriais de Pesquisa, Programa de auxílio-passagem, Programa de Apoio à elaboração de projetos, Programa de identificação de áreas estratégicas de pesquisa e desenvolvimento da C&T, Programa de Apoio à divulgação dos resultados das atividades de pesquisa, Projetos de Pesquisa da UFPR, Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa do CNPq, Programa de Apoio à Pesquisa, Plataforma LATTES, etc.

### 2.4. Macroprocesso de extensão

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural, científico e/ou tecnológico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e os demais setores da sociedade.

As atividades de extensão ocorrem no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) desenvolvendo e integrando as ações de extensão, cultura, produção intelectual e científica e desenvolvimento social, articulando-se com o ensino e a pesquisa de forma inter e multidisciplinar.

A PROEC também desenvolve ações conjuntas com as administrações públicas e a sociedade civil, voltando-se para o desenvolvimento sustentável e a transformação social. As Unidades da PROEC realizam suas atividades tendo, como concentração, os processos permanentes de educação e interação dialógica com as comunidades interna e externa da UFPR, nas quais unem conhecimentos teóricos e práticos contextualizados para a inclusão social e construção de conhecimentos.

Nas iniciativas de Extensão, docentes, técnico-administrativos, discentes e colaboradores externos, a partir da perspectiva de desenvolvimento sustentável, têm desenvolvido diagnósticos, análises, estudos, proposições e ações que envolvem questões prioritárias da sociedade, com ênfase na transformação e melhoria da qualidade de

vida, com um trabalho integrado com a população. Tais iniciativas são realizadas por intermédio de educação continuada em diferentes áreas do conhecimento, de articulação com movimentos sociais, de programação cultural, de difusão científica e tecnológica, de promoção do desporto e lazer e de integração com a educação básica. Dessa forma, promove-se a formação de um estudante participativo em uma relação de compartilhamento e troca e de experiências relacionadas à sua futura área de atuação profissional.

### 3. PLANEJAMENTO

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consubstanciou o plano estratégico da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o Quinquênio 2012-2016. O PDI foi aprovado pelo Conselho Universitário em 28 de junho de 2012 através da Resolução COUN nº 15/12 e pode ser acessado no endereço eletrônico: [www.proplan.ufpr.br](http://www.proplan.ufpr.br) > Planejamento > PDI.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) em seu PDI 2012-2016 registra a proposta do seu desenvolvimento institucional e demonstra que a Instituição procura avançar, em sua missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável, priorizando a formação continuada do profissional cidadão e produzindo, socializando e apropriando o conhecimento de forma articulada com os demais segmentos da sociedade, sendo referência no Brasil.

O PDI 2012-2016 da Universidade Federal do Paraná foi estruturado considerando as seguintes dimensões estruturantes: a Dimensão Estratégica (UFPR cidadã, acadêmica, humana e profissional); a Dimensão Tática e a Dimensão Operacional (proposta de ações).

Atuam nos níveis estratégico e tático, com responsabilidade de organização de metas e execução de ações administrativas e acadêmicas, o Gabinete do Reitor, sete Pró-Reitorias, quatorze Setores, o Campus Centro de Estudos do Mar e o Campus de Jandaia do Sul.

As estratégias traçadas pelo Gabinete do Reitor e pelas Pró-Reitorias são transversais à toda a Instituição, aplicando-se ao conjunto das Unidades da UFPR ou parte delas; aquelas traçadas pelos Setores e Campus, por sua vez, têm abrangência interna a essas Unidades, visando ao melhor exercício de suas atividades-fim tendo por referência as particularidades de cada uma.

3.1. Descrição sintética dos planos estratégico, tático e operacional que orientam a atuação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

#### 3.1.1. Dimensão Estratégica

##### Dimensão 1: UMA UFPR MAIS CIDADÃ

Diretrizes: Monitoramento crítico do Plano de Desenvolvimento Institucional e seu Planejamento Estratégico como instrumento de participação democrática e de fixação de princípios e valores para a UFPR; Envolvimento da comunidade paranaense na formulação de diretrizes e programas da UFPR; Consolidação do empreendedorismo

e da inovação na Universidade; Aumento da participação da UFPR em ações para o desenvolvimento da C,T&I no Paraná; Fortalecimento das interações UFPR – comunidade internacional, contando com participação da FUNPAR; Consolidação do compromisso social e ambiental na UFPR; Aprimoramento da infraestrutura para integração entre práticas acadêmicas e serviços de saúde à comunidade.

Objetivos estratégicos: Buscar o autoconhecimento, a associação entre planejamento e avaliação, a fixação de princípios e valores, o espírito participativo e democrático engajados na implementação do projeto político-institucional para a UFPR. Consolidar o empreendedorismo e inovação na UFPR, aumentando a participação em ações para o desenvolvimento da C,T&I com as agências de fomento do estado. Desenvolver programas e convênios com a comunidade acadêmica internacional. Integrar as práticas acadêmicas e serviços de saúde à comunidade participando de convênios com as secretarias de saúde dos municípios e do estado.

#### Dimensão 2: UMA UFPR MAIS ACADÊMICA

Diretrizes: Fortalecimento das atividades de Ensino; Fortalecimento das atividades de Pesquisa; Fortalecimento das Atividades de Extensão; Fortalecimento da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão; Fortalecimento das ações artísticas e culturais na UFPR; Ampliação da infraestrutura e carteira de serviços oferecidos pelas Bibliotecas, com contínua elevação do nível de satisfação do usuário.

Objetivos estratégicos: Participar de maneira decidida da melhoria qualitativa de todos os níveis do sistema educativo, principalmente no que tange à formação com atualização docente; à transformação dos alunos em agentes ativos de sua própria formação; à promoção da pesquisa socioeducativa e a elaboração de políticas públicas no campo da Educação em geral, aí incluídos os Ensinos Fundamental e Médio. Ofertar à comunidade universitária, e também para a comunidade em geral, controle e acesso adequados a informações em Ciência e Tecnologia e oferecer recursos informacionais, como suporte ao ensino, pesquisa e extensão da UFPR.

#### Dimensão 3: UMA UFPR MAIS HUMANA

Diretrizes :Consolidação do compromisso social e acadêmico da UFPR no trato com as questões discentes; Fortalecimento da atenção aos servidores docentes; Fortalecimento da atenção aos servidores técnico-administrativos; Qualificação, atualização e valorização constantes dos servidores, otimizando a capacidade intelectual instalada e promovendo o compartilhamento dos patrimônios material e humano; Ampliação dos serviços de atenção à saúde de servidores e discentes; Melhoria do acesso ao acervo bibliográfico por portadores de necessidades especiais; Facilitação da circulação de pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais; Universalização do acesso à internet sem fio.

Objetivos estratégicos: Desenvolver práticas acadêmicas voltadas a princípios que primam pelo bem-estar das comunidades interna e externa e pelo exercício dos direitos e deveres enquanto cidadãos envolvidos com o desenvolvimento sustentável, tendo como matriz a formação da cidadania. Assistir à saúde da população em seus Hospitais Universitários (Hospital de Clínicas, Hospital Maternidade Victor Ferreira do

Amaral e Hospital do Trabalhador). Servir às atividades de ensino e pesquisa com os Hospitais Veterinários de Curitiba e Palotina, como também, prestar assistência em clínica médica, clínica cirúrgica e diagnósticos laboratoriais à comunidade em geral.

#### Dimensão 4: UMA UFPR MAIS PROFISSIONAL

Diretrizes: Aprimoramento da gestão universitária; Aperfeiçoamento dos processos de seleção e registro acadêmicos; Aprimoramento dos mecanismos de registro e processamento de dados funcionais e operacionais; Fortalecimento dos órgãos de apoio às atividades acadêmicas; Melhoria das rotinas de suporte à aquisição e ao uso de equipamentos; Promoção do inventário e aumento da funcionalidade operacional dos prédios e equipamentos da Universidade.

Objetivos estratégicos: Estimular a prática de participação da comunidade acadêmica na formulação do conjunto de diretrizes e programas que, respondendo aos interesses e necessidades da comunidade interna e externa, configure um movimento de ação e reflexão para o aprimoramento da gestão universitária.

##### 3.1.2. Dimensão Tática

Dimensão Tática apresenta a definição de parâmetros que traduzem o alcance das diretrizes e transformações definidas na Dimensão Estratégica. Compõe-se de 27 Diretrizes e 105 metas.

Objetivos estratégicos: desenvolver as 27 diretrizes (UFPR Cidadã; UFPR Acadêmica; UFPR Humana; UFPR Profissional) e as 105 metas contidas no PDI 2012-2016.

##### 3.1.3. Dimensão Operacional

Dimensão Operacional visa o desempenho da ação no nível de eficiência, busca otimização dos recursos e na qualidade dos produtos entregues. As ações são sugeridas, com atores e procedimentos de execução, visando ao alcance das Metas e Planejamento Estratégico a que se referem. A UFPR acrescentou na Dimensão Operacional de seu PDI 2012-2016 um plano de metas para atender às demandas regionais, criando a Comissão de Expansão de novos campi, com a finalidade de analisar e atender às solicitações demandadas pelo desenvolvimento regional do Estado do Paraná.

Objetivos estratégicos: implantar ações visando ao alcance das metas do PDI 2012-2016 e desenvolver os meios para alcançá-las, notadamente os recursos financeiros e de pessoal.

#### 4. Avaliação Institucional

A Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004, estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, o Ministério de Educação introduziu como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior o seu planejamento estratégico, sintetizado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Obedece ao disposto pelo Decreto Presidencial nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que

dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES, apresenta em seu art. 16: os itens que devem compor o Plano de Desenvolvimento Institucional.

A Portaria MEC no. 40, de 12 de dezembro de 2007 e reeditada em dezembro de 29 de dezembro de 2010 (art. 3º, art.15, art.26, art.46, art.57, art.59 e art.68), que instituiu o Sistema e-MEC (sistema eletrônico de acompanhamento de processos que regulam a educação superior no Brasil), dispõe sobre a utilização do PDI no processo de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação da Instituição.

O Plano Plurianual, (PPA) as metas orçamentárias por seu número de ordem, conforme os quadros abaixo e com as Ações dos Programas do PPA às quais estão vinculadas, demonstram que a Universidade Federal do Paraná vem cumprindo as metas estratégicas do PDI 2012-2016 em consonância com as ações do Plano Plurianual do Governo Federal. Conforme os quadros abaixo:

Quadro 1 – Relação da execução física das ações no PPA com as metas estratégicas – UFPR

Ação no PPA	Metas estratégicas da UFPR
2032.4002.26241.0041 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	Metas 55-59
2032.20RK.26241.0041 - Funcionamento de Instituições Federais de Ensino Superior	Metas 9-23,68,90-92,98,101, 103-105
2030.20RJ.26241.0041 - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica	Meta 22
2032.20GK.26241.0041 - Fomento às Ações de Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	Metas 4-8, 25-30, 32-45
2109.4572.26241.0041 - Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação	Metas 62, 69-73, 75, 87, 99-100
2032.8282.26241.0041 - Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior	Metas 31, 46-50, 76, 80-82, 93
2032.8282.26241.4221 - Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior	Metas 31, 46-50, 76, 80-82, 93

Fonte: CPI/PROPLAN

Quadro 2 – Relação da execução física das ações no PPA com as metas estratégicas – HC

Ação no PPA	Metas estratégicas
2109.4572.26372.0041 - Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação	Metas 62, 69-73, 75, 87, 99-100
2032.4086.26372.0041 - Funcionamento e Gestão de Instituições Hospitalares Federais	Qualificar as atividades Acadêmicas
2032.20RX.26372.0041 - Reestruturação e Modernização de Instituições Hospitalares Federais	Metas 31, 46-50, 76, 80-82, 93

Fonte: CPI/PROPLAN

Quadro 3 – Relação da execução física das ações no PPA com as metas estratégicas – HMFVA

Ação no PPA	Metas estratégicas
2032.4086.26444.0041 - Funcionamento e Gestão de Instituições Hospitalares Federais	Metas 31, 46-50, 76, 80-82, 93

Fonte: CPI/PROPLAN

O restante das 105 Metas do Planejamento Estratégico da UFPR não tem vínculo direto com o PPA, dependendo de ações administrativas internas.

O Plano Nacional de Educação constituído a partir da I Conferência Nacional de Educação (CONAE) apresenta proposições concretas para a efetiva universalização de toda a educação básica, com atendimento crescente da jornada escolar; a grande ampliação da educação superior possibilitando o acesso ao conhecimento, a ciência, a cultura e a arte por todas as crianças, jovens e adultos. O PNE vai ser o instrumento para guiar a educação no processo de desenvolvimento educacional.

Transcrevemos abaixo quadro com os objetivos do PNE 2014-2024 relacionados aos produtos resultantes das Diretrizes e Metas da UFPR conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016.

Quadro 4 – Objetivos do PNE 2014-2024, relacionados aos Produtos Resultantes das Diretrizes e Metas da UFPR Conforme Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016

Plano Nacional da Educação MEC – PNE 2014-2024	Vinculação com o Planejamento UFPR 2012-2016 * Informações Sobre Outros Resultados da Gestão
12.1) Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.	Diretrizes Fortalecimento das atividades de Ensino na UFPR, Metas 20-23; Fortalecimento da integração Ensino, Pesquisa, Extensão, Metas 31-33, 36; e Ampliação da infraestrutura e carteira de serviços oferecidos pelas Bibliotecas, com contínua elevação do nível de satisfação do usuário, Metas 46-50.
12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de Educação Superior (...).	Diretrizes Fortalecimento das atividades de Ensino na UFPR, Metas 19 e 22; Fortalecimento da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, Meta 36; Fortalecimento das Ações Artísticas e Culturais na UFPR, Meta 45; e Aperfeiçoamento dos processos de seleção e registro acadêmicos, Meta 88.
12.3) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de Graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, ofertar um terço das vagas em cursos noturnos (...).	Diretriz Fortalecimento das atividades de Ensino na UFPR, Meta 20.
12.4) Fomentar oferta de Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a Educação Básica (...). 15) Garantir (...) que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior.	Diretriz Fortalecimento das atividades de Ensino na UFPR, Meta 22.
12.5) Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de Educação Superior (...).	Diretriz Consolidação do compromisso social e acadêmico da UFPR no trato com as questões discentes, Metas 51-61.
12.7) Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.	Diretrizes Fortalecimento das atividades de Extensão na UFPR, Meta 31, e Fortalecimento da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, Meta 37.

<p>12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; e 12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais (...).</p>	<p>Diretriz Consolidação do compromisso social e acadêmico da UFPR no trato com as questões discentes, Metas 53 e 54.</p>
<p>12.10) Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de Educação Superior (...).</p>	<p>Diretrizes Melhoria do acesso ao acervo bibliográfico por portadores de necessidades especiais, Meta 80; Facilitação da circulação de pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais, Meta 81; e Universalização do acesso à internet sem fio na UFPR, Meta 82.</p>
<p>12.11) Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.</p>	<p>Diretrizes Aumento da participação da UFPR em ações para o desenvolvimento da C,T&amp;I no Paraná, Metas 6 e 7; Consolidação do empreendedorismo e da inovação na Universidade, Meta 4; e Aprimoramento da infraestrutura para integração entre práticas acadêmicas e serviços de saúde à comunidade, Meta 18.</p>
<p>12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;</p>	<p>Diretriz aumentar a participação da UFPR em programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil. Meta 11: elevar em taxa anual média &gt; 5% a implantação de mobilidade acadêmica discente internacional. Meta 12: elevar em taxa anual média &gt; 5% a implantação de projetos de intercâmbio docente internacional.</p>
<p>12.15) Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de Graduação. E 14.7) Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de Pós-graduação.</p>	<p>Diretriz Ampliação da infraestrutura e carteira de serviços oferecidos pelas Bibliotecas, com contínua elevação do nível de satisfação do usuário, Meta 49.</p>
<p>12.16) Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados.</p>	<p>Diretrizes Consolidação do compromisso social e acadêmico da UFPR no trato com as questões discentes, Metas 53 e 54; e Aperfeiçoamento dos processos de seleção e registro acadêmicos, Meta 89.</p>

<p>13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de Pós-graduação stricto sensu.</p>	<p>Diretriz Fortalecimento das atividades de Pesquisa na UFPR, Metas 25-30.</p>
<p>13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional (...).</p>	<p>Diretrizes Aumento da participação da UFPR em ações para o desenvolvimento da C,T&amp;I no Estado do Paraná, Meta 7; e Fortalecimento da atenção aos servidores técnico-administrativos da UFPR, Meta 73.</p>
<p>13.3) Induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das Comissões Próprias de Avaliação (...).</p>	<p>Diretriz Fortalecimento dos órgãos de apoio às atividades acadêmicas, Metas 96 e 97.</p>
<p>13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.</p>	<p>Diretriz fortalecimento da atenção aos servidores técnico-administrativos.. Meta 69</p>
<p>14.4) Expandir a oferta de cursos de Pós-graduação stricto sensu utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.</p>	<p>Diretrizes Fortalecimento das atividades de Ensino na UFPR, Metas 22 e 23; e Fortalecimento da atenção aos servidores técnico-administrativos, Meta 71.</p>
<p>14.5) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira (...).</p>	<p>Diretriz Fortalecimento das interações UFPR-comunidade internacional, contando com participação FUNPAR, Metas 10-12.</p>
<p>15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes Matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;</p>	<p>Diretriz fortalecimento das atividades de ensino na UFPR. Meta 20.</p>
<p>15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p>	<p>Diretriz Consolidação do compromisso social e acadêmico da UFPR no trato com as questões discentes. Metas 51</p>

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;	Diretriz fortalecimento das atividades de ensino na UFPR. Meta 20.
15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;	Diretriz fortalecimento das atividades de ensino na UFPR. Meta 20.

Fonte: CPI/PROPLAN

(\*) [www.proplan.ufpr.br](http://www.proplan.ufpr.br) > Planejamento > PDI

## 5. Considerações Finais

O presente artigo buscou contemplar a descrição sintética dos planos estratégico, tático e/ou operacional, identificando os principais objetivos estratégicos para o planejamento da gestão; a avaliação sobre os estágios de implementação do planejamento estratégico; a demonstração da vinculação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPR com suas competências constitucionais, legais ou normativas e com o Plano Plurianual (PPA).

No Planejamento e Gestão/Direção estratégica, o objetivo do gestor é formar e consolidar equipes internas produtivas e comprometidas com a missão, valores e estratégias da Instituição, utilizando adequadamente processos seletivos, atividades de capacitação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades individuais, otimizando os recursos e investimentos, buscando a integração das pessoas na cultura organizacional. O Planejamento e Gestão de Pessoas caracterizam-se pelo estímulo à colaboração, o compartilhamento do conhecimento, pela participação, capacitação, envolvimento e desenvolvimento de cada colaborador.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) busca promover maior integração entre os diversos grupos da organização; criar nas equipes de trabalho uma consciência profissional, proporcionando meios para o resgate da autoestima; intensificar o treinamento; investir no desenvolvimento profissional e pessoal não só por intermédio de cursos, mas também de inovações no sistema de trabalho; permitir que o funcionalismo busque o seu próprio crescimento profissional; levar o funcionário a interagir com a comunidade, enfatizar a responsabilidade social da organização e do trabalho de cada pessoa; criar ambientes físicos de trabalho seguros e agradáveis; disponibilizar recursos (materiais, tecnológicos equipamentos, entre outros.) essenciais à execução

do trabalho; promover um clima organizacional positivo o que inclui estimular as relações interpessoais.

No aprimoramento da Gestão Universitária a Universidade Federal do Paraná vem atualizando o PDI (2012-2016) nas dimensões Estratégica, Tática e Operacional pautando-se pelas demandas regionais prioritárias do estado do Paraná, priorizando a excelência acadêmica. O compromisso social e profissional na Universidade Federal do Paraná traduz-se, também, nas práticas acadêmicas voltadas a princípios que primam pelo bem-estar das comunidades interna e externa e pelo exercício dos direitos e deveres enquanto cidadãos envolvidos com o desenvolvimento sustentável, tendo como diretriz a formação da cidadania.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

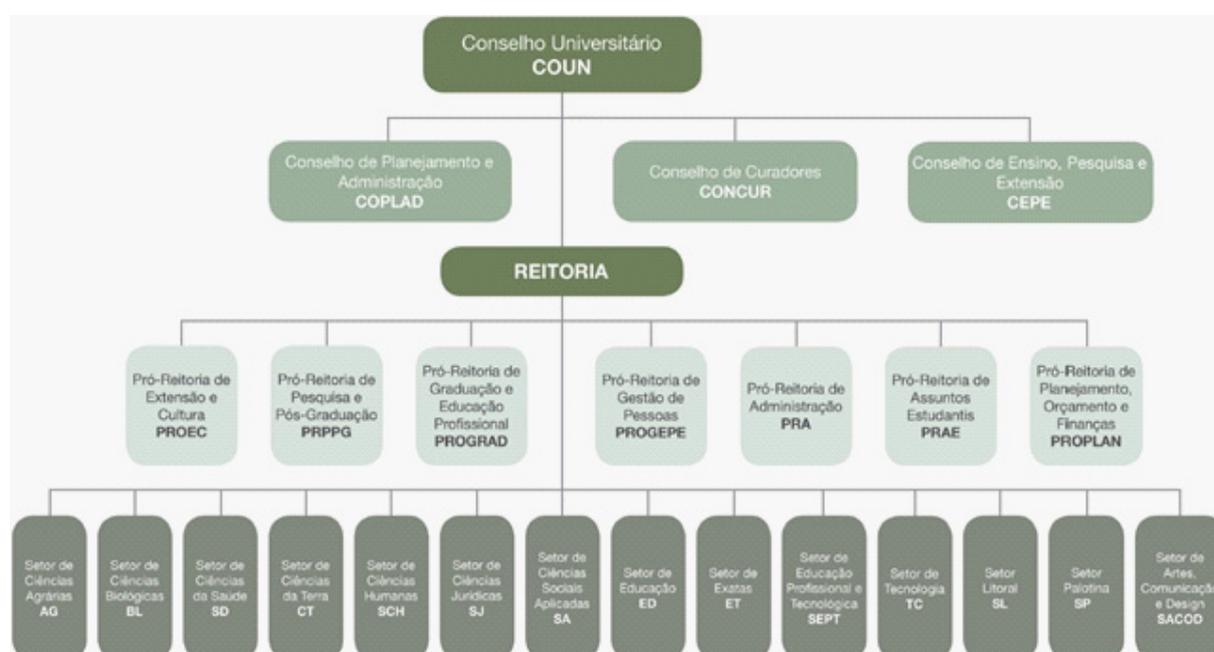
Universidade Federal do Paraná – Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016, Curitiba- Paraná, 2012.

Universidade Federal do Paraná – Relatório de Gestão 2014.

## ANEXOS

O organograma funcional apresenta descrição sucinta dos níveis estratégicos e táticos da estrutura organizacional da Universidade Federal do Paraná.

Figura 1 - Organograma Funcional – UFPR



Fonte: CPI/PROPLAN

1. Em 2014 foi criado o Campus Jandaia do Sul.

## LA EVALUACIÓN EXTERNA UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR.

Delfa Capelo Ayala  
Gabriela Altamirano Cárdenas  
Milton Barragán Landy  
David Otavalo Guamán

Universidad de Cuenca, Ecuador

### PALABRAS CLAVES

Calidad, educación superior, evaluación, planificación.

### RESUMEN

El trabajo “La evaluación externa una oportunidad para mejorar la calidad de la educación superior. El caso de la Universidad de Cuenca, Ecuador”, se inscribe en las líneas temáticas “Tendencias internacionales de la educación superior” y “Planeamiento, dirección estratégica y calidad en las instituciones universitarias”, tiene como propósito demostrar que la Universidad de Cuenca asumió a la evaluación externa realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES, como una oportunidad para implementar la mejora continua, mediante una gestión planificada, su desempeño académico dentro y fuera del país, para lo cual, se hizo un análisis esquemático del proceso de institucionalización de la educación superior en el Ecuador, luego, se analizaron brevemente las tendencias mundiales dentro de las que se inscribe la tercera reforma de la educación superior en el Ecuador, y finalmente mediante testimonios de autoridades, docentes, estudiantes y empresarios, se demuestra el antes y después de la evaluación externa.

## 1. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

La educación superior en Ecuador inicia un proceso sistemático y riguroso de institucionalización y transformación camino a la excelencia, con la aprobación de la nueva Constitución de la República (2008), que le asigna el status de servicio público<sup>1</sup> con un rol estratégico en la formación de profesionales con vocación científica y humanística; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país en relación con los objetivos del régimen de desarrollo<sup>2</sup>. La educación superior pública es gratuita hasta el tercer nivel, sus actividades académicas y administrativas se financian principalmente con recursos del Estado<sup>3</sup>.

Antes de la aprobación de la Constitución de la República del 2008, hubo intentos de institucionalización para mejorar la calidad de la educación superior<sup>4</sup> y para promover el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación<sup>5</sup>. Una primera evaluación y acreditación de universidades se dio en el año 2009<sup>6</sup>, cuyo modelo de evaluación terminó por ubicar y clasificar a las universidades ecuatorianas en cinco categorías (“A” las mejor ubicadas, “E” las peor ubicadas en orden a indicadores de calidad y pertinencia de sus ejes misionales), fue una evaluación que no tuvo las suficientes exigencias, la monitorización y control por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación -CONEA al cumplimiento de los planes de mejoras como para provocar cambios importantes en la calidad y pertinencia de su oferta académica, de su producción científica y de los proyectos de vinculación con la colectividad.

Es con la expedición de la Ley Orgánica de Educación –LOES en el año 2010, que el país le apuesta a cambios y transformaciones en el modelo de universidad ecuatoriana, al asignarle responsabilidad en los procesos de cambio de la matriz productiva<sup>7</sup>, el mejoramiento de la calidad de vida de la población y del ambiente. A partir de entonces, se implementan cambios basados en los principios de calidad<sup>8</sup> y pertinencia<sup>9</sup> establecidos y definidos en la LOES, enfocados en los siguientes ejes: (i) gestión universitaria<sup>10</sup>; (ii) producción de conocimiento potenciando la investigación; (iii) control de las políticas de educación superior; (iv) articulación de la universidad con el Plan Nacional de Desarrollo; y, (v) cualificación del personal académico. Con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior se crean los organismos públicos que rigen el sistema de educación superior: (i) el Consejo de Educación Superior –CES, cuyo objetivo es la planificación, regulación y coordinación interna del sistema de educación superior y la relación entre los distintos actores con la función ejecutiva y la sociedad<sup>11</sup>; y, (ii) el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CEAACES, organismo responsable de normar la autoevaluación institucional y ejecución de los procesos de evaluación externa, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad, a cuyo proceso se someterán todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras y programas<sup>12</sup>.

La reforma de la educación superior ecuatoriana en el marco de las tendencias mundiales.

Haber iniciado el proceso de transformación de la educación superior desde su rede-

finición como bien público, marca sin duda, un cambio en la gestión de la educación superior en el Ecuador, porque los cambios hasta ahora realizados, permiten afirmar que no se trata de una “magia verbal”, sino de una decisión política del gobierno de Rafael Correa Delgado, que le apuesta a una transformación radical del modelo de desarrollo donde a la educación superior se le asigna la responsabilidad de adaptarse con la mayor rapidez posible a las demandas del nuevo modelo de desarrollo. En el trabajo de René Ramírez intitulado “Tercera ola de transformación de la educación superior en el Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir”, se analizan los pilares estratégicos que sostienen el proceso de transformación: (i) Descorporativizar el sistema de educación superior para el bien común, creando una instancia supranacional que sustituya el interés particular por el bien común articularlo la educación superior con el sistema nacional de educación y con el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación; (ii) democratizar la educación superior y el conocimiento: gratuidad, nivelación, becas y ayudas económicas, ampliación de la oferta educativa de calidad a través de la creación de los institutos superiores técnicos y tecnológicos, incremento de la tasa de la matrícula, permitiendo el ingreso a la universidad de estudiantes del quintil más pobre; (iii) generar nuevo conocimiento en el marco de una autonomía universitaria responsable con la sociedad, gestión de recursos privadas para generar conocimiento social, desmantelación partidista del interior de las universidades; fortalecimiento de la planta de académicos y científicos; (iv) revalorizar el trabajo docente y de investigación, atacar la baja calidad de la educación superior a través de mejorar los salarios, actualización y perfeccionamiento docente para poder exigir producción académica, dotación de becas exclusivas para profesores universitarios, profesores con dedicación a tiempo completo y carrera del investigadores. (v) Endogeneidad regional para la integración latinoamericana y la inserción inteligente a nivel mundial, construcción de redes de aprendizaje, conocimiento, innovación, construcción del espacio regional libre de movilidad académica, científica y estudiantil, internacionalización de la educación superior; (vi) convergencia hacia arriba eliminando circuitos diferenciados de calidad, cierre de universidades y plan de contingencia, creación de cuatro nuevas universidades de investigación, preasignación de fondos para el financiamiento de las IES, la tendencia es a crear universidades de investigación y universidades con investigación.

La reforma que impulsa la SENESCYT en Ecuador, se encuadra en las tendencias mundiales de la educación superior<sup>13</sup>, que comprende cuatro ejes importantes, sin los cuales, es muy difícil que se pueda alcanzar la anhelada transformación: (i) las tendencias de la educación superior; (ii) las tendencias en las nuevas pedagogías; (iii) las tendencias en las tecnologías educativas; y (iv) las tendencias en la infraestructura física y de equipamiento.

Para una revisión esquemática de las tendencias mundiales en educación superior se ha tomado como referentes la “Estrategia 2020 de la Unión Europea”, la “Educación superior de Estados Unidos en transición”, y “Escenarios al 2020 de la educación superior para la transformación productiva, social y la equidad en los países del Convenio Andrés Bello”, esto porque, estos tres estudios dan cuenta de las tendencias mundiales por donde debe transitar la educación superior ecuatoriana de cara a mejorar progresivamente la calidad y pertinencia social; y de otro lado, porque el aspecto central de esta ponencia es mostrar cómo la evaluación externa está impulsando cambios significativos en la calidad académica de la Universidad de Cuenca.

Las tendencias mundiales de la educación superior<sup>14</sup>, se inclinan hacia la constitución de espacios de educación superior ; fortalecer las capacidades institucionales para mejorar su desempeño en los procesos de transformación productiva y social en economías cada vez más basadas en el conocimiento; incrementar la tasa de matrícula de la educación superior ; impulsar una educación superior cada vez más inclusiva en lo social y centrada en aprendizaje de los estudiantes, mejorando su acceso, permanencia, flexibilidad y empleabilidad, esto principalmente en la Unión Europea<sup>16</sup>. En Estados Unidos, cuatro fuerzas combinadas estarían marcando los cambios en la educación superior, en su organización y función: demografía, globalización, la restructuración económica y las tecnologías de la información y la comunicación, fuerzas que conducirían a futuro, nuevas concepciones sobre el mercado de educación, de nuevas estructuras y de la forma y contenido de la educación<sup>17</sup>.

En los países del Convenio Andrés Bello, según el documento de Javier Medina et. al. “Escenarios al 2020 de la educación superior para la transformación productiva, social y la equidad en los países del Convenio Andrés Bello (2007), el reto para los países miembros del CAB es la adopción de escenarios posibles que permitan el paso desde una competitividad basada en ventajas comparativas hacia una competitividad basada en ventajas competitivas (agregación de valor vía conocimiento y gestión) donde la educación superior tiene un rol estratégico, en la formación profesional, la investigación y la transferencia de conocimiento. El estudio muestra también que es necesaria la transición desde una situación agrícola y agroindustrial hacia otra situación basada en la bioindustria y otros sectores estratégicos intensivos, nueva situación a la que la educación superior debe dar respuestas confiables y oportunas desde la academia.

En lo relativo a las tecnologías de la educación, el “Informe Horizon 2015 Educación Superior: Tendencias, Retos y Tecnologías Importantes”, sobre la base de un estudio prospectivo del grupo New Media Consortium (NMC) Horizon Report Europe en asocio con EDUCASE Learning Initiative 2015, presenta las tendencias, desafíos y desarrollo de tecnologías de aplicación en el corto, mediano y largo plazo, los que en conjunto ayudarán a las IES a “desarrollar una planificación estratégica enfocada en la evolución de la enseñanza, en el aprendizaje, en la investigación creativa y en la vinculación con la sociedad”.

Dentro de las tendencias con aplicación de largo plazo, el documento propone: (i) el avance en la cultura del cambio y la innovación, y (ii) el incremento de la colaboración internacional. Las tendencias de mediano plazo, según la misma fuente, son: (i) el crecimiento del enfoque sobre la medición del aprendizaje, porque los datos, fortalecen la inteligencia institucional y la toma de decisiones para el mejoramiento de la excelencia académica y la pertinencia de la educación superior; (ii) la expansión de Recursos Educativos Abiertos –REA, incluyen cursos completos, materiales de cursos, módulos, libros de texto, e-books de código abierto con licencias no restrictivas, videos, test, software y cualquier otro medio de transmisión de conocimientos. Dentro de las tendencias de corto plazo, el documento propone: (i) incremento del uso de aprendizaje mixto o híbrido (Blended Learning); (ii) rediseño de los espacios de aprendizaje (aulas invertidas para promover el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, uso de diferentes dispositivos, la creación de otros ambientes de aprendizaje, etc.).

Dentro de los grandes desafíos, el informe propone: (i) mezcla del aprendizaje formal

e informal, un desafío que sería solucionable si se encuentra un mecanismo para evaluar el aprendizaje informal. Se propone como medios de aprendizaje informal los blogs, redes sociales, Podcast , ePortafolio, entre otros; (ii) mejora de la alfabetización digital; (iii) personalizar el aprendizaje, considerando necesidades de aprendizaje, intereses, aspiraciones o antecedentes culturales específicos de los estudiantes ; (iv) enseñanza del pensamiento complejo, donde la infografía sería una de las estrategias educativas; (v) modelos de educación en competencia, desafío difícil, sin embargo, las IES deben considerar su inclusión en su planificación a mediano y largo plazo, porque estos desafíos se traducirán en bajos costos y la oportunidad de progresar más rápidamente en el grado: y, (vi) recompensar la enseñanza, venida a menos, porque las agencias de ranking universitario valoran más la investigación que la docencia, según el informe, las actividades de docencia son subestimadas y mal pagadas, llevando los estudiantes la peor parte por la calidad de la enseñanza que reciben. El énfasis en la investigación, incide en el predominio de profesores contratados a medio tiempo y tiempo parcial, situación que afecta la movilidad académica como estrategia de aprendizaje y mejora de la calidad de la enseñanza, porque los profesores contratados no reciben ayuda económica de las IES para movilidad<sup>18</sup>.

Los desarrollos de tecnología educativa son diversos, según el informe: (i) Trae tu propio dispositivo (BYOD: Bring Your Ouner Device), los estudiantes llevan a clases sus propios dispositivos como laptop, tabletas, teléfonos inteligentes, iPads que significan ahorro a las IES porque no tienen que invertir en esos dispositivos y los recursos liberados pueden servir para capacitar a docentes y estudiantes en el uso óptimo de esos dispositivos para mejorar sus aprendizajes; (ii) aula invertida, mayor protagonismo al estudiante e impulso al aprendizaje colaborativo entre iguales y el aprendizaje autónomo; (iii) Makerspaces, son talleres debidamente equipados que promueven el aprendizaje basado en la apertura al experimentación, iteración y creatividad requiere una mentalidad DIY (Do It Yourself); (iv) Tecnologías Wearables o Ponibles, como relojes inteligentes, gafas aumentadas de Google, entre otras.

Y la infraestructura física que comprende edificios, servicios, instalaciones y equipamiento educativo, incluyendo aquellos para la práctica del deporte con fines formativos y lúdicos y aquellos para las prácticas culturales, debe adaptarse al modelo de generación y gestión del conocimiento y no al revés. Bajo las nuevas tendencias de la educación superior, las nuevas pedagogías y tecnologías, los ambientes de aprendizaje, son diversos y deben ser pensados y planificados para el trabajo colaborativo y la potenciación de la creatividad de estudiantes y docentes.

El proceso de evaluación externa y el mejoramiento de la calidad en la Universidad de Cuenca

La Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución de la República del Ecuador (2008), establece que en el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigencia de la Constitución, “todas las instituciones de educación superior del Ecuador, así como sus carreras, programas y posgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior”.

En cumplimiento a esa disposición, el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la

Calidad de la Educación Superior –CEAACES, a inicios del año 2013 aplica la evaluación de la calidad institucional<sup>19</sup>, considerando los siguientes criterios: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura, y sobre la base del “Reglamento para la Determinación de Resultados del Proceso de Evaluación, Acreditación y Categorización de Universidades y Escuelas Politécnicas y de su Situación Académica Institucional”, en el que se establece el procedimiento a seguir en la evaluación, las obligaciones de las partes involucradas en el proceso de evaluación, la categorización de las universidades y escuelas politécnicas de grado y posgrado, según los resultados obtenidos en la evaluación, la obligatoriedad de proponer para conocimiento y aprobación del CEAACES, un plan de mejoras para las universidades ubicadas en categoría “A”, “B” y “C”, y un plan de fortalecimiento institucional para las universidades ubicadas en la categoría “D”. La Universidad de Cuenca se ubica en categoría “B”, propone su Plan de Mejoras 2014-2015, documento que es aprobado por el CEAACES, encontrándose actualmente en proceso de nueva evaluación con fines de recategorización.

Más allá de la calidad del modelo con el que se evaluó a las IES en el año 2013, sus debilidades conceptuales y matemáticas y de su visión de calidad<sup>20</sup>, a las que no me referiré aquí, el proceso de evaluación externa, es un importante factor impulsor que junto con los factores y motivaciones internos de cada IES, está mejorando su calidad en todos los órdenes, más aún, cuando el Consejo de Educación Superior ha establecido varios mecanismos de política de incentivos para la mejora de la calidad de la educación superior, uno de ellos, la distribución de los recursos financieros en función de la evidencia comprobada de la mejora progresiva en sus indicadores de la calidad, eficiencia, equidad, justicia y excelencia académica<sup>21</sup>. La Universidad de Cuenca gracias a la mejora de sus indicadores ha conseguido incrementos importantes en el presupuesto institucional en los dos últimos años, lo que le ha permitido: (i) mejorar los sueldos del personal académico y administrativo; (ii) incrementar los recursos para investigación; (iii) incrementar el equipamiento de laboratorios para investigación y docencia; (iv) construir y/o adecuar y equipar oficinas para profesores a tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial; (v) incrementar y actualizar el acervo bibliográfico; (vi) asignar recursos financieros para ayudas económicas para la planta titular de docentes e investigadores que deciden cursar estudios de maestría y de doctorado en el extranjero y en el país; (vii) iniciar la construcción del “Centro Tecnológico Balzay”, un campus destinado al área técnica; (viii) repotenciar locales para aulas, laboratorios, oficinas, baterías sanitarias, entre otras mejoras en infraestructura y equipamiento.

Pero la mejora no queda allí, estando actualmente en la fase de fortalecimiento del plan estratégico 2012-2027, el fortalecimiento se está dando en: (i) incremento en el número de docentes e investigadores que actualmente están cursando estudios de maestría y doctorado; (ii) organización de la dirección de vinculación con la sociedad, además del incremento en el número de proyectos de vinculación con la sociedad y convenios con el sector empresarial, gubernamental y académico para el desarrollo de prácticas pre-profesionales; (iii) propuesta técnico-académica para la creación de la escuela internacional de posgrado; (iv) levantamiento, optimización y automatización de procesos administrativos ( los procesos académicos, la mayoría, están levantados, optimizados y automatizados con apoyo del Proyecto VLIR “Cambio institucional para la mejora de la calidad de la educación superior y de la investigación”, aunque serán revisados y actualizados); (v) nueva normativa o actualización de la existente; (vii)

rediseño curricular en función del nuevo Reglamento de Régimen Académico; (viii) nuevo modelo educativo; (ix) automatización del plan estratégico; (x) desarrollo del proyecto Sistema de Gestión Integrado; (xi) Modelo de generación y gestión del conocimiento, de cuya aplicación comienza un proceso de flexibilización de la estructura organizacional con la creación hasta ahora de cinco departamentos de investigación; (xii) crecimiento sostenido de las publicaciones en SCOPUS (aunque moderado comparado con otras universidades de la región); (xiii) incremento de programas de maestría en ciencias y por primera vez en la historia de la Universidad de Cuenca, un programa de doctorado está por iniciar sus actividades académicas.

Se puede continuar con la lista de indicadores de la Universidad de Cuenca que han mejorado y continúan en proceso de mejora, sin embargo, es conveniente acompañar a esta descripción de logros, la opinión, comentarios y sugerencias de autoridades institucionales y académicas, docentes, estudiantes y algunos representantes del sector productivo de la ciudad. Para conocer qué piensan sobre el proceso de evaluación externa, aplicando entrevista (que se aplicó entre el 28 de agosto y el 6 de septiembre de 2015), se les solicitó que describan a la Universidad de Cuenca antes y después de la evaluación externa del año 2013.

Fabián Carrasco Castro, Rector, describe a la Universidad de Cuenca actual muy distinta a la anterior a la evaluación, y aunque está consciente que falta mucho por mejorar, se siente optimista con lo logrado con el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad universitaria:

“Una universidad más disciplinada ahora que lo que era antes, con procesos más definidos, mayor planificación, y creería que la gente ahora es más preocupada por mejorar las cosas; la docencia se lleva con mayor rigurosidad y mayor control, la investigación ha repuntado, creo que se ha dado más énfasis a la investigación, la gente está preocupada por publicar. Entonces es una universidad distinta a la anterior”

Cree en una evaluación externa planificada y bien diseñada con los aportes de las IES:

“Todo lo que se hace, debe ser evaluado, porque si no se evalúa, no sabemos si se cumplieron las metas, si está bien planificado y hacia dónde vamos. Tiene que existir evaluación y ésta tiene que ser externa para que sea independiente, está bien tener una evaluación interna para irnos corrigiendo, pero luego tiene que venir un juez externo y juzgar si se está haciendo bien o no, todo con el único ánimo de corregir, de mejorar. Hasta hace poco estábamos acostumbrados a evaluar únicamente a estudiantes, se les evaluaba para pasar el año, a los profesores no se les evaluaba, y a la institución nadie le evaluaba. La evaluación externa tiene beneficios, sobre todo, porque nos damos cuenta de una cantidad de cosas y falencias que uno tiene”.

Lo logrado hasta ahora constituye el punto de partida para un nuevo proceso de mejora. Reconoce el potencial que tiene la Universidad de Cuenca en su personal académico y administrativo, está consciente que la mejora debe continuar:

“La Universidad de Cuenca está en proceso de cambiar de una Universidad que básicamente hacía docencia a una Universidad de docencia con investigación, y eso,

toma un tiempo, es un proceso, porque hay que formar a personas. En investigación, creo que todavía somos muy débiles, estamos empezando, hay muchas más publicaciones, se está publicando, pero todavía nos hace falta mayor investigación. Creo que la vinculación con el sector productivo, tiene que mejorar más; con los sectores necesitados, se hace algo de extensión y se ha hecho siempre. Pero con el sector productivo necesitamos un mayor vínculo para mejorar la productividad del país, apoyar el cambio de la matriz productiva y todo que tanto se habla, eso se hace en base a una relación entre la Universidad-Empresa, que no tenemos, precisamente en el campo de la investigación; creo que, de todas formas, nos hace falta algunos reglamentos, y más que reglamentos: empezar a aplicar los que ya tenemos; creo que todavía nos hace falta tener una información bien detallada. Un sistema informático que podamos entrar y tener toda la información al día, nos hace falta.. Hemos mejorado mucho los espacios físicos de la Universidad, aulas, hemos equipado, pero también creo que todavía falta. Sobre todo mejorar aulas en ciertas facultades, es una deficiencia que todavía tenemos. El resto, pues tener un suficiente número de docentes-investigadores con grado PhD, eso es un proceso que estamos en camino y que es muy difícil cumplir de un día al otro”.

Otro aspecto a destacar de la evaluación externa es que gracias a la evaluación externa las universidades ecuatorianas se están organizando:

“Creo que la evaluación externa de alguna manera nos ha servido también para unir un poco más al sistema universitario ecuatoriano. Nos hemos apoyado un poco más en algunas cosas: tenemos un convenio entre algunas universidades para apoyo de laboratorios, un poco más de intercambio - que es lo que hace una Universidad, que es lo que hace otra – nos ha servido, ya hablando a un nivel un poco más macro. Yo he tenido contacto con muchos rectores y nos ha servido para unirnos, quizás, un poco más. Han existido muchas redes que se han creado, redes en diferentes áreas de conocimiento: la REDU es una red de investigación y posgrado, pero hay la red de ingeniería civil, la red de psicología, etcétera, distintas redes, de gente y temática, tratando de mejorar los procesos, que creo que es un dato importante. Creo que en realidad ha servido para la mayoría de universidades, han mejorado. Eso de dar cuentas a alguien, que venga y le controlen: a nadie nos gusta perder la autonomía, queremos ser libres, autónomos completamente, y yo sí creo que hay cosas que tienen que ser de decisión exclusiva de la Universidad, de autonomía de la Universidad, que no puede haber injerencia externa. Pero eso no quiere decir que no se debe evaluar, rendir y dar cuentas. Yo creo que ha sido absolutamente necesario y bueno en general. Ha apoyado al sistema. El “pero” que tengo es que creo que no fue muy bien realizada la evaluación”.

Concordando con los criterios vertidos por el Rector, Silvana Larriva González, Vice-rectora, opina que:

“La Universidad de Cuenca siempre ha tenido una organización académica y un reconocido prestigio a lo largo de sus 148 años en Cuenca, la región y el país. Luego de la evaluación creo que todos esos conceptos sirvieron para darnos cuenta que está bien tener ese prestigio, bien logrado durante muchos años para la universidad, sin embargo, hacía falta que los procesos estén más ordenados, que tengamos una documentación, registros, un sistema de funcionamiento y calidad que creo que favorece

a todo tipo de organización, este tipo de calificación que recibió la universidad, si bien, no creíamos que es justo dentro del contexto nacional porque la Universidad ha hecho muchísimo por la comunidad, los profesionales que se han formado están sirviendo dentro de diferentes ámbitos al país, sin embargo, fue un remesón que sirvió para que nosotros directivos de la universidad y todos quienes conformamos la universidad podamos organizarnos un poco mejor”.

Y sobre el fortalecimiento de una cultura de la planificación, la Vicerrectora opina que:

“Yo notaba que la universidad respondía siempre a la inmediatez, nos pedían alguna cosa y nos alborotábamos todos, buscábamos donde conseguir la información para presentarla de manera acelerada etc., pero creo que ahora se está logrando una cultura de planificación ya las cosas no se están improvisando demasiado, se está planificando, evaluando y corrigiendo dentro de un ciclo de calidad que eso es importante”.

Víctor Aguilar Feijo Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, indica que:

“Ahora es una universidad mucho más organizada, mucho más ordenada. Esencialmente es la misma, repito, pero ahora hay orden, hay esquematización, hay una mejor estructura, hay una organización más clara y hay objetivos más claros.

Sobre los beneficios y lecciones que deja el proceso de evaluación externa, señala que:

“uno de los beneficios es que nos obliga de alguna manera a tener una cultura de la medición, de valorar lo que hicimos, de entender que todas las acciones que normalmente hace una institución queden registradas y obviamente el beneficio derivado de eso es que nos permite ir mejorando conforme vamos cumpliendo o no cumpliendo indicadores, creo que ese es uno de los beneficios, otro de los beneficios es, insistiré, en que nos otorga orden, nos da mejores perspectivas para tener una organización más clara y otro beneficio adicional, es que nos permite establecer procesos para hacer las cosas”.

Fernando Pauta Calle, Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, reconoce que:

“Esta universidad ha mejorado y ha mejorado de modo sustantivo, creo que también ha sabido aprovechar los recursos que ha tenido en este tiempo, los recursos financieros. Creo que también, pese a limitaciones, todavía tenemos en la estructura orgánica y funcional, de todas maneras esa estructura funcional le ha permitido a la universidad concretamente formular un plan de mejoras, cumplir el plan de mejoras. Sentimos un mejoramiento sustantivo de nuestra universidad y hay que reconocer que las exigencias venidas desde arriba nos hicieron trabajar más, aceleramos los procesos de desarrollo de nuestra universidad, n factor externo como es la evaluación externa que realiza el CEAACES, aceleró el cambio institucional”.

Sugiere que la experiencia que nos tiene que dejar el proceso de evaluación externa, es que institucionalicemos nosotros nuestro propio sistema de autoevaluación como

estrategia de autocontrolarnos y autorregularnos<sup>22</sup>.

“el mayor beneficio que debemos sacar de esa evaluación que se nos vino desde afuera es que institucionalicemos nosotros nuestro propio sistema de autoevaluación que es la mejor forma de controlarnos, de darnos cuenta, de evaluarnos, de darnos cuenta de cuánto estamos avanzando, cuánto nos estamos estancando, cuánto estamos retrocediendo, en fin. Yo creo que más allá de que existan organismos de evaluación y acreditación, esta universidad debe asumir la evaluación como una tarea propia, como una tarea de su actividad cotidiana, unos procesos de evaluación permanentes”.

Resalta la importancia de la planificación en el desarrollo institucional:

“Creo que también la planificación de nuestra universidad ha mejorado bastante porque antes había solo la planificación física, planificábamos los edificios, los parqueaderos lo cual también está bien, tener jardines limpios y todo, pero esta universidad no va a ser mejor ni peor porque tenga jardines limpios, es el tema académico. Yo creo que en estos años sobre todo hemos incidido en el tema académico, y eso es fundamental porque la infraestructura ayuda, es una condición necesaria pero no suficiente, lo académico si es necesario y suficiente”.

Gonzalo Montesinos Calderón, Decano de la Facultad de Odontología, ve a la Universidad de Cuenca como una institución que se exige, que se presiona y que está cambiando radicalmente:

“Es una universidad más ordenada, creo que es una institución que ahora planifica, se basa en procesos, busca resultados, es decir ya no vive quizás en una situación un tanto más relajada porque antes tal vez era una universidad relajada, convencida de que está haciendo todo bien y que esperaba que las cosas se vayan dando, en cambio ahora existe una institución que se presiona, que se exige y que obviamente tiene que demostrar resultados, yo creo que eso está cambiando radicalmente en la universidad de Cuenca, creo que otros cambios que se han podido visualizar es que existe ahora un gran esfuerzo de su planta docente y administrativa, existe la visión de tener una mayor capacitación, de esforzarse por tener mayor conocimiento y ser participativa”.

Esteban Pacheco, Director de la Dirección de Posgrado:

“Uno de los principales logros es que se ha dado paso en la Universidad de Cuenca a una reorganización de la comunidad académica, en este sentido, creo que es muy importante relieves el hecho de que se ha dado paso a la configuración, al fortalecimiento y a la identificación de grupos de investigadores lo cual estamos seguros que va a propiciar que por un lado se fundamente de mejor manera la oferta de grado que se venía dando y que estos grupos de investigación ahora den paso a la formulación de nuevos y mejores proyectos científicos – tecnológicos por una parte, así como a la formulación de nuevas y más consolidadas ofertas de posgrado”.

Jaime Bojorque Iñiguez, Director de la Dirección de Investigación, señala que la primera evaluación externa le dejó una lección, la gestión de la información:

“Lo que yo puedo manifestar es que antes de la evaluación teníamos información dispersa, lo puedo decir, y después de esta evaluación nos dimos cuenta que necesitamos centralizar, necesitamos nombrar responsables de tal y cual indicador, de tal y cual macro indicador para que nosotros podamos coordinar de mejor manera cualquier recurso, en ese aspecto creo que hay un cambio en la universidad”.

Considera que la evaluación externa es buena, sin embargo, señala que ésta debe ser una manera de mejorar mutuamente:

“Las evaluaciones externas son necesarias y algunas veces haciendo evaluaciones internas no nos damos cuenta en sí de qué más podemos mejorar, entonces una evaluación externa sí creo que es necesaria, pero sí creo que la evaluación externa debe ser una manera de mejorar mutuamente. Alguna vez se olvida el CEAACES que nosotros somos entidad pública ósea somos del estado, ósea está mal en decir ustedes son universidad y nosotros evaluamos externamente, vienen, evalúan y se van, debemos colaborar conjuntamente entre ambos para mejorar que es lo que queremos, no es que es una contraloría que nos viene a fiscalizar, no, es un proceso que debemos apoyarnos mutuamente el CEAACES, la SENESCYT, las universidades públicas y privadas también porque forman parte del sistema para mejorar, entonces una evaluación me parece que está bien porque nos pueden indicar los puntos críticos, donde podemos mejorar y lo más importante es cómo podemos mejorar después de eso”.

Cuestiona el concepto de calidad que aplica CEAACES al realizar la evaluación, porque según indica, con la evidencia que actualmente se pide, no se estaría evaluando la calidad misma de la educación superior:

“Lo que busca cada indicador es tener una medida cuantitativa de digamos así de lo que es más fácil manejar generalmente, hay una preocupación a nivel nacional y nuestra también (que) es la calidad de la docencia como mejoró con la evaluación. Es que realmente los indicadores no van a eso, la calidad de la docencia no se mide a través de que un profesor tenga una maestría o tenga un doctorado, eso no se mide y eso están midiendo, en la docencia dicen a ver ¿cuántos profesores tienen doctorado? o ¿cuántos tienen maestría?, ¿cuánto espacio tiene ustedes para los estudiantes?, ¿cuánta accesibilidad al internet tienen?; eso mide la calidad? Lo dudaría mucho; entonces yo creo que hay aspectos más importantes como qué tipo de profesionales tenemos o sea qué tipo de profesionales estamos generando nosotros, qué tipo de tesis de investigación o tesis de grado se están haciendo, o sea son parámetros cualitativos, que reflejan realmente si avanzo o no, en ese aspecto creo que esta evaluación y la que viene tampoco no refleja una actitud de cambio.

En cuanto a calidad de la docencia tenemos que ver qué vamos a identificar como calidad<sup>23</sup>, entonces un desafío que tenemos pendiente es poner en papel conjuntamente los indicadores que nos ayudan a mejorar, no unos indicadores que vienen de afuera o unos indicadores fácil de medir sino unos indicadores que realmente nos van a ayudar a mejorar en lo que queremos mejorar”.

Ana Cecilia Salazar, Directora de la Dirección de Vinculación con la Sociedad, indica que:

“La Universidad al asumir el desafío por los cambios y por el perfeccionamiento creo que ha tenido un tiempo de innumerables aprendizajes. El vernos a nosotros mismos, hacia atrás, el retroalimentarnos con lo que hemos hecho bien y con lo que hemos hecho mal, nos ha permitido crecer. Sin duda somos otra Universidad, estamos en otro momento, estamos en otra proyección, y hemos crecido de manera bastante importante como institución académica. Entonces, si bien éramos ya una institución protagonista, creo que en este momento nos hemos vuelto un referente a nivel nacional. Sinceramente pienso eso. Pienso que las comentarios, las relaciones, la dinámica que ha habido con los organismos nacionales – SENESCYT, CES y CEAACES, han dado cuenta que la Universidad de Cuenca es un referente en los procesos de cambio, transformación y planificación que ha llevado adelante. Es decir, muchas de las cosas que se han convertido en políticas de Educación Superior han sido basadas en los procesos de cambio que está implementando la Universidad de Cuenca”.

En opinión de Jorge Luis García, Director de la Comisión de Evaluación Interna:

“El proceso último va dirigido sobre todo a lo que yo digo “de la evidenciología” o sea todos los indicadores del modelo tenían que ser evidenciados. De hecho, el antes y después ¿Qué ha permitido? hay que reconocer (que) los procesos de evaluación han determinado que la universidad; primero, se acostumbre a evaluar; segundo que mejor; y, tercero: que vaya organizándose y estructurándose de otra manera, eso tiene las fortalezas o las ventajas de la evaluación”.

María Augusta Hermida, Directora del Departamento Espacio y Población, si bien está de acuerdo con la evaluación externa, sin embargo, opina que el modelo y la forma de check list que ésta aplica, no son garantía de calidad:

“En general yo estoy totalmente de acuerdo con toda la evaluación externa, creo que las universidades tienen que rendir cuentas a la sociedad a la cual se deben. Sin embargo, creo que la última evaluación tuvo muchas deficiencias desde el plano metodológico, comunicacional, en fin, cuestiones que ya se han debatido largamente. Para mí, es un gran error creer que la universidad puede llegar a la excelencia, únicamente, mediante un check list de evaluación. Me da la impresión que actualmente, existen varios organismos o personas o dependencias que consideran que si han cumplido ese check list ya están muy bien, sin embargo, hay que dar, lo que yo digo, un apretón de tuerca más para realmente alcanzar la calidad, es como si tendríamos un equipo de fútbol y hacemos un check list: tiene uniforme ¡sí!, tiene entrenador ¡sí!, tiene zapatos de pupo ¡sí!, tiene canchas en donde va a entrenar ¡sí!, ha metido un gol ¡no!, ha quedado campeón ¡no!. Entonces, apenas estamos evaluando esas cosas básicas que evidentemente tenemos que cumplir las universidades”.

Pablo Romo, estudiante:

“a mi forma de ver, se ha dado un cambio evidente, en la estructura de la universidad, que nos ha vuelto conscientes a todos – tanto profesores como estudiantes como personal de servicios – de que, tenemos que desempeñarnos con calidad en nuestros funciones y también formarnos con calidad, para ofrecer nuestros servicios fuera de la Universidad y tener un servicio de calidad como usuarios del servicio de educación

superior.

“Pienso que los principales logros son visibles tanto en la infraestructura tanto física como orgánica de la Universidad. Si nosotros comparamos como está ahora la Universidad con respecto a como estaba antes, pienso que sí se lograron superar muchos obstáculos y la Universidad ha tenido un proceso de mejora acelerado a partir de este proceso de acreditación. Inclusive los profesores han empezado a ser más conscientes respecto a ello, pienso que todos nos volvimos más sujetos de saber que tenemos que mejorar, que nunca somos perfectos”.

Pienso que el eje que le he visto un cambio muy grande es el eje de gestión. Le he visto mejorar muchísimo. He estado en la Universidad ya cinco años, a este punto, y es diferente la gestión de cuando yo empecé mi carrera aquí en la Universidad con como lo veo ahora. Lo veo muchísimo más desarrollada, muchísimo más organizado, muchísimo mejor estructurado: pienso que es el ámbito en el que más se ha mejorado”.

#### Actores Externos

Representante de la Cámara de Industrias:

“Para la Cámara de Industrias ha sido siempre muy evidente la presencia de las autoridades de la universidad en reuniones estratégicas para la planificación de la ciudad, no solamente en el tema industrial sino también de producción, de generación de empleo, otro es el tema la responsabilidad social es muy patente igual para nosotros que trabajan en estas áreas. Otro tema para la universidad vemos que son muy emprendedores, como por ejemplo con la Berus Academy nosotros trabajamos hace más o menos 10 años con ustedes en el desarrollo del proyecto de la Berus Academy con la formación dual para ingeniería empresarial, esa es una modalidad que nosotros como cámara apoyamos mucho ya que es la práctica en empresas del sector”.

Representante de la Cámara de la Pequeña Industria de Cuenca:

“La universidad de Cuenca siempre ha sido una universidad elite, pionera en muchas cosas, sin embargo ha mejorado bastante, no solo en las mallas curriculares que imparten, sino también en la capacitación que reciben los docentes y la infraestructura física que es lo que yo más veo que ha mejorado, tienen aulas con tecnología de punta, conozco muy bien el departamento de educación continua y me sigo formando también ahí, entonces puedo hacer una evaluación de antes, al ahora y considero que la Universidad de Cuenca ha avanzado bastante, considero que la evaluación que les han hecho ha sido muy positiva porque fruto de la evaluación tienden a mejorar y las mejoras siempre son para bien, entonces considero que este momento está muy bien posicionada”.

#### Conclusiones

1. La reforma de la educación superior en el Ecuador y su proceso de evaluación, incide positivamente en la gestión de la calidad de las IES en general y de la Universidad de Cuenca en particular, y ha acelerado el proceso de mejora de la calidad en los cuatro ejes misionales.

2. No obstante, el concepto de calidad que guía el proceso de evaluación externa, no permite ir más allá de la constatación de la evidencia “tiene o no tiene”, más no establece diferencia entre IES (por ejemplo entre politécnicas y universidades que tienen además del área técnica, las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la salud) entre sus estrategias y procesos de mejora que son diferentes.
3. La evaluación de la calidad debe abarcar la dimensión cualitativa de los ejes misionales agregadores de valor y de los de apoyo, para ir más allá de la constatación de la evidencia de lo que la IES tiene o no tiene, a evaluar la calidad de la formación profesional, la calidad y pertinencia de la investigación y la vinculación con la sociedad, la responsabilidad institucional, su desempeño en el desarrollo de la región y el país.
4. Para que sea un proceso sostenible, el proceso de evaluación que impulsa el mejoramiento de la calidad de la educación superior, debe basarse en la participación de las IES con sus propuestas para el diseño del modelo de evaluación, de lo contrario, el modelo tiene el sesgo técnico de los organismos de control académico de las IES, desaprovechando el potencial propositivo de quienes conocen los problemas y necesidades de mejora, porque son los que realmente están en el nivel operativo de la docencia, vinculación y la investigación.

#### Bibliografía

Consejo de Educación Superior. (2012). Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Quito: RPC-SO-037-No.265-2012.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2014). Modernización de la Educación Superior en Europa. Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Mandato Constituyente N° 14. Quito.

Comisión Europea. (s.f.). Europa 2020. La estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación. Obtenido de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/>.

Didriksson, A. y Col. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y El Caribe. Obtenido de [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).

Díaz S., J. y Col. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la latinoamericana y caribeña. Obtenido de [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)

NMC Horizon Report. (2015). Higher Education Edition. Obtenido de: <http://cent.uji.es/octeto/node/4469>.

Medina, J. et.al. (2007). Escenarios al 2020 de la educación superior para la transfor-

mación productiva, social y la equidad en los países del Convenio Andrés Bello. Serie documentos de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 0080. Segunda Edición. Bogotá: CAB, Colciencias.

Morrison, L., J. (s.f.). La educación superior de Estados Unidos en transición. Obtenido de: <http://horizon.unc.edu/courses/papers>.

Ramírez G., R., (2013). Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en el Ecuador. Hacia la constitucionalidad del buen vivir. Secretaria de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Quito.

Presidencia de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito.

Presidencia de la República del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior –LOES. Quito: Registro Oficial N° 298.

SENESCYT. (2011). Planificación Estratégica 2011-2014: Quito.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2013). Reglamento para la Determinación de Resultados del Proceso de Evaluación, Acreditación y Categorización de Universidades y Escuelas Politécnicas y de su Situación Académica Institucional. Quito: Resolución 001-071 CEAACES 2013.

- .....
1. Artículo 345
  2. Artículo 350
  3. Con una compensación total del 100% a las universidades públicas, según el artículo 5 del Reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de los recursos destinados anualmente por parte del Estado a las instituciones de educación superior.
  4. Mediante decreto N° 243 del 14 de mayo de 1982 se expide la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, que crea al ente rector y administrador el sistema: el Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas –CONUEP; en el año 2000 por disposición de la Constitución del año 1998, se expide la Ley de Educación Superior, que establece con organismo rector, regulador y planificador del sistema al Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP. Con la Constitución de la República (2008), en Registro Oficial N° 298 del 12 de octubre de 2010, se publica la Ley Orgánica de Educación Superior –LOES que en su artículo 182, crea la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENESCYT como órgano rector de la política pública de educación superior.
  5. Hitos principales en este campo son: 1973 se crea la Junta Nacional de Planificación crea la División de Ciencia y Tecnología; 1979, se expide la Ley Nacional de Ciencia y Tecnología, que crea al CONACYT como ente rector de la ciencia y tecnología y como ente asesor del Consejo Nacional de Desarrollo; 1994 se crea la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología -SENACYT como ente rector del sistema nacional de ciencia y tecnología; 2006, se establece que la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología será una entidad adscrita a la Secretaría Nacional de Planificación –SENPLADES, se suprime el CONACYT y se liquida la Fundación para la Ciencia y la Tecnología –FUNDACYT; 2010 se da la fusión de la SENACYT a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación .SENESCYT.
  6. Mandato Constituyente N° 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establecía la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación –CONEA de “elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. El CONEA realiza su informe entre julio y octubre de 2009, ubicando a las universidades en cinco categorías, según su desempeño académico, científico, formación del personal académico, organización institucional, políticas académicas, etc.
  7. La estrategia de acumulación y redistribución a largo plazo, donde la educación superior tiene un importante rol, de acuerdo a las siguientes cuatro fases de transición hacia la nueva matriz pro-

- ductiva: (i) acumulación para la transición y profundización de la redistribución, con dos estrategias fuertes: (a) sustitución selectiva de importaciones; y, (b) transferencia de tecnología aplicada; (ii) distribución en la acumulación y consolidación de la estrategia SSI, estrategias (a) superávit energético y limpio, consolidación de la industria nacional y sectores turísticos; (b) I+D tecnológico; (iii) Consolidación de sustitución de exportaciones y distribución en la acumulación. Estrategias (a) diversificación y sustitución de exportaciones: investigación, innovación, ciencia y tecnología; (b) innovación tecnológica; (iv) Reconversión productiva, estrategias (a) terciario (exportadora) de bioconocimiento y servicios turísticos (b) Biotecnología.
8. Artículo 93 de la LOES, Principio de calidad que “consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”.
  9. Artículo 107 de la LOES, que busca que “la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello las instituciones de educación superior articularán su oferta académica, de investigación y actividades de vinculación a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología”.
  10. Según el artículo 351 de la Constitución de la República (2008), la gestión universitaria se rige bajo siete principios: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica, tecnológica global; principios que están recogidos en el artículo 12 de la LOES.
  11. Artículo 166 de la LOES.
  12. Artículos 171 al 173 de la LOES.
  13. Los siguientes programas dan cuenta de la inmersión de la educación superior ecuatoriana en las tendencias mundiales
  14. Como la Unión Europea, el “Futuro espacio de Educación Superior de América Latina y El Caribe”, por citar dos casos.
  15. La Estrategia 2020 de la Unión Europea se propone alcanzar la tasa del 40% de la población más joven que debería tener estudios superiores completos.
  16. En el documento “Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014”, el acceso a la educación superior debe ser entendido no solamente desde el enfoque de los derechos humanos, sino también, asumir una posición socialmente inclusiva para todos los jóvenes sin distinción de raza, sexo, etnia, orientación sexual, credo religioso, área de residencia; la permanencia implica que las IES deben conocer los intereses de los diferentes grupos de estudiantes para actuar sobre ellos centrando la atención en los estudiantes de los primeros años; flexibilidad, en términos de tiempos, contenidos, requisitos de entrada, recursos docentes, impartición de clases y logística docente; la empleabilidad, diseño de los planes de estudio atendiendo las demandas del mercado, implicando a las empresas en ese diseño, y velando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para encontrar trabajo.
  17. Morrison. 2011. La educación superior de los Estados Unidos en Transición. <http://horizon.unc.edu/courses/papers/HiEdtr>
  18. Según el Reglamento de Régimen Académico, los estímulos son para el personal académico titular.
  19. Al artículo 93 de la LOES define a la “evaluación de la calidad como el proceso para determinar las condiciones de la institución de educación superior, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico analizado sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución”.
  20. Hasta ahora el CEAACES viene aplicando la evaluación externa con un excesivo enfoque cuantitativo y sustentado en las evidencias.
  21. Según el artículo 24 de la LOES que establece los mecanismos para la distribución de los recursos del Estado para las IES públicas y cofinanciadas, entre los indicadores que se toman en cuenta para la distribución de los recursos, son los siguientes: Número de estudiantes y costo por carrera y nivel; Número, dedicación, título y experiencia docente en función de las evaluaciones pertinentes; clasificación académica y tipología de instituciones, carreras y programas; eficiencia en docencia e investigación y su relación con el desarrollo nacional y regional; eficiencia terminal y eficiencia administrativa. La distribución anual de los recursos considerando las variables de la mejora, son: calidad (categorización institucional, calidad individual); Excelencia 6% (IES ubicadas en la máxima categoría en las dos últimas evaluaciones); eficiencia administrativa 3,4% (ejecución presupuestaria mayor al 90%, calidad en gasto: gasto en docencia/gasto total); eficiencia académica 30,6% (costo por carrera por estudiante ajustado por pertinencia y crecimiento de cupos pertinentes).
  22. Y en este aspecto su opinión coincide con la del Director de la Dirección de Investigación y con de la Directora del Departamento Espacio y Población.
  23. CEAACES trabaja con el concepto de calidad que define la LOES en el artículo 93.

**LA POSIBLE UTILIZACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA PRIVADA DE LA HERRAMIENTA: TABLERO DE COMANDO. CASO DE APLICACIÓN SOBRE EL SEGMENTO PROFESORES.**

Navos, Oscar; Universidad Abierta Interamericana – UAI; Argentina.  
Alesso, Mónica; Universidad Abierta Interamericana – UAI; Argentina.  
Ottone, Lucio; Universidad Abierta Interamericana – UAI; Argentina.

PALABRAS CLAVES

Tablero – Comando – Calidad – Educación.

RESUMEN

El presente trabajo describe la posibilidad de utilizar el concepto de tablero de comando en la gestión de una unidad académica correspondiente a una Facultad de una Universidad Privada de la República Argentina. Se tomará como caso testigo lo aplicado en dicha Facultad y se desarrollarán los diferentes componentes del tablero de comando llevados a cabo. Se hará un breve repaso de los antecedentes sobre diferentes conceptos de calidad proveniente de diversos autores para observar la importancia de aplicar herramientas como la del tablero de comando.

b. Introducción.

El objetivo de este trabajo es analizar la posibilidad de utilizar la herramienta tablero de comando en el marco de la gestión de una unidad académica correspondiente a una Universidad privada de la Región.

A tales efectos se focalizará su aplicación sobre el seguimiento y control del segmento profesores o docentes de la Facultad, se definirán parámetros y se establecerán indicadores de logro en cada uno de los ítems sugeridos.

Para lograr lo anterior, en el punto c de este trabajo se identificarán a través de un breve marco teórico los distintos conceptos de calidad que podrían tenerse en cuenta para la medición de la educación superior y los lineamientos básicos de la mencionada herramienta técnica.

A continuación en el punto c.3, se tratará de bosquejar un primer esquema de tablero de comando exclusivamente para el segmento profesores o docentes.

c. Desarrollo.

c.1 La calidad en las Instituciones de Educación Superior.

Como ya mencionaba Kotler (Kotler, 1997), “la calidad de un bien o servicio está constituida por todos los atributos o propiedades que lo conforman y que le otorgan valor. La calidad de los productos puede ser fácilmente medible pero no así la calidad de los servicios debido a sus características de intangibilidad, inseparabilidad, heterogeneidad y caducidad”.

Tal como podemos observar en la tesis de calidad de la educación (Ospina, 2008) junto a otros autores relacionados, mencionan que el concepto de calidad de la educación puede tener distintos enfoques, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Calidad como prestigio – excelencia: cuantificada de acuerdo con el prestigio del que goce la institución académica, así como por su reconocimiento y que hace que se diferencie de las demás.
2. Calidad en función de los recursos: tiene que ver con los recursos con que cuentan las instituciones, bien sean de carácter físico, económico o de capital humano. Se valora entonces, de acuerdo con lo idóneo y moderno de la infraestructura y equipos, la cualificación y productividad de los profesores y el desempeño de sus estudiantes.
3. Calidad como resultado: dependerá, exclusivamente, de los resultados que alcancen los estudiantes, si son excelentes se dirá que la institución es de calidad. La institución debe contribuir al éxito de sus egresados.
4. Calidad como cambio (valor agregado): otorgada acorde con la mayor o menor influencia que el centro educativo ejerza sobre la conducta de los alumnos.
5. Calidad como ajuste a los propósitos: está referida la calidad de la institución a los fines educativos estipulados en el marco legal, en los objetivos que se propone llevar a cabo.
6. Calidad como perfección o mérito: se da si la institución logra la perfección en el proceso y en el resultado de la educación.
7. Calidad como conformidad de un programa con unos estándares previos mínimos de calidad con los procesos de acreditación: que buscan asegurar y garantizar al estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios junto con los requisitos mínimos que permitan su titulación
8. Calidad como relación valor – costo: busca optimizar la relación precio / re-

sultado analizando si con la misma cantidad de dinero se puede conseguir un mejor resultado. Se cuantifica por el retorno sobre la inversión.

9. Calidad como aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios o clientes: enfoque que vislumbra la complejidad de la calidad de la educación, dada la cantidad de público o stakeholders que participan o son afectados por ella como el Estado; las empresas; los estudiantes; los padres de familia; las entidades gubernamentales que la rigen; etc.

En la República Argentina, el órgano encargado de la calidad en educación superior es la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. Para llevar adelante dicha misión tiene bajo su responsabilidad las siguientes funciones:

a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa. b) Acreditar las carreras de grado, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades. c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial. d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

#### c.2 El tablero de comando o cuadro de mando integral

Según la teoría del cuadro de mando integral (Norton & Kaplan, 2000) este se trata esencialmente de “balancear” cuatro elementos, presentando indicadores de performance en cuatro perspectivas: financiera, clientes, procesos internos y aprendizaje y crecimiento.

Según el autor, la estructura es probablemente el mayor impedimento para el cambio, ya que no se puede conseguir que una organización se reorganice solo para ejecutar una estrategia y hay muchas empresas o instituciones que efectuaron su estrategia utilizando el Cuadro de Mando Integral, pero muy pocas se reorganizaron para llevarlo a cabo. En las compañías exitosas, la gestión de la estrategia también consiste en aceptar a la organización como es, porque hay razones para que exista y hay mucho de bueno en ello. En lugar de jugar con la estructura, están jugando con el sistema y están definiendo un proceso de planificación y de compensación por incentivos por el cual está atravesando la organización.

Siguiendo con la teoría del cuadro de mando integral (Norton & Kaplan, 2000) este vincula la visión, y la estrategia de la cúpula directiva con las tareas cotidianas de los empleados, convirtiendo los términos abstractos en prioridades e incentivos estratégicos claros, relacionados con los resultados tangibles que tanto la organización como su gente deben buscar. El valor de las compañías proviene cada vez más de intangibles (personas, procesos, innovación) que el sistema financiero tradicional no logra transmitirles a los ejecutivos y a los empleados que atienden a los clientes.

Existen tres tipos de Tableros de Comando Genéricos. Ellos son:

1. Tablero de Control Operativo: es aquel que permite hacer un seguimiento, al menos diario, del estado de situación de un sector o proceso de la empresa, para

poder tomar a tiempo las medidas correctivas necesarias. El tablero debe proveer la información que se necesita para entrar en acción y tomar decisiones operativas en áreas como: finanzas; compras; ventas; logística; etc.

2. Tablero de Control Directivo: el que permite monitorear, mensualmente, los resultados de la empresa en su conjunto. Se encuentra mayormente orientado al seguimiento de indicadores de los resultados internos de la empresa en su totalidad y en el corto plazo.

3. Tablero de Control Estratégico: brinda tanto información interna como externa, con respecto al posicionamiento estratégico en la empresa.

El cuadro de mando integral traduce la estrategia y la misión de una organización en un amplio conjunto de medidas de actuación, que proporcionan la estructura necesaria para un sistema de gestión y medición estratégica.

### c.3 Caso de aplicación: Tablero de comando para una Facultad de gestión privada

En este caso, el Tablero de Comando intentará ser de aplicación para la gestión de la Dirección de una Unidad Académica de gestión privada (Empresariales UAI Rosario). Es necesario determinar los elementos de análisis, sus variables e indicadores, destacando que se focalizará sólo en este paper, sobre el segmento docentes o profesores, intentando construir un modelo orientativo de cómo quedaría armado el Cuadro de Comando sobre dicho elemento. Dicho Cuadro de Comando lo podremos observar en el Anexo I.

#### c.3.1 Explicación del Tablero de Comando.

En base a lo que podemos observar en el Anexo I del presente trabajo, procedemos a continuación a explicar el Cuadro de Comando.

##### c.3.1.1 Relación Docentes – Alumnos.

1) Fichas de Opinión: Es una encuesta realizada en forma cuatrimestral a los alumnos de todas las carreras y años que integran la oferta educativa de la universidad.

Con respecto a la evaluación por parte del alumnado del cuerpo docente, la encuesta cuenta con 18 preguntas de las cuales podemos encontrar algunas como: ¿El profesor explica con claridad y precisión? O ¿El profesor adapta la enseñanza al nivel de comprensión de los estudiantes?, y también ¿El profesor utiliza recursos audiovisuales para favorecer la comprensión de temas?, entre otras.

Para poder medir objetivamente los resultados de la ficha de opinión estos resultan de fichas de opinión que están expresados en números, en escala del 1 al 5, se miden los resultados obtenidos de las fichas comparando los resultados con los años anteriores.

2) Observaciones del Gabinete Pedagógico: la universidad posee un plantel de pedagogas, quienes son las encargadas de realizar visitas periódicas a las comisiones y de controlar que el dictado de las clases se realice de acuerdo al Sistema Pedagógico VANEDUC establecido por la universidad, confeccionando informes que se elevan a los directores.

3) Relación Docentes - Administración de la Universidad

Esta relación dentro de la Universidad se lleva adelante a través de ciertos indicadores que permiten una medición objetiva de los demás miembros que interactúan con los alumnos y personal docente dentro de la institución. Dentro de los indicadores podemos encontrar:

- Asistencia a Clases y Puntualidad

Diariamente desde el sector de alumnado se elabora el “Parte de Novedades”. En esta planilla se cargan durante toda la jornada cualquier hecho que salga de lo establecido en cuanto al dictado de clases por parte de los docentes (asistencias, llegadas tardes, asistencia a claustros, etc)

- Asistencia a Claustros

Cada año se organizan 5 reuniones de claustro obligatorias para todo el cuerpo docente. A las mismas deben concurrir al menos el 70% del plantel docente. En caso de no lograr dicha concurrencia el director de carrera convocará a una reunión complementaria para todos aquellos docentes que se hayan encontrado ausentes en la reunión.

- Asistencia a Capacitaciones Pedagógicas

La universidad hace mucho hincapié en la capacitación pedagógica de sus docentes. Por tal motivo, tiene programados cuatro módulos de capacitación pedagógica, cada uno dividido en dos reuniones.

- Obligaciones No Recuperadas

Finalizado cada cuatrimestre se elabora un informe con todas aquellas obligaciones ausentes que no hayan sido recuperadas por cada docente. La universidad tiene por premisa que se dicten el cien por ciento de las obligaciones.

d. Conclusiones.

Tanto en mi paso por la gestión de universidades públicas como en mis últimos años en el área del gerenciamiento de unidades académicas de universidades privadas (\*), siempre consideré relevante la necesidad de contar con instrumentos o mecanismos que ayudaran a identificar y medir los logros obtenidos en dicha actividad.

Entiendo que los mecanismos asimilables a los tableros de comando o cuadros de mando integrales pueden ser una de las alternativas a considerar para llegar al objetivo antes indicado, aunque su utilización no sea integral, sea parcial, no incluya todas las mediciones posibles o no se arriesguen a establecer parámetros cualitativos más alejados de los cuantitativos.

El insumo principal de las Universidades es su cuerpo docente o de profesores. Son quienes están en contacto en una mayor cantidad de tiempo con los usuarios finales de nuestros servicios (los alumnos) y transmiten el conocimiento que aquellos vienen a buscar.

Por tal motivo, adquiere principal relevancia definir un primer esquema de seguimiento y control sobre dicho segmento, el de Profesores o Docentes, tanto en su relación directa con los alumnos como en su vinculación indirecta con la administración de la Universidad.

Por otra parte, no podemos desconocer que determinadas carreras (del artículo 43) fueron o serán evaluadas en detallados procesos de acreditación a través de la CO-NEAU, por tal motivo, en dichos tableros de comando también deberían identificarse algunos parámetros a ser tenidos en cuenta en el marco de dicha actividad de evaluación externa.

No debería faltar mucho tiempo para que al comienzo de la gestión de un Director o Gerente Académico de cualquier Facultad (especialmente privada) se le entregue una copia de su tablero de comando con un detallado listado de ítems a considerar y con una clara identificación de parámetros de éxito o logro.

e. Bibliografía.

Albrecht, K (1992). Servicio al cliente interno: cómo solucionar la crisis de liderazgo en la gerencia intermedia. Barcelona: Paidós.

Duque Oliva, E; Chaparro Pinzón, C (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de estudiantes de una universidad colombiana: Revista Criterio de la Universidad Libre de Colombia

- Kotler, P. (1997). *Mercadotecnia*. México: Prentice Hall.
- Norton, D., & Kaplan, R. (2000). *Cuadro de mando integral (The Balanced Scorecard)*. Editorial Gestión.
- Ospina, R. (2008). *Calidad de la educación desde la convergencia de criterios en modelos de evaluación de la educación superior 1996-2006*. Tunja, Colombia: Universidad de Colombia.

## **EL ASEGURAMIENTO PRESUPUESTARIO LIGADO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA CON USO DE LAS TIC (SIPPSI).**

José Gregorio Ramírez Medina – Lic. Administración de Empresas; Director de Presupuesto de la Universidad Nacional de Ingeniería, Managua, Nicaragua

Palabras claves

Presupuesto, planificación, formulación, integración y procedimientos.

RESUMEN

Este trabajo se desarrolla con el fin de describir la experiencia implementada en la Universidad Nacional de Ingeniería en lo que respecta a la planificación estratégica vinculada a la formulación presupuestaria en conjunto con el uso las TIC, las cuales han sido creadas y aplicadas con el fin de facilitar la gestión administrativa y brindar información veraz y objetiva a la autoridades superiores para la toma de decisiones. Nos proponemos presentar algunas vivencias propias de la Universidad Nacional de Ingeniería realizando un análisis descriptivo de los procedimientos y de las políticas de operación para llevar a cabo cada uno de los procesos que realiza cada área que tiene asignado un techo presupuestario para su funcionamiento.

## INTRODUCCIÓN

La planificación, el uso, conservación y custodia de los recursos humanos, materiales y financieros requeridos para ejecutar las operaciones académicas y administrativas, constituyen una de las responsabilidades de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI).

El Plan Operativo Anual (POA) es el elemento esencial, en el cual la UNI procura materializar los objetivos de la Institución, y el Presupuesto constituye un instrumento del sistema de planificación y gestión que refleja una política presupuestaria única y de apoyo a la ejecución de las acciones contempladas en el POA.

El documento de presupuesto es el instrumento más importante y apropiado para cumplir eficientemente la función de la Universidad, considerando que: la mayor parte de las decisiones de las autoridades conducen a acciones que se manifiestan en aspectos cuantificables contenidas en el presupuesto Institucional; y que cada responsable debe encontrar en el presupuesto una verdadera guía de acción que elimine o minimice la necesidad de decisiones improvisadas.

La formulación del presupuesto contribuye a la evaluación de la gestión administrativa y financiera, porque su utilización en las conclusiones de los informes de análisis sobre los proyectos de presupuesto, el presupuesto aprobado y sus modificaciones, las cuotas establecidas y las metas programadas, serán los parámetros fundamentales que se utilizarán para analizar la ejecución periódica del presupuesto y a través de los objetivos que se alcancen y los resultados que se obtengan, se podrá evaluar la eficiencia y eficacia de la respectiva administración.

La planificación y formulación presupuestaria se encuentran integrados e interrelacionados a través de la Aplicación Informática SIPPSI, la cual permitirá registrar los diferentes hechos económicos que se generan las diferentes áreas responsables en la gestión presupuestaria institucional.

## DESARROLLO

I. Presupuesto, Planificación, su importancia, su estructura y elaboración mediante las TIC en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI).

La implantación de un sistema eficaz de planificación vinculado al presupuesto constituye hoy en día de las claves del éxito de la UNI. Desde una perspectiva financiera, sino se cuenta con un sistema de presupuesto debidamente coordinado, la administración tendrá no sólo una idea muy vaga respecto dónde se dirige la Institución. El sistema presupuestario es un instrumento de gestión para obtener un óptimo uso de los recursos financiero.

Es por ello que la UNI, ha desarrollado e implementado varios sistemas que ayudan a determinar áreas fuertes y fortalecer las áreas débiles de la institución, el control presupuestario genera la coordinación interna de esfuerzos. Planear y controlar las operaciones constituyen la esencia de la planeación de las utilidades y el sistema presupuestario provee un cuadro integral de la operaciones como un todo.

Al realizar comparaciones entre los resultados operativos reales con los resultados proyectados se pueden determinar los motivos por los cuales no se alcanzaron las metas deseadas.

Los presupuestos se dividen en operativos, financieros y de inversiones de capital,

estos pueden ser variables o flexibles a corto, mediano o largos plazos, y existe una subdivisión: el llamado presupuesto base cero.

En la UNI se utiliza el presupuesto base cero el cual consiste en reevaluar cada uno de los programas y gastos, partiendo siempre a partir de cero; es decir se elabora como si fuera la primera operación de la institución, y se evalúa y justifica el monto y necesidad de cada renglón del mismo. En resumen podemos decir que inicia el primero de enero y se cierra al 31 de diciembre de cada año.

II. La distribución, implementación y control presupuestario en la universidad nacional de ingeniería.

Para llevar a cabo esto la UNI ha definido las siguientes normas generales:

1. La gestión Académica y Administrativa en la Universidad Nacional de Ingeniería, se planifica y ejecuta en distintas instancias, cuyo funcionamiento y organización son reguladas por el manual de estructura, funciones y los respectivos reglamentos y normativas que se dicten sobre la materia.

2. Se deberá hacer uso de la herramienta informática “Sistema Información de Planificación, Presupuesto y Seguimiento Institucional” (SIPPSI), para la Formulación del Presupuesto y su Seguimiento en correspondencia con la Planificación Operativa Anual (POA), en el cual ambos procesos se realizan de manera coordinada para el cumplimiento de la misión y visión de la Universidad. Este Sistema responde al Modelo Educativo Institucional, la Planificación Estratégica, la Estructura Organizativa y el Presupuesto Universitario.

3. En la Formulación del Presupuesto ligada a la Planificación Operativa Anual deberán ser programadas las actividades anuales a más tardar en el mes de octubre de cada año.

4. El Consejo Universitario aprueba el Presupuesto General de Ingresos y Egresos, donde están incluido lineamientos, metas institucionales y específicas, la política, las disposiciones presupuestarias institucionales.

5. La Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) se rige con el PROGRAMA ANUAL DE COMPRAS (PAC). el cual es registrado en el Sistema de Contrataciones Administrativas Electrónicas (SISCAE), este a la vez es analizado por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público a través de la Dirección General de Contrataciones del Estado quien da seguimiento a lo planificado y presupuestado anualmente.

6. La División Técnica de Análisis y Control Presupuestario, es la encargada de la coordinación, planificación, asesoría y organización de todo lo referente a la Formulación del Presupuesto de la UNI, también es el área encargada del control presupuestario.

### III Procedimientos

1. Formulación del anteproyecto de presupuesto de la UNI

#### Políticas de Operación

1. La Comisión Técnica de Planificación y Presupuesto (CTPP) deberá garantizar el éxito del proceso de Planificación Operativa y la Formulación Presupuestaria Anual y estará integrada por Vice Rectoría General (quien la preside), Vice Rectoría Administrativa, División de Finanzas, División de Recursos Humanos, Oficina Técnica de Análisis Presupuestario, División de Adquisiciones, División de Administración, Pro-

grama de Planificación y Evaluación Institucional, la Oficina Técnica de Proyecto y el Consejo Universitario (CU). (Actividad 1).

2. La DISUP y CTU (o CTS??) deberán precisar la prioridad de la Planificación Operativa, a partir de los resultados de la evaluación del Plan Operativo Institucional y del cumplimiento de los objetivos, políticas y estrategias del Plan Estratégico. (Actividad 2).

3. La formulación del presupuesto deberá hacerse según los lineamientos establecidos en la metodología de planificación y formulación presupuestaria del año, y también, deberá incluir Caja Chica registrándola en Gastos Revolventes de Caja Chica. (Actividad 4).

4. DTAPE deberá recibir sólo los documentos de “Formulación Catálogo por Objeto del Gasto (COG)” y “Formulación Mensual” que estén completos, rubricados, firmados y sellados por el responsable del área y por el jefe inmediato superior. (Actividad 6).

#### Descripción del Procedimiento

##### Comisión Técnica de Planificación y Presupuesto (CTPP)

1. Presenta ante Dirección Superior (DISUP) y el Consejo Técnico Universitario (CTU), propuesta de las Metas Institucionales y Específicas para el año siguiente para ser analizadas en sesiones de trabajo.

##### DISUP y CTU (ambos son el CTS??)

2. Precisan las líneas generales y definen las prioridades de la Planificación Operativa Anual.

##### Vice Rectoría Administrativa y Comisión Técnica de Presupuesto (quiénes la conforman)

3. Asignan los techos presupuestarios. (plantear los criterios en las políticas).

##### Áreas

4. Elaboran su Plan Operativo Anual y su respectivo presupuesto anual en el SIPPSSI.

5. Imprime, firma y sella, original y una copia, de Formulación Catálogo por Objeto del Gasto (COG) y Formulación Mensual, y los envía a DTAPE para que le reciban en la copia.

##### DTAPE

6. Recibe Formulación Catálogo por Objeto del Gasto (COG) y Formulación Mensual, firma y sella en la copia, y la original la archiva cronológicamente y permanentemente.

##### Áreas

7. Archivan de forma cronológica y permanente la copia de Formulación Catálogo por Objeto del Gasto (COG) y Formulación Mensual, firmada y sellada por DTAPE.

##### DTAPE

8. Revisa Formulación Catálogo por Objeto del Gasto (COG) y Formulación Mensual.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 11

No: Pasa Actividad 9

9. Envía a las áreas observaciones para el mejoramiento de sus presupuestos.

##### Áreas

10. Realizan ajustes a su Plan Operativo Anual y su respectivo presupuesto anual en el SIPPSSI. Regresa Actividad 5.

##### Comisión Técnica de Planificación y Presupuesto

11. Genera a través del SIPPSSI, el PLAN + PRE + PAC (Plan Operativo Anual +

Presupuesto + Plan Anual de Contrataciones) y lo presenta ante la DISUP.

DISUP

12. Revisa el PLAN + PRE + PAC.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 14

No: Pasa Actividad 13

Comisión Técnica de Planificación y Presupuesto

13. Realiza ajustes al PLAN + PRE + PAC. Regresa Actividad 12.

CTU

14. Revisa el PLAN + PRE + PAC.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 16

No: Pasa Actividad 15

Áreas

15. Realizan los ajustes necesarios según disposiciones presupuestarias del Consejo Universitario (CTU?). Regresa Actividad 12.

Consejo Universitario

16. Aprueba Presupuesto General de Ingresos y Egresos (Presupuesto Físico y Financiero de la UNI, para el año siguiente) que incluyen metas anuales con sus respectivos presupuestos y el Plan Anual de Contrataciones (PAC). (Ver anexo 1)

Diagrama de Flujo				
Código:	P 0 1 - S P 0 1 - PR01-01	Frecuencia:	Diaria	Hoja No. 3 de 3

2. Registro del control y ejecución del presupuesto en el SIPPSI

Políticas de Operación

1. Las áreas deberán hacer solicitud de requerimiento si cuentan con disponibilidad financiera, para ello revisarán el Sistema Integrado de Gestión Financiera Administrativa y Auditoría – SIGFA. (Actividad 1)

2. Las áreas deberán clasificarán la solicitud (Actividad 1) de la siguiente manera:

- Compra Menor: Montos entre C\$ 0 – C\$ 500,000
- Licitación Simplificada: Montos entre C\$ 501,000 – C\$ 3,000,000

Licitación Pública: Montos de C\$ 3, 000,000 a más.

3. Las áreas podrán anular una Solicitud de Requerimiento (de Bienes o Servicios) sólo si aún no la envía a DTAPE vía SIPPSI, o si pese a ser enviada sigue en estado de Registrada. (Actividad 1)

4. DTAPE deberá aceptar únicamente las Solicitudes de Requerimiento (de Bienes o Servicios) que cumplan lo siguiente: (Actividad 2)

- La Descripción de la solicitud (título) del Requerimiento deberá ser coherente con la redacción de los ítems solicitados.

- Requerimiento de Ley y Requerimiento Técnico corresponden de acuerdo al producto o servicio solicitado.

- La redacción en el caso de la solicitud de servicio deberá ser la misma que la coherente con la descripción del PAC Formulado en el SIPPSI.06/06/2013 Según Jessica actualmente no se realiza.

- Se verificó la disponibilidad presupuestaria (Sistema de Presupuesto) y financiera (en SIGFA) del Área, así como su fuente de financiamiento.

- Los códigos Clasificadores por Objetos del Gasto (COG) y código Catálogo de Bienes y Servicios (CBS) son correctos.
  - Sólo incluye solicitud de bienes o solicitudes de Servicios (solicitudes independientes).
5. El Analista de Presupuesto podrá aprobar las solicitudes antes mencionadas si el monto de la oferta está dentro del monto presupuestado, caso contrario, autorizará el Vicerrector Administrativo (Actividad 2).
  6. El área entrega la Solicitud de Requerimiento (de Bienes o Servicios) validada por DTAPE según el tipo de proceso: (Actividad 8).
    - Solicitud de Cheque Directa: A la División de Finanzas
    - Licitación: Al Administrador de la Licitación
    - Compra Menor: A la División de Adquisiciones

#### Descripción del Procedimiento

##### Áreas

1. Elaboran Solicitud de Requerimiento (de Bienes o Servicios) en el SIPPSI, la guardan y envían a DTAPE a través del sistema.

##### DTAPE

2. Revisa Solicitud de Bienes o Servicios en el SIPPSI.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 3

No: Pasa Actividad 4

3. Clasifica el tipo de proceso (Solicitud de Cheque Directa, Solicitud de Licitación, Solicitud de Compra Menor), aprueba la Solicitud de Bienes o Servicios y el área recibe la información a través del SIPPSI. Pasa Actividad 5.

4. Rechaza solicitud vía SIPPSI, detallando los motivos. Regresa Actividad 1.

##### Áreas

5. Imprime, firma y sella, tanto del responsable del área solicitante como el jefe inmediato, original y una copia de Solicitud de Bienes o Servicios y la envía a DTAPE.

##### DTAPE

6. Verifica la Solicitud de Bienes o Servicios impresa con el SIPPSI, firmando y sellando en la original.

7. Registra la Solicitud de Bienes o Servicios en Excel y la anota en libro de actas, donde firma el delegado del área solicitante como constancia del aval DTAPE.

##### Áreas

8. Entrega original y copia de Solicitud de Bienes o Servicios según tipo de solicitud a División de Finanzas, Administrador de Licitación o División de Adquisiciones, donde le reciben en copia como soporte.

9. Archiva copia de la Solicitud de Bienes o Servicios, con soporte de recibido, de forma cronológica y permanente.

Fin del procedimiento (ver Anexo 2)

3. Revisión y aprobación de Solicitud de Cheque

#### Políticas de Operación

1. El área solicitante deberá organizar el Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios que contendrá: la Solicitud de Bienes o Servicios generada por el SIPPSI, con las firmas y sellos correspondientes, y según sea el caso: la documentación generada por el Administrador de la Licitación (si es licitación), documentación generada por la División de Adquisiciones (si es compra menor), planillas para pago y viáticos (solicitud de cheque directa), Aval Presupuestario, Notas de Entrada a Bodega y Notas de

Salida de Bodega. (Actividad 3)

2. El área deberá entregar a DTAPE simultáneamente Solicitud de Cheque y la Solicitud de Requerimiento (de Bienes o Servicios), con excepción de los Administradores de Licitación que llevarán registro en el SIPPSI de los requerimientos otorgados. (Actividad 3)

Descripción del Procedimiento

Áreas

1. Elabora Solicitud de Cheque en el SIPPSI.

DTAPE

2. Clasifica en el SIPPSI la solicitud según el Clasificador por Objeto del Gasto

Áreas

3. Imprime, firma y sella, tanto del responsable del área solicitante como el jefe inmediato, original y una copia de Solicitud de Cheque y la envía a DTAPE. Adjuntado Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios.

DTAPE

4. Verifica la Solicitud de Cheque impresa con el SIPPSI.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 5

No: Regresa Actividad 1

DTAPE

5. Firma y sella, original y copia, de Solicitud de Cheque.

Áreas

6. Entrega originales de Solicitud de Cheque y Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios a la División de Finanzas.

División de Finanzas

7. Recibe originales y copias de Solicitud de Cheque y Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios, firmando y sellando copia de Solicitud de Cheque como soporte de recibido para el área.

8. Revisa Solicitud de Cheque y Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios.

¿Está bien?

Sí: Pasa Actividad 9

No: Pasa Actividad 10

9. Elabora Cheque. Fin del procedimiento

Áreas

10. Anula Solicitud de Cheque y Expediente de Solicitud de Bienes o Servicios.

11. Realiza nueva Solicitud de Bienes o Servicios.

Fin del procedimiento

Conclusiones

En este trabajo está planteado la experiencia de cómo considerar el uso de los presupuestos a través de las Tecnologías de Información y comunicación en el ámbito de la dirección estratégica universitaria, el uso de sistemas que permiten la agilización de los procesos de gestión como la planificación, formulación presupuestaria, adquisiciones y las finanzas. La oportunidad de generar información razonable sobre el gasto que se realiza en cada función como lo es la docencia, investigación, gestión y extensión la cual nos permite hacer rendiciones de cuentas más eficientes a la sociedad y a las diferentes instituciones estatales.

Referencias

Cárdenas y Nápoles Raúl L. (2002): Presupuestos Teoría y Práctica, México DF. (Pag.2-3)

Universidad Nacional de Ingeniería. (2013-2015): División de Análisis Presupuestario y Económico Nicaragua (Experiencia Personal)

## ANEXOS

### Anexo 1: FORMULACION PRESUPUESTARIA

La formulación inicia con la programación presupuestaria, que es el planteamiento periódico anual que permite definir los componentes concretos de las actividades que se pretende realizar en el periodo inmediato de operaciones.

Una vez que tengamos la actividad creada, se procede a formular los ítems que se requieren para realizarla.

- ¿Cómo Formular?

1. Link presupuesto: es representado por la imagen de un billete que está a la par de cada responsable de la actividad en el resumen de las actividades. Es para agregar los productos, servicios, obras y consultorías a utilizar y realizar en las actividades.

2. Resumen de Formulación: Al dar click en el link del billete, nos lleva a la pantalla de Formulación, esta presenta el resumen de los ítems formulados para esta actividad, presenta la descripción de la actividad: (Cuando no hay ítems, presenta el mensaje “no existen datos que mostrar”, de lo contrario se mostrarían varios productos o servicios formularios en un resumen paginado.)

3. Agregar nueva formulación: Ahora para agregar algún ítem le damos en el link Agregar, seguidamente se presenta una pantalla externa donde se procede a seleccionar la fuente de donde queremos formular el ítem y el tipo de producto.

A. Seleccionar la fuente de financiamiento: Esta depende de las fuentes que tenga acceso cada área, según la autorización de la DISUP (Dirección Superior). Las diferentes fuentes son: Aporte Estatal, Ingresos Propios nivel central, Ingresos Propios, Inversiones, Donaciones.

B. Tipo de Producto: Según la naturaleza de la actividad depende el tipo de producto a formular. Por otro lado, recordemos que formulamos según el capítulo en el cual podamos hacerlo, eso depende de las asignaciones que realice DTAPE a cada área. Luego se presenta una lista de ítems filtrados por tipo de productos.

Producto: Son todos los artículos que ofrecen los proveedores a las áreas para satisfacer una necesidad. Ejemplo: Materiales y útiles de oficina, mobiliario y equipos de oficina, etc.

Servicio: Es una actividad para satisfacer necesidades, una de las características propias de un servicio que lo diferencia de un producto es la intangibilidad (un servicio no puede verse, probarse, sentirse, oírse ni olerse antes de la compra). Ejemplo: Mantenimiento de aires acondicionados, mantenimiento de vehículos, etc.

Otros COG: Son pagos de bienes y servicios operativos no contemplados en la ley 737 y/o procesos de adquisición. Ejemplo: pagos y reembolsos internos.

También se cuenta con una búsqueda de productos en pantalla “Nueva Formulación” por código, descripción o concepto por objeto del gasto e igualmente se puede ordenar dando click en el subtítulo de resumen de los productos en la parte superior de la tabla.

C. Agregar Ítems: Una vez seleccionado el tipo de producto, se procede a agregar el ítem en el botón verde contiguo a los ítems.

D. Borrar ítems: También existe la opción de borrar el contenido del resumen de la formulación en el botón rojo contiguo a los ítems.

4. Distribución de la Formulación: Después de agregar los ítems, es necesario distribuirlo.

A. Ingresar lo que se necesita: Ingresar cuantas cantidades se necesita, para que meses y la descripción del bien o servicio.

C. Guardar: Luego debe guardar la distribución o si lo desea puede cancelar esta acción

Términos a considerar:

- Precio: En este caso se muestra el precio, acá debe ingresar la cantidad que se requiere de dicho producto.

- Servicio: En este caso no se muestra precio, se introduce el monto del servicio, un estimado de lo que puede costar.

Disponibilidad Total: Presenta el monto presupuestario disponible con el que se cuenta para seguir formulando, este se presenta en la etiqueta llamada “Disponibilidad”.

- Disponibilidad Mensual: Presenta el monto presupuestario disponible con el que se cuenta por mes para formular, este se presenta en las etiquetas que contiene el nombre de cada mes.

Es importante saber que el sistema habilita los campos de los meses donde se puede formular de acuerdo a los meses para los cuales se planifico la actividad y tomando en cuenta si hay disponibilidad presupuestaria (Disponibilidad Total y mensual). Cuando se distribuye

B. Ingresar descripción del bien o servicio: En el caso es obligatorio ingresar descripción, esto lo obliga la ley 737, de lo contrario no permite guardar el cambió.

Es importante reflejar especificaciones del servicio, que se hará o que otras observaciones hay que considerar.

## Anexo 2: EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA

### Solicitud de Requerimiento

Para crear una solicitud, se puede hacer a través de dos links; Nueva Solicitud que está ubicado en la parte superior izquierda de la pantalla del resumen de las solicitudes o desde el link Nueva ubicado dentro del detalle de la solicitud:

1. Seleccionar el tipo de adquisición: Se indica si el requerimiento es de bien, servicio, obra o consultoría.

2. Título o descripción del requerimiento: Es el nombre del proceso como está indicado en el PAC (Programa Anual de Compras).

3. Escoger actividad Presupuestada:

A. En este link muestra las actividades presupuestada, conformadas con los ítems a solicitar, al dar click en este link se muestra una pantalla externa con un resumen de las actividades presupuestadas que el área tiene.

B. Luego se procede a seleccionar la actividad correspondiente, para ello se da click en el check verde. Una vez efectuada esta acción, se cargará automáticamente el APO (Perspectiva, Meta Institucional y Específica). Esta será la actividad que contendrá la solicitud como soporte para ejecutar la formulación.

4. Guardar: Luego le damos al link, se presentará un mensaje en azul “Guardado Exitosamente”. Automáticamente se generan los demás campos contenidos en la solicitud (Estado, número, y fecha de emisión).

5. Escoger formulación: En este link, selecciona los ítems a solicitar, únicamente para el o los meses correspondiente a la planificación de la actividad, solo se pueden agregar ítems del mes actual o de los anteriores, no se puede solicitar ítems de más de dos meses futuros.

A. Para seleccionar los ítems, se da click en el icono agregar de color verde. Estos se agregaran en el detalle de la solicitud, parte inferior. Como se muestra en la

siguiente imagen.

B. Se debe tener presente que los ítems seleccionados dentro de una solicitud deben de estar dentro de la misma licitación, de lo contrario no se dejará agregarlos.

C. También se debe editar el detalle de cada ítem en el botón de lápiz. Esta acción presentará una pantalla externa, para ingresar sus especificaciones técnicas, de igual manera se puede editar su monto o cantidad, según sus necesidades. A esto se le llama solicitud parcial.

Para guardar los cambios se da click en el botón Guardar o para cancelar la acción se da click en el botón Cancelar.

6. Agregar Requerimientos Ley: En este link se debe ingresar los datos que debe llevar una solicitud vía Compra menor (Adquisición), los cuales son regidos y solicitados según la Ley 737, estos campos varían según el tipo de adquisición. Todos estos campos son obligatorios.

A. Adquisición de Bienes:

En la siguiente pantalla, se presentan los campos que se tomarán en cuenta cuando se soliciten bienes.

A continuación se describen dichos campos:

- Generalidades adquisición

Condiciones: Descripción de cumplimiento de calidad según alguna norma, ejemplo equipos electrónicos, en el caso de libros se reflejar editoriales, ediciones. etc, si el bien se requiere nuevo, usado, en algunos casos se usa marcas como referencia.

Lugar de entrega: En el caso de bienes, se entrega en Bodega RUSB o RUPAP.

Plazo de entrega o vigencia: puede ser Inmediata, 2 días, entregas parciales a un largo plazo (6 meses, un año o más). El área experta es quién debe reflejar para cuando necesita el producto según sus responsabilidades y necesidades.

Tiempo de gestión del pago: Es el tiempo a considerar que lleva el trámite de pago, según la naturaleza de la institución.

Garantía: tiempo que el área estime conveniente que el proveedor debe garantizar el buen estado del bien.

- Datos del Contacto:

Nombre: Contacto o persona del área especializada, quien maneja información de lo que está solicitando, atenderá las inquietudes de los proveedores con respecto al bien, servicio, consultoría y también será supervisor de la obra.

Teléfono: Es el teléfono de la persona encargada de brindar información al proveedor del bien a adquirir.

E-mail: Es el correo institucional de la persona encargada de brindar información al proveedor del bien a adquirir.

B. Adquisición de Consultoría:

A continuación se describen los campos a tomar en cuenta:

- Generalidades adquisición

Lugar de entrega: Es el lugar específico en donde se va a llevar a cabo la consultoría.

Plazo de entrega o vigencia: Tiene el mismo concepto que la adquisición de bienes. Consultar

Tiempo de gestión del pago: Tiene el mismo concepto que la adquisición de bienes. Consultar

- Detalle adquisición

Detalle del Objetivo: Aquí se registrará el aporte a nivel institucional de acuerdo a la naturaleza de la consultoría.

Términos de Referencia: contienen las especificaciones técnicas, objetivos y estructura de cómo ejecutar un determinado estudio, trabajo, proyecto, comité, conferencia, negociación, etc. Describe el ámbito espacial donde ha de ejecutarse el estudio o trabajo, define el objetivo general y los objetivos específicos, define el tiempo disponible, detalla los requisitos de los técnicos que han de participar, como especialidades y tiempos mínimos que han de dedicar al estudio o trabajo. Este se puede adjuntar a la solicitud.

Resultado previsto: En el caso de la consultoría, aportes al conocimiento del personal a capacitar. Tiene que ir relacionado al POA del área (lo que se espera en la práctica).

- Datos del Contacto

Se utiliza el mismo concepto que la adquisición de bienes. Consultar

C. Adquisición de Obras:

A continuación se describen los campos a tomar en cuenta:

- Generalidades adquisición

Condiciones de diseño o trabajos requeridos: Descripción que definan detalles de la obra, alcances (planos y estudios de impacto ambiental). Este se puede adjuntar a la solicitud.

Ubicación de la obra: Se debe reflejar el recinto, edificio, oficina donde se realizará la obra (espacio específico).

Plazo de ejecución: Tiempo durante el cual se llevará a cabo una obra.

Tiempo de gestión del pago: Tiene el mismo concepto que la adquisición de bienes y consultorías. Consultar

Garantía: tiempo que el área estime conveniente que el proveedor debe garantizar el buen estado de la obra y los materiales utilizados (si es el caso).

- Detalle adquisición:

Lista completa de cantidades: se debe detallar las cantidades de los materiales y precios a utilizarse en la obra, este se puede adjuntar a la solicitud.

- Datos del Contacto

Se utiliza el mismo concepto que la adquisición de bienes y Consultorías. Consultar

D. Adquisición de Servicios:

A continuación se describen los campos a tomar en cuenta:

- Generalidades adquisición

Condición: Especificación del servicio, si el este requiere únicamente de mantenimiento o instalación, especificar unidades a las que se les dará mantenimiento.

Lugar de entrega: Es el lugar específico en donde se va a realizar el servicio.

Plazo de entrega o vigencia: Tiene el mismo concepto que la adquisición de bienes. Consultar

Tiempo de gestión del pago: Tiene el mismo concepto que la adquisición de los otros casos. Consultar

Garantía: Tiene el mismo concepto que la adquisición de bienes. Consultar

- Detalle de adquisición:

Objetivo: Tiene el mismo concepto que el caso de la consultoría. Consultar

Alcances: Delimitación del servicio, tales como; Indicar si incluye otros materiales que el proveedor tenga que garantizar (ej. en el caso de las reparaciones). Se puede adjuntar a la solicitud.

- Datos del Contacto

Se utiliza el mismo concepto que la adquisición de bienes, Consultorías y obras. Consultar

- Otros conceptos:

Estimación de la contratación: En todos los casos, presupuesto que contemple todo los costos del contrato, incluyendo el precio, fletes, seguros, comisiones, intereses, previsión sobre ajustes de precios, tributos, primas y cualquier otra suma que debiera precisar. (Este es el monto estimado del servicio, consultoría u obra, en el caso de los bienes el total de los precios por las cantidades).

Presupuesto de referencia: En el caso de las obras, es el monto que se estima, debe ser tomando referencia a una anterior. (Debe de haberse hecho un estudio preliminar y de costos).

Solicitud de Cheque:

Para crear una solicitud de cheque, se puede hacer a través de dos links; Nueva Solicitud Cheque que está ubicado en la parte superior izquierda de la pantalla del resumen de las solicitudes de cheque o desde el link Nueva ubicado dentro del detalle de la solicitud, una vez que se ingresa desde el resumen:

A continuación se muestra la pantalla de detalle de la solicitud con campos vacíos, el sistema por defecto llena el campo del área solicitante.

## 1. Región de Datos Generales

### a. ¿Afecta presupuesto? :

Normalmente todas las solicitudes de cheque afectan presupuesto, esta opción no se activa en algunos casos: cuando se hacen reembolsos de pago de cursos no realizados, pago de IR e INSS.

### b. Referencia de una solicitud de inicio:

Para realizar el pago de un compromiso adquirido, es necesario haber iniciado un proceso “Solicitud de Requerimiento”, elaborada con anterioridad, esto es la referencia para hacer una solicitud de cheque. Para realizar este enlace, le damos click en el botón “Escoger Solicitud”, se nos muestra la siguiente pantalla modal:

En ella se carga un resumen de las solicitudes de requerimientos aprobadas, de las cuales no se ha realizado el pago correspondiente. Para seleccionar una de ellas, se le da click en el check verde, también se pueden buscar las solicitudes de requerimiento dentro de este resumen por el número de Solicitud de requerimiento.

Al seleccionar la solicitud de requerimiento relacionada, se llenan los campos de número de Solicitud de Requerimiento y Concepto de Solicitud de cheque, en el último se carga el mismo concepto que tenía la solicitud de requerimiento seleccionada, este campo es editable por el usuario para una mejor redacción y coherencia, según lo indicado por finanzas en experiencias pasadas.

### c. Beneficiario:

En este campo se reflejará a nombre de quien será elaborado el cheque, para seleccionar el beneficiario se le da click en el botón “Elegir Beneficiario”: Acá se desplegará una pantalla modal con el resumen de los diferentes tipos de beneficiarios, los cuales pueden ser Empleados, Proveedor o Estudiantes como se muestra en la ilustración a continuación según el tipo:

De acuerdo a lo que seleccioné el usuario en el combo de Tipo de beneficiario, así se cargará el resumen, esto con el objetivo de evitar errores ortográficos al ingresar el nombre del beneficiario.

La pantalla modal del resumen de los beneficiarios también cuenta con un buscador donde se puede filtrar por:

- Empleados: Código de Trabajador, Nombre y apellido.
- Proveedores: Por Numero Ruc, Nombre del Proveedor o Nombre Comercial.
- Estudiantes: Por Número de Carnet, nombres y apellidos.

d. Fuente Financiamiento: Se selecciona la fuente de financiamiento con que se pagará el compromiso, en el combo se cargan las fuentes de acuerdo al área.

e. Monto: El monto a pagar es cargado después de seleccionar la solicitud de requerimiento asociada, este puede ser menor, en el caso que sea mayor, se debe proceder a ajustar su formulación.

f. Guardar: Una vez que llenamos los datos generales de la solicitud, le damos en el link, automáticamente se genera el # de solicitud de cheque y el estado.

## 2. Documentos soporte:

Es necesario agregar documentos soportes a esta solicitud, se selecciona de la siguiente lista, es importante agregar un nombre al documento soporte, el # de factura, el # copia de contrato, # de licitación, # orden de compra. etc.

Guardar documentos soportes: Y luego se da click en el botón. Se pueden agregar la cantidad que desee de documentos soportes, los cuales también conforman el expediente físico junto con la solicitud impresa una vez que esta sea aprobada.

## 3. Ver Montos:

Esta sección es informativa, se muestran montos sumariados hasta el mes actual, según la fuente de financiamiento seleccionada en el punto 1.d

Los totales se actualizan al cambio del combo, a los meses anteriores. La fuente de financiamiento se muestra según el detalle de la solicitud.

Términos a considerar:

Monto formulado: es el monto destinado en el proceso de planificación y formulación de presupuesto para el funcionamiento de cada área (formulación de productos, servicios y otros COG).

Monto Ejecutado Manual: es el monto ejecutado de lo formulado, fuera del sistema.

Reserva de Solicitud de requerimiento: es el monto acumulado dentro de las solicitudes de requerimiento realizadas hasta el momento, se reserva el monto cuando estas están en estado registrada o aprobada.

Reserva de Solicitud de Cheque: es el monto acumulado dentro de las solicitudes de cheque realizadas hasta el momento, se reserva el monto a pagar cuando estas están en estado registrada, aprobada, en Finanzas o pagada.

Sacrificado (solicitudes de ajuste): es el monto que contienen todas las solicitudes de ajuste aprobadas, según la fuente de financiamiento.

Disponible de cheque: Es el monto de la resta de lo formulado menos lo ejecutado manual, reserva de requerimiento, reserva de cheque y lo sacrificado.

4. Enviar: Una vez que guardamos la solicitud y agregamos documentos soportes, está lista para enviarse a OTAPE, para su aprobación, damos click en el link, se nos presenta un mensaje.

Para finalizar e imprimir debemos estar pendientes de su aprobación, entrando al sistema y revisando el estado de dicha solicitud.

Solicitud de Cheque relacionada a más de una solicitud de inicio:

En el link de “Escoger Solicitud”, se podrá agregar las solicitudes de inicio que usted desee. Como se observa en la siguiente imagen, se unen los números de las solicitudes de inicio separadas por una coma en el campo N° Solicitud de requerimiento.

Al mismo tiempo se habilita un botón llamado: “Ver Detalle” al lado del “Escoger Solicitud”.

Al agregar más de una solicitud de requerimiento se deben considerar algunos puntos:

a. Tienen que agregarse solicitudes de requerimiento de la misma fuente, de lo contrario se mostrará el siguiente mensaje:

El sistema bloquea el combo “Fuente Financiamiento”, en el instante que se relaciona la primera solicitud de requerimiento.

b. OTAPE tomará en cuenta si la solicitud de pago es para el mismo fin, es decir si afecta a la misma actividad, a la hora de aprobar dicha solicitud.

c. El área requirente debe saber que este cabe para hacer el pago a un solo Proveedor.

Este muestra el detalle de las solicitudes de inicio relacionadas en una pantalla modal, únicamente si usted ya guardo la solicitud de cheque podrá editar dicha información.

El campo Monto de los datos generales de la solicitud de cheque es calculado automáticamente en base a los “Montos Solicitados”, según se vayan agregando las solicitudes de requerimientos.

3. En la pantalla modal que abre el botón: “Ver Detalle” es la siguiente: Se mostraran los botones para editar y eliminar cualquier fila dentro de esta tabla.

La información a editar una vez guardada la solicitud de cheque es la siguiente:

a. Se necesita indicar si es Pago Parcial cada solicitud de requerimiento.

b. Se necesita indicar si es el Último Pago de cada solicitud de requerimiento, esto sucede cuando ya antes ha sido utilizada en otra solicitud de cheque.

c. Se necesita indicar el Monto a Pagar de cada solicitud de requerimiento relacionada.

En los dos primeros incisos anteriores se activan o desactivan dando click en cada check según el caso.

De acuerdo al inciso c, se procede a editar la información dando click en el botón “Edi-

tar”, acá se habilita el campo “Monto a pagar” de la fila seleccionada, como se muestra en la figura, así mismo dinámicamente se activan los botones “Guardar” y “Cancelar” en la parte izquierda de la fila:

Una vez que se haya ingresado el campo “Monto a pagar”, le damos guardar o Cancelar dependiendo de las necesidades.

Además se recalcula el campo de Monto de la solicitud de cheque ahora se realiza en base a los Monto a pagar de cada solicitud de requerimiento relacionada.

Los pasos finales para elaborar la solicitud, ya fueron descritos en el paso anterior.

Solicitud de Ajuste:

Para crear una solicitud de ajuste, se puede hacer a través de dos links; Nueva Solicitud que está ubicado en la parte superior izquierda de la pantalla del resumen de las solicitudes de ajuste o desde el link Nueva Solicitud ubicado dentro del detalle de la solicitud, una vez que se ingresa desde el resumen:

A continuación se muestra la pantalla de detalle de la solicitud con campos vacíos, el sistema por defecto llena el campo del área solicitante.

Primeramente, debe escogerse la actividad en la cual estén los ítems formulados que se desee liberar, esto se hace en el link “Escoger Actividad”. Después de dar click abrirá una pantalla modal en la que se despliegan todas las actividades presupuestadas, se podrán seleccionar las que estén en estado aceptadas y en ejecución.

Al seleccionar una opción se carga el # de actividad y descripción de la misma, para así ver lo formulado. Luego de eso debes de escoger el mes y la fuente que desees, se actualizará la tabla de lo formulado; donde se presenta el COG, ítems, unidad/medida, precio, cantidad, Total, formulado, ajustado, solicitado y disponible para liberar.

Formulado: Es el monto formulado en ese ítems, para ese mes y con esa fuente de financiamiento en la actividad N° 1644.

Ajustado: Es el monto liberado en ese ítems, para ese mes y con esa fuente de financiamiento en la actividad N° 1644.

Solicitado: Es el monto, que se acumula de acuerdo a las solicitudes de requerimientos, que contengan este ítem.

Disponible: Es la resta de lo formulado menos lo ajustado y solicitado.

3. Selección de motivo de ajuste:

Luego seleccionamos el motivo de ajuste en la sección de Solicitud de Ajuste, antes de agregar el ítem que deseamos liberar: “Nuevo requerimiento o Pago de Compromiso”. El primero es cuando se deja de adquirir algo por otro bien y el segundo caso es cuando falta dinero para hacer la solicitud de cheque de un pago.

4. Agregar los ítems a liberar:

Ahora agregamos el ítem que deseamos liberar en el botón. Esto crea el número de solicitud, el estado y el detalle de la solicitud de ajuste, que se muestra en la sección de la solicitud de ajuste.

5. Acciones que se pueden realizar al elaborar la solicitud:

- Se puede editar la cantidad/monto del ítem agregado, de acuerdo a sus necesidades, para ello le damos en el ícono de lápiz.

- Podemos eliminar el ítem utilizando este ícono rojo.

- Para guardar los cambios de la edición de la cantidad/monto le damos click este ícono del disco.

- Cancelamos la opción guardar en el ícono de “x”.

Estas acciones únicamente las puede hacer antes de que la solicitud sea aprobada por DTAPE, es decir cuando el estado de la solicitud aún sea registrada.

Al final del detalle se suma el monto de la solicitud de ajuste, el cual una vez aprobado por DTAPE, será monto liberado y disponible para reformular o pagar un compromiso adquirido que cuesta más de lo formulado inicialmente.

**GESTION DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL COMPROMISO DE LA EDUCACION SUPERIOR CON LA SOCIEDAD**

Luis Alberto Alzate Peralta\* Yicel Elena Mora Mendoza\*\* Elena Tolozano Benites\*\*\*

\*Director Unidad Académica de salud y Servicios sociales, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil Ecuador.

\*\* Directora Bienestar Estudiantil, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil Ecuador.

\*\*\* Vicerrectora Académica, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil Ecuador.

PALABRAS CLAVES

Calidad, Equidad, Gestión, Calidad Integral, Calidad, Total

RESUMEN

Se presenta un análisis conceptual de calidad y su articulación axiológica, en la cual se incluye aspectos como la equidad para poder determinar cómo la sociedad se convierte en un factor trascendental en el desarrollo de políticas y estrategias de calidad a nivel de Educación Superior y como estas políticas deben responder al contexto socio-cultural, para que exista pertinencia entre las necesidades de la sociedad y los profesionales que están en formación. El objetivo principal de este análisis es proponer una estrategia de calidad conocida en el sector empresarial y gerencial denominada, “Calidad Total”, en la cual se ha sumergido la educación en América, Asia y Europa, pero que aún no ha sido valorada y analizada en América Latina y el Caribe, la misma centra su validez en los estudios realizados por expertos que afirman que uno de los problemas más contundentes de la educación es la gestión de la calidad. La Calidad total es una estrategia válida ya que hace partícipe a toda la comunidad educativa y logra que el trabajo en equipo sea en busca del bien común que beneficie principalmente al “foco” de la educación que es el estudiante integrando los esfuerzos de todos, incluyendo a otras instituciones educativas para ofrecer programas académicos de calidad sin entrar en competitividad; todo esto con la interiorización de la sociedad civil y no como política educativa exclusiva del gobierno en turno y de esta manera no entrar a responder a los cambios políticos y por ende perder la continuidad del proceso.

## INTRODUCCION

En la actualidad uno de los desafíos más importantes e imperantes ha sido el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. Es desde la década de los 60s y 70s donde se expresó un aumento del gasto público en materia de educación en algunos países de América Latina con el afán de hacer de los sistemas educativos estructuras sólidas y formadoras, que tuviese como estrategia principal el aumento en el número de años de enseñanza obligatoria y el desarrollo de teorías económicas sobre educación fundamentadas en el crecimiento social. Sin embargo de acuerdo a LESOURNE (1993) es a partir de los años 80s cuando empiezan a surgir inquietudes sobre la calidad educativa a nivel cualitativo.

Aunque términos como “excelencia” o “logro” ya era parte del vocablo de educadores, el tema de calidad de la educación ha sido de carácter prioritario primeramente en Europa y Estados Unidos a finales de los 80s (OCDE 1991), ya que la economía capitalista inicia un periodo de mercantilismo educativo basado en la competitividad. Sin duda todos los esfuerzos que se puedan hacer en un país en materia de educación serán siempre pocos debido a la magnitud de la tarea. Es por esto que se deben establecer políticas claras y precisas que sean pertinentes al contexto social para que el resultado sea acorde a las expectativas y pueda resolver aspectos integrales de la sociedad. El autor considera que las variables pueden ser activadas y desplegadas en orden a mejorar la calidad del servicio educativo y pueden ser innumerables pero siempre deberán apuntar a integrar a la institución educativa con la sociedad y a la familia como núcleo fundamental.

Es preciso indicar además que estas iniciativas convenientes para la buena planificación no tendrá un resultado óptimo si no se establecen metas y objetivos a alcanzar bajo estándares de calidad. Cabe agregar que este proceso no es nada si no se introducen tres tópicos íntimamente unidos en el ámbito educativo a saber: la calidad, la equidad y los valores que se consideran como condiciones necesarias y trascendentales que acompañen cualquier proceso de cambio y transformación educativa. No tenerlas en cuenta sería un terrible error que más adelante comprometería cualquier intento serio de transformación educativa es por tal motivo que no deben obviarse tres preguntas esenciales que integran este proceso de transformación: ¿a que calidad aspiramos? ¿Qué equidad educativa sostendremos? y ¿Qué valores impregnan nuestra tarea docente? A esta respuesta se le podrá atribuir la construcción de un nuevo concepto de calidad integrado tanto la equidad como los valores.

Este trinomio podría aportar mucho más a la conciencia educativa encaminada a ofrecer programas de calidad que aporten a su contexto social y puedan convertirse en la conciencia crítica de la sociedad.

Sin el propósito de entrar en un análisis detallado sobre el concepto, si es importante destacar que existen muchas definiciones y aproximaciones al tema de calidad que no se podrían obviar ya que se debe indicar el camino por el cual se debe transitar teniendo claro que la calidad significa cosas diferentes para diferentes autores DOBERTY (1997)

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

Cabe indicar que no es igual preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo estable que en el entorno complejo y dinámico de una enorme ciudad. Ni si quiera es posible pensar en educar a todos sobre un mismo modelo actual de sociedad de formar para desarrollar pensamientos críticos en busca de un mundo mejor.

(J. Mortimore) define: “La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.”

Pero es preciso ver la eficacia como el logro de la transformación progresiva del estudiante y no como el resultado absoluto del producto obtenido es decir debe ser palpable el desarrollo del estudiante a partir de las circunstancias personales.

Según CLIMENT GINÉ (a partir del artículo de CLIMENT GINÉ: “Des de l’esfera dels valors”. Publicado en el número 7 de la Revista de Blanquerna, URL-2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

En sentido abierto se podría decir que esta definición sería ajustable a lo que se pretende dar a conocer sin afirmar que no existen críticas y modos de argumentar diferentes.

Por otra parte y teniendo en cuenta el análisis de diversos puntos de vista uno de los eslabones más débiles del sistema educativo mundial en el sector público lo constituye la gestión de los centros de educación superior LÓPEZ RUPÉREZ (1994) en este orden de ideas debemos afirmar que gracias a las investigaciones de diversos expertos en el tema que la calidad del sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su gestión y su planificación por ende el éxito de sus procesos de acreditación puede estar sujeto a la visión global del profesional que lidere este proceso, idea sustentada y apoyada por los planteamientos de BEARE, CLANDWELL Y MILLIKAN (1992) CLANDWELL Y SPINKS (1988), LÓPEZ RUPÉREZ (1994).

Inmerso en este contexto, desde hace algunos años se presenta la gestión de la calidad total como una estrategia para mejorar los procesos en aras de la calidad pero dado que esta idea no nace desde el campo educativo es importante hacer una revisión acerca de cómo se ubica esta estrategia en los procesos de educación superior. Es por esto que en el presente documento se pretenderá hacer una revisión y un análisis de cómo a partir del concepto de calidad y su integración en los procesos de gestión de calidad se establecen relaciones de esta con la sociedad quien a su vez debe concebir el proceso de gestión como la luz verde y el camino por el cual se orientan todos los esfuerzos en busca de integrar a “todos en un todo” con un fin único: la calidad y la justicia social.

¿QUE ENTENDEMOS POR CALIDAD EN LA EDUCACION?

“En el concepto tradicional de calidad educativa”

Este concepto de calidad es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII las mejoras en educación han ido sucediendo sin tener en cuenta el dinamismo continuo y el desarrollo rápido de la sociedad, debido en gran parte a las políticas en materia de educación y a las constantes variedades de métodos pedagógicos empleados en correspondencia a la conveniencia de los gobernantes de turno. Posteriormente además del fenómeno del crecimiento cuantitativo educativo empieza a surgir un intento en favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. Así surgió la “mejora de la educación”.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales que contaban con una buena infraestructura educativa, un movimiento para impulsar esta “mejora educativa” considerando los nuevos desafíos de la sociedad y los requerimientos que esta tenía para la formación de los profesionales que lideran el proceso de transformación civil y social haciendo más pertinente la educación.

Pero si el tema se había impuesto no lo estaba el concepto y desde entonces se sigue divagando y se sigue debatiendo el tema con preguntas como ¿Qué entendemos por calidad educativa?. Existe una amplia bibliografía a la que no se podría hacer referencia que se dedique a establecer este problema, pero cabe indicar que para todos el concepto de “calidad educativa” es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral.

Sin embargo analizando la visión más tradicional de calidad de la educación se remonta al resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos que contribuían a la formación del estudiante. Este “reformismo pedagógico” que suponía no era más que una variación de los planes de estudio que contribuyó en gran medida a ver la evaluación como la medida del avance pedagógico y de esta manera obtener resultados relacionados casi exclusivamente en la espera de lo cognitivo.

Para citar un ejemplo tangible son las evaluaciones periódicas que rigen los sistemas nacionales de evaluación con el fin único de controlar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo, habitualmente dichas evaluaciones no son más que pruebas de conocimiento que aunque se han incluido tecnologías modernas no han cambiado su estructura y su fin último: ¡evaluar los resultados cognitivos de los aprendizajes! Por esta razón se han dejado de lado otros aspectos no menos importantes como las que pertenecen a otras áreas del conocimiento y peor aun dejando de lado otros aspectos del ser humano ligadas al conocimiento como lo son el saber valorar, el saber decidir, el saber hacer, el saber actuar y que afectan también los pilares de la educación este reduccionismo de la evaluación tradicional permitió establecer rápidas relaciones entre la enseñanza el aprendizaje y el contexto socioeconómico de los estudiantes y los docentes. Con esto que suficiente para correlacionar el éxito o el fracaso escolar que puede ser un factor determinante para la calidad más no el único, esto ha permitido a algunas instituciones de educación superior enmascarar el bajo nivel de competencia con el que forma a sus educandos manifestando que el desarrollo de su unidad académica han ocurrido mejoras en contraste como ingresaron a las universidades pero que estos factores externos no permiten que se de mejor calidad en los programas que se ofertan.

El informe “Delors” de la UNESCO (1996) subraya que la educación se fundamenta sobre cuatro pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Todo esto como resultado de que la calidad educativa no resulta del logro de la excelencia en una sola área.

Eso hace que sin dejar por el momento de lado dichos procedimientos tradicionales deba avanzarse hacia estrategias más integrales en correspondencia con una calidad

evaluativa más integrativa de aquellos aspectos fundamentales que afectan al fenómeno educativo. Pero la idea de calidad educativa que se tiene presente, incorpora la equidad, como un valor pero además a otros valores en sentido estricto, estos valores se hallan presentes en todos aquellos contenidos que deben ser evaluados. En la actual reforma educativa se ha reconocido que los contenidos de la educación no son solamente de carácter cognoscitivo, es por esto que en los currículos los contenidos son de naturaleza triple: cognoscitivos, procedimentales, actitudinales en plena concordancia con los cuatro fundamentos de la educación recomendados por el informe Delors.

Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los adolescentes, jóvenes, del hombre y de la mujer asumiéndolos como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir: dotados de la dignidad de ser libres y autónomos, llenos de virtudes, críticos e insignes tal como era la “virtud” o “excelencia”, la “Areté” de los antiguos griegos. Que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad. Es por todo esto que las instituciones educativas deben ser conscientes de los valores que forma y esta conciencia debe verse reflejada en el ideario del proyecto educativo institucional (PEI) y también verse reflejada en el diario vivir de los directivos, Docentes, estudiantes y en fin de toda la comunidad educativa. Además que debe ser visible en las estructuras administrativas, metodológicas y contenidos curriculares y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que afectan el acto concreto educacional. La calidad integral educativa debe impregnar por lo tanto la totalidad del proceso educativo y la evaluación en correspondencia con este proceso deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha de todas las instituciones educativas.

Todo esto hace presentir que la llamada “calidad integral” no será fácil de evaluar por los métodos actuales. Una evaluación que solo responda al carácter economicista de la educación esta condenada a la formación de sujetos con competencias para resolver problemas de carácter procedimental que favorezca única y exclusivamente al sector productivo y contribuya con la mano de obra de los empresarios.

Es por esta razón que evaluar en términos de calidad integral se deben emplear nuevos métodos de evaluación y autoevaluación no solo de los estudiantes si no de todos los agentes que intervienen en la gestión educacional, incluidos la familia y la sociedad. Por todo lo antes mencionado, por la calidad de la educación con sentido social, pertinente al contexto sociocultural en la que se encuentra inmerso. Se viene desarrollando este auge mundial de la mejora de la calidad, varios intelectuales han tratado de esquematizar un modelo que propicie esa transformación educativa, pero ha sido el carácter gerencial administrativo el que ha dado nociones de calidad en educación y una de estas estrategias es la “Calidad Total” educativa.

¿Que es la Calidad Total Educativa?

Este concepto empresarial de “calidad total” se ha introducido a partir de la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los años treinta, esta idea elaborada primeramente por los Japoneses luego retomada por los Americanos y posteriormente en los años ochenta por los Europeos, se fundamenta en cuatro características y/o condiciones que se deben cumplir para poder hablar de “Gestión de la calidad total”, entre ellas tenemos la satisfacción del cliente, la mejora continua de la gestión y de los procesos, la participación de todos los agentes que intervienen, asumiendo su rol con responsabilidad, motivación y liderazgo y por ultimo la interrelación con las demás empresas para transformar la competitividad en acuerdos que garanticen la máxima calidad y el acceso leal al mercado.

Este modelo se ha introducido en la educación y para ello ha debido transformarse

tanto en su nomenclatura técnica como en sus conceptos y aunque aun existen varios escépticos en el tema debido al carácter empresarial de gestión, existen también quienes ven en este modelo una forma adecuada si no la mejor y mas indicada para hacer de los servicios educativos algo mas que la suma de contenidos netamente cuantitativos.

En el modelo de “calidad total” educativa el “foco” principal es el educando llamado “beneficiario” quien hace el papel del cliente, esta posición consciente lo hace participe activo de su proceso de aprendizaje basado en los avances de la nueva pedagogía desplazando la importancia que había tenido los contenidos, el docente se convierte en el mediador y garantiza al estudiante las herramientas necesarias para la adquisición propia del conocimiento.

Pero para poder centralizar el acto educativo es preciso mejorar y optimizar “La gestión educacional de un modo continuo” para este fin la universidad debe tener claro su proyecto educativo institucional (P.E.I), sus propuestas didáctico- pedagógicas, su estructura organizativa y sus propios procesos de gestión, esto implica tener en cuenta la participación de todos los docentes de la institución y en general de todos los miembros de la comunidad educativa y por ultimo es necesario arbitrar los medios para que las instituciones no entren en competencia escolar con el fin de ganar matriculas esta situación que no es ajena exige de todos un gran acuerdo.

Así pues que no se pueden negar las ventajas de la “calidad total” en la educación, su actitud sistémica permite ver la universidad como un todo unido a su medio socioeconómico y permite que la efectividad y la eficiencia sea una categoría del funcionamiento correcto universitario, sin olvidar que los principios de equidad deben integrarse en el concepto de calidad.

La equidad en la educación se debe ver como la igualdad de oportunidades y como el respeto a la diversidad entendiéndose que esta equidad debe ser proporcional ya que se debe tener en cuenta la asignación de recursos a quienes mas lo necesiten, como los son los pobres y los sectores marginales de la sociedad. En este sentido la búsqueda de la calidad educativa implica la justicia social con el fin de proveer recursos materiales para posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de estos sectores, además proveer recursos formales para la verdadera orientación docente. todo esto debido a que seria mas fácil hablar de calidad en aquellas instituciones educativas que cuenten con condiciones adecuadas y seria casi una utopía hablar de calidad en aquellas instituciones donde no las exista debido a sus bajos presupuestos.

El requisito es, pues, aspirar a una universidad de calidad integral para todos, no siendo una política exclusiva del estado si no mas bien debe tener vigencia en la sociedad civil y entre los particulares porque si bien lo decía Simón Bolívar:

“Un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”

Conclusión.

A modo de conclusión se puede afirmar que pese a las innumerables conceptualizaciones que ha tenido en término de calidad aun sigue siendo tema de debate debido a lo complejo que es determinar cuando algo reúne verdaderamente atributos de calidad. Sin embargo se trato de ubicar en el articulo el concepto con el cual el autor se encuentra mas identificado, ya que inserto en el discurso la importancia de los valores y la equidad como binomio complementario de la calidad y como el eje articulador, siendo claro e insistente en que no puede haber calidad sin justicia social y sin una universidad que corresponda a las necesidades del entorno en que se encuentra. Además se analizó la utilización del termino calidad tradicional el cual esta orientado a fortalecer los aspectos cognitivos mas que los otros pilares de la educación según

el informe DELORS de la UNESCO DE 1996 y como se siguen utilizando a pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas para fortalecer los sistemas nacionales de evaluación-

El autor concuerda en que los análisis hechos por (BEARE, CLADWELL, Y MILLIKAN (1992) CLADWELL Y SPINKS, (1988); LOPEZ RUPEREZ (1994) en que el problema de la educación principalmente se deriva de la gestión de la calidad de las instituciones universitarias. Planteando para mejorar esta calidad el modelo administrativo gerencial denominado como “Calidad Total” por considerar que es una estrategia que se ha venido implementando desde hace varios años atrás con excelentes resultados a pesar de no ser en nuestro contexto latinoamericano merece ser analizada para sacar las conclusiones pertinentes, conclusiones que dependan de los hechos y no de las críticas y además por ver esta estrategia como una línea unificadora que logre la actuación de todos los miembros de la comunidad educativa ya que no existe nada que el hombre con voluntad no pueda lograr.

## BIBLIOGRAFIA

1. Toranzos Lilia.(1995) El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa Ministerio de Cultura y Educación República Argentina
2. Seibold, S.J Jorge R.(1999) La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa
3. Marquès Graells Pere, (2002). Calidad e innovación Educativa en los centros. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB
4. Santana Bonilla Pablo Joel (2002). ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo? Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna
5. León R. Garduño Estrada. (2004) Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior
6. López Rupérez Francisco. (1994) Hacia unos centros educativos de calidad Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar. Secretario General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Cultura.
7. MUNICIO, P. (1995) “Calidad Total y Reingeniería de Procesos”. Organización y Gestión Educativa, 3, 3-7.
8. Jr., Joao dos Reis (1995) “Qualidade Total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica”. Educação & Realidade, 20(1), 203-228.
9. UGALDE, M. (1995) Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación”. Organización y Gestión Educativa, 3, 41-44.
10. WILLIAMS, J. y WATSON, L. (1995) Gestión de la Calidad (TQM) en educación, Organización y Gestión Educativa, 3, 8-13

## ACREDITACION INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD “SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO” ECUADOR

XIMENA GUILLÉN VIVAS  
RADAMÉS BORROTO CRUZ

### PALABRAS CLAVES

Acreditación, Calidad, Evaluación, Universidad San Gregorio de Portoviejo.

### RESUMEN

Se presenta una información general sobre la base normativa de los procesos de evaluación en el Ecuador como medio para asegurar la garantía de la calidad por la vía de la acreditación de las instituciones de educación superior del país.

Se señala la aplicación de éstas políticas públicas en las etapas de evaluación y acreditación de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. Se describen los resultados obtenidos por la institución en los distintos momentos de este proceso y, la decisión de sus autoridades de generar un proceso de autodesarrollo, autóctono y autónomo para el incremento de la calidad que parta de sus propias necesidades para lo cual se esboza como propuesta de acción, fundamentar un sistema de acciones en el proceso de autoevaluación para la mejora continua de la calidad de la educación en la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

## INTRODUCCION

El aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior (IES) comprende el cumplimiento de procesos internos que se generan en las propias IES a partir del conocimiento de sus realidades específicas a través de acciones de autoevaluación y de procesos externos que conllevan a la obtención de un resultado final como lo es la acreditación.

La acreditación de las universidades asegura el cumplimiento de mecanismos de autorregulación y autoevaluación permanentes que les permite a estas instituciones garantizar su calidad, validar su vigencia en el Sistema de Educación Superior (SES) y su reconocimiento en la sociedad.

El tema de la garantía de la calidad y la educación superior a nivel global y regional ha sido abordado por múltiples autores entre los que se destacan: Almuiñas J.L. y Galarza J. (2012); Bikas, CS.; Martín M. (2007), Borroto R. y Salas R. (1999); Pires S. y Lemaitre M.J (2005); Ramírez R, Minteguiaga A. (2010).

En el Ecuador, la evaluación en las universidades se evidencia desde finales de la década de los 80 cuando en 1989 se realizó la primera autoevaluación que demostró un resultado alarmante en las 21 IES existentes en esa época en el SES sin que en ese momento se haya tomado ningún correctivo.

En el 2002 se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) para cumplir con lo que ordenaba la nueva Constitución de 1998 “asegurar los objetivos de calidad” estableciendo un “sistema autónomo de evaluación y acreditación” disponiendo que “todas las universidades y escuelas politécnicas deberán completar sus procesos de acreditación” en los 5 años siguientes a la instalación de este organismo”<sup>1</sup>.

En Ecuador la Constitución de 2008, en consonancia con las declaraciones y normativas internacionales más progresistas define que la educación superior debe responder al interés público y que no podrá estar al servicio de intereses individuales y corporativos ni tener fines de lucro. Asimismo, le otorga un papel indelegable al Estado en este campo y se sujeta la acción educativa particular a su política, control y regulación.

La nueva constitución busca superar la ambigüedad en la asignación de responsabilidades dentro del ámbito de la educación superior que había caracterizado el anterior período, con el objetivo de garantizar la regulación y el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas. El artículo 351 prescribe que el Sistema de Educación Superior se debe articular con el Plan Nacional de Desarrollo, y se señalan como principios que han de orientar la educación superior: “la autonomía responsable, el cogobierno, la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, la integralidad y la autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento”. Asimismo, el artículo 353 señala la necesidad de establecer dos organismos, ahora decididamente de carácter público: uno que regule, planifique y coordine internamente el sistema y se ocupe de la relación entre los distintos actores del campo con la función Ejecutiva, el Consejo de Educación Superior (CES) y otro de carácter técnico que acredite y asegure la calidad de la educación superior, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES).

El 22 de julio del 2008 la Asamblea Nacional Constituyente emite el Mandato Constituyente N° 14 que ordenaba al CONEA elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, mismo que fue entregado a la Asamblea Nacional el 4 de noviembre del 2009, clasificando a las universidades en cinco categorías de mayor a menor desempeño A, B, C, D, E; además el informe contenía algunas recomendaciones de política pública que fueron

recogidas por la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) emitida el 12 de octubre de 2010, con la finalidad de garantizar la calidad y el mejoramiento académico.

El 29 de agosto de 2011, en reemplazo del CONEA se crea el CEAACES, organismo encargado de ejecutar los mandatos de la LOES, entre ellos la Disposición Transitoria Tercera que ordenaba la evaluación de 26 universidades que el CONEA ubicó en la categoría E, la misma que se basó en dos componentes: evaluación del entorno de aprendizaje (desempeño institucional) y evaluación de los resultados de aprendizaje (aplicación de un examen a los y las estudiantes del último año). Los resultados se publicaron el 12 de abril de 2012, en ellos el CEAACES categorizó a las 26 universidades categoría “E” en tres grupos: aceptable (3 universidades que se podían mantener en el sistema), parcialmente aceptable (8 universidades sujetas a ciertas interdicciones, y, no aceptable (14 universidades que fueron suspendidas definitivamente). Iniciándose con este resultado el proceso de depuración en las 57 IES del sistema de educación superior, con un modelo de evaluación basado en 5 criterios: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura.

En el periodo comprendido desde febrero hasta mayo de 2013 se emprendió un nuevo proceso de evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas con estándares más exigentes y midiendo con particular atención la producción del conocimiento de las IES, iniciando con una socialización del modelo y con acciones más detalladas: recopilación de información en una plataforma informática, verificación de la misma por parte de los evaluadores externos, visitas in situ, conocimiento de los resultados preliminares, apelaciones, audiencias públicas y presentación de informe final.

Para el aseguramiento de la calidad el CEAACES resuelve que todas las universidades y escuelas politécnicas ubicadas en las categorías A, B y C deberán presentar, en el término de 60 días posteriores a la notificación de la resolución de los resultados de la evaluación, un plan de mejoras que les permita cumplir progresivamente con estándares de calidad establecidos por el Consejo.

A partir de la notificación con la aprobación el plan de mejoras por parte del CEAACES, las universidades y escuelas politécnicas deberán remitir durante los 24 meses de duración del plan de mejoras un informe semestral sobre la ejecución de dicho plan, pudiendo en cualquier momento, el CEAACES realizar visitas in situ para verificar su cumplimiento.

La Constitución y la Ley Orgánica de Educación Superior establecen que toda universidad y carrera que no cumpla con los estándares de calidad y se acredite no será parte del sistema de educación superior<sup>2</sup>.

La universidad San Gregorio de Portoviejo se encuentra en la ciudad de Portoviejo, capital de la provincia de Manabí de la república de Ecuador, fue creada el 21 de diciembre del 2000. Si bien la USGP es una entidad privada, con personería jurídica, autonomía administrativa y financiera, tiene una particularidad especial, es comunitaria sin fines de lucro, solidaria con la sociedad manabita, autofinanciada, no pertenece a ninguna persona, grupo o sociedad en especial, lo que hace que sea una importante opción para los bachilleres manabitas, pues los costos de sus aranceles son bajos en relación a las otras instituciones privadas de educación superior y sobre todo están acordes a la realidad económica de la población.

Su oferta académica comprende las carreras de: Arquitectura, Auditoría y Contabilidad, Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación, Ciencia de la Computación, Derecho, Educación Inicial, Finanzas y Relaciones Comerciales, Gestión Empresarial, Marketing y Odontología. Comercio Exterior, Ecoturismo, Artes Escénicas y Produc-

ción y Dirección de Radio y Televisión se encuentran en procesos de evacuación.

Posee una población estudiantil a junio de 2015 de 2706 estudiantes, 4944 graduados, una planta básica de 169 profesores y 104 empleados.

#### ACREDITACIÓN DE LA USGP

La Universidad San Gregorio de Portoviejo fue categorizada por el CONEA en el 2009 en categoría “E”, luego del proceso de evaluación aplicado por el CEAACES en el 2012 fue ubicada de manera transitoria en la categoría “D” por haber obtenido un dictamen técnico de “parcialmente aceptable” en relación al cumplimiento de los parámetros de calidad de la Educación Superior establecidos por el CEAACES.

En el segundo proceso de evaluación desarrollado en el 2013, obtuvo un resultado que determinó su ubicación por 5 años en la categoría “C” por haber cumplido satisfactoriamente con los estándares de calidad.

Con esta nueva categorización la USGP se encuentra en un proceso de Mejoramiento a partir de la ejecución de un Plan de Mejoras que es periódicamente evaluado por el CEAACES, en proceso de aplicación desde el 1 de abril de 2014 y que se extenderá hasta el 30 de marzo del 2016.

El primer periodo del Plan de Mejoras fue del 1 de abril hasta el 16 de octubre de 2014 con una visita in situ el 9 de diciembre del 2014, los resultados fueron un cumplimiento en su ejecución del 79.41%.

El segundo periodo comprende desde el 17 de octubre hasta el 17 de abril del 2015. El tercer periodo abarca desde el 18 de abril hasta el 18 de octubre del 2015, actualmente se están ejecutando las acciones y tareas correspondientes.

El cuarto y último periodo es desde el 19 de octubre de 2015 hasta el 30 de mayo de 2016.

Habiendo cumplido con el plazo de ejecución del mencionado plan de mejoras; la universidad realiza su mayor esfuerzo con miras a su recategorización, actividad que el 6 de julio del presente año la institución a través de una comunicación explícita solicitó al CEAACES su participación en el mencionado proceso de evaluación, acreditación y recategorización.

#### PLAN DE ACCIÓN DE LA USGP

Las autoridades de la USGP conscientes de que la acreditación de la universidad debe responder a criterios de evaluación externa pero principalmente al cumplimiento de estándares de calidad propios, acorde a los valores y necesidades de desarrollo autóctono de su propia realidad<sup>3</sup>, deciden implementar un proyecto cuyo objetivo general es fundamentar un sistema de acciones en el proceso de autoevaluación para la mejora continua de la calidad de la educación en la Universidad San Gregorio de Portoviejo y que tiene como objetivos específicos los siguientes:

- Describir los sustentos teóricos de la autoevaluación como proceso de mejora continua de la calidad de la educación superior.
- Caracterizar la autoevaluación en la Universidad San Gregorio de Portoviejo.
- Diseñar un sistema de acciones para el cambio de la autoevaluación como proceso de mejora continua de la calidad de la educación superior en la Universidad San Gregorio de Portoviejo.
- Validar la propuesta del sistema de acciones para el cambio de la autoevaluación como proceso de mejora continua de la calidad de la educación superior en la

Universidad San Gregorio de Portoviejo.

Con el desarrollo de esta propuesta se pretende contribuir al desarrollo de una cultura de la calidad basada en fuentes internas de la universidad en real ejercicio de su autonomía responsable; como parte constitutiva de la visión de desarrollo propio y trabajo colectivo para su logro, sin limitarse a la necesidad de desarrollar acciones de cumplimiento ante exigencias externas que no han emergido de un proceso participativo determinado por la necesidad de pertinencia social.

Los principales directivos de la USGP son conscientes de la necesidad de que además de responder con éxito a las exigencias externas, se debe identificar internamente los retos estratégicos que enfrenta la universidad y proyectar objetivos y acciones propias para alcanzar un grado de desarrollo en la calidad de sus procesos académicos que la distinguen, aumente su visibilidad, haga más pertinentes sus resultados y proyecte la singularidad de la USGP de ser un centro de excelencia.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ECUADOR. Ley Orgánica de Educación Superior – LOES, Ley N° 16, RO/77 de 15 de mayo de 2000.
- SENPLADES (2013). “Plan Nacional de Buen Vivir 2013-2017”. Quito: Ecuador.
- CONEA (2009). Modelo de Evaluación de desempeño institucional de las IES. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador.
- CEAACES (2014) “La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia el Mandato 14”. Quito: CEAACES.
- Ramírez, R. (2014). “La virtud de los comunes de los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos”. Quito: Ediciones Abya-Yala, p. 108-109.
- Galarza 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”. Tesis Doctoral Universidad de la Habana.
- Díaz A. (2003). “Evaluación y cambio institucional”. Paidós México D.F.
- Didrikson A. (2005). “La universidad de la innovación”. CESU-UNAM. México. D.F.
- Asamblea Constituyente del Ecuador: (2008) “Constitución 2008”. S/L: Aristos.
- Almuiñas J. L (compilador) (2013). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior. REDEES. Argentina
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones Unesco. México D.F.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en la educación. La muralla, Madrid
- Espi N. (2004). Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Acreditación.
- Bikas, C S.; Martín, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. Editorial Mundi Prensa. Barcelona España
- INQAAHE (2006): <http://www.inqaahe.org>.
- Pires S. y Lemaitre M.J. (2003). Sistemas de Acreditación y evaluación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESAL.
- López, K. (2007). Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial. CLACSO. <http://www.clacso.org.ar.biblioteca>.

## DIAGNÓSTICO SITUACIONAL CUALITATIVO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS SUJETOS UNIVERSITARIOS

Sofía Irene Díaz Reyes, Cristóbal Orlando Cussin Delgado, Jesús José Gallegos Sánchez, Magdalena Acosta Chávez,

### PALABRAS CLAVE

Actores de la educación, planeación estratégica, enfoque cualitativo, diagnóstico situacional.

### RESUMEN

Son pocos los estudios que sobre la UJED se tienen, más allá de los números, de las estadísticas que también son importantes, sin embargo el complementar ese proceso de autoconocimiento de la universidad a través del contacto directo con los actores universitarios desde diferentes escenarios aunados a las cifras estadísticas en un contexto nacional, regional, estatal y e intrainstitucional, permitirá posicionar a la institución en el espacio real y desde ahí plantear un esquema de planeación institucional coherente y pertinente, pero sobre todo posible. En este sentido se realizó un trabajo de investigación que tiene por objeto elaborar el Diagnóstico Situacional con un enfoque cualitativo que proporcione información necesaria para conocer los procesos de planeación estratégica de la UJED. Para la recuperación de datos cualitativos, se utiliza en la integración de la información que atiende el diagnóstico situacional desde el punto de vista de los sujetos universitarios con carácter cualitativo, la identificación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. La información que aquí se presenta recoge el resultado de numerosos ejercicios de reflexión llevados a cabo durante el período de noviembre a febrero del 2010 - 2011, a través de talleres, mesas temáticas y mesas conceptuales con un total de 6,080 aportaciones, se llevan a cabo 21 eventos con la participación de 402 personas entre alumnos, personal docente, personal administrativo, directivos, personal de confianza, investigadores, posgrado, sindicatos, jubilados, personal incorporado al arte, deporte, sectores público y privado. Se presentan algunos resultados de la consulta en los sectores representativos de la UJED.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta un análisis institucional enfocado en los procesos de toma de decisiones, vistos a partir de la planeación, la propuesta original involucra tanto el análisis cualitativo como cuantitativo, para esta presentación se muestran una parte del enfoque cualitativo a través de un diagnóstico construido con la participación de los actores más relevantes involucrados en la toma de decisiones, como objeto de estudio la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) que forma parte de las acciones ocurridas en la organización y planeación de la UJED, hasta Noviembre del 2013.

## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué rasgos caracterizan a la cultura de planeación en la UJED?

¿Cómo perciben a la UJED en un contexto interno y externo los actores involucrados?

Objetivo

Elaborar el Diagnóstico Situacional con un enfoque cualitativo que proporcione información necesaria para conocer los procesos de Planeación Estratégica de la UJED.

Fundamentos Teóricos

## LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

En el mundo, la Educación Superior ha pasado por una serie de cambios que definen nuevos roles y retos debido a la dinámica evolución social y económica derivada de la globalización en atención a la demanda de niveles de mayor eficiencia y calidad, en este contexto, los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la CEPAL, se han ocupado de impulsar al interior de los países políticas públicas que deriven en estrategias institucionales con el objetivo de garantizar la calidad e incrementar los niveles de eficiencia de la Educación Superior (Ojeda. 2012).

La planificación estratégica aparece en la década de 1940 y se constituye en un instrumento organizacional de los grandes negocios; en la educación se traslada a partir de la teoría del capital humano (Schultz, 1961). Coombs en 1968 (mencionado por Ojeda 2013), plantea el esquema de planeación, programación y seguimiento a través de la información.

A inicios de los 80 la planificación estratégica se consideró una herramienta útil que requería condiciones organizacionales y una pertinente ejecución para garantizar su éxito. Fue entonces cuando algunas Instituciones de Educación Superior (IES), de los Estados Unidos utilizaron la Planeación Estratégica; al respecto, Kotler Murphy. 1981 y Keller. 1983 (Ojeda 2012), señalaron que sin la planeación estratégica, a las IES les sería difícil sobrevivir en función de la competencia creciente.

Lograr que la educación sea de buena calidad es uno de los principales retos de México, por representar un factor importante para el desarrollo económico y social, al alcance de toda la población, sin perder de vista la diversidad social, las modalidades, el tipo de educación posible y pertinente. Considerando de vital importancia la evaluación de los sistemas educativos, por lo que las estadísticas y datos demográficos deberán complementarse con indicadores cualitativos, particulares de cada contexto. El método Planeación Estratégica Situacional (PES), tiene su origen a finales de la década de los 60, Carlos Matus, inicia la formulación del método PES, concebido desde su origen como un proceso continuo y sistemático de análisis y discusión que oriente a un cambio situacional. (Matus. 1982, citado por Graffe 2006). Porter (2006) afirma que el método PES es un cuerpo teórico, metodológico, práctico muy sólido, sistemático y riguroso, que se ha depurado y fortalecido en un proceso lento de confrontación con la práctica y la crítica teórica.

## METODOLOGÍA

### Diagnóstico Situacional

El método PES se concentra en la elaboración de un diagnóstico situacional para de ahí derivar un esquema explicativo del problema o situación a tratar (Matus citado por Huertas, 1993).

La riqueza de una investigación cualitativa implica un acercamiento directo con los sujetos, es exploratoria, permite conocer lo que se piensa acerca de la Universidad desde su propio espacio laboral. La información es mediatizada por un instrumento humano, cara a cara, es una investigación descriptiva debido a que el interés del investigador se centra en los procesos, en los sentidos y en la comprensión que se obtiene a través del ejercicio (Creswell y Plano 2007).

### Instrumento cualitativo de investigación

Para la recuperación de datos cualitativos, se utiliza en la integración de la información que atiende el diagnóstico situacional desde el punto de vista de los sujetos universitarios con carácter cualitativo, la identificación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

## RESULTADOS

### Análisis Cualitativo

La información que aquí se presenta es resultado de numerosos ejercicios de reflexión llevados a cabo durante el período de noviembre a febrero del 2010 - 2011, a través de talleres, mesas temáticas y mesas conceptuales.

Se obtuvieron 6,080 aportaciones, distribuidas de la siguiente manera: el 34.4 % son debilidades; el 23.6 % corresponde a fortalezas; 20 % del total se ubican como amenazas y 22 % se manifiestan como oportunidades. Se identificaron 25 categorías.

En la parte de debilidades surgen 20 categorías destacando por el número de frecuencia: la organización, 12.7 %; administración, 12.1 %; la normatividad, 11.5 %; la formación docente, 10.8 %; infraestructura y equipamiento, 10.5 %; los recursos económicos, 9.5 %; la vinculación, 8.2 %; el nivel académico, 4.8 %; la transparencia y rendición de cuentas, 6.4 %; plazas insuficientes, 2.8 %; la producción académica, 2.8 %; los programas académicos no reconocidos, 2 %; los cuerpos académicos, 1.6 %; la falta de proyecto, 1.6 %; la comunicación, 1 %; con menos de 1 % se encuentran los recursos informáticos, la difusión, la evaluación y seguimiento y por último las políticas institucionales con 1 aportación.

Con respecto a las fortalezas, se tienen 11 categorías: la formación docente, (21.9 %); la vinculación, (19.8 %); administrativo, (13.4 %); los recursos económicos, (11.3 %); la producción académica, (8.4 %); el reconocimiento institucional, (6.5 %); la organización, ( 6.25 %); la infraestructura y el equipamiento 4.3 %; el plan de estudios 4.23 %; la normatividad, 3.2 % y los recursos naturales menos del uno por ciento.

En el ámbito de las oportunidades se definen 12 categorías: vinculación 35.5 %, administrativo 14.8 %, educación y salud 5.6 %, normatividad 3.8 %, organización 3.5 %, políticas institucionales 3.5 %, plan de estudios 3.9 %, infraestructura y equipamiento 3.4 %, formación docente 3.0 %, con menor valor se encuentran recursos informáticos y sindicatos.

En lo que respecta a las amenazas, se perciben 14 categorías que en porcentaje corresponde a lo siguiente: vinculación 24.6 %, recursos económicos 20.6 %, normatividad 15.2 %, formación docente 7.1 %, organización 7.0 %, nivel académico 6.2 %, administrativo 5.5 %, políticas institucionales 3.6 %, seguridad social 2.6 %; en menor escala se encuentran infraestructura y equipo, recursos tecnológicos, educación y salud.

En los siguientes apartados, se presenta parte de las opiniones vertidas en algunos de los sectores participantes.

#### RESULTADOS DE LA CONSULTA

##### Investigación y Posgrado.

Dentro de las fortalezas: la posibilidad de generar publicaciones en revistas indexadas, prever la dirección eficiente de tesis para proyectos de investigación básica y aplicada con líneas de investigación cuyos objetivos y estrategias de actuación se definan claramente. Se plantea la posibilidad del trabajo en equipo con un proceso de ingreso, permanencia y titulación normados para la licenciatura y el posgrado; la participación en redes nacionales e internacionales, encuentros y estancias académicas; la ampliación de espacios y vinculación, de difusión, así como el registro de patentes. Como oportunidades: el fomento a la cultura de la investigación mediante la relación con instituciones y empresas nacionales e internacionales, estancias de capacitación de académicos, formación de redes, impulsando la transferencia de tecnología y participando en el diseño de políticas públicas que alienten el desarrollo de la investigación. Es importante lograr el 100 % de la eficiencia terminal al aprovechar la movilización de estudiantes a otras instituciones para estancias académicas, incrementando los cuerpos académicos consolidados e ingresar al Programa Nacional de Posgrado, (PNP), lo cual permitirá también participar en bolsas financieras de apoyo a la realización de tesis, actualizar el acervo bibliográfico y evitar la deserción escolar, mejorar la infraestructura y equipamiento así como la obtención de becas para alumnos.

Con respecto a las debilidades: aun cuando se tienen publicaciones en revistas indexadas, estas son insuficientes, en consecuencia de la falta de promoción de los proyectos y la inadecuada dirección de tesis, algunos factores relacionados con la administración inhiben el ejercicio eficiente del recurso disponible aunado a la divergencia de intereses entre posgrados e investigación, no se ha generado un ambiente propicio para inducir al alumno a la investigación. Se percibe como debilidad la ausencia de procesos de evaluación y sistematización de resultados que evidencien la deficiente eficiencia terminal, la poca colaboración interinstitucional y de vinculación con la sociedad, así como la transparencia en el uso y aplicación de los recursos para la investigación.

Como amenazas: las condiciones de inseguridad para el trabajo de campo, así como dificultades para la publicación entorpeciendo con ello la vinculación con la sociedad y con el sector productivo, nuestra investigación no es trascendente debido a la insuficiente capacidad económica para el desarrollo de los proyectos. Fuga de maestros capacitados hacia otras entidades e instituciones que les ofrecen mejores condiciones económicas.

##### Extensión y Difusión.

A través de la extensión las IES proyectan los beneficios de la actividad académica y de investigación y son retroalimentadas en su relación con la sociedad. Por tanto requieren integrar las funciones universitarias e impulsar la creación de instancias colegiadas en las áreas de extensión. Las Universidades a través de la extensión pueden coadyuvar al desarrollo regional formulando escenarios y proyectos alternativos, sin

propiciar intromisiones carentes de trabajo académico, acuerdos bilaterales y responsabilidades. En las tareas de extensión deben participar todos los universitarios, motivarse el reconocimiento institucional a su trabajo y definirse parámetros e indicadores de eficiencia y calidad.

#### Arte y Cultura.

Durango ofrecen una ventaja competitiva por su importante papel a nivel nacional e internacional, las materias primas artesanales como el barro y la plata son de alta calidad, estos recursos naturales proyectan al estado y lo posicionan como un nicho importante a nivel nacional e internacional. Los recursos con los que cuenta la universidad en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, la Escuela Superior de Música, la Biblioteca central, Fototeca, Museo UJED, Auditorio y Salas de exposición.

Un escenario posible es el aumento de programas acreditados, la articulación entre docencia e investigación y recursos financieros; aumento en la matrícula de estudiantes, la contratación de maestros expertos, amplia vinculación institucional y con la sociedad.

En las debilidades se demanda la definición de las funciones de la Universidad y de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías particularmente; replantear el proyecto de escuela y su rol en la tarea cultural de la UJED, así mismo, se hace necesaria una mayor coherencia entre lo proyectado y los logros de la escuela, redefinir la corriente de pensamiento en la que basa su quehacer e incorporar la línea de arte contemporáneo y elaborar lazos de vinculación con la comunidad universitaria y la sociedad en general.

Se carece de especialidades para la formación de expertos en el arte plástico y el arte visual; faltan talleres adecuados en donde el maestro permanezca y adecuar los horarios escolares, lo recomendable sería una nueva organización curricular.

Una de las mayores oportunidades es el establecimiento de una nueva relación con la sociedad; ofrecer a la sociedad el tipo de arte que requiere destacando el carácter humanístico estableciendo nuevas formas de vinculación con otras instituciones y artistas independientes mediante convenios para la ampliación de recursos financieros, materiales y el rescate de espacios locales nacionales e internacionales a través de la organización de congresos nacionales e internacionales, así como un amplio despliegue de actividades culturales en el interior de la UJED para generar nuevos públicos consumidores y promotores del arte y la cultura.

#### Jubilados.

La Universidad cuenta entre sus fortalezas el convenio UJED – ISSSTE que garantiza el 100 % de recursos para cubrir los compromisos incluyendo el 2 % al SAR y el 5 % al fondo de la vivienda. Los programas de calidad de la UJED, le permiten acceder a recursos extraordinarios por lo cual se garantiza la existencia de un capital inicial para la creación del fideicomiso con el fin de jubilar a sus trabajadores. Los trabajadores académicos jubilados tienen disposición de integrarse en los procesos para el desarrollo y fortalecimiento de la institución.

Se presenta como oportunidad la relación establecida entre la Universidad y el gobierno federal y estatal, internamente y en base a estudios actuariales confiables las autoridades universitarias pueden conformar una política innovadora en los procesos de jubilación integrada a los procesos de renovación de la planta docente perfeccionando los perfiles académicos apegados a la realidad institucional. La UJED cuenta con elementos necesarios para desarrollar procesos administrativos eficientes, dinámicos y sistematizados con la finalidad de que la información llegue a los interesados de ma-

nera oportuna y veraz y facilite procesos de gestión institucional bien fundamentados.

La UJED desarrolla procesos administrativos deficientes al no contar con sistemas de información transparentes tanto en el manejo financiero del fondo de jubilaciones como en los criterios para validar el derecho a jubilación de un trabajador, así mismo, carece de mecanismos para informar con oportunidad y eficiencia al personal sobre sus responsabilidades en el trámite correspondiente mostrando inclusive la existencia de convenios de jubilaciones individuales, diferentes entre sí y en condiciones contradictorias con consecuente desigualdad en los procesos de jubilación. La UJED no cuenta con un sistema de jubilaciones propio que atienda la demanda de sus trabajadores.

Se corre el riesgo de adquirir un grave conflicto financiero si no se prevén mecanismos de jubilaciones que no sean contingenciales y atiendan a criterios formales, las universidades públicas del país enfrentan situaciones políticas provenientes de los organismos financieros internacionales y de instancias evaluadoras para instrumentar reformas estructurales que afectarían intereses de los trabajadores.

Tecnologías.

Esta mesa está integrada por las áreas de Sistema Universidad Virtual (SUV), Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA), informática, modelo educativo (área básica), Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI) y portales.

Fortalezas: La UJED cuenta con una alta capacidad de equipamiento y redes de comunicación intranet, personal capacitado y con amplia capacidad para la autogestión. Estas condiciones le permiten acceder a fuentes de financiamiento y al establecimiento de convenios institucionales para la gestión con recursos propios de proyectos para la operación de programas en línea, bibliotecas digitales y elaboración de materiales multimedia. Mediante el reconocimiento de la SEP ha hecho posible la apertura de campus virtuales en varios municipios mediante los cuales se apoya el desarrollo educativo del Estado.

En el análisis de las oportunidades, los procesos virtuales se deben sustentar en un modelo innovador que provea el servicio a una mayor demanda a través de nuevos programas y de alta calidad. Generar una capacitación continua del personal que permita estar a la vanguardia de los avances tecnológicos, con una selección cuidadosa del personal así como la integración de todo el personal académico en el uso de las tecnologías. Es importante actualizar y optimizar el equipamiento, registrar las evidencias de los materiales que se generan y a través de este impulsar redes de colaboración y vinculación con otras instituciones de educación superior, con el mercado laboral, con redes del conocimiento nacionales e internacionales. Mejorar la organización interna e incrementar el autofinanciamiento posibilitarían un mayor aprovechamiento de las tecnologías en los procesos académicos de investigación y administración.

La principal debilidad que se visualiza es la falta de coordinación de las diferentes instancias institucionales que tienen a su cargo la organización y puesta en operación de las tecnologías con fines académicos y administrativos; surge la necesidad de incrementar el apoyo institucional para mantener actualizada y ampliar la infraestructura tecnológica; la actualización y formación profesional para mejorar el desempeño de las funciones académicas; ampliar la difusión de proyectos y la vinculación entre las áreas; así como transparentar y difundir el manejo financiero de los recursos obtenidos a través de los proyectos de autogestión; falta de regularización de la situación laboral de una parte importante del personal; finalmente resalta la necesidad de reglamentar y sistematizar las funciones sustantivas y adjetivas que realizan estas áreas.

El avance tecnológico es tan rápido que rebasa en corto tiempo los recursos con los que se cuenta y en consecuencia debilita la capacidad de atención y de competencia

frente a otras instituciones que ofertan nuevos programas.

#### CONCLUSIONES

A través de los diferentes instrumentos de diagnóstico y de manera particular en el enfoque cualitativo que corresponde a esta presentación, en la UJED se identifican los conflictos desde un punto focal: el problema organizacional actualmente desfasado y confuso, que da origen a una planeación reactiva, por lo que es urgente atender el problema de fondo con la actualización de la estructura organizacional de la UJED, de donde se deriva todo el marco normativo que habrá de dar soporte a la institución.

#### REFERENCIAS

- Castells (1999) Globalización, Identidad y Estado en América Latina. PNUD Chile. <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/Pub01/Idyest.pdf> consultado en septiembre del 2014
- Creswell. y Plano (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research
- Graffe (2006). La planificación, modalidades y el uso de modelos. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Obtenida en pdf [http://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/32534/mod\\_resource/content/0/Modulo\\_2\\_Gobernanza/Material\\_principal/planificacion\\_modalidades\\_y\\_el\\_uso\\_de\\_modelos.pdf](http://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/32534/mod_resource/content/0/Modulo_2_Gobernanza/Material_principal/planificacion_modalidades_y_el_uso_de_modelos.pdf)
- Huertas (1993). PES Planificación Estratégica Situacional. Entrevista a Carlos Matus. Altadir
- Matus (2007). MAPP Método Altadir de Planificación Popular. 1ª Edición Buenos Aires. Lugar Editorial
- Matus (1985). Planificación, Libertad y Conflicto. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela. Cuaderno No.1 – Enero 1985. IVEPLAN. Caracas – Venezuela
- Ojeda (2012). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas. De la retórica a la práctica. Revista de Investigación Educativa 16. Enero – Junio 2013. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. Consultado en septiembre del 2014 <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/203/1654>
- Porter (2003) La Universidad de Papel. UNAM. México D.F.
- Porter (2004). La Planeación de la Autoridad, la Planeación de la Libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Revista mexicana de investigación educativa, 9 (22), 585 – 615. Recuperado en PDF enero 2013 [http://www.ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20II/lecturas/libertad%20\(Porter\).pdf](http://www.ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20II/lecturas/libertad%20(Porter).pdf)
- Porter (2006). La Planeación Posible. Imaginación, creatividad y capacidad de proyecto. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades (CEIICH). Universidad Autónoma de México. [laisumedu.org/descarga\\_documento\\_ficha.php?filename=A012...](http://laisumedu.org/descarga_documento_ficha.php?filename=A012...)
- SCHults T (1961) Investmen en human capital. American Economic Review.
- UJED (1998) Plan General de Desarrollo Institucional 1998-2004
- UJED (1993) Manual General de Organización de la Administración Central. Dirección General de Administración. Departamento de Sistemas Administrativos.

## LA EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN DE UN PROGRAMA DE POSGRADOS. LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE VETERINARIA – URUGUAY

José Passarini  
Rosemary Rivero  
Enrique Nogueira

Facultad de Veterinaria – Universidad de la República - Uruguay

### PALABRAS CLAVE

Políticas de Posgrados, Planificación en la Educación Superior, Educación Veterinaria, Evaluación Institucional.

### RESUMEN

En el año 1903 fue creada la Facultad de Veterinaria (FV) de la Universidad de la República, única institución que hasta la fecha forma los profesionales de esta disciplina en el Uruguay. La propuesta curricular ha variado y acompañado los cambios en los sistemas productivos y la salud animal, y mantenido una clara identificación de la carrera con el desarrollo nacional. En la medida que las ciencias veterinarias se vuelven más complejas y la profundización de los conocimientos provocó la creciente incorporación de asignaturas en los respectivos planes de estudios, se llega a la década de los 90' con una malla curricular de 6 años y más de 6000 horas. Probablemente, la buena inserción laboral de los profesionales por una parte y los períodos de intervención de la Universidad por los regímenes no democráticos, retrasaron la aparición de los posgrados en la institución. Es a principios del siglo XXI, cuando la FV desarrolla un Programa de formación de Posgrados, que ha tenido un importante crecimiento desde su creación a la fecha. Este trabajo analiza y evalúa las decisiones estratégicas tomadas por la FV para mejorar los indicadores de formación de posgrado de su plantel docente y su consecuente impacto en la investigación de calidad, principalmente frente a los procesos de evaluación interna y de acreditación regional de la carrera. Superar rápidamente el déficit de formación de posgrado de los docentes fue uno de los principales retos asumidos por la Institución en la última década, para lo que la instalación del Programa de Posgrados, la posterior diversificación de ofertas de carrera, la flexibilización al ingreso a las Maestrías, la designación de un coordinador y la articulación con otros posgrados han tenido un importante impacto positivo para lograr los objetivos del Plan Estratégico de la FV. En un plantel de alrededor de 250 profesores, en el período 2004-2014, se pasó de un 39% de docentes con posgrado culminado o en proceso, a un 57%, lo que prevé llegar al requerimiento del 50% de docentes con título de posgrado, para la Re-Acreditación de la carrera en el año 2016.

## ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

A nivel mundial, las universidades siguen detentando un monopolio casi total sobre una función social que siempre fue importante, y no hace sino crecer: la formación de recursos humanos altamente calificados y su actualización, de forma que estén en condiciones de actuar con eficiencia en contextos inciertos (Arocena y Sutz, 2001). Por otra parte las universidades deben ser capaces de generar conocimientos y desarrollar nuevos productos y métodos para satisfacer eficientemente las demandas cada vez más aceleradas de las sociedades en las cuales se encuentran insertas. Ambos aspectos están íntimamente ligados por la función investigación, y son articulados por el cuerpo docente, de forma que es fundamental que las instituciones promuevan y fortalezcan la función investigación y la formación de su cuerpo docente (Cifuentes, 2001). La función investigación a nivel universitario ha dejado de ser una actividad optativa para pasar a ser algo fundamental en el quehacer docente. Solo a través de una fuerte capacidad de producir información adecuada, las decisiones en términos de identificación de problemas, definición de políticas prioritarias, control de gestión, asignación de recursos, etc. podrán ser adoptadas en forma oportuna por parte de las Instituciones universitarias (Tedesco, 1991).

El sistema universitario en América Latina es de larga data, casi 500 años, sin embargo la tradición de la investigación integrada a las funciones universitarias es más reciente, podría decirse que es a finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando la mayoría de los países comenzaron a tomar en cuenta el valor y la necesidad de apoyar la investigación científica y desde entonces se incorpora en el contexto universitario. El movimiento generado a partir de la Reforma de Córdoba en 1918 se extendió por toda la región, consagrando en los hechos los principios de acceso democrático, cogobierno estudiantil, autonomía, investigación y docencia libre (Rosiello, 1988); y estas Universidades públicas se transformaron en importantes espacios de integración social, actuando en muchas instancias como actores importantes de la reforma social e impulsores de las demandas populares, lo que ocasionó tensiones más o menos severas con los Gobiernos.

El principio de la autonomía fue violado en forma recurrente por los regímenes de facto, particularmente en la década de los sesenta y de los setenta, cuando se desmantelaron instituciones y programas en muchos países de la región (Lemasson y Chiappe, 1999). Durante la intervención cívico-militar en Uruguay, la Universidad de la República (UdelaR) en lo referido a investigación fue devastada. En 1974 el 40% de los docentes fueron destituidos, renunciaron o no se les renovó el cargo a su vencimiento (Bentancur y Paris, 1995). En Uruguay se registró un éxodo masivo, estimado en 280.000 personas en los 10 años siguientes a 1970, lo que equivalía en ese entonces a casi el 10% de su población. Considerando que la comunidad científica tiene el índice más alto de emigración debido a la relativa facilidad con que cuenta para lograr inserción en el exterior, el proceso de “braindain” fue de enorme magnitud (Barreiro, 1997). En este período la UdelaR pasó a tener la función específica de formar profesionales, suprimiendo casi en forma total la investigación y extensión, aislándose de su entorno social (Bentancur y Paris, 1995), y consecuentemente estos profesionales no eran formados para responder a las necesidades del medio. En ese período quedó en evidencia lo estéril que puede ser la función docente cuando no tiene por tributarias

las funciones investigación y extensión.

Por su parte, la Facultad de Veterinaria (FV) desde 1985, que se retorna a la democracia, a la fecha, ha presentado una recuperación y un desarrollo disímil. En algunos aspectos ha demostrado una capacidad de respuesta muy buena, con iniciativas de avanzada para el contexto de la Universidad, y en otros no ha podido romper la inercia de la realidad generada durante la intervención. Casi que de inmediato del cese de la intervención, comienza con el desarrollo de actividades de contacto con el medio en todos los años de la carrera, el fomento de la investigación y la formación científica, y la discusión de un nuevo Plan de Estudios para la carrera de grado. Por otra parte, no avanzó en las dos décadas siguientes en la regularización de su plantel docente, la falta de concursos encuentra a un plantel docente envejecido, en cargos interinos y con pocas perspectivas de ascender académicamente, de forma que a nivel de su Estructura Académico Administrativa comienza a establecerse una brecha en el desarrollo académico en las diferentes Áreas, que a la Institución le ha sido muy difícil revertir, ya que la clave estaba en que los docentes apostaran a su propia formación, y eran muchos los factores que operaban tanto a nivel del plantel, como de las oportunidades existentes que marcaban un escenario poco favorable para que eso ocurriera (Rivero et al., 2011)

En el año 1992, la FV encomienda a la empresa Equipos Consultores un informe acerca de la Profesión Veterinaria en Uruguay, el estudio consideró las siguientes poblaciones: profesionales, estudiantes y usuarios, y las tres coincidieron en una gran disconformidad con la formación académica impartida y su inadecuación con las demandas de la realidad (Equipos Consultores, 1992; Martínez, 1992). Uno de los elementos que resalta, es que hasta esa fecha, una Institución de casi 90 años, no contaba con carreras de posgrados y consecuentemente, con poca producción de su investigación. Evidentemente, desde su creación en 1903, la FV había centrado su preocupación en la formación de un buen profesional de grado, volviendo la carrera más larga, en la medida que se actualizaban los Planes de Estudio. En efecto, el plan vigente en ese momento contaba de una duración de 6 años y más de 6000 horas de clase.

La UdelaR, luego de la intervención emprendió su recuperación y desarrollo. Un afluyente importante de personas retornaron al país, asistidos por la Comisión Nacional de Repatriación, entre ellos estaban incluidos un número considerable de universitarios, muchos de los cuales conjuntamente con los investigadores que permanecieron en el país, fueron la base para retomar la investigación en la UdelaR y para formar el núcleo básico que dio inicio al Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA) (Barreiro, 1997). La actividad científica comienza a desarrollarse rápidamente y los fondos destinados a investigación aumentan del 6,4% del presupuesto universitario en 1985 al 14,2% en 1990, a lo que se le suma diversas partidas votadas por Poder Ejecutivo y Legislativo para la financiación de programas de desarrollo científico y tecnológico. Ese mismo año se crea la Comisión Central de Investigación Científica de la Universidad de la República, a efectos de administrar esas partidas crecientes y llevar adelante los nuevos programas.

La FV desde el año 1990 comienza a fomentar activamente la investigación, creando a tales efectos la Comisión de Investigación y Desarrollo Científico (CIDEC), a la que dota de un 13,5% del total del presupuesto de la Institución, a efectos de poder ma-

nejar sus propias políticas de desarrollo científico, transformándose en asesora del Consejo de Facultad en todos los temas relacionados a la Investigación, y en ejecutora de programas. Estos programas buscaban básicamente: apoyar a los investigadores ya consolidados (Programa de Apoyo a Docentes Dedicación Total), a fomentar las propuestas de investigación, especialmente orientadas a los nuevos investigadores (Programa de Proyectos de Investigación), y la formación de recursos humanos (Programa de Ayudantes de Investigación). Este programa, a pesar de la crisis que sufrió el País en el año 2003, y que afectó gravemente en los siguientes años a las partidas que percibía la UdelaR, nunca dejó de funcionar, ya que se lo percibía como fundamental para el desarrollo de la Institución. Uno de los aspectos más relevantes ha sido el poder mantener a los grupos de investigación funcionando aunque pasaran períodos más o menos prolongados sin lograr financiaciones centrales y/o extraprestupuestales. Las evaluaciones sobre sus programas han sido a lo largo de su historia muy positivas, especialmente en el aspecto de haber dotado de los recursos para un funcionamiento al menos basal a todos los grupos de investigadores; inclusive ha sido clave para la consolidación de numerosos grupos de Investigación, que sin esas financiaciones probablemente se hubieran desintegrado. Sin embargo estos programas no fueron capaces de solucionar el problema de fondo del desarrollo académico desigual en las Áreas de Facultad (Facultad de Veterinaria 2005a, 2010a). Las Áreas más débiles a pesar de haber recibido repetidas financiaciones, eran excepcionales los casos en los que lograban algún desarrollo científico, y en general no se vieron reflejadas esas financiaciones en resultados (Delucchi y Nogueira, 2008).

La FV también venía desde el retorno de la democracia, fomentando la formación de sus recursos humanos, promoviendo que los docentes fueran al realizar posgrados en el exterior, ya que la única posibilidad a nivel nacional era el PEDECIBA, y venía dándose un proceso muy asimétrico en la formación, ya que las áreas básicas concentraban gran parte de los docentes con formación de posgrado en la Institución (Bianco, 1999; Nogueira, 2001; Ankich et al, 2003).

Era necesario que la Institución desarrollara sus capacidades de formar recursos humanos acorde a sus necesidades, ya que al ser la única carrera que forma profesionales veterinarios en el país, debía tener las capacidades de generar conocimiento en todas las áreas; y el enviar docentes al exterior quedó evidenciado que no era la solución, pues era excesivamente oneroso; la mayoría de los docentes no lo podía hacer por razones familiares y/o laborales, en el caso de los que sí podían realizarlo, la Institución no contaba con el docente durante el período de su formación, y más de un tercio de los docentes que se iban a realizar posgrados al exterior, una vez culminado el mismo, no regresaban al país (Rivero, 2011).

La Institución comienza a trabajar en el desarrollo de un Programa de Posgrados (PP), realizando una convocatoria abierta para docentes, en la que participan investigadores de la FV, de la UdelaR, de otras Instituciones de Investigación del país, y del exterior. Luego del proceso de evaluación y selección, se estableció que existía masa crítica académica para iniciar 4 Maestrías: Salud Animal, Producción Animal, Reproducción Animal y Nutrición de Rumiantes. El programa comienza a operar en el año 2001, realizándose un llamado abierto, y a poco de iniciar el Programa, el país es afectado por la crisis de 2003, de forma que en los primeros años los cursos fueron muy irregulares y rígidos, hubo una deserción importante tanto de docentes como de

profesionales, y tal como estaban planteados no resultaban atractivos para la mayoría de los docentes de la Facultad (Ankich et al, 2003).

Cuando la FV de Veterinaria se presenta para la Acreditación Regional de la Carrera Veterinaria por el Sistema ARCU-SUR en el año 2009, no logra cumplir con el indicador referido al porcentaje de docentes con formación de posgrado o especialización. De hecho tenía un número similar de docentes con formación de posgrado que en la autoevaluación realizada en el año 2004 (Facultad de Veterinaria 2005a, 2010a, Rive-ro et al, 2011), sin embargo el escenario ya no era el mismo. Una serie de decisiones estratégicas que fueron tomadas para lograr cumplir con sus objetivos, mostraban un cambio de rumbo en la formación de RRHH de la Institución, y por primera vez era posible ver una presencia de docentes de casi la totalidad de las Áreas, vinculados al PP (Filipiak et al, 2011, Nogueira et al, 2014)

El presente trabajo muestra como decisiones estratégicas generaron un punto de inflexión en la capacidad de formar recursos humanos en investigación, en una Institución que pese a tenerlo como prioritario en su agenda desde hacía más de dos décadas, estaba siendo afectada en su Misión por no lograr ni la cantidad ni la distribución adecuada de investigadores en su Estructura Académica.

#### OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo fueron I) unificar la información generada en diferentes áreas de la Institución, a efectos de establecer la evolución de la formación de posgrado del Plantel Docente de la Facultad de Veterinaria, y II) estudiar el efecto de los cambios operados en el PP, respecto a la decisión de los docentes de iniciar estudios de posgrado.

#### MATERIALES Y MÉTODOS

A los efectos de unificar la información, fueron utilizadas las siguientes fuentes:

- Base de datos de la Unidad de Planeamiento de Evaluación Institucional de la Facultad de Veterinaria (UPEI): La información recabada abarcó desde el 2009 a la fecha, donde se van actualizando cuatrimestralmente la formación del Plantel Docente y su distribución en la Estructura Académico-Administrativa.
- Registros del PP de la FV, donde figuran los estudiantes y los egresados del Programa desde 2001 a la fecha.
- Actas del Consejo de Facultad donde figuran los cambios que se aprobaron en el Programa de Posgrado desde su creación.
- Oficina de la CSIC de FV, que lleva la información histórica de la Facultad en aspectos relacionados a investigación y formación de RRHH, desde 1995 a la fecha.
- Información histórica de la Facultad desde 1985 a la fecha.
- Trabajos presentados en eventos referidos a la formación de posgrado del plantel docente de la FV
- Entrevistas realizadas al plantel docente, durante en el proceso de Autoevaluación Institucional en el marco de la Acreditación Regional de Carreras Veterinarias por el Sistema ARCU-SUR.
- Entrevistas a todos los docentes que no tienen título de posgrado (quienes ini-

cieron estudios de posgrados y quienes no)

Se estableció la evolución histórica de los docentes con estudios de posgrado, tanto culminados como en curso, y su distribución en la Estructura Académico Administrativa de la FV. Se fueron presentando las decisiones que se fueron tomando a lo largo del tiempo, analizando el impacto de cada una de ellas en dicha evolución, considerando además la percepción de los docentes respecto al PP de la FV y sus perspectivas de iniciar estudios de posgrado.

De esta forma surgen cuatro decisiones que fueron determinantes para aumentar el número de docentes que inician estudios de posgrado, así como para lograr una distribución más homogénea de los mismos en la Estructura Académica Administrativa de la Institución.

## RESULTADOS

El primer dato fidedigno con que se cuenta, es el documento relativo a un relevamiento de la formación de posgrado del plantel docente de la FV, elaborado por un Asistente Académico en el año 1989. En el mismo se detalla un 8,5% de los docentes contaban con alguna titulación de posgrados (Sienra, 1989). Para el año 2001, el porcentaje había aumentado al 16,6% (UdelaR, 2001) influenciando principalmente este incremento, el PEDECIBA, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura en acuerdo con la UdelaR. Dada la inclinación de este programa, buena parte de los docentes que lograron la titulación, imparten contenidos básicos de las Ciencias Veterinarias (Passarini et al, 2007).

La FV identifica, a finales del Siglo XX, como una de sus principales debilidades, la escasa cantidad de docentes con posgrados, pero específicamente la ausencia de un programa de formación de posgrados propio e independiente. Por lo tanto, se planteó como uno de sus objetivos de desarrollo estratégico la elaboración y puesta en práctica de un PP.

Luego de un riguroso proceso de selección de docentes y de estudiantes, entre los que fueron priorizados docentes de la Institución, en el año 2001, comienza a funcionar el PP de la FV, impartiendo cursos de las Maestrías Académicas: Salud Animal, Producción Animal, Reproducción Animal y Nutrición de Rumiantes. Esta primera etapa de instalación del PP, fue implementada con cierta lentitud y si bien, marcó un gran adelanto para la Institución, los resultados no se visualizaron en el corto plazo, aunque representaron un gran aprendizaje para la FV. La evaluación institucional realizada en el año 2005, que tomó la información del año 2004, muestra un lento progreso en el número de docentes con título de posgrado. En efecto, sólo hay 5 docentes posgraduados más y ninguno graduado del programa propio (Facultad de Veterinaria, 2005a). Como consecuencia el plan de desarrollo estratégico incluyó específicamente la evaluación y fortalecimiento del PP (Facultad de Veterinaria, 2005b); además, los pares externos valoraron positivamente el impulso que la FV daba a los posgrados pero reconocen que aún los resultados distan de los esperados (Facultad de Veterinaria, 2006).

Cuando la FV se presenta para la Acreditación Regional de Carreras Veterinarias por

el Sistema ARCU SUR, la autoevaluación muestra casi el mismo número de docentes con formación de posgrado que los existentes en la autoevaluación realizada en el 2004. Y si bien ya el número de egresados del PP de FV pasaba a ser importante, y se sumaban muchos docentes que retronaban del exterior con posgrados, el volumen de nuevos docentes posgraduados apenas lograba cubrir a los docentes posgraduados que se jubilaban, fallecían, o cambiaban de empleo (Rivero et al, 2011)

Debido a la edad promedio del plantel docente, se debieron tomar medidas que fomentaran la decisión de iniciar estudios de posgrado, para romper esta situación de estancamiento.

Las cuatro principales medidas adoptadas por la FV que influyeron en el aumento de docentes que inician estudios de posgrado han sido:

1. La creación de un cargo de Director de Posgrados.
2. La articulación con otros Posgrados.
3. La flexibilización del ingreso al Programa.
4. La ampliación de la oferta de Carreras.

1. La creación de un cargo de Director de Posgrados.

Originalmente el PP de la FV contaba con la dirección de una Comisión (CPFV) y dos Comités, uno para posgrados académicos (CAMD) y otro para especializaciones (CADE). A pesar de haber logrado mantener el PP funcional con esta estructura, era evidente la necesidad de contar con una persona rentada específicamente, para dinamizar el programa lleva a que se contrate un Director con las siguientes funciones:

- a) Integrar y coordinar la Comisión de Postgrados, elaborar el Orden del Día y convocar sesiones extraordinarias.
- b) Dar seguimiento y ejecutar las decisiones de la CPFV.
- c) Elaborar el presupuesto anual para ser considerado por la CPFV y ser responsable de la ejecución del mismo.
- d) Organizar y mantener al día las reglamentaciones vigentes de Postgrados y las disposiciones aprobadas por sus diferentes comisiones (CPFV–CAMD–CADE).
- e) Tomar decisiones sobre aspectos administrativos o situaciones urgentes, dando cuenta de esto a la CPFV o a los comités respectivos CAMD y CADE.
- f) Organizar y difundir la planificación de las actividades realizadas por el CAMD y CADE.
- g) Ser el nexo entre la CPFV, con los diferentes comités del programa, así como con las autoridades de la Facultad de Veterinaria.
- h) Representar oficialmente al programa frente a otras instituciones y en los distintos ámbitos que corresponda.
- i) Coordinar actividades con el Decanato y el Consejo de la Facultad en su área de competencia.
- j) Orientar a los docentes y estudiantes del programa de posgrado sobre reglamentaciones y criterios generales aplicados.
- k) Tener una actitud proactiva en la búsqueda de recursos para un mayor desarrollo del PPFV e impulsar la gestión del mismo.

2. La articulación con otros Posgrados.

La enseñanza oficial de profesiones y oficios vinculados a la actividad agraria en el Uruguay se desarrolla en las Facultades de Agronomía y de Veterinaria de la UDELAR y en las escuelas técnicas dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). En Octubre de 2006, las Facultades de Agronomía y Veterinaria, junto con el Programa de Formación para el Agro del CETP-UTU, generaron la propuesta de creación del Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria y Superior Agraria (SiNETSA). Mediante la coordinación del personal docente, de la infraestructura y de los recursos financieros de cada una de las partes (UdelaR y CETP-UTU), el SiNETSA amplía las posibilidades de formación en el campo de las ciencias agrarias a partir de la creación de nuevas carreras de grado y de posgrado (Tabla 1), de la flexibilización de los tramos curriculares de las carreras actuales y de la descentralización de la oferta educativa.

Tabla 1. Carreras de Ciencias Agrarias en el marco del Sistema Nacional de Enseñanza Terciario y Superior Agraria en Uruguay.

FACULTAD	TÍTULO	NIVEL
AGRONOMÍA	Ingeniero Agrónomo	Grado
	Licenciado en Diseño del Paisaje (a)	Grado
	Magíster en Vitivinicultura, Enología y Gestión	Posgrado
	Magíster en Ciencias Agrarias	Posgrado
	Magíster en Desarrollo Rural Sustentable	Posgrado
AGRONOMÍA – VETERINARIA	Ingeniero de Alimentos (b)	Grado
VETERINARIA	Asistente de Veterinario	Pregrado
	Doctor en Ciencias Veterinarias	Grado
	Magíster en Nutrición de Rumiantes	Posgrado
	Magíster en Reproducción Animal	Posgrado
	Magíster en Producción Animal	Posgrado
	Magíster en Salud Animal	Posgrado

- a) Carrera compartida con la Facultad de Arquitectura.
- b) Carrera compartida además con las Facultades de Ingeniería y Química

Los estudiantes dentro del PP, o en Calidad de EPD, pueden realizar cursos de otros PP, tanto del SINETSA, del PEDECIBA o de otros Programas de Posgrado Nacionales. También pueden realizar cursos y pasantías en Programas de Posgrados de otros países, los que luego podrán ser validados por el PP de FV.

### 3. La flexibilización del ingreso al Programa

Una de los principales limitantes identificada para el ingreso a la PP, era que cada aspirante debía definir desde su inscripción: la Maestría a realizar, el tema de Tesis y el

Tutor de su Tesis. Para flexibilizar el ingreso de crea la figura del Estudiante Profesional en Desarrollo (EPD), lo que representa un cambio sustancial para la concepción de los posgrados de la FV.

Se establece que se podrán presentar como EPD del PP de la FV en esta categoría:

- a. profesionales que solo tengan interés en realizar algunos de los cursos de posgrado para su desarrollo profesional y que no estén interesados en un programa académico y
- b. graduados universitarios que quieran realizar cursos, mientras completan algunos de los requisitos para ser admitidos como estudiantes graduados en alguno de los programas ofrecidos por el PPFV.

Estos estudiantes tienen derecho a inscribirse en los cursos ofrecidos en el PP de la FV, así como de otros programas de posgrado nacionales y serán admitidos en ellos cuando existan cupos no cubiertos por estudiantes bajo programa y cuenten con la aprobación del responsable del curso. Desde que se inició el programa, no han quedado EPD sin posibilidad de realizar algún curso por alguno de esos motivos. Para mantener el estatus de EPD los estudiantes deberán sumar al menos 10 créditos por año. Mientras que los Comités Académicos de Especializaciones, Maestrías y Doctorados reglamentan el reconocimiento de los créditos ganados por EPD, en esta categoría cuando fueran admitidos en las Maestrías o Especializaciones ofrecidas por el PP.

Otro cambio significativo para la flexibilización del ingreso, es la inscripción continua al PP, lo que implica que los estudiantes pueden ingresar en cualquier momento del año, desapareciendo las cohortes, y permitiendo a los estudiantes inscribirse inmediatamente culminan sus estudios de grado.

A los inicios del PP, existía una serie de cursos obligatorios de acuerdo a la Maestría, que de no poder realizarse retrasaban a los estudiantes. Esto se ha flexibilizado, siendo el Tutor el que establece cuales son los cursos que debe realizar el estudiante.

#### 4. Ampliar la oferta de Carreras.

Las cuatro Maestrías planteadas originalmente abarcaron algunas áreas del conocimiento de los veterinarios, sin embargo, para complementar la oferta se crearon nuevas carreras que permitieron abarcar otras áreas o bien profundizar los estudios. Por lo que se crearon las siguientes carreras:

- a) Especialización en Industria Cárnica,
- b) Especialización en Inocuidad de Alimentos de Origen Animal,
- c) Maestría en Educación y Extensión Rural,
- d) Doctorado en Salud Animal,
- e) Doctorado en Producción Animal.

Este nuevo escenario permitió cubrir a nivel de Especializaciones y Maestrías, parte del espectro de las ciencias veterinarias que no estaban contemplados y comenzar a impartir Doctorados en las dos áreas más importantes de la profesión.

En esta nueva realidad, la carrera de veterinaria se presenta a la primera convocato-

ria de Acreditación Regional de Carreras del MERCOSUR (ARCU-SUR), teniendo en cuenta que entre los indicadores para lograr este reconocimiento, se sugiere que el 50% de los docentes cuente con título de posgrado (Red de Agencias Nacionales de Acreditación, 2009). Especificándose que para cuantificar este porcentaje no deben tomarse los cargos de Ayudante de clase, que fueran reservados para estudiantes avanzados.

En el marco de la Acreditación de la carrera, se realizó una Autoevaluación Institucional y una posterior visita de pares externos. Ambos informes destacan el avance de la política de formación de sus docentes, pero determinan que el esfuerzo debe redoblar para cumplir con la sugerencia del MERCOSUR (Facultad de Veterinaria, 2010a, 2010b). El Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) aprobado posteriormente a este proceso, que culminó con la Acreditación de la carrera por seis años (Ministerio de Educación y Cultura, 2010), se estableció como objetivo estratégico el fortalecimiento del PP, apuntando a contar con un mayor número de carreras y aumentar la cantidad de docentes con título de posgrado (Facultad de Veterinaria, 2011).

#### EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE DOCENTES CON POSGRADO

Analizando la evolución del número de docentes con posgrado culminado o en curso, durante la última década se visualiza un importante avance de la FV. A continuación, para dar cuenta de estos cambios, se toma la información sistematizada para las Evaluaciones Institucionales de 2004 y 2009, y un análisis particular para este trabajo de la situación actual, correspondiente al año 2014. En las figuras 1, 2 y 3 se grafican la cantidad de docentes con:

- Título de Grado
- Título de Grado y estudiando un Posgrado, tanto como estudiante del PP como EPD
- Título de Maestría culminado.
- Título de Doctorado culminado.

Otro elemento que se muestra a continuación, es la cuantificación del impacto de la implementación del EPD, que ha posibilitado que incrementar el número de profesionales y docentes que se incorporan a los cursos de posgrados (Tabla 2).

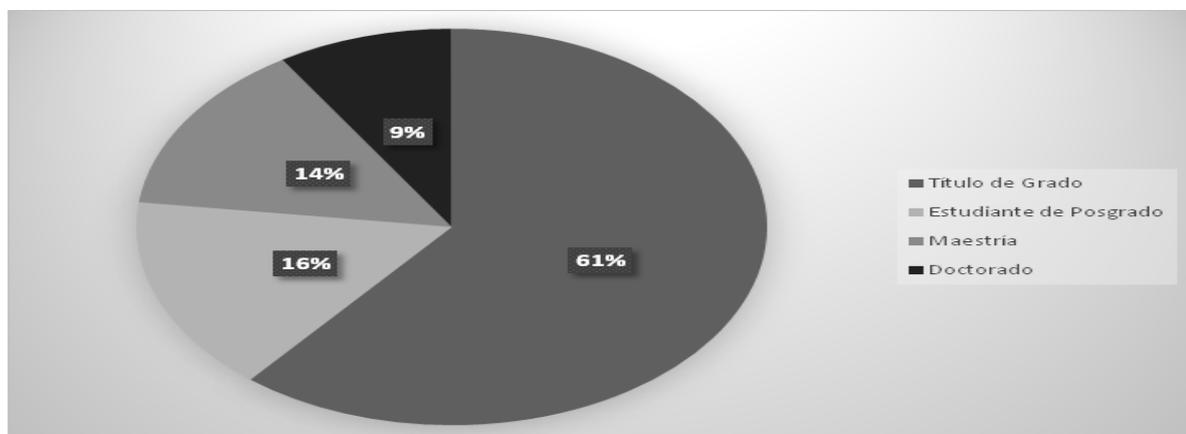


Figura 1. Formación del Plantel Docente de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, Uruguay, de acuerdo al nivel más alto alcanzado, en el año 2004.

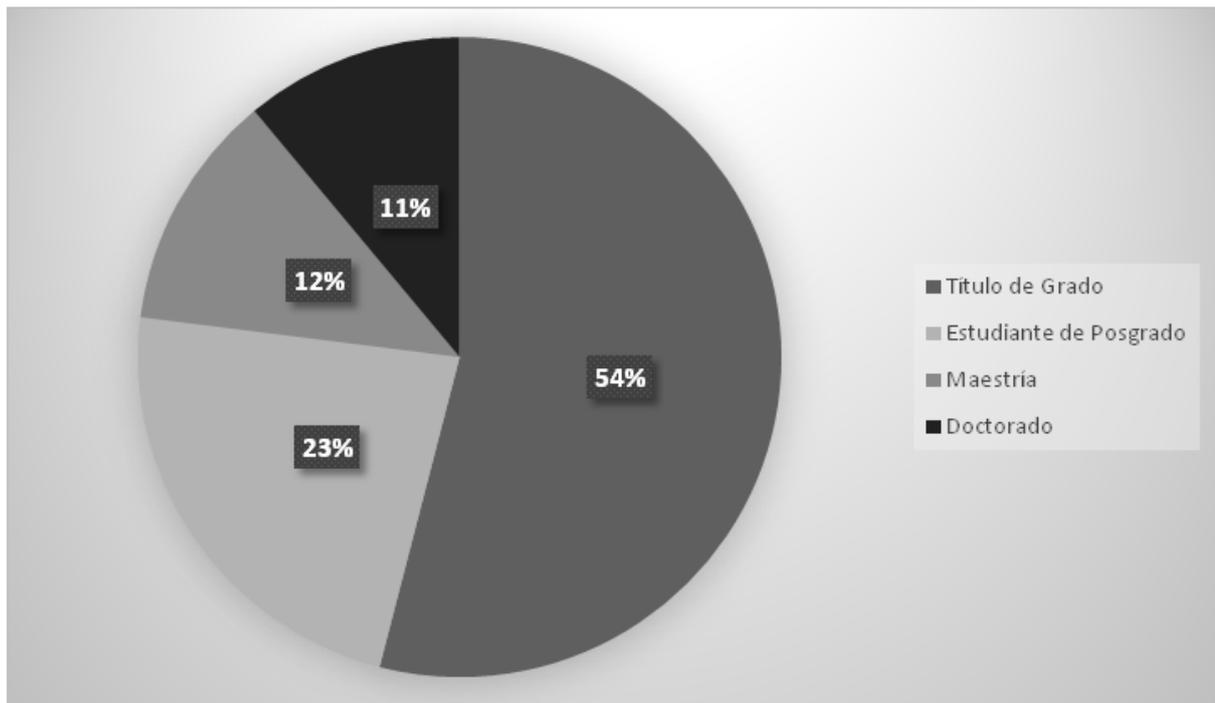


Figura 2. Formación del Plantel Docente de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, Uruguay, de acuerdo al nivel más alto alcanzado, en el año 2009.

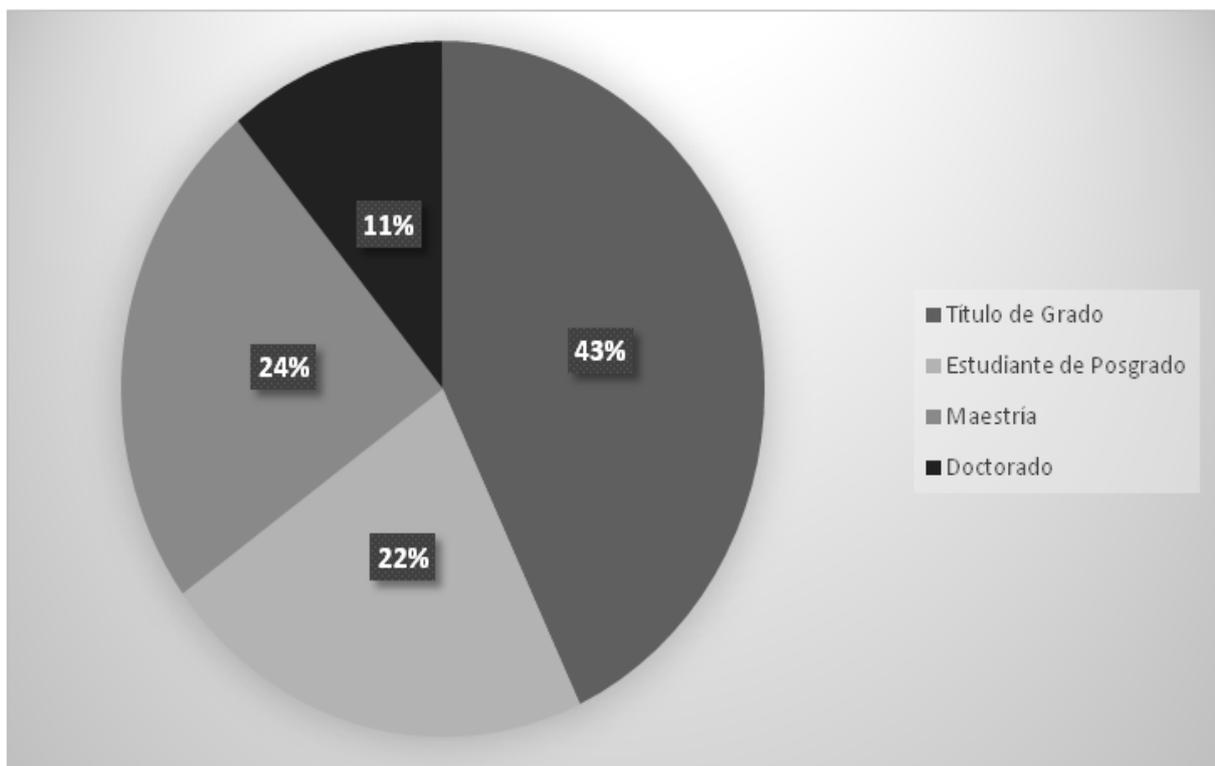


Figura 3. Formación del Plantel Docente de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, Uruguay, de acuerdo al nivel más alto alcanzado, en el año 2014.

Tabla 2. Número de estudiantes en las diferentes Carreras de Posgrados Académicos del Programa de Posgrados (PP) de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, Uruguay, discriminados de acuerdo a si son Estudiantes del PP o Estudiantes Profesional en Desarrollo (EPD), y si son docentes de la FV.

	Número total de Estudiantes del Programa	Número total de EPD	Número de docentes Estudiantes	Número de docentes EPD
<b>Maestrías</b>				
Nutrición de Ruminantes	6	7	2	1
Producción Animal	11	11	2	4
Reproducción Animal	14	7	4	1
Salud Animal	41	58	16	18
Educación y Extensión Rural	0	56	0	10
	72	139	24	34
<b>Doctorados</b>				
Producción Animal	15	-	11	-
Salud Animal	10	-	9	-
	25		20	

## Discusión

Desde principios del Siglo XXI la FV de la UdelaR, única institución formadora de veterinarios en el Uruguay, comienza una política para instrumentar y desarrollar un programa de formación de posgrados propio, para proporcionar opciones de continuar sus estudios a sus graduados, pero principalmente para que sus propios docentes puedan tener una opción local para su especialización.

Desde su instrumentación en el año 2001, el PP de la FV, ha tenido varios ajustes, en la medida que trascurrieron dos evaluaciones institucionales y dos planes de desarrollo estratégico que valoraron y redimensionaron el programa. En el análisis del desarrollo del PP se identifican decisiones estratégicas, que posibilitaron cambios significativos, que generaron un incremento de estudiantes y principalmente un mayor número de docentes con título de posgrado.

La designación de un cargo rentado, de dedicación completa, como Director de Posgrados dio un gran impulso al desarrollo del PP y permitió ejecutar rápidamente las definiciones institucionales vinculadas. El hecho de que ese cargo fuera ocupado por una docente reconocida por su trayectoria Académica en la Institución, además de cumplir con solvencia dichas funciones, le dio al PP una dinámica extra, ya que demostró un gran compromiso con el cargo, y un liderazgo frente a sus pares, lo cual resultó decisivo en aspectos como lograr la flexibilización sin bajar los requisitos (y en

algunos casos aumentándolos)

La flexibilización del ingreso, con la creación del EPD y la eliminación de la inscripción por cohorte, permitió un gran incremento de estudiantes que comienzan a realizar cursos, en la medida que van definiendo la Maestría que realizarán, así como, su tema y tutor de su tesis. Bajo esta figura de EPD, el estudiante puede realizar cursos y sumar créditos, sin la presión de los plazos. Cuando inicia la Maestría, ya cuenta con todos o casi todos los créditos necesarios, concentrándose en el proyecto de tesis. Este aspecto ha sido reconocido por los docentes que iniciaron estudios, así como los que piensan iniciarlos como factor decisivo en su decisión, ya que le permite administrar sus tiempos y realizar elecciones más meditadas en lo que respecta a créditos a tomar, la Maestría, el tema de la Tesis y el Tutor.

La diversificación de la oferta de posgrados incorporando: dos Especializaciones, una Maestría y dos Doctorados, al plan original que planteaba cuatro Maestrías académicas, ha permitido complementar la oferta y contemplar el perfil de muchos profesionales y docentes. La Maestría en Educación y Extensión Rural, ha tenido mayormente un impacto interinstitucional y los Doctorados han posibilitado que muchos docentes pudieran continuar su formación académica en el país.

Actualmente si se suman los docentes con MSc. y PhD, con quienes tienen nivel de especialización, se cumple con el indicador ARCU-SUR. El 88,5% de los docentes que están realizando estudios de posgrado actualmente, lo hacen en el PP de FV; y por otra parte, si se continúan formando docentes en el exterior, así como en otros programas nacionales, en temas en los cuales el PP no tiene ofertas, seguramente se mantenga la tendencia creciente de docentes con titulación de posgrado. Sin embargo, en la Estructura Académica de la FV, existen algunas disciplinas que no tienen docentes formados ni en formación. La FV no puede limitarse entonces al cumplimiento de un indicador, ya que es la única institución formadora de veterinarios del país, por lo que debe seguir trabajando en desarrollar la capacidad de generar conocimiento en todas las Áreas.

### **Consideraciones Finales**

La FV de la UdelaR identificó como una importante debilidad, el no contar con un programa propio de formación de posgrados, después de casi cien años de existencia y siendo la única institución formadora de veterinarios en el Uruguay. A través de la planificación estratégica aplicada desde principios del presente siglo, se estableció una dirección clara hacia la creación, fortalecimiento, evaluación y seguimiento de un PP, que en un período apenas mayor a una década –y a pesar de un inicio difícil generado por la falta de experiencia y de presupuesto debido a la crisis que sufrió el país-, ya ha dado importantes resultados. Luego de mucho tiempo de estancamiento, sin poder aumentar el número de docentes con formación de posgrado, finalmente ha habido un punto de inflexión, y se registra un crecimiento sostenido del número de docentes con posgrados dentro del plantel, y la mayoría de los docentes que están realizando un posgrado, lo están haciendo en este programa. Por otra parte, la utilización de las evaluaciones institucionales para definir los nuevos lineamientos que permitieron tomar medidas que mejoraran del desempeño del programa fue decisiva. Este es un ejemplo interesante donde el seguimiento y evaluación de una política institucional concreta,

identifica debilidades y establece medidas paliativas, que permiten ajustes que sin cambiar de forma significativa los objetivos estratégicos, si se varía la instrumentación que permite conseguirlos.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Ankich, A., Nogueira, E., Benech J. (2003). Diagnóstico de la Formación de Posgrado del Cuerpo Docente de la Facultad de Veterinaria. IV Jornadas Técnicas de la Facultad de Veterinaria. Uruguay.
2. Arocena, R. y Sutz, J. (2001) “Valores, intereses privados y agendas de investigación universitarias: una mirada desde el sur”. Los Laberintos del Futuro. Ciencia y Técnica: perspectivas y desafíos en América Latina. Centro de Publicaciones, UNL, Argentina
3. Barreiro, A. (1997) “La formación de recursos humanos para investigación en el Uruguay a partir de la experiencia del PEDECIBA” Ediciones de la Banda Oriental Uruguay.
4. Bentancur, J. y Paris, B. (1995) “Historia de la Universidad”. RAU. [En línea] Disponible en: [http://www.rau.edu.uy/universidad/uni\\_hist.htm](http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm)[Consultado el 29 de setiembre de 2014]
5. Bianco, M. (1999) Tesis de Doctorado en Sociología Rural “Cultivating knowledge: Scientists, research, and the construction of agricultural science in Uruguay”. The Pennsylvania State University. Pennsylvania.
6. Cifuentes, L. (2001) “Crisis universitaria e investigación” Ciencia al Día Internacional. N° 1, Volumen 4. [En línea] Disponible en: <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen4/numero1/articulos/articulo7.html>[Consultado el 29 de setiembre de 2014]
7. Delucchi L., Nogueira, E. (2008) Investigación científica en la Facultad de Veterinaria, Uruguay: sectores demandantes de financiación, satisfacción de la demanda y producción científica. 1994 – 2004. Veterinaria (Montevideo), v.: 44 172, p.: 23 - 26,
8. Equipos Consultores (1992) Situación y Perspectivas de la Profesión Veterinaria en Uruguay.
9. Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (1997) Plan de Estudios de la Carrera Doctor en Ciencias Veterinarias. Montevideo.
10. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2005a) Autoevaluación Institucional, Montevideo.
11. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2006) Evaluación Externa, Montevideo.
12. Facultad de Veterinaria (2005b) Plan de desarrollo estratégico 2005-2010. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
13. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2010a) Autoevaluación Institucional, para la Acreditación ARCU-SUR. Montevideo.
14. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2010b) Informe de Pares Externos de Acreditación para ARCU-SUR, Montevideo.
15. Facultad de Veterinaria (2011) Plan de desarrollo estratégico 2011-2015. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
16. Filipiak, Y.; Rivero, R.; Nogueira (2011) Situación actual de la formación de posgrado del plantel docente de la Facultad de Veterinaria. VII Jornadas Técnicas de la Facultad de Veterinaria. Uruguay.
17. Lemasson, J. P. y Chiappe, M. (1999) “La investigación universitaria en América Latina” IESALC/UNESCO, Venezuela.

18. Martínez, B. (1992) “Expectativa y realidad de la profesión veterinaria en Uruguay” Gaceta Universitaria. Año VI, N° 1, Montevideo, Uruguay.
19. Ministerio de Educación y Cultura (2010) Dictamen de Acreditación de la Carrera de Veterinaria de la Universidad de la República – Proceso ARCUSUR, Montevideo.
20. Nogueira, E. (2001) “Encuesta de Ciencia y Tecnología. Ministerio de Educación y Cultura” Facultad de Veterinaria. Montevideo, Uruguay.
21. Nogueira, E.; Passarini, J., Haller, A., Rodríguez, P., Rivero, R., Juri, P. Filipiak Y. (2014) Acreditación Regional de Carreras Veterinarias por el Sistema ARCU-SUR: avances de la Facultad de Veterinaria (UDELAR, Uruguay) en respuesta al bajo porcentaje de formación de posgrado del Plantel Docente. XV Jornadas de Divulgación Técnico-Científicas en Ciencias Veterinarias. Universidad de Rosario, Argentina.
22. Passarini, J., Nogueira, E., Borlido, C. (2007) Formación disciplinar vs formación pedagógica en la Facultad de Veterinaria de Uruguay. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahúe. Argentina
23. Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009) Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. [En línea] Disponible en [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) [Consultado el 17 de octubre de 2013]
24. Rivero, R.; Filipiak, Y, Nogueira (2011) Evolución de la formación de posgrado del plantel docente de la Facultad de Veterinaria, en el período 2004-2009. VII Jornadas Técnicas de la Facultad de Veterinaria. Uruguay.
25. Rosiello, J. (1988) “Córdoba también existe. 70 años de la Reforma Universitaria.” Gaceta Universitaria. Año II – N° 2, Montevideo, Uruguay.
26. Sierra, R. (1989) “Algunos aspectos cuantitativos de la situación docente de la Facultad de Veterinaria” Informe, Facultad de Veterinaria, Montevideo, Uruguay.
27. Tedesco, J. C (1990) Las perspectivas de la educación en América Latina en Cuadernos de Educación, núm. 192, CIDE. Santiago de Chile, Chile
28. Universidad de la República (2001) Dirección General de Planeamiento, Estadísticas Básicas. Catálogo. UdelaR, Uruguay.

## LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA Y LA EFICACIA DE LAS HERRAMIENTAS DE GESTIÓN: EL CASO DE LA UNACH.- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Jorge Washington Fernández Pino, UNACH – Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

### PALABRAS CLAVE

Dirección estratégica, planificación estratégica, calidad, herramientas de gestión.

### RESUMEN

El entorno de la universidad y de la sociedad en general está sufriendo en los últimos años relevantes cambios a nivel demográfico, económico, social, tecnológico y de competitividad nacional e internacional. Evidentemente, estos cambios también repercuten en los sistemas de dirección, organización y gestión de las instituciones de educación superior. Frente a estos desafíos, las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Ecuador han empezado a utilizar herramientas para la gestión estratégica, con el objetivo de facilitar el ajuste continuo a estas nuevas situaciones. En consecuencia, el número de universidades que han asumido el uso de algún tipo de herramienta para apoyar su gestión estratégica ha aumentado significativamente. Sin embargo, este crecimiento se ha producido de manera dispersa, tanto a nivel de contenidos como de los procesos y no ha sido acompañado de estudios específicos.

Partiendo de este contexto, el artículo tiene la finalidad de analizar la situación actual del sistema de dirección estratégica universitaria, introduciendo un debate acerca de la relación entre la dirección estratégica y la eficacia de las herramientas de gestión en el caso específico de la Universidad Nacional de Chimborazo. Este objetivo principal se concreta en los tres apartados del artículo: en primer lugar, la descripción del contexto actual de la dirección estratégica universitaria y el uso de la planificación estratégica, situándolo en el caso UNACH; en segundo lugar, mediante un estudio cualitativo y una encuesta se presenta una revisión de las diversas experiencias llevadas a cabo por las principales unidades académicas, administrativas. Finalmente, los resultados se utilizan para presentar reflexiones sobre los desafíos futuros de la dirección estratégica universitaria y los sistemas de toma de decisiones, con el uso eficaz de las herramientas de gestión para la calidad de los servicios universitarios, en el actual contexto de cambios en que las IES están sometidas en nuestro país.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) han tenido que enfrentarse a numerosos cambios en su entorno externo e interno, así como responder a los retos emergentes (Bok, 2003). Muchas IES operan en un ámbito altamente competitivo, en el cual existe una fuerte competencia por los alumnos, por fondos de investigación, y por captar el mejor personal. Dicha competencia a veces se ve influenciada por los gobiernos y organismos financiadores (Taylor y Miroiu, 2002). Como resultado, muchas universidades de nuestro entorno han emprendido procesos conducentes a la elaboración de un plan estratégico hasta tal punto que la planificación estratégica se ha convertido en un proceso latente en las actividades y servicios de las IES. Sin embargo, no hay procedimientos estándares definitivos para guiar a las instituciones de educación superior en este proceso. Esto se hace más evidente cuando se considera la aplicación de un proceso de planificación en los diferentes contextos culturales. En el sistema ecuatoriano, la evidencia empírica directa de la profesionalización de la gestión universitaria y el liderazgo es escasa, por lo que se hace difícil conocer lo que realmente subyace en esta tendencia.

La dirección estratégica tiene su origen en las experiencias desarrolladas en el ámbito empresarial, las cuales han sido utilizadas como referentes por las organizaciones e instituciones del sector público desde la década de los ochenta, mediante un proceso de adaptación. Pero la dirección estratégica no llega a las universidades ecuatorianas hasta mediados de la década de los noventa, por lo que en los últimos años la utilización de herramientas de gestión, específicamente de la planificación estratégica, ha ido evolucionando progresivamente, de modo que actualmente podemos hallar una amplia representación de planes estratégicos que nos permiten analizar el papel de la planificación estratégica en la gobernanza de las universidades, asimismo reflexionar sobre la eficacia del uso de las herramientas de gestión percibida a lo largo de ésta evolución progresiva.

Las preguntas que fundamentan el estudio se caracterizan por: ¿Cómo son los planes estratégicos que están realizando las universidades ecuatorianas y qué papel representan en la gobernanza de las IES? ¿Qué resultados se han percibido acerca de la eficacia de las herramientas de gestión en la mejora de los servicios y actividades de las IES?, y en esta perspectiva ¿Hasta qué grado las IES ecuatorianas están innovando en el hacer la estrategia? Las respuestas a estos y otros interrogantes serán tratadas a lo largo del presente estudio, cuyo objetivo fundamental radica en «revisar y presentar una descripción de la situación actual sobre la gestión estratégica desarrollada por la UNACH en Ecuador», discutiendo las especificidades a considerar derivadas de la naturaleza del contexto y las consecuencias para la mejora de la calidad de los servicios ofertados. Para dar cumplimiento a este objetivo, el estudio tiene como punto de partida la identificación de cómo la estrategia se formula en las dependencias o estamentos de la universidad, cómo se implementa y se alinea en las unidades básicas, cómo se concretiza el seguimiento y control del proyecto estratégico, y qué resultados se perciben de dicho proceso.

El documento está organizado en cuatro partes: la primera contextualiza la gestión estratégica de la enseñanza superior, se discuten los antecedentes teóricos y, poste-

riormente son ilustrados con la realidad de la gestión estratégica en las universidades ecuatorianas. La segunda parte describe la metodología utilizada, caracterizada por el desarrollo de un estudio cualitativo y cuantitativo, aplicados a una muestra de las dependencias de la universidad. La tercera parte presenta los datos y análisis de los resultados y, finalmente, el documento analiza las implicaciones de los resultados y las reflexiones introducidas se fundamentan en la contextualización del mapa actual del sistema de gestión universitaria en Ecuador, trazando los retos y las orientaciones futuras dentro de esta temática.

#### LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN EN LAS IES

El papel de la planificación estratégica en la gestión de las instituciones de educación superior es un tema muy oportuno, también ha sido un tema candente en Ecuador durante la última década y es muy probable que continúe siéndolo. Un buen ejemplo fue la capacidad de planificación estratégica que se ha tenido en cuenta para la categorización de las universidades por parte del CEAACES – Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.- para la «Acreditación de las IES», en el cual, en cierto modo, se han visto destacados los esfuerzos de planificación estratégica realizados por las universidades. La intención de la categorización de las universidades y escuelas politécnicas en el Ecuador es fundamentalmente promover la calidad y excelencia de las IES, con el fin de crear un entorno académico y científico emprendedor e innovador, de forma que se aporte significativamente en la consecución de los objetivos del PNBV 2013-2017 y el desarrollo de la matriz productiva del país.

Por lo tanto, el grado en que se utiliza la planificación estratégica es un determinante importante del éxito institucional (Machado et ál., 2004). La literatura prescriptiva aboga firmemente por la planificación estratégica como la clave para lograr un rendimiento institucional superior. Por ejemplo, Hunt et ál. (1997) argumentan que la planificación estratégica permite a la institución aprovechar las oportunidades a través de la utilización estratégica de los recursos, y de la creación de una mentalidad orientada hacia el futuro. Aunque diversos autores han tratado de explicar los éxitos y fracasos de la planificación estratégica en las IES, los autores difieren en sus opiniones, especialmente en lo que se refiere a los principales factores determinantes del éxito de la planificación estratégica. En general, la planificación estratégica en las IES ha tenido un éxito moderado. Algunas instituciones de educación superior han sido capaces de hacer cambios importantes en algunas partes de sus operaciones o procesos, pero muchas de ellas han tropezado o disuelto en polémicas (Rowley et ál., 1997). Pratt (2001) describe que la actitud institucional de la universidad está «abrumada de planificación», lo que puede sugerir que muchas veces las universidades mencionan la planificación estratégica, pero que no necesariamente se tratan de estrategias reales y medibles. Lo que coincide con Birnbaum (2000) que argumenta que a menudo algunas innovaciones en la gestión de la educación superior, como la «moda» y la «tendencia» de la planificación estratégica, han sido exploradas intensamente por un breve período de tiempo sólo para ser abandonadas posteriormente, sin ningún intento real de evaluar su eficacia. Al abordar este problema, Lillis (2006) sostiene que la literatura académica no identifica una metodología estandarizada para determinar la eficacia de la planificación estratégica o que ayude a medir y analizar el aprendizaje organizacional proveniente del proceso. En consecuencia, la implementación de la

planificación estratégica ha presentado su propio conjunto de problemas que no dejan de ser complejos.

Sobre los resultados de la eficacia de la implementación de la planificación estratégica, Taylor y Miroiu (2002) han resumido los resultados de un proyecto sobre la gobernanza y gestión de la educación superior a nivel mundial como la integración, coordinación de redes, el fortalecimiento individual de instituciones de educación superior y la gestión financiera basada en la autonomía y la responsabilidad. Algunos autores en un enfoque más específico, ha analizado el contenido de los planes estratégicos de las IES ecuatorianas, concluyendo que las instituciones que han desarrollado la planificación estratégica han percibido mayores beneficios, que dio como resultados la creación de un mayor sentido de pertenencia, un incremento del sentimiento de autonomía, un punto de referencia para la toma de decisiones y en una mejor eficiencia y eficacia de los procesos y de los sistemas de comunicación. En esta línea, Bayenet et ál. (2000) señalan que sin un mínimo de apoyo por parte de los departamentos académicos es muy difícil, si no imposible, poner en práctica cualquier plan estratégico. Entretanto, Rowley et ál. (1997) han sugerido que a menudo la planificación estratégica en muchas IES no es realmente planificación estratégica, sino más bien se trata de una planificación a corto plazo o una planificación puntual de cara a la resolución de problemas. Además, muchas universidades lo hacen por razones equivocadas, no necesariamente con el objetivo de implantar o desarrollar nuevos proyectos estratégicos.

Un problema adicional con la planificación estratégica es la incapacidad generalizada de una institución para ejecutar su plan, una vez que éste está formulado y aprobado por los órganos competentes (Rowley y Sherman, 2001). En este contexto, varios estudios llevados a cabo en las IES (Clark, 1998, 2003; Lounsbury, 2001; Shattock, 2003; Agasisti et ál., 2008) indican que las prácticas estratégicas son cada vez más numerosas y diversas, una evolución que ha sido influenciada como una respuesta a las presiones externas por una mayor rendición de cuentas, que en términos estratégicos implican respuestas colectivas a los problemas estratégicos que reflejan una mejora en la eficiencia económica, así como en la calidad docente e investigadora. Según Martínez y Wolverson (2009) la planificación estratégica y la estrategia competitiva contribuyeron al desarrollo de la estrategia como área, pero en conjunto o individualmente, no pueden sustituir a una estrategia global. La compleja interacción de las variables dentro y fuera de la institución significa que la estrategia debe ser más dinámica y flexible. Por estas razones, actualmente la innovación ha surgido como una estrategia de primer nivel. Simplemente hay demasiados cambios alrededor y dentro de las universidades y el actual contexto incita a discutir la estrategia y la forma en que se refiere a educación superior tanto a nivel institucional, de las carreras, departamentos y a nivel de los programas de estudio. Las universidades que no adopten nuevas estrategias o no traten de, por lo menos, considerar los numerosos cambios que se propagan entorno a la educación superior, se enfrentaran a los probables dilemas que incluyen una mayor debilidad de carácter político y fiscal, el desgaste en la moral de los profesores y personal administrativo y la capacidad de atracción del talento (Martínez y Wolverson, 2009).

Aunque un gran número de universidades utilizan erróneamente la planificación estratégica como herramienta única de gestión de la estrategia, la planificación estratégica

y los elementos que la componen aún siguen teniendo un gran valor potencial. Por el momento, la sensación es que los cambios económicos y políticos conducirán a nuevas normas e instituciones sociales, lo que provocará un cambio profundo en los sistemas de educación superior. Este punto de vista afecta el presente y tiene implicaciones para el futuro. Independientemente del carácter público o privado de las IES, ambas se enfrentan a nuevas presiones dentro de un entorno cada vez más orientado a los negocios, o también llamado nuevo régimen de competencia de las universidades. Estas presiones están imponiendo grandes exigencias a las organizaciones para aprender a desarrollar estrategias y reaccionar. Estos desafíos incluyen procesos de reforma y unificación de los programas de estudio en Ecuador, las reformas de la investigación y la vinculación; los nuevos mecanismos nacionales para la gestión del flujo de recursos nacionales dirigidos a la docencia e investigación; creciente énfasis en las relaciones universidad-industria, en la comercialización, especialmente a través de patentes y el «emprendedurismo» académico, en pro de asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia.

#### LA EVOLUCIÓN DEL PANORAMA ECUATORIANO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN DE LAS IES

En los últimos años el sistema ecuatoriano de educación superior ha experimentado el mayor cambio de su historia, mientras que al mismo tiempo, ha avanzado hacia un gobierno autonómico con un modelo descentralizado. Este importante cambio se inició con la Ley de Reforma Universitaria – Mandato 14, que categorizó la educación universitaria y, por tanto a sus IES. El cambio en los sistemas de evaluación y acreditación, así como las competencias entre la Administración central y las universidades y escuelas politécnicas públicas y privadas representó una modificación sustancial en el marco de referencia de la financiación de las universidades ecuatorianas. Desde 2008, ha habido una regulación significativa en el número de universidades, El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, estableció la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. Dicha evaluación obtuvo los siguientes resultados: hasta 2010 Ecuador contaba con 68 universidades y escuelas politécnicas, en la Categoría A se registraron 11, en la Categoría B: 10, en la C son 12, en la D: 9 y en la categoría E: 26. Asimismo, esta categorización y decrecimiento en el número de universidades ha venido acompañado paralelamente por la restricción de recursos financieros, la problemática de la financiación, en el caso de las universidades públicas, que procede básicamente de los presupuestos públicos, por lo que la eficiencia y el reparto de los fondos y la obtención del máximo rendimiento en el uso de los mismos se presenta en la actualidad como una exigencia imprescindible.

De igual forma, los cambios en el contexto ecuatoriano y la creciente preocupación por la calidad de los servicios universitarios: docencia, investigación, vinculación, transferencia, etc., repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección, evaluación y organización de las IES. En consecuencia, en 2013 se realizó una “Evaluación de universidades” que determinó en una nueva categorización definida así: en la Categoría A se registran 3, en la Categoría B: 22, en la C son 18 y, en la D:

8; en consecuencia se eliminaron 17 de la categoría E.

Sin embargo de la crisis financiera mundial, la inversión en educación superior ecuatoriana en siete años fue de 9.445 millones de dólares (a diciembre/2014), ahora somos el país que más invierte en educación superior de toda la región con el 2.12% del PIB. (Fuente: MEF 2014. UIS-UNESCO y OECD 2011. - Fecha: 31-Dic-2014), se destaca también los ajustes notables en la actividad docente. En el último curso académico (2013-14) hubo un ascenso del número de alumnos matriculados, en el primer y segundo ciclo y en estudios de grado, dentro de un contexto en que el conjunto de universidades públicas ecuatorianas han aumentado el número de profesores, entre el curso 2014-15, en un 6,8% con títulos de cuarto nivel, el personal de administración también aumentó en un 8,2%. Todo esto provoca grandes desafíos para la universidad ecuatoriana, especialmente en lo que se refiere a aspectos de la gobernanza de las universidades, la política de financiación, la de recursos humanos, la política académica y de la investigación.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Chimborazo, posicionada en la “Categoría B”, en el 2008-2010 según el Mandato Constituyente No. 14; y, posteriormente en el 2013 con la aplicación de la nueva “Evaluación de universidades” por parte del CEAACES, se posicionó en la “Categoría C”, se han determinado en sus 19 años de vida institucional tres planes estratégicos a saber: 2000-2005, 2006-2011 y 2012-2016 a nivel de la universidad, y en ciertos casos se definieron planes estratégicos a nivel de las unidades mayores, esto es en los Vicerrectorados y Facultades.

Los referidos instrumentos, denominados PEDI.- Plan Estratégico de Desarrollo Institucional se estructuraron tomando como referencia fundamental la normativa vigente establecida por los organismos superiores de control, esto es, esencialmente las disposiciones y lineamientos de SENPLADES.- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENESCYT, Planes zonales, territoriales y locales; así también, han atendido los ejes o funciones primordiales del hacer universitario como son docencia, investigación, vinculación y gestión. Logrando importantes avances y logros desde el punto de vista de la eficacia en la consecución de metas y objetivos; sin embargo, en los indicadores de eficiencia no se han concretado los presupuestos asignados para cada período fiscal.

#### MÉTODO

La investigación empírica de este estudio abarca ambos enfoques cualitativo y cuantitativo: por un lado el análisis de documentación y entrevistas y por otro la aplicación de una encuesta. El primer método, análisis de documentación y entrevistas, incluye en una primera instancia, el examen de los planes estratégicos institucionales por los períodos quinquenales señalados y publicados en la página web de la institución, a fin de determinar el contenido y tipología de los documentos, identificar en su estructura similitudes y diferencias entre ellos, y establecer el enfoque del modelo actualmente en uso por parte de la UNACH, así como identificar la tipología institucional de cada plan por estamentos o unidades mayores, misión, objetivos, finalidad, base de la financiación, y la cultura organizacional. El análisis de los textos institucionales es, además, utilizado para el establecimiento de conceptos particulares que, en un segundo momento, se han utilizado para el desarrollo y análisis de las entrevistas realizadas a

miembros del equipo de la alta dirección de una muestra seleccionada de unidades o dependencias correspondientes a los ejes de gestión.

La recogida de datos se inició con una selección, a través de los archivos institucionales, de planes estratégicos obteniendo una muestra de 6 dependencias del total de 38 que habían entre el año de 2006 al 2014. Los criterios para la elección de la muestra se basaron en la selección de aquellas dependencias cuyos planes se habían completado y aprobado por los órganos competentes y se encontraban en implementación a la fecha del estudio. Se obtuvo una muestra caracterizada solamente por planes estratégicos de dependencias internas, por el hecho de que no se ha tenido acceso a los textos de todas las instancias.

La muestra final de los planes estratégicos se introdujo en un software de análisis cualitativo<sup>1</sup>, utilizado para facilitar e identificar regularidades en los datos, lo que llevó a la identificación y categorización de los temas y cuestiones específicas y comunes abordadas por los diferentes documentos. Los temas observados abordaron cuestiones como la metodología y herramientas, así como similitud en contenido y en el proceso. Basándose en las categorías identificadas, se elaboró una guía para la ejecución de las entrevistas a los directivos universitarios.

Nueve dependencias fueron seleccionadas para las entrevistas, teniendo como principal criterio la inclusión de todas las áreas involucradas, para contrabalancear las limitaciones al acceso de los documentos estratégicos de las otras dependencias. La muestra final de unidades a las que se realizó las entrevistas, fueron cuatro facultades, dos dependencias administrativas y tres unidades de investigación, posgrado y vinculación. El muestreo de los participantes en las entrevistas incluye directores de departamentos, directores de carreras y miembros del comité de planificación estratégica. Esta elección está guiada por la necesidad de establecer una correlación con los datos relativos al análisis de los planes estratégicos, así como con la base teórica que fundamenta el estudio. En la guía de la entrevista se incluyó preguntas abiertas y cerradas para permitir flexibilidad en la investigación. Las entrevistas abarcaron las siguientes áreas: tipo de unidad, el propósito, misión, las bases de financiación, las áreas de gobernanza, gestión, liderazgo, órganos responsables de la toma de decisiones, y los órganos administrativos de cada área.

El objetivo era obtener una perspectiva detallada sobre las cuestiones pertinentes en torno a la gestión estratégica y a la utilización de la herramienta de planificación estratégica, en particular. Se trabajó con la identificación de los factores relacionados con las herramientas de gestión estratégica en uso, específicamente con el propósito de la planificación estratégica, su contenido y proceso, el compromiso con la aplicación de herramientas, los actores involucrados, los factores clave de éxito, el control de las acciones estratégicas, el seguimiento y evaluación de la aplicación de la herramienta, y los resultados percibidos. Las entrevistas fueron transcritas en el software cualitativo para estructurar el análisis. En cuanto al análisis e interpretación, los conceptos se identificaron en base a una comparación constante de los datos acumulados.

El segundo método, la encuesta, se caracteriza por el desarrollo de un cuestionario que se aplicó durante el año de 2009 y 2013 a la totalidad de las unidades existentes en la fecha en la universidad. La población total consistió en 38 dependencias,

entre todas las áreas: academia, investigación, gestión y vinculación. La elaboración del instrumento se ha estructurado en base a las categorías identificadas mediante el análisis de los documentos y las entrevistas a los directivos universitarios ya comentado con anterioridad. Se recibieron respuestas de 56 unidades, una tasa de respuesta del 72,7% sobre la población total. Se aplicó la fórmula del margen de error (Ortega, 1990) a fin de determinar el grado de significación de la muestra final obtenida, resultando un margen de error del 6,7%. La muestra de las UOI's se dividió de acuerdo a su tipología jurídica en áreas y subáreas. De las 50 dependencias se obtuvo una tasa de participación del 86% y de las 27 subáreas, la tasa fue de 44,4%, por lo que podemos decir que la muestra final tiene una representación significativa de las dos tipologías establecidas en la institución.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### APROXIMACIÓN CUALITATIVA

El análisis de los planes estratégicos presenta gran similitud entre ellos con relación al contenido y al proceso desarrollado. Se categorizan por presentar un gran número de conceptos comunes tales como la excelencia, calidad, misión, visión, objetivos estratégicos, sistemas de seguimiento y evaluación e indicadores de rendimiento. Se hace especial hincapié en el elevado número de dependencias que han desarrollado mecanismos de evaluación periódica como herramienta para garantizar la aplicación de los planes de acción y los objetivos operativos. Curiosamente, sin embargo, todas las unidades mencionan los conceptos «Calidad» y «Excelencia», pero no se encuentran claramente definidos en ninguno de los planes estudiados.

Los principales motivos que han impulsado la utilización de la herramienta de planificación estratégica se relacionan con factores tales como la necesidad de promover la adaptación al Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 respectivamente, planteado por el gobierno ecuatoriano y a las directrices y normativa establecida por el CES, SENESCYT y CEAACES y de este modo contribuir a la consecución de los objetivos nacionales, asimismo la necesidad de desarrollar una base de financiación diversificada y equitativa fue otro estímulo mencionado. Además, la fuerte competencia existente en las comunidades locales ha obligado a las instituciones que compiten a llevar a cabo una serie de medidas para atraer más estudiantes. Por otro lado, con relación a los principales objetivos estratégicos contemplados en los planes, «Docencia» e «Investigación» se encuentran en la primera y segunda posición. Curiosamente, el tema más mencionado como prioridad estratégica es la vinculación, es decir la «relación de las universidades con las empresas y la sociedad». Otras prioridades estratégicas son la «gestión» y los «recursos», justificando que el plan es una herramienta que se utiliza tanto para la gestión de las universidades, así como un instrumento para obtener financiación. Por último, hay que mencionar la importancia dada a la «innovación», que se convierte en el elemento más importante a la hora de obtener la ventaja competitiva y diferenciación. Muchos de los propósitos que justifican la necesidad de la utilización de la planificación estratégica como principal herramienta de gestión identificados en los planes analizados, coinciden con los argumentos de Clark (2003) sobre las cinco líneas de transformación del cambio para las universidades públicas.

En relación a las técnicas empleadas en la formulación, el FODA<sup>2</sup> (Hill y Westbrook, 1997) se menciona en el contenido de 5 planes. En la elaboración de la mayoría de los planes se hizo un estudio preliminar de la situación, pero sin utilizar ninguna herramienta formal. Por otro lado, en cinco dependencias se llevó a cabo un FODA indirecto, y el análisis externo se compone principalmente del análisis PEST (Byars, 1991), tendencias del entorno y la construcción de escenarios (Sampaio do Prado et ál., 2000) y el análisis de la competencia (Porter, 1980). Se observa que el análisis interno se utiliza en menor medida, siendo las herramientas mencionadas con mayor frecuencia, el Modelo EFQM de excelencia y, en menor medida, el análisis de la cadena de valor (Porter, 1985). Algunas dependencias utilizan términos diferentes a la hora de definir los objetivos estratégicos. Una definición clara de objetivos estratégicos se identificó en los planes de las facultades. La mayoría (>80%) de las dependencias definieron en sus planes un conjunto de entre 20 y 40 objetivos específicos u operativos en relación a los 4 estratégicos, dado que cada eje o función universitaria contempla un objetivo estratégico general.

Una lectura cuidadosa de la muestra sugiere que los planes estratégicos de los diferentes estamentos difieren bastante poco. En general, se puede observar que las dependencias tienen prioridades estratégicas similares, sin embargo, desde un punto de vista más competitivo se podría reflexionar si esto es realmente bueno o malo, porque si todas se mueven en direcciones muy similares, no habrá diferencia entre ellas. Estas similitudes son ambas de carácter sintáctico y morfológico, lo que sugiere que las unidades llevan a cabo la práctica del benchmarking con respecto de otras universidades, por lo que se observa una gran influencia de los contenidos y estructuras de los planes entre sí.

Por otro lado, contrastando los puntos observados en los contenidos de los planes con las entrevistas a los directivos universitarios, el primer punto evidenciado fue la importancia dada a la planificación estratégica. Casi todos los directivos mostraron la misma actitud acerca de la pertinencia y utilidad de la herramienta.

Un análisis de las opiniones converge a categorizar la utilización de la herramienta como un proceso crucial para el buen funcionamiento de la universidad; como una de las prioridades para la gestión del cambio y la creación de un nuevo modelo de universidad; o también como un proyecto de futuro para garantizar la supervivencia de la institución.

Otro tema abordado fue el esfuerzo para «comprometer» a la comunidad universitaria acerca de la necesidad de planificación estratégica y los beneficios que se derivan de ella, tanto por el desarrollo de la calidad de los servicios, como por el incremento de los recursos. El análisis sugiere que la relación entre la participación de la comunidad universitaria en la planificación estratégica y los resultados positivos están estrechamente relacionados con una estrategia bien definida. Asimismo, otro tema central en el desarrollo y ejecución del plan fue la implementación de un plan de comunicación como herramienta de apoyo. Este punto está estrechamente relacionado con la participación de la comunidad, donde la comunicación de la estrategia de forma bien articulada facilita un mayor compromiso e implicación. Los entrevistados ponen de relieve la notabilidad del cuadro de mando en el seguimiento de la estratégica y el control de las acciones de gestión, con el establecimiento de un sistema de indicadores para

medir el rendimiento de las acciones propuestas.

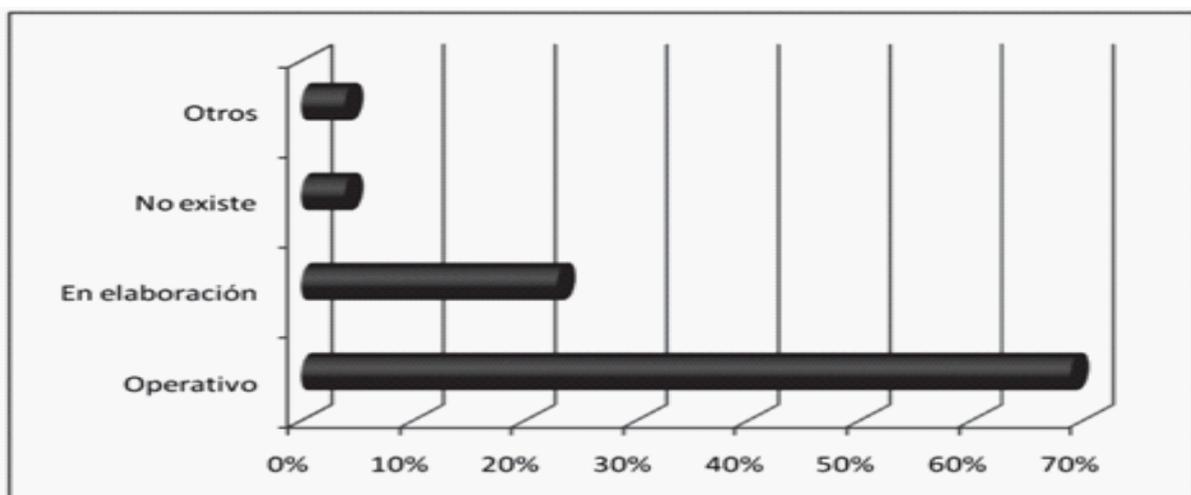
La eficacia de la gestión estratégica resultó estar estrechamente relacionada con factores tales como el liderazgo del rector en la construcción de un sólido equipo directivo vinculado a una estrategia institucional bien definida. De igual manera, las iniciativas de las unidades estructurales básicas y de los servicios, la implicación por parte de los académicos, así como el uso efectivo de herramientas para apoyar la comunicación de la estrategia se evidenciaron como factores altamente relevantes a la hora de influenciar en una mayor eficacia en la gestión. Los principales problemas encontrados en el desarrollo de la planificación estratégica se caracterizan por la dificultad para lograr un nivel uniforme de motivación y compromiso por parte de la comunidad universitaria, existencia de objetivos no mesurables, el desarrollo y ejecución del plan estratégico se caracteriza por ser lento y dificultoso, la dificultad de sentar las bases adecuadas a fin de evitar conflictos posteriores, y, finalmente, los problemas de infraestructura y apoyo administrativo, fundamentalmente del área financiera.

Por otro lado, acerca de la percepción de los principales resultados provenientes del uso de la planificación estratégica, el tema central evidenciado fue el cambio cultural, la planificación estratégica permitió una profesionalización progresiva de la gestión en todos los ámbitos y niveles, así como ha permitido obtener una mayor flexibilidad en el proceso de toma de decisiones, facilitando la gestión del cambio ante situaciones en las que la institución tiene que dar una respuesta rápida.

#### ENCUESTA A LOS DIRECTIVOS DE LAS UNIDADES O DEPENDENCIAS DE LA UNACH

Los resultados muestran que casi todas las dependencias se han involucrado en algún tipo de planificación. En la Figura I se observa el grado de desarrollo de la planificación estratégica en las unidades, que se ha dividido en las siguientes categorías: Operativo: existencia de un plan estratégico aprobado por los órganos responsables y desplegado; En elaboración: se había decidido crear un plan estratégico y se encontraba en fase de elaboración; No existe: ausencia de un plan estratégico; Otros: existencia de otras formas de planificación no necesariamente de carácter estratégico o líneas estratégicas de gobierno.

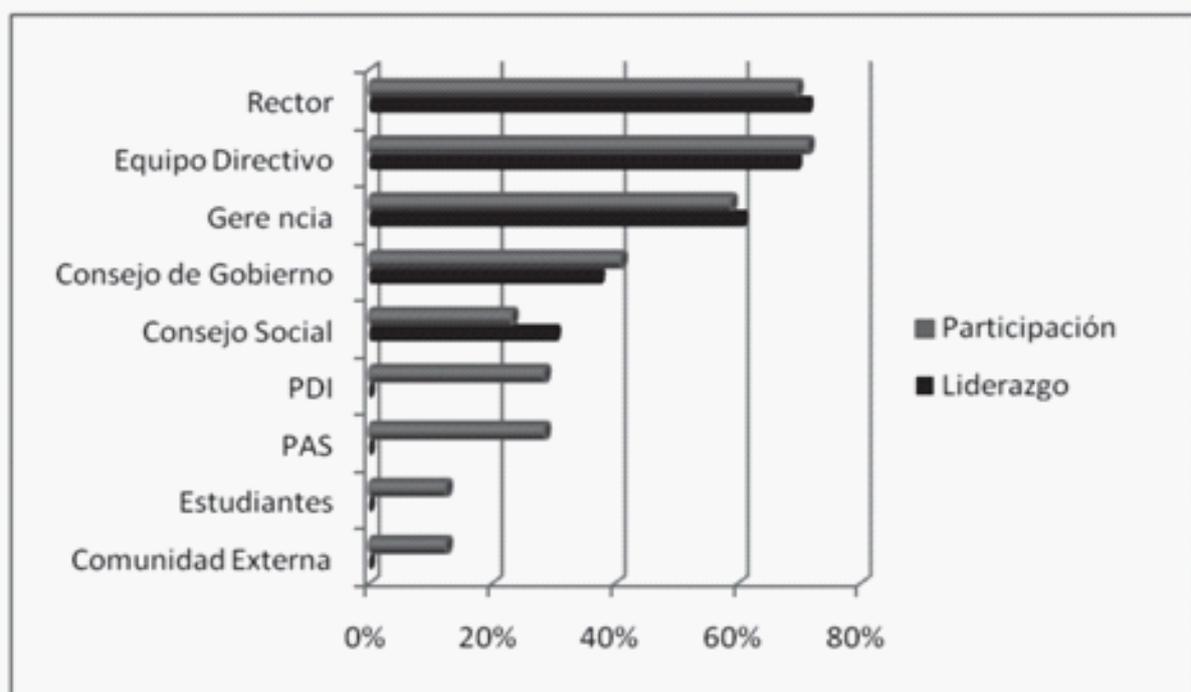
FIGURA I. Grado de desarrollo de la planificación estratégica



Un «proceso establecido para la definición y revisión de políticas y la estrategia» se llevó a cabo en >64% de las dependencias. En un 55% la elaboración del plan se fundamentó en un «análisis sistemático previo», no obstante no siempre se incluyeron factores tales como el medio ambiente, los competidores y la retroalimentación de planificaciones anteriores. «Misión» y «objetivos estratégicos» fueron los principales temas incluidos en la formulación de la estrategia, seguidos por la «visión» y los «valores institucionales». Es interesante observar el número de unidades que no incorporaron la misión y los objetivos estratégicos en la formulación de su estrategia: un 28% no ha tenido en cuenta la misión y el 30% no incluyeron objetivos estratégicos. Esto sugiere que en algunos casos la planificación estratégica no suele ser tan estratégica. En cuanto a la planificación a largo plazo, el 64% contempla un horizonte de entre tres y cinco años, coincidiendo en la mayoría de los casos con los mandatos rectorales o los períodos de gestión que, para el caso de la UNACH son quinquenales.

Uno de los mayores retos considerados en la formulación es integrar y preparar todo el volumen de la información recogida en una forma que pueda ser analizada de manera eficaz y eficiente. El Rector, el equipo de gobierno y la Dirección de Planificación lideran el proceso de formulación de la estrategia. Si tenemos en cuenta los ratios de participación, los mismos actores involucrados en la formulación de la estrategia también están fuertemente representados en la implementación y despliegue, con una baja tasa de participación por parte de la comunidad universitaria, especialmente de los estudiantes. En algunos casos hay participación de la comunidad externa, pero también sin un peso considerable, como se observa en la Figura II. En general, este panorama sugiere que en la actualidad sólo una pequeña parte de la comunidad universitaria participa activamente en el proceso.

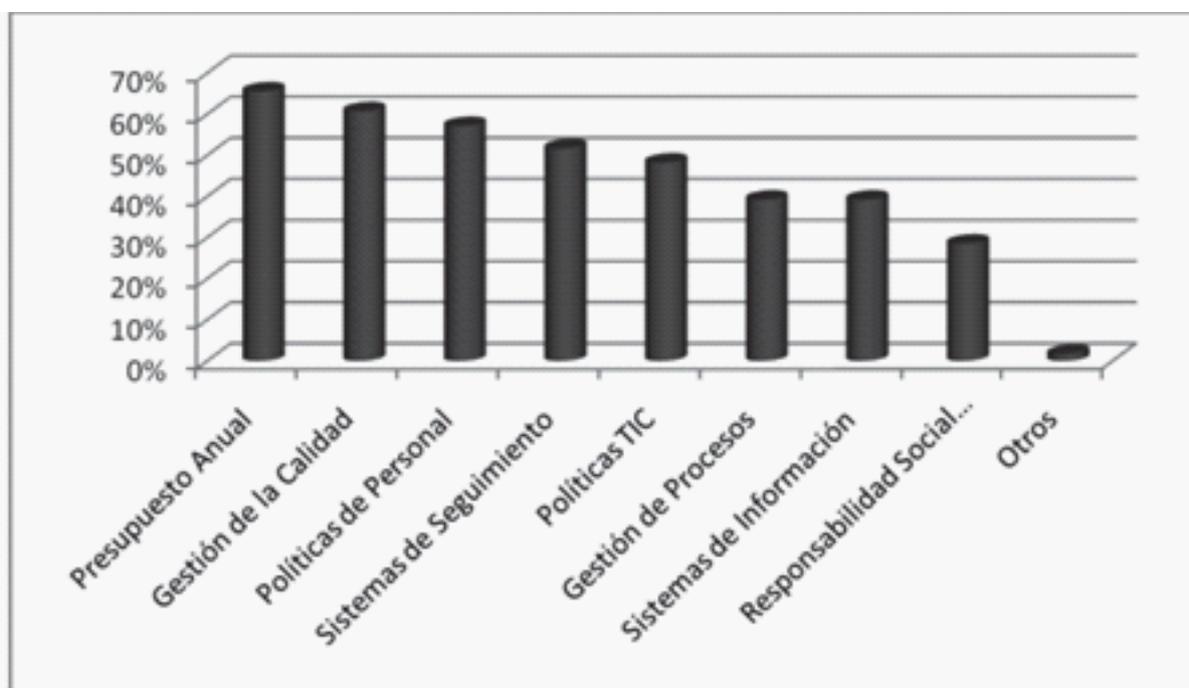
FIGURA II. Liderazgo y Participación en la formulación de la estrategia universitaria



Las unidades de la UNACH utilizan mayoritariamente el análisis FODA, para la formulación de la estrategia. Los mapas estratégicos (Kaplan y Norton, 2004), y la definición de escenarios (Fahey y Randall, 1998) para la evaluación de alternativas estratégicas son menos empleados. Respecto a las técnicas más frecuentes para apoyar la implementación de la estrategia, se observa la dirección por objetivos en más del 50% de los casos. Se observa que en el 57,1% de los casos la estrategia se implementó a las unidades internas, lo que sugiere que con frecuencia no llega correctamente a la fase de despliegue.

La comunicación eficaz de la estrategia es una preocupación compartida por la mayoría de las dependencias, ya que el panorama que se observa refleja que en >40% la comunicación formal de la estrategia llega a toda la comunidad universitaria. Por otro lado, los elementos más alineados con la estrategia son el presupuesto anual, la gestión de la calidad y la política de personal, como se observa en la Figura III. Estos datos ponen en evidencia que las dependencias de la universidad se enfrentan al reto de adaptar los diferentes elementos de sus sistemas de gestión con la estrategia. En general, parece que un uso efectivo de herramientas y metodologías para apoyar la implementación de estrategias es un tema que debe ser consolidado en muchos casos.

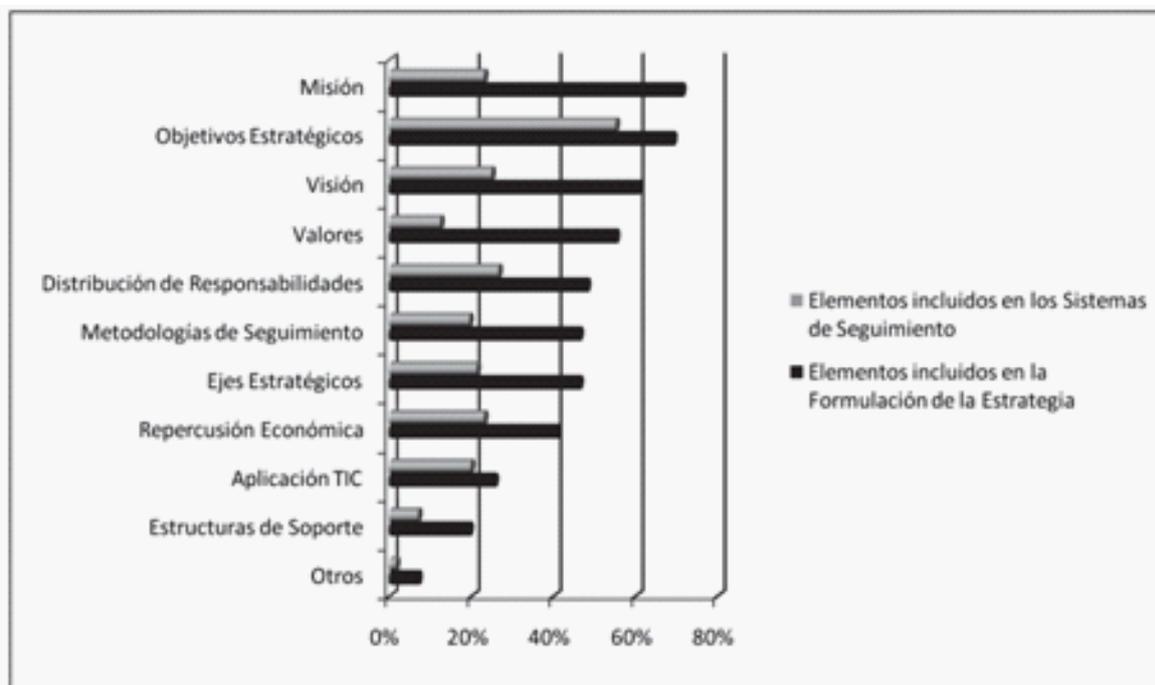
FIGURA III. Grado de alineamiento del los elementos de gestión de las unidades con la estrategia institucional



Una comparación de los elementos considerados en la formulación de la estrategia con los elementos incluidos en los sistemas de seguimiento (Figura IV) revela un desequilibrio entre los elementos que se tienen en cuenta en la formulación de la estrategia y, los que son posteriormente incluidos en los sistemas de control y segui-

miento. Esto podría sugerir que las unidades pierden parte de su compromiso cuando se trata de controlar todos los elementos previstos inicialmente en la formulación de los planes.

FIGURA IV. Comparación entre los elementos incluidos en la formulación de la estrategia y en los sistemas de control



Los informes trimestrales, semestrales y anuales, así también los sistemas de indicadores han sido las herramientas más ampliamente utilizadas para apoyar el seguimiento y medición de la implantación de la estrategia. Una revisión periódica de la planificación estratégica se realizó en el 75% de los casos. Este ratio relativamente incompleto se justifica debido a que muchas unidades estaban en plena aplicación de su primer plan, o en algunos casos el plan no estaba todavía en completo despliegue. Se observa cierta disparidad en los períodos en que se llevó a cabo esta revisión en profundidad. La frecuencia más común se caracteriza por el periodo entre dos y cinco años (28,5%), pero en un porcentaje muy similar (21,4%) se situó entre uno y dos años. Es interesante observar que en el 23,2% de los casos el proceso de revisión es inferior a un año. Dos aspectos de la eficacia de los planes estratégicos que se destacan en más del 50% de los casos son la mejora de la toma de decisiones y la mejora del rendimiento de los procesos clave de la institución (Docencia e Investigación).

#### DISCUSIÓN

El presente estudio revela que a pesar de la problemática que implica la gestión de organizaciones complejas como las universidades, las IES en Ecuador y particularmente en la UNACH han demostrado un compromiso claro y pragmático con las prácticas de gestión, especialmente con el desarrollo de sus planes estratégicos. Presentan gran similitud acerca de los aspectos metodológicos y procesuales a la hora de definir su política y estrategia, evidenciada a lo largo del presente estudio, cuyas principales categorías destacadas y cruzadas se describen en la Tabla I.

En conjunto, se verifica que el liderazgo en la formulación de la estrategia generalmente recae en el equipo directivo, dejando al descubierto, por un lado, la problemática de la participación de la comunidad universitaria en la estrategia institucional, y por otro, contar con un plan no refleja necesariamente que las instituciones estén haciendo realmente «Estrategia». Otro tema a destacar en el estudio y que está estrechamente vinculado con la problemática de la participación es el hecho de que muchas unidades presentan problemas al desplegar la estrategia por déficit de impulso. Ante este contexto, es común encontrar visiones parciales de la estrategia en las diferentes áreas de la universidad que acaban por influir negativamente en la propia eficacia del proyecto estratégico institucional. Además, los problemas de la comunicación ineficaz, los sistemas de información y mecanismos de apoyo deficientes, pueden ser reflejados en la escasa integración de los equipos (en especial de los mandos intermedios), resultando en un limitado compromiso.

Mientras que por un lado el estudio muestra que la formulación sugiere ser un área bien dominada por casi todas las unidades, por otro, la ejecución y el seguimiento resultan ser mucho más difíciles. Estos desajustes importantes representan un verdadero desafío para muchas universidades ecuatorianas, que no difieren en gran medida de los estudios anteriores vinculados a la problemática de la implementación de la estrategia.

El seguimiento de la estrategia sigue estando fuertemente relacionado con los objetivos estratégicos, mientras que otros elementos de carácter más subjetivos, como el cambio y los procesos de adaptación parecen carecer de indicadores claros de progreso. Esto implica una mayor dificultad para definir claramente las áreas y oportunidades de mejora.

En consecuencia, puede resultar difícil llegar a una comprensión completa de los progresos realizados, o de la eficiencia de la aplicación de la herramienta, lo que sugiere que la capacidad de formulación de la estrategia puede perder su potencia debido a la concreción de un sistema de seguimiento más eficaz.

Los resultados muestran que la planificación estratégica es la herramienta de gestión que más se aplica en las IES ecuatorianas y particularmente en la UNACH se ha aplicado en tres períodos quinquenales consecutivos desde su creación en 1995, y contar con un programa de planificación estratégica conlleva mejoras en el proceso de toma de decisiones y en un mejor rendimiento de los procesos clave en las dependencias o estamentos institucionales. Entretanto, muchas unidades aún no han resuelto totalmente los problemas metodológicos que surgen de la complejidad de tratar de gestionar e integrar todos los stakeholders en el proyecto estratégico. En muchos casos la atención se ha centrado en los aspectos más formales y metodológicos, lo que denota importantes áreas de mejora en ámbitos tales como la coherencia entre mantener el foco sobre las actividades del día a día sin perder la idea de la alineación de la estrategia en todos los niveles de la institución. De este modo, la relación entre la continuidad, el aprendizaje organizacional y el rendimiento resultó ser un tema clave a la hora de identificar los logros y avances reales alcanzados por el esfuerzo estratégico para el logro de los objetivos y metas institucionales.

TABLA I. Comparación de las categorías cruzadas en las fases del estudio  
(No visible)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D. K. (2003). Organisational climate and strategic change in higher education: Organisational insecurity. *Higher Education*, 46(1), 61-92.
- Bayenet, B., Feola, C. & Tavernier, M. (2000). Strategic Management of Universities: Evaluation Policy and Policy Evaluation. *Higher Education Management*, 12, 65-80.
- Byars, L. (1991). *Strategic Management, Formulation and Implementation – Concepts and Cases*. New York: Harper Collins.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press by Pergamon.
- CEAACES. (2013). Informe general sobre la Evaluación, Acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas 2013. Quito, Ecuador
- Fahey, L. & Randall, R. M. (1998). *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- FCYD, Fundación. (2009). Informe CYD 2009. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- KaPlan, R. S. & Norton, D. P. (2004). *Strategy Maps: converting intangible assets into tangible outcomes*. Harvard: Harvard Business School Publishing.
- Lillis, D. (2006). The systematic evaluation of a strategic management program in an Irish Institute of Technology. *Tertiary Education Management*, 12, 241-256.
- Machado, M. L., FarhanGMehr, M. & Taylor, J. S. (2004). The Status of Strategic Planning in Portuguese Higher Education Institutions: Trappings or Substance? *Higher Education Policy*, 17, 383-404.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: The Free Press.
- Pratt, J. (2001). Changing patterns of diversity in Europe: lessons from an OECD study tour. *Higher Education Management*, 13(2), 93-103.
- Rowley, D., LuJan, H. & Dolence, M. (1997). *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to Survive and Prosper*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowley, D. J. & Sherman, H. (2001). *From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sampaio Do Prado, J. C. L., Hadad, G. D. S., Doorn, J. H. & KaPlan, G. N. (2000). A Scenario Construction Process. *Requirements Engineering*, 5(1), 38-61.
- Shattock, M. (2003). *Managing successful universities*. London, UK: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- SENPLADES. (2013) Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Quito, Ecuador
- Taylor, J. & Miroiu, A. (2002). *Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education*. Philadelphia: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd.
- UNACH. (2000, 2006, 2012) Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional – PEDI’s-UNACH. Riobamba, Ecuador.

## **SISTEMA DE DIRECCIÓN ORGANIZACIONAL DE LA UNICA. COMPONENTES Y SUPUESTOS METODOLÓGICOS.**

Remberto Naranjo Pérez. Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”. Cuba.  
María Antonieta Mesa Espisona. Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”. Cuba.

Armenio Pérez Martínez. Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”. Cuba.  
Rodolfo Rodríguez Llerena. Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”. Cuba.

### **PALABRAS CLAVES**

Dirección, Sistema de Dirección, estrategia Organizacional, Alineamiento Estratégico.

### **RESUMEN**

El acelerado crecimiento de la Ciencia y la Técnica en un mundo caracterizado por la alta competitividad, demandan de las entidades educativas un mayor dinamismo y profundización en la preparación de recursos humanos capaces de desarrollar complejas investigaciones científicas, introducción de la alta tecnología y sobre todo, ampliar su influencia en la comunidad que la rodea.

Por tal motivo, resulta indispensable el perfeccionamiento de los procesos de dirección en los altos centros docentes. Difícilmente se puedan enfrentar nuevos retos y cambios políticos, económicos, científicos y sociales con formas tradicionales de dirección.

Todo debe partir de la implementación de procesos estratégicos en las instituciones universitarias, que en muchos casos se privilegia la fase de diseño, no creándose las condiciones necesarias para que dicha estrategia suceda en términos prácticos y se alcancen los resultados esperados.

En fin, es bastante generalizado el fracaso de dichos procesos estratégicos en los altos centros de estudio, reconociéndose internacionalmente que una de las causas fundamentales que provoca esta situación es la poca atención que se le brinda a las fases de implementación y control del proceso estratégico y sobre todo al alineamiento estratégico organizacional.

En atención a lo anterior resulta necesario concebir un sistema de dirección que desde sus componentes se logre privilegiar las fases de implementación y control, así como el necesario alineamiento estratégico organizacional.

## INTRODUCCIÓN

La estrategia de una organización es única y responde a un contexto y a unas condiciones específicas. No existen recetas que proporcionen la estrategia adecuada para cada organización en cada época de su vida, si tenemos en cuenta la diversidad e intensidad de los factores que influyen en el desarrollo de las organizaciones.

Resulta de utilidad, por tanto, estructurar el sistema de gestión de la estrategia en un proceso formal que permita hacer una selección de sus elementos componentes de acuerdo al contexto, condiciones y expectativas de los actores que, aunque, evidentemente no pueda garantizar el acierto de la estrategia formulada, garantice una labor sistematizada y consciente que tienda a reducir los riesgos de una estrategia errónea y que sirva de aprendizaje a la organización y a sus miembros. Realmente, la estrategia no puede determinarse de forma ideal, consciente, formalizada, sino que se va configurando poco a poco, a partir de las decisiones que se toman y del comportamiento que da consistencia a estas decisiones. La existencia real de la estrategia es un flujo continuo de decisiones y acciones a todos los niveles de la organización y en todas las direcciones que constituyen el proceso cíclico de dirección. Una estrategia exclusivamente deliberada impide el aprendizaje una vez que ha sido formulada; la estrategia emergente lo promueve y lo estimula. La gente realiza acciones de una en una y así responde ante ella (M. Ferrer, 2000).

Por tal motivo, la estrategia organizacional debe ser sistemáticamente revisada y reformulada, lográndose a partir de este proceso contar con el componente de partida del sistema de dirección, en este caso la estrategia organizacional. Sin embargo, para que la estrategia organizacional suceda, se requiere de la existencia de otros elementos que constituyen también componentes del Sistema de Dirección.

Estos otros componentes referidos anteriormente, que también deben ser revisados en la misma medida que se perfecciona la estrategia organizacional, privilegian en mayor medida las fases de implementación y control y garantizan que lo diseñado en el proceso estratégico suceda en términos prácticos y se logren los resultados proyectados en la estrategia organizacional.

El alineamiento de todos los componentes que integran el Sistema de Dirección garantiza la efectividad del proceso de dirección. Sobre esta situación, Kaplan y Norton (2006) refieren que “la mayor brecha entre la práctica de las organizaciones exitosas y el resto.....se encuentra en el alineamiento organizativo”.

Por tal motivo se pretende concebir los componentes del Sistema de Dirección de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, que dote a los directivos académicos de herramientas gerenciales pertinentes para el incremento de la efectividad de la actividad de dirección.

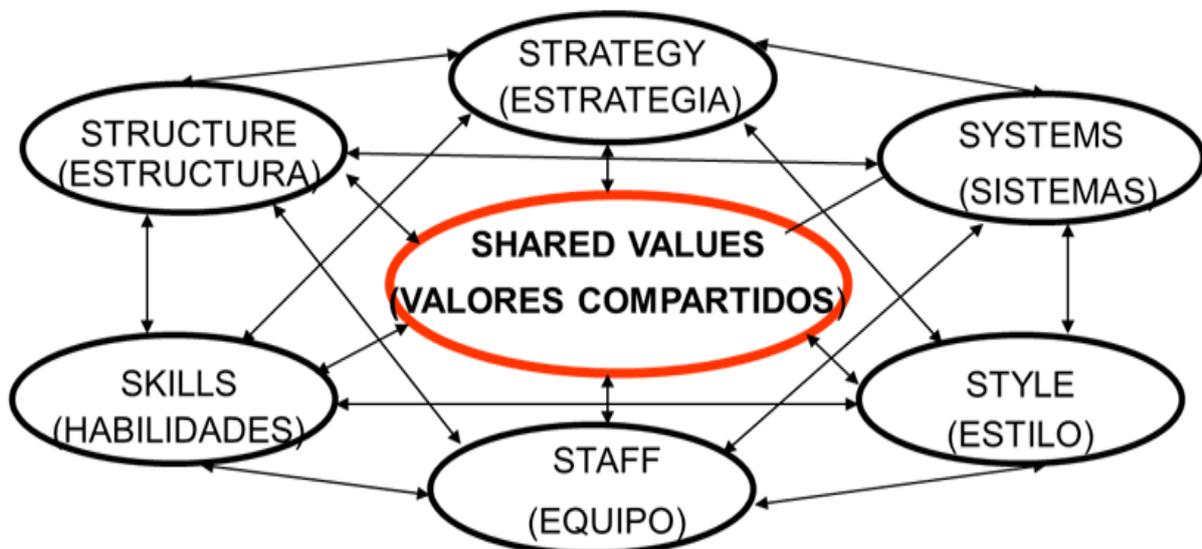
## DESARROLLO

El presente trabajo se estructura en dos momentos esenciales, un primer momento vinculado a las referencias teóricas que sirven de guía metodológica y práctica, que

sugieren específicamente los elementos a tenerse en cuenta a la hora de estructurar el Sistema de Dirección, y un segundo momento donde se muestran consideraciones orientadoras sobre los componentes que deben integrar el Sistema de Dirección para que la estrategia organizacional se materialice en sus tres fases, el diseño, la implementación y el control.

Se asumen las siguientes referencias teóricas.

-Modelo de las 7S de McKinsey: Creado a inicios de los años 80s por dos consultores de la firma McKinsey, Tom Peters y Robert H. Waterman, quienes consideran que para lograr el éxito organizacional se deben alinear 7 variables fundamentales que todos inician en idioma inglés con la letra "S".



Modelo de la 7S. Adaptado de T. Peters y R. H. Waterman.

Los autores consideran dentro de las 7 variables a 3 elementos que lo clasifican como fuertes, la estrategia, la estructura y los sistemas, que al ser más tangibles que el resto, los directivos pueden tener influencia sobre ellos y determinar en mayor medida sus particularidades. En tal sentido constituyen referencias importantes para ser considerados como componentes esenciales del Sistema de Dirección Organizacional. Otra referencia teórica importante considerada es la aportada por Kaplan y Norton referida al alineamiento estratégico, asumiéndose el paradigma de gestión aportado por dichos autores.



Modelo de Gestión. Adaptado de Kaplan y Norton.

En este modelo de gestión asumido también se aprecia la necesidad de alinear un grupo importante de variables en función de la realización de la estrategia organizacional. Al respecto, y para efectos de la presente investigación se sugiere considerar tres momentos fundamentales de alineamiento estratégico que deben funcionar en el contexto estratégico universitario:

- Alineamiento metodológico: Entra a considerar aquellos factores de alineamiento que directamente inciden en la coherencia interna del proceso estratégico, o sea, decidir la arquitectura del diseño que coloque en un orden racional y lógico la formulación de las diferentes categorías del diseño estratégico y sus relaciones. Solo si se parte de un diseño coherente de la estrategia se tendrá éxito en su alineamiento con los factores anteriormente mencionados, en el tránsito por las etapas de implementación y control de la estrategia.
- Alineamiento externo: Una IES sin relaciones externas carece de sentido. Todos los resultados de sus procesos sustantivos tienen como objetivo impactar su entorno. En tal sentido la estrategia universitaria debe estar en función de lograr resultados demandados por sus usuarios en correspondencia con los estándares de calidad exigidos por la sociedad. De ahí que la gestión de las relaciones interinstitucionales desde la universidad resulta una necesidad impostergable, constituyendo uno de los soportes de la estrategia, por lo que debe quedar explícita y deliberadamente formulada en el proceso de diseño estratégico.
- Alineamiento interno: A partir de las demandas externas, las IES deberán cohesionarse internamente para responder con efectividad a su entorno. Todo depende de la capacidad para alinear su estrategia con factores de alineamiento que garanticen una alta coherencia en el proceso de dirección. Entre estos factores de alineamiento se encuentran:
  - Alineamiento de la estrategia con la estructura organizativa,
  - Alineamiento de la estrategia con los servicios de soporte a los procesos sustantivos universitarios,

-Alineamiento de la estrategia con los servicios administrativos de apoyo a los procesos sustantivos y el presupuesto,  
 -Alineamiento de la estrategia con los sistemas de comunicación, de control y de gestión del factor humano,  
 -Alineamiento intraprocesos e interprocesos,  
 -Alineamientos entre los niveles gerenciales y entre eslabones organizativos.  
 De una forma u otra, los componentes del Sistema de Dirección deberán contener todos los factores de alineamiento anteriormente expresados.  
 Las referencias teóricas y metodológicas consultadas, así como la experiencia acumulada de los investigadores vinculados a esta investigación sugiere la siguiente estructura del Sistema de Dirección de la Universidad de Ciego de Ávila.

Componentes del Sistema de Dirección



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el Sistema de Dirección parte de la Estrategia Organizacional, soportada por la Estructura Organizativa y apoyada por los Sistemas de Gestión de la Calidad, el Sistema de Gestión de la Innovación, el Sistema de Gestión Medioambiental, todo lo anterior sostenido por los Sistemas de Gestión de Recursos Humanos, el de Control y el de Información Organizacional.

CONCLUSIONES

- La Estrategia Universitaria constituye el punto de partida del Sistema de Dirección pero por si sola no conllevan al éxito.
- Se requiere alinear la Estrategia Universitaria con otros factores necesarios para garantizar que dicha estrategia transite por sus tres fases, el diseño, la implementación y el control.
- Los factores que se requieren alinear con la Estrategia Universitaria para lograr

el éxito, deberán quedar explícita y deliberadamente contenidas en el Sistema de Dirección Institucional.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, E. (1990). Control estratégico. Un marco conceptual para empresarios y administradores. Editorial Libro Libre. Costa Rica.
- Ferrer, M. (2000). Proceso de dirección estratégica. Un enfoque integrador. CETED, Ciudad Habana.
- Kaplan, R.S y Norton, D.P.(2001) Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral para implantar y gestionar su estrategia. Editorial Gestión 2000. Barcelona. España. Kaplan, R.S y Norton, D.P. El Cuadro de Mando Integral. Editorial Gestión 2000. Barcelona. España. 2000.
- Robert S. Kaplan y David P. Norton (2006). Alignment. Editorial Gestión 2000. Barcelona. España.
- Olve, N.G. Roy, J. y Wetter, M.(2002). Implantando y Gestionando el Cuadro de Mando Integral. Editorial Gestión 2000. Barcelona. España.
- Tom Peters y Robert H. Watermen. (2015). En busca de la excelencia. Disponible en [www.resumido.com](http://www.resumido.com)

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Walterlina Brasil  
Maria Berenice Alho da Costa Tourinho  
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

### **PALAVRAS-CHAVE**

Avaliação institucional - gestão universitária - universidade - Amazônia

### **RESUMEN**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES no Brasil fez 10 anos em 2014. A duração do sistema significa que o processo de avaliação se consolidou e garante a inserção da atividade na rotina das Instituições de Ensino Superior no país. Dentro deste sistema as três vertentes (Avaliação de Curso, dos Estudantes e da Instituição) estabelecem os parâmetros de qualidade para o ensino superior. Como estudo de caso, destacamos uma Universidade que, durante a existência do SINAES, passou por apenas duas experiências de avaliação institucional. Estes eventos coincidem com o momento em que, tanto o país quanto a própria Instituição, passavam por eventos de grande crise. Para uma universidade de grande importância para o Estado em que se insere, recuperar e discutir a consolidação da avaliação institucional contribui para entender os desafios desta atividade em relação a gestão universitária. O trabalho apresenta os passos seguidos na avaliação de 2006 e 2013 e discute as lacunas e superações gerenciais para adoção da avaliação em situações atípicas, contribuindo para compreensão sob o potencial que tem as IES de aprender ou não a partir da avaliação.

## INTRODUÇÃO.

Os aspectos legais que sustentam a Educação Superior Brasileira possui grande diversificação e complexidade conforme nos alerta Speller; Meneghel (2012, p.16), quando indica que o sistema é formalmente constituído a partir das bases da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 que são complementados por significativo número de legislações infraconstitucionais e que regulamentam as orientações gerais dessas Leis.

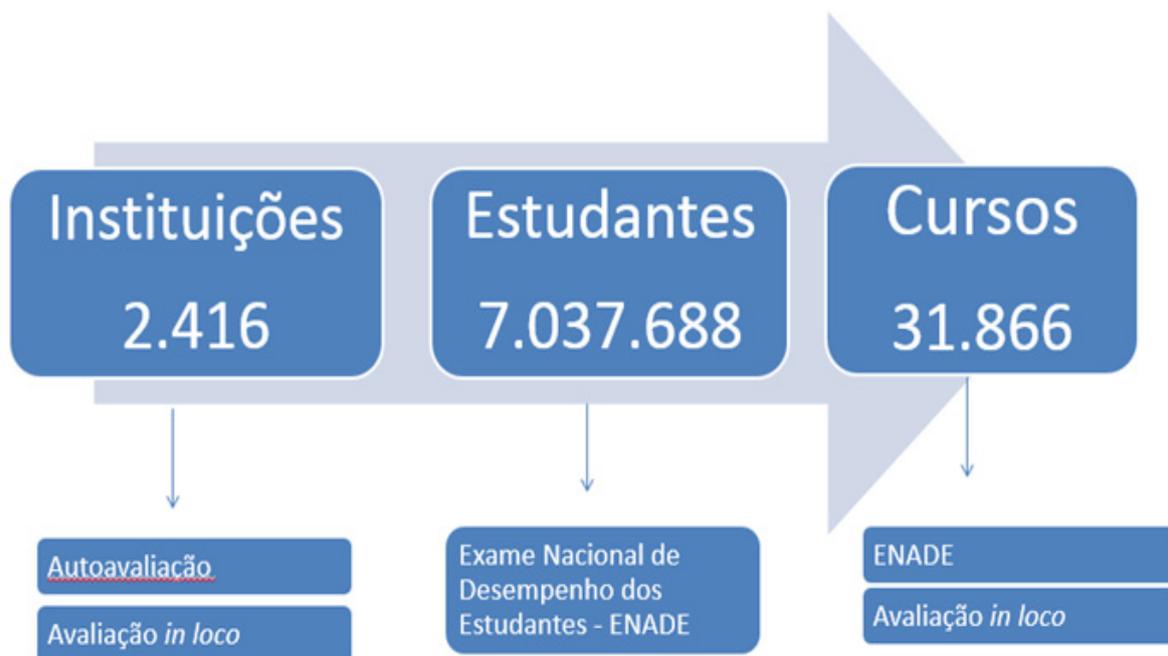
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (por sua sigla em Português), completou 10 anos de implantação no ano de 2014, por haver sido criado através da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004. Sem dúvida alguma, torna-se o sistema vinculado à avaliação mais longo no contexto contemporâneo da educação brasileira, dentro do que é conhecido no tema no século XX e XXI.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP, este sistema conseguiu tornar-se robusto e, no que parece mais importante para as políticas governamentais, permanente. Segundo o Documento que apresenta as bases do Sistema em 2004 e ainda em vigor, o SINAES

Tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (MEC, 2004:1

O fato da LDB integrar os processos de avaliação entre suas prescrições, dando-lhe forma como parte de um sistema, permitiu que a avaliação pudesse ser anotada como parte da agenda de governo como política pública. Este contexto permitiu que o INEP pudesse ser respaldado o incremento das avaliações de grande porte, como os Exames Nacionais para os estudantes, bem como as avaliações e acompanhamentos para as instituições. A Supervisão, a regulação e avaliação passaram a ser reestabelecidos no país, para além da natureza de inspeção que marcou um modelo dos anos 60 e 70 no sentido de “conferir” para outorgar, em lugar de analisar para melhoria, como se propõe as propostas a partir dos anos 90 no país. Isto implicou também que todos os cursos deveriam ser atendidos para reconhecimento, autorização a partir de um processo mais articulado de avaliação no sistema educacional.

O SINAES envolve três aspectos do sistema da educação superior: a avaliação de Curso, de caráter regulatório; a avaliação do Estudante, de caráter supervisor; e avaliação institucional interna (auto-avaliação) e externa, de caráter inerente à avaliação. Esses três aspectos se sustentam no discurso relacionados aos parâmetros de qualidade do ensino superior. Isto é, aqueles elementos que – vistos em conjunto – podem auxiliar análises sobre as políticas de qualidade e oportunidades de melhoria do próprio sistema.



FONTE: INEP, www.inep.gov.br. Apresentação de Claudia Bribosky, diapositiva, 2014

A robustez do sistema pode ser considerada como um fruto das diversas iniciativas que possuem marco na década de 1980 do século XX, se procuramos analisar propostas mais sistêmicas. O crescimento do sistema no período de existência do SI-NAES demonstra a importância e desafios que se colocam para a realização de ações abrangentes em torno da avaliação.

Ano	IES	Crescimento (%)	Cursos	Crescimento (%)	Matrículas	Crescimento (%)
2005	2.165	86,0	20.407	92,7	4.453.156	65,2
2008	2.252	4,01	24.709	21,0	5.080.056	14,0
2009	2.314	2,8	28.671	16,0	5.954.021	17
2010	2.378	2,7	29.507	2,9	6.379.299	7
2011	2.365	-0,5	30.420	3,0	6.739.689	5,64
2012	2.416	2,2	31.866	4,8	7.037.688	4,4

Fonte: MEC/INEP/DEED

Retirado de: INEP, www.inep.gov.br. Apresentação de Claudia Bribosky, diapositiva, 2014

Algumas ações mais concentradas no campo governamental como o projeto GERES, foram diluindo-se para modelos mais participativos e abrangentes – pelo menos em sua intencionalidade – como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB que sucumbiu em razão das polêmicas relativas ao modelo, bem como a definição das fontes de recursos e sustentabilidade financeira e metológica.

Para orientar o Sistema, o SINAES conta com a Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior- CONAES, com o papel de coordenar e supervisionar o SINAES em suas atividades. Ao INEP cabe a execução da avaliação de acordo com as diretrizes estabelecidas pela CONAES. Às Instituições de Ensino Superior – IES, sejam estas públicas ou privadas, cabe estabelecer sua própria política de avaliação interna de modo a ser coerente com as diretrizes gerais do SINAES e marcos regulatórios estabelecidos pela CONAES e INEP.

A avaliação sofre críticas quanto a sua efetividade, dado que sempre estimula a desconfiança da comunidade acadêmica por não apresentar de forma clara as consequências pois, se punitiva ou premiação, que haja alguma. Isto é fato, que podemos perceber que os dois elementos voltados à regulação e supervisão são considerados mais efetivos porque estão vinculados aos aspectos de interesse do aluno (conclusão do curso, emissão de diploma) ou do Curso (seu reconhecimento ou autorização). A avaliação institucional, por sua vez, implica em ações mais indiretas em relação a qualidade. É assegurada a presença da avaliação através da Comissão Própria atuando nos diversos momentos da avaliação, mas não há como lidar com o questionamento acerca da efetiva integração da avaliação na cultura organizacional.

A preocupação que é mais permanente se refere ao acompanhamento da qualidade do ensino e de resultado. Os processos formativos que são desenvolvidos na Instituição. A expectativa sobre a qual paira o tema volta-se ao potencial de articulação com os demais níveis educacionais de modo que um sistema colaborativo e articulado possam ocorrer ainda neste século. São vários os temas e desafios por conta das demandas locais, nacionais e internacionais em relação aos parâmetros de qualidade e como tais parâmetros podem responder aos desafios da educação superior no mundo tanto em termos de formação profissional como em relação a produção científica.

## DESENVOLVIMENTO

Discutiremos aspectos dos dois processos de avaliação institucional que ocorreram na Universidade Federal de Rondônia por considerarmos serem estes capazes de exemplificar os desafios à gestão universitária quando se trata do tema da Avaliação Institucional. Apresentamos questões quanto aos aspectos sobre os quais a forma e a força que este instrumento adquire em relação à condição da instituição aprender ou incorporar a avaliação na IES.

A Universidade Federal de Rondônia representa o atendimento integral ao acesso da população rondoniense para o ensino superior de tipo universitário. Além da Universidade Federal, somente o Instituto Federal oferece ensino superior, porém com aspectos mais específicos de formação técnica e tecnológica, subsequente.

A avaliação institucional na Universidade aconteceu em dois momentos: na implantação do SINAES entre 2004 e 2006 e quando o SINAES já seguia para uma década, em 2014, com processo avaliativo de 2013. Ora, sendo um processo que para consolidar-se depende em grande parte de como a comunidade a pratica.

Vamos destacar aspectos de cada uma das avaliações. Todas as observações partem da análise do Relatório da Comissão, porquanto principal registro como resultado do trabalho. Assim, pretendemos ao final responde...ao final identificaremos quais diretrizes

## 2.1A avaliação em 2006 e 2013

No ano de 2005, para implantação do SINAES, as Universidades receberam investimento financeiro. Os trabalhos foram desenvolvidos a partir da Comissão Própria de Avaliação, dentro das normativas que a Lei definiu. Em 2013, o foco esteve em uma pragmática institucional, no que se denominou “correção de rumos” e que a avaliação se direcionava a demandas concretas do que se pretendia para a IES que era a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Para compreendermos o processo, através do destaque de fragmentos do texto apresentado nos Relatórios. Tando em 2006, sendo a primeira avaliação da universidade, quanto em 2013, a retomada da legalidade, podemos analisar a experiencia quanto: o caráter da avaliação e seu histórico, as condições da instituição e o que queriam os interessados e os resultados da avaliação.

### 2.1.1 o caráter da avaliação e seu histórico

Para 2006, destacamos que a Comissão Propria de Avaliação detectou que as práticas de avaliação na IES se aproximava de uma ação “naturalizada” porém formalizante, que indicam como:

Duas situações podem ser vistas como práticas de avaliação formalizante: as práticas interna e externa. Ambas possuem elementos constitutivos que as consolidam. No âmbito interno, encontramos elementos relativos: (a) a avaliação de desempenho de aprendizagem dos alunos, (b) as relações de trabalho de técnicos e professores, (c) ao comportamento disciplinar do servidor público e (d) aquelas provenientes de prática de auditoria, como controle interno. No âmbito externo, deparamo-la como ação fundamental da presença da auditação, especialmente do Tribunal de Contas da União (TCU). Em suma, encontra-se o viés formalista como objeto de pressão para eficiência da instituição; é possível que por este motivo não se torne tão evidente a prática de avaliação aí contida. O critério de coesão – fundamental para identidade institucional – resiste pouco ao da coerção. Este elemento pode ser um desagregador da necessidade de buscar-se a criação de um clima e cultura institucional positivo e receptivo as mudanças, a qualidade nas atividades realizadas e a eficiência nas tarefas. (RELATORIO, 2006, pp.30-33)

Para 2013, o caráter de recuperação das atividades e própria regulamentação da IFES,

A avaliação respondeu a necessidade de credenciamento da UNIR junto ao Ministério da Educação e Cultura, conforme preconiza o Decreto no. 5.773/2006, artigos 10, 13 e 20 e Resolução 3 de 14 de outubro de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Ensino Superior (CES). Com esta finalidade e pragmática, o processo de avaliação institucional interna representa as atividades da CPAV entre 16 de agosto a 30 de novembro de 2013 e corresponde ao ciclo avaliativo 2010-2012 da UNIR (RELATORIO, 2013, pp.1)

Portanto, nos dois momentos há uma necessidade de inserção da avaliação no contexto da Instituição e no atendimento das contingências.

### 2.1.2.Quanto as condições da instituição e o que queriam os interessados

Para 2006, todo o processo correspondeu a diversas inserções dentro da Instituição: Foram confirmados com os interessados e nas oficinas internas da COMISSÃO os critérios norteadores para avaliação (indicadores) da UNIR e as respectivas questões básicas em consonância com a matriz de evidências na etapa preparatória do projeto. Estas questões, validadas pelos interessados, se apresentaram como orientação às ferramentas de avaliação: a) GESTÃO: A Gestão da UNIR cumpre sua missão já declarada no PDI/2004, com vistas a alcançar a visão proposta? Como isto acontece? Neste critério de avaliação estão focados os elementos como estrutura, organização, parcerias e financeiro nas esferas educacional, política de gestão e atividades-meio. b) COMUNICAÇÃO: Como se dá a estrutura de compromisso institucional entre os interessados? Neste critério são elementos relevantes a comunicação com a sociedade, a comunicação presente na gestão de processos, estrutural, interpessoal, disseminação do conhecimento, chefia e liderança. Leva-se em conta a dimensão psicossocial, atitudinal, cultura institucional. Portanto, a pergunta que a avaliação buscou responder foi: COMO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NO CONJUNTO, PERCEBE AS AÇÕES DE GESTÃO E COMUNICAÇÃO NA INSTITUIÇÃO?

Para 2013, um dado objetivo foi considerar que a IES deveria considerar que,

A avaliação respondeu a necessidade de credenciamento da UNIR junto ao Ministério da Educação e Cultura, conforme preconiza o Decreto no. 5.773/2006, artigos 10, 13 e 20 e Resolução 3 de 14 de outubro de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Ensino Superior (CES). Com esta finalidade e pragmática, o processo de avaliação institucional interna representa as atividades da CPAV entre 16 de agosto a 30 de novembro de 2013 e corresponde ao ciclo avaliativo 2010-2012 da UNIR.

a equipe que realizou a avaliação institucional procurou considerar os documentos disponíveis que informam sobre o desempenho da UNIR, reconstituindo-os, quando possível, além do período do ciclo em questão, mas identificando também os ciclos em lacuna (2007-2012).

A equipe de trabalho optou por efetivar a avaliação como uma tarefa com a adoção da avaliação como documento para decisão informada (compor o autor). Assim, para as atividades a equipe elaborou um roteiro e cronograma de trabalho, dispensando

o desenho de um projeto de avaliação institucional. O principal critério foi o tempo institucional (postagem no sistema e-mec) e a objetividade da demanda atual (recredenciamento).

### 2.1.3. Os resultados da avaliação

Neste aspecto as coincidências são relevantes quanto a experiência institucional, quando percebemos que, apesar do tempo entre os dois processos, as coincidências são mais evidentes:

Os dados relativos a alunos e comunidade não possuem consistência estatística na amostragem obtida que permitam generalizações. Da mesma forma, para a comunidade externa (instituições parceiras diversas e classe política federal) procurou-se observar o item de satisfação com a universidade e formas de aprimorar o relacionamento. Isto significa que neste relatório os dados relativos a este público serão tratados à parte e apenas como indícios sobre o entendimento discente acerca da UNIR, para estudos a serem aprimorados posteriormente.

O objetivo a ser cumprido pelo Seminário de Avaliação (em 2006) foi o de proporcionar um momento metodológico que oportunizasse aos atores participantes da avaliação analisarem e discutirem o Relatório Preliminar, propondo alternativas que ajustassem melhor o resultado do processo avaliativo iniciado em 2005. Neste sentido o Seminário de Avaliação Institucional cumpriria a função de produzir, pela participação efetiva de sua audiência, os ajustes e adequações necessárias no Relatório Parcial para produzir então a Avaliação propriamente dita, considerando a repercussão nos instrumentos institucionais oficiais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico, bem como nas diretrizes para a formulação do Termo de Compromisso para com o MEC. (p.38)

A avaliação na Universidade Federal de Rondônia existe como uma ação natural voltada à verificação de conduta pessoal-institucional. Isto significa que os processos de avaliação existem, mas ainda não estão vistos quanto a sua pragmática e utilidade conjuntural e, ainda menos, como possibilidade política gerencial. A constatação que permite esta afirmação é a natureza formal e legalista impressa na existência de objetos de diagnóstico institucional<sup>31</sup>, sem necessariamente recompensar a comunidade instituída com reflexões sistemáticas de manutenção da qualidade do trabalho e do ambiente institucional

As questões relacionadas aos encaminhamentos posteriores indicam que a avaliação assumiu duas opções: Em 2006 abordar as condições sobre as quais o trabalho pode ser realizado institucionalmente, quando propõe o plano de melhoria ao Conselho Superior universitário e em segundo aspecto quando trata de buscar que as atividades de avaliação se tornem permanentes.

O último ciclo avaliativo atendido pela UNIR foi o período 2004-2006 e o relatório foi aprovado pelo Conselho Superior Universitário através da Resolução No. 2007. Esta Resolução também aprovou as diretrizes para melhoria institucional através da Agenda UNIR+25 e em 2007 houve a composição de nova Comissão Própria de Avaliação através da Portaria nº 1062/GR 21 de novembro de 2007. Entretanto, o período 2007-

2011 esteve marcado pelas ações em torno das demandas gerenciais do Plano de Expansão das Universidades Brasileiras, o REUNI, implantado pelo Governo Federal através do Decreto 6096 de 24 de abril de 2007, que a aprovou adesão mediante aprovação da Resolução 09/CONSUN de 24 de outubro. Além disto, vários conflitos com o governo resultantes das pressões sindicais com ocorrência de duas greves desencadearam incertezas na rotina das IFES

A opção adotada implicou à equipe assumir de forma consciente as limitações pedagógicas e as reduções das contribuições para uma cultura da avaliação na instituição realizando-a desta forma. Tal consciência encaminhou a equipe incorporar neste relatório demanda para se constituir de forma competente, profissional e dentro de uma perspectiva de aprendizagem institucional as atividades da CPAV como uma atividade permanente, contínua e consistente

Em ambas condições, estão como desafiadores as relações que podem considerar a respeito das perspectivas que integram e motivam a avaliação institucional, mas que tem na realidade da IES as possibilidades de lidar com a resistência interna, contraditoriamente associada aos desafios, motivações e necessidade para realizar-se.

## CONCLUSÕES

Os desafios para avaliação institucional são cada vez mais intrigantes. Há repetidas ausências de inserção e maturação dos elementos voltados à qualidade e aos dados sob os quais a IES deveria seriamente debruçar-se. Dentre eles os aspectos relacionados a estrutura e aos processos de revisão pedagógica, como se ve nos fragmentos que demonstram ausência de Projeto Pedagógico Institucional, avanços no ritmo da regulação dos cursos (e demanda para tal) e, principalmente, participação da Comunidade. Vejamos:

- Na interpretação de alguns campi e núcleos estão as políticas institucionais para o ensino de graduação relacionadas à situação legal dos cursos, a revisão e adequação do Projeto Pedagógico e a avaliação dos cursos frente aos processos externos (PROVÃO e ENADE), não há registro de avaliação interna dos cursos, ou seja, processo de avaliação pela comunidade do curso p46
- A ausência de Projeto Pedagógico Institucional elaborado e de atualização dos projetos dos cursos como ação articulada obscurece a articulação efetiva entre as finalidades da instituição, sua missão e visão. A partir dos dados levantados constatou-se que boa parte dos cursos regulamenta-se ainda em parâmetros educacionais provenientes da década de oitenta<sup>48</sup>, as revisões indicadas nos currículos ainda se pautam em processos internos e, normalmente, desarticulados, como também, ainda são insuficientes os dados sobre o perfil dos egressos e, sobre a articulação da formação profissional pela UNIR em uma característica multicampi. Sobre seus Projetos Pedagógicos, há menção de que os cursos estão em fase de reestruturação, e outros estão no processo<sup>47</sup>
- As práticas pedagógicas inovadoras, a pertinência dos currículos e as políticas de melhoria do ensino e apoio ao estudante estão destituídos de registros consistentes. As informações são assistemáticas e isoladas. A PROGRAD não possui condições institucionais de liderar e coordenar este processo dada a precária infra-estrutura de pessoal e ausência de uma proposta clara sobre sua função acadêmica.<sup>47</sup>

- No questionário aplicado aos professores e alunos, notou-se, porém que os professores possuem baixo apoio em termos de equipamentos e local de trabalho para a melhoria de suas atividades. É precária a disponibilidade de recursos, tendo os professores que se referir aos próprios ou construí-los, raros casos em que se encontram disponíveis nos núcleos ou departamentos ou instalados antes das aulas. 47
- não é possível associar imediatamente os resultados do provão com o fluxo da conclusão do curso, mas os cursos com baixo desempenho no provão em maioria também possuem baixa taxa de sucesso.

Ambas avaliações não avançam quanto a obtenção de dados mais consistentes quanto ao envolvimento da comunidade externa e internamente da participação dos estudantes na avaliação, ainda que na primeira avaliação toda a comunidade definiu um produto final, é na segunda avaliação que uma consequência mais concreta ocorre, quando se produz as bases para o processo de credenciamento da Universidade. O que se conclui é que de modo indiscutível, as Comissões Proprias de Avaliação possuem poucos elementos para consolidar-se na vida real das IES, quando não produzem espaços de participação que sejam harmônicos com as estruturas e objetivos da gestão. Os passos seguintes à avaliação são, portanto, os mais difíceis e a Instituição estudada ainda não considera esta questão e, portanto, ainda não compreendida no seio da Instituição e dos seus integrantes.

## REFERÊNCIAS

Brasil, Walterlina Avaliação Institucional no Processo de Gestão: impactos em unidades universitárias. Capítulo 4 Pág: (79-92) In: Brasil, Walterlina (organizadora). Educação superior e desenvolvimento: Contexto e abordagens. 1ª Ed. Curitiba: editora CRV, 2009

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. (Orgs). Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década – Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p.

BRASIL. Decreto nº.3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial[ da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial[ da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial[ da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1.

RELATORIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2006. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.

RELATORIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2013. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.

## **DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL: LOGROS Y RETOS FUTUROS.**

Yaimara Peñate Santana, Universidad Estatal de Guayaquil,  
Mario Zambrano Paladines, Universidad Estatal de Guayaquil  
Otto Villaprado Chávez, Universidad Estatal de Guayaquil  
Viviana Coello Coto, Universidad Estatal de Guayaquil

### **PALABRAS CLAVE**

Dirección estratégica, educación superior ecuatoriana, alineamiento estratégico

### **RESUMEN**

La gestión universitaria actual demanda la implantación de sistemas de gestión que permitan mantener una relación activa con su entorno para brindar servicios que contribuyan al desarrollo del país, la región, y el bienestar de la población. En el presente trabajo se realiza una reflexión sobre la pertinencia del enfoque estratégico para abordar el proceso de transformación que enfrentan las instituciones de educación superior ecuatorianas, y en particular para la Universidad Estatal de Guayaquil. Como resultado se detallan los logros alcanzados por esta institución en la implantación del enfoque estratégico en su modelo de gestión. A su vez, se sugieren direcciones de trabajo futuro para acortar las brechas en el camino de la misma hacia la calidad y la excelencia organizacional.

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) se desarrollan en contextos caracterizados por la globalización, el desarrollo científico tecnológico y los cambios políticos que se operan en los Estados y en los agentes sociales. Estos contextos plantean un gran número de retos y desafíos a las universidades a la hora de cumplir con su papel fundamental en el desarrollo de los pueblos, y su necesaria implicación en el abordaje de problemas que tienen que ver con la formación de la ciudadanía intercultural, la democracia cognitiva, el buen vivir y la soberanía del conocimiento. Al amparo de las nuevas concepciones, el principal reto de las IES es no permanecer ajenas e inmutables a su realidad, sino efectuar los cambios pendientes, dentro de la coyuntura emergente y vibrante, que supone escenarios conflictivos y plurales en la que se debaten los centros de educación superior.

Ante este escenario, en el caso particular de las IES ecuatorianas, Larrea (2013) afirma que:

Es fundamental que se desarrollen nuevos modelos de gestión basados en la calidad, la pertinencia, la cooperación y la integración, que se sostengan en estructuras de redes y en la cooperación interinstitucional, en la coparticipación de recursos, en la orientación educativa solidaria, en la creación de capacidades para relacionar las prioridades nacionales y regionales con las nuevas áreas del conocimiento y de innovación, diversificando el riesgo, intensificando la participación y la obtención diferenciada de recursos. (p.79)

Para este propósito, la dirección estratégica se presenta como un modelo de cambio positivo, y una necesidad para las universidades ecuatorianas en su camino hacia el perfeccionamiento de la gestión y el logro de la excelencia.

Tomando como referencia lo planteado anteriormente, el presente trabajo tiene como primer objetivo, reflexionar sobre la pertinencia del enfoque estratégico para enfrentar las transformaciones de la Educación Superior en Ecuador. A su vez, particularizando en el caso de la Universidad de Guayaquil se propone analizar los logros alcanzados por esta institución en la implantación del enfoque estratégico en su modelo de gestión y las direcciones de trabajo futuro que debería seguir para acortar las brechas en su camino hacia la calidad y la excelencia organizacional.

## DESARROLLO

### 1. LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA.

La Educación Superior en el Ecuador ha pasado por varias fases que comienzan desde el inicio de la vida republicana del país, donde fue concebida como el aprendizaje centrado en el alumno, con un analfabetismo acentuado y privilegio de pocos, hasta la creación del primer Consejo Nacional de Educación Superior (CES) en 1996, como impulsor para el crecimiento de instituciones públicas y privadas (Herrera y otros., 2015).

Aún con la creación del CES, continuó rigiendo en nuestro país una educación tradicionalista, que no respondía a las necesidades sociales sino a las corrientes ideológicas de la época. No es hasta la entrada en vigencia de la Constitución Política del Ecuador en 1998 y la Ley Orgánica de Educación Superior en el año 2000, que se comienza a sentar las bases para dar solución a la problemática de la Educación Superior, misma que se caracterizaba por una falta de orientación hacia el cliente y carencia de pertinencia de su oferta (Rojas 2011).

A partir de este momento, se observa un aumento del interés por la evaluación de la calidad del desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES), como uno de los elementos claves que determinan el posicionamiento estratégico de las universidades. Como resultado, teniendo en cuenta que la evaluación de la calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo, se creó el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

La puesta en marcha del CEAACES, ha tenido un gran impacto en el intento del gobierno por elevar los estándares de calidad de las IES ecuatorianas, mostrando evidencia de ello los diferentes informes emitidos que reflejan que, en el 2012, quedaron clasificadas como no aceptables 14 de las 26 universidades que fueron ubicadas en categoría E en la evaluación del 2009, mientras que en el 2011 se cerraron 125 institutos de 407 registrados.

En la actualidad la Educación Superior Ecuatoriana se encuentra en un proceso de reforma que viene implementando desde hace algunos años, enfrentando como principales desafíos, la internacionalización, la pertinencia, el equilibrio entre las funciones básicas, la calidad y la administración eficiente de los recursos. A su vez, el ámbito internacional, también genera diferentes retos, como lo señala la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior y el Caribe (CRES, 2008):

Las Instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos (...). Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos (...), que de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población. (IESALC-UNESCO, 2008, p.7).

Para responder a estas exigencias, las universidades demandan mejoras sustanciales en sus sistemas de gestión, que promuevan y consoliden la posibilidad de una planificación estratégica y prospectiva con un enfoque sistémico y complejo (Larrea, 2013). En tal sentido la dirección estratégica, en las últimas décadas, es asumida cada vez más por las IES 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 contexto (Almuiñas y Galarza, 2012).

Según Almuiñas y Galarza (2012): “La dirección estratégica constituye un proceso iterativo y holístico de formulación, implantación, ejecución y control de un conjunto de estrategias, que garantiza una interacción proactiva de la organización con su entorno, para coadyuvar a la eficiencia y eficacia en el cumplimiento de su objeto social” (p.4) En tal sentido, el direccionamiento estratégico de la Educación Superior supone en-

tonces, aspectos tales como la concepción del futuro considerando las condiciones existentes, el involucramiento de los usuarios como apoyo al cumplimiento de la misión institucional, el enfocarse en lo real con actitud proactiva y emprendedora, el planificar y cumplir lo que se planifique 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 (Almuiñas y Galarza, 2012).

En tal sentido, la dirección estratégica se revela como un modelo de cambio positivo, y una necesidad para las universidades ecuatorianas en su camino hacia el perfeccionamiento de la gestión y el logro de la excelencia para la generación de impactos en el ámbito regional e internacional.

## 2. ACERCAMIENTO A LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

### ANTECEDENTES

La Universidad de Guayaquil, a finales del año 2013, atravesaba una crisis de carácter sistémica expresada en el estancamiento, disrupción y dilución de las políticas institucionales que garantizan la gobernanza e integración de las funciones académicas, administrativas y financieras, con su consecuente impacto en los procesos de generación y gestión social del conocimiento, de fortalecimiento profesional y académico del talento humano y de preservación y producción de cultura, las cuales estaban en franca violación de los principios constitucionales de la Educación Superior (Plan de excelencia, 2014).

Ante esta situación, la Universidad enfrentaba un gran reto, institucionalizar procesos académicos, administrativos y jurídicos que erradicasen las irregularidades previamente desarrolladas y transformasen la propia estructura interna de la Institución de manera que dichos procesos fuesen parte integral de la gestión de la Universidad hacia el futuro, en búsqueda de elevar la calidad y promover su continuo mejoramiento y fortalecimiento.

Con este objetivo se desarrolló un Plan de Excelencia, en el cual las acciones propuestas perseguían normalizar el funcionamiento de la Universidad, solucionando de manera prioritaria aquellos problemas que constituyeron causales de la intervención por parte del Consejo de Educación Superior, mediante la generación de resultados estratégicos implementados desde la propia gestión institucional así como desde la articulación con los organismos competentes.

### FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE BASE

Para la elaboración de las acciones propuestas en el Plan de Excelencia de la Universidad de Guayaquil, se tomó como base teórico-metodológica el Modelo de Gestión Sistémica Universitaria por procesos de mejora continua, elaborado por la Subsecretaría de Formación Académica y Profesional de la SENESCYT, que se sostiene en la construcción de un proyecto universitario que responde a los desafíos de la educación e investigación del siglo XXI, promoviendo una planificación estratégica y prospectiva

con un enfoque sistémico y complejo.

Este modelo, bajo un enfoque sistémico organizacional plantea la conformación de una estructura matriz compuesta por 4 subsistemas (Formación Universitaria de Grado y Postgrado; Investigación, Desarrollo e Innovación; Vinculación con la sociedad; Administrativo-financiero), cuya organización se basa en procesos de mejoramiento continuo para una gestión de calidad, centrada en el conocimiento, el aprendizaje, la innovación, la cooperación y la identidad de los actores educativos.

A su vez, destaca la importancia del desarrollo de los sistemas de integración estratégica, como vía para lograr el desempeño de la cadena de valor (Figura 1), que garantice la calidad en la gestión de los subsistemas y establecer sus indicadores de calidad.

Figura 1. Cadena de valor de la gestión universitaria



Fuente: Larrea, 2013

#### LOGROS

Para dar cumplimiento al Plan de excelencia, varios han sido los esfuerzos realizados por la Universidad de Guayaquil. Entre los cuales debe destacarse, el diseño e implantación de su propio Modelo de Gestión Universitaria (Figura 2), el cual ha sido diseñado tomando como base tendencias modernas de la calidad como la gestión basada en procesos y la mejora continua.

Figura 2. Modelo de Gestión Universitaria Universidad de Guayaquil.



Fuente: Cisneros, 2015

Como parte integrante de este modelo, se estableció un modelo de planificación sobre la base de la cadena de valor de la gestión universitaria, tomando las funciones sustantivas como procesos agregadores de valor (Figura 3). Bajo este enfoque, para cada macroproceso se deben planificar y organizar actividades, que permitan la consecución de los objetivos de la institución, las cuales quedarán establecidas en el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PEDI), y serán definidas a partir de las líneas estratégicas que establezca la Universidad.

Figura 3. Planificación por proceso de funciones sustantivas de la UG



Fuente: Cisneros, 2015

Un elemento crítico del proceso de Dirección Estratégica lo constituye el control de las acciones previstas con el objetivo de detectar desviaciones y corregirlas con anticipación. En este sentido, se han establecido los diferentes niveles de responsabilidad dentro del proceso, tanto para la planeación como el control de la misma (Figura 4).

Figura 4. Niveles de responsabilidad de la planificación



Fuente: Cisneros, 2015

Al respecto, se establece que la definición de la planeación estratégica, es una responsabilidad que debe ser asumida por las máximas autoridades, que en el caso de la Universidad de Guayaquil recae en el Rector, los Vicerrectores y autoridades en general, pues son quienes, a través de un proceso participativo, podrán delinear la visión de la institución. El Consejo Universitario, como el máximo órgano colegiado, es el responsable de la aprobación de la misma, a fin de que la planificación se convierta en la hoja de ruta de la institución. Este mismo grupo, será el responsable, de hacer una evaluación constante que permita implementar los procesos de mejora continua.

### 3. RETOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Existe suficiente evidencia que demuestra el avance significativo que ha alcanzado la Universidad de Guayaquil, en los dos últimos años, en su camino hacia el logro de la excelencia universitaria. No obstante, si bien se ha avanzado en el perfeccionamiento de la institucionalización del proceso de Dirección Estratégica, aún existen desafíos que deben enfrentarse para lograr su implantación a todos los niveles de la Institución. En primer lugar, se señala la necesidad de establecer mecanismos que permitan el despliegue de las estrategias organizacionales, no solo hasta las unidades académicas, sino hasta la gestión diaria de los procesos sustantivos en cada carrera, como núcleo primario u operativo de las IES, que constituyen la base para la creación de valor. La formulación de un plan estratégico no es suficiente para alcanzar la excelencia. Muchas organizaciones tienen planes estratégicos, pero estos no se reflejan a todos los niveles de las mismas, ni tampoco se gestionan (Almuiñas, J y otros 2003; Villa Eulalia, 2006; Villa Eulalia y otros, 2014).

Este proceso, conocido como Alineamiento Estratégico, mediante el cual una organización construye una visión compartida y la hace realidad en su gestión diaria, ha sido un tema que ha recibido numerosas contribuciones desde el ámbito académico. Al mismo debe prestársele una especial atención, teniendo en cuenta que en las organizaciones, la ruptura entre estrategia y gestión es directamente proporcional a la existente entre el nivel estratégico y el táctico/ operativo (Kaplan, 2002). Esta falta de consistencia ha sido uno de los factores más relevantes en las crisis de las instituciones, de las que tanto se escucha hablar en nuestros días, pues afecta la credibilidad de ellas frente al entorno (Pacheco y otros, 2002; Serna Gómez, 2003; Villa, Eulalia 2007).

En segundo lugar, para hacer de la estrategia un proceso continuo, varios autores sugieren que la misma debe estar alineada además con la estructura y la cultura organizacional (Mintzberg, 1993; Villa Eulalia, 2006; Guerras y Navas, 2015). En la Universidad Guayaquil, estos factores deben ser tenidos en cuenta y debe trabajarse en función del alineamiento de los mismos a la estrategia, partiendo de la base de que los mismos crean las condiciones tanto de organización de los recursos con que se cuenta, como de comportamiento del factor humano en la gestión del día a día, respecto a lo concebido estratégicamente.

En relación a la cultura organizacional, se impone desarrollar una cultura de trabajo en equipo, de destino compartido, de colaboración, de aprendizaje y de participación. Mientras que, respecto a la estructura, con el objetivo de que la misma facilite el des-

pliegue de la estrategia, debe garantizarse que esta ofrezca condiciones óptimas de coordinación, comunicación, delegación de autoridad, relaciones formales e informales y capacidad de respuesta ante los cambios (Villa, Eulalia 2007).

En tercer lugar, todo este proceso de gran complejidad, requiere también que, el carácter proactivo que acompaña indiscutiblemente a la acción estratégica en la planeación, no se pierda en el control (Villa, Eulalia y otros 2005), por lo que éste a su vez debe sostenerse sobre este enfoque y de igual modo emplear herramientas y recursos que le faciliten el cumplimiento de esa importante función de enlace entre la estrategia y el día a día de la gestión. En este sentido, un elemento que debería tenerse en cuenta se relaciona con la aplicación de un enfoque prospectivo que cumpla su función a través de variables cualitativas, ya sean cuantificables o no, conocidas o desconocidas, siendo activa y creativa.

#### CONCLUSIONES

Las Instituciones de Educación Superior tanto en el entorno global, como en el caso particular de las universidades ecuatorianas, operan en entornos cada vez más turbulentos, caracterizados por un alto grado de dinamismo y complejidad. Por lo que mantener una relación activa con el contexto, se convierte más que en un reto, en una necesidad para poder cumplir de forma efectiva su compromiso con la sociedad.

A pesar de que la consolidación del enfoque estratégico es un proceso largo que requiere un gran esfuerzo, la Universidad de Guayaquil durante los últimos años ha desarrollado un grupo de acciones que a día de hoy se reflejan en los siguientes resultados:

- Modelo de gestión universitaria que promueve la planificación estratégica sobre la base de la gestión basada en proceso, la mejora continua y el enfoque sistémico
- Modelo de planificación que toma como base las funciones sustantivas como procesos agregadores de valor, e integra a todos los organismos y funcionarios de la institución en la formulación, ejecución, seguimiento y control del Plan de desarrollo estratégico de la universidad y de sus planes de apoyo.

De lo anterior, se puede concluir que la Universidad Guayaquil ha logrado avances significativos en su camino hacia el logro de la excelencia universitaria. No obstante, aún existen desafíos que deben enfrentarse para lograr su implantación a todos los niveles de la Institución, los cuales pueden resumirse en la necesidad de establecer mecanismos para el despliegue de la estrategia hasta el nivel operativo, la creación de condiciones que faciliten el alineamiento de la estrategia con la estructura y la cultura organizacional, y la introducción del enfoque prospectivo como herramienta que contribuye al mantener el carácter proactivo de la misma.

#### BIBLIOGRAFÍA

Almuiñas Rivero, J.; Villa González, E y otros. La planificación estratégica en las instituciones de educación superior: una perspectiva en desarrollo. Informe de Investigación. CEPES. UH. 2003. Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba. C. Habana, 2003.

Almuiñas Rivero, J. L. y Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estraté-

- gica 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, pp. 72-97
- Cisnero, L (2014). Informe de Comisión de Intervención y Fortalecimiento, Plan de Excelencia Universitaria. Universidad de Guayaquil
- Cisnero, L (2015). Informe de Comisión de Intervención y Fortalecimiento. Sistema de Planificación, Evaluación y Acreditación de la Universidad de Guayaquil
- Herrera, L. A. B., Gonzales, E. M. F., Jaramillo, N. D. G., Simbaña, R. M. J., & Ulloa, M. N. O. (2014). La educación superior y el proceso de transformación social en el Ecuador. *Quipukamayoc*, 22(42), 187-200.
- Kaplan, R (2002). Presente y futuro del Cuadro de Mando Integral. Entrevista con Robert Kaplan. E-DEUSTO.com.
- Larrea, E. (2013). Hacia la construcción de modelos de gestión universitaria: la pertinencia como factor clave para las transformaciones del proyecto de sociedad ecuatoriano. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/nuevos-horizontes/modelos%20de%20gestin%20y%20pertinencia.%20elizabeth%20larrea.pdf>
- Mintzberg, H (Ed). (1993) El proceso estratégico. México D.F: Mc Graw Hill
- Navas, J. E., y Guerras, L. Á. (Ed). (2015). La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones. Madrid, España: Thomson,
- Pacheco y otros (2002). Indicadores Integrales de Gestión. Bogotá: McGraw-Hill.
- Rojas, J. E. (2011). Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. *Innovación Educativa*, 11(57), 59-67.
- Serna Gómez, Humberto (2003). Gerencia Estratégica. Colombia: Editorial 3R Panamericana Ltda. Bogotá D.C. Colombia.
- UNESCO-IESALC (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, pp. 1-6.
- Villa Eulalia, Pons, R., y Castellanos, J. (2005) Clima Organizacional y Control de Gestión en la Educación Superior. El caso de una universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 103-110.
- Villa Eulalia, M. (2007). Procedimiento para el control de gestión en instituciones de educación superior (tesis doctoral). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas: Santa Clara, Cuba.
- Villa Eulalia, M., Pons, R., Bermúdez, Y. (2014). El alineamiento estratégico y la calidad de la gestión en las universidades. *Prospectiva*, 12(1), 21-29.

## **DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Doctor Juan Gutiérrez García, INSTITUTO PEDAGÓGICO DE ESTUDIOS DE POS-GRADO, Guanajuato, México

### **PALABRAS CLAVE**

Gestión institucional, gestión directiva, cultura institucional y actores educativos.

### **RESUMEN**

El presente ensayo está centrado en el análisis de los desafíos que enfrenta la gestión directiva que se desarrolla en las instituciones de educación superior en México, concretamente las denominadas formadoras de docentes (IFD). La reflexión se dirige al escrutinio tanto de los elementos constitutivos del modelo de gestión directiva como de los atributos que lo caracterizan.

Derivado del análisis se formulan una serie de planteamientos relacionados con el papel de los cuerpos directivos, a partir de los requerimientos del desarrollo académico institucional.

## INTRODUCCIÓN

Ante los desafíos globales que encara en la actualidad la humanidad en su conjunto, se plantea la prioridad de que todos los actores que intervienen en la tarea educativa, trabajen de manera conjunta, uniendo esfuerzos para construir instituciones educativas que impulsen el desarrollo de competencias para la vida, a partir de los principios de calidad y equidad. En una palabra, instituciones educativas que respondan con pertinencia a los retos de formar a los ciudadanos del siglo XXI. “Durante las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) han tenido que enfrentarse a numerosos cambios en su entorno externo e interno, así como responder a los retos emergentes” (Llinàs, Giroto, Solé, 2011 p. 36).

### Referentes contextuales.

En esta vertiginosa transformación en la que nos desenvolvemos, de manera específica en el ámbito educativo, uno de los asuntos de profundo debate que se ha suscitado entre los diferentes sectores sociales, es el que se refiere a la formación de docentes. En diferentes foros y centros de investigación, se puntualiza la relevancia de formar maestros con un profundo sentido profesional a fin de lograr para cumplir con la trascendencia del hacer pedagógico: educar a individuos que promuevan el desarrollo de la sociedad a la que se integran.

En este contexto, hacer de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), centros educativos de reconocido prestigio académico derivado de una profunda renovación de su vida institucional. En México se ha planteado como una de las prioridades por los diferentes sectores de la sociedad, esto, está estrechamente vinculado con la aspiración de ofrecer a las nuevas generaciones de mexicanos, una educación de calidad. Asimismo, se ha reconocido por connotados especialistas e investigadores que de la cultura que prevalezca al interior de estas instituciones educativas, dependerán en gran medida, los niveles de desempeño de los futuros maestros durante el ejercicio de su práctica profesional y un trascendente impacto que se tendrá en la formación de los mexicanos quienes habrán de desenvolverse en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre generada por lo inusitado y dinámico de los cambios en todos los órdenes de la vida de los ciudadanos del siglo XXI.

En este sentido, en los últimos veinte años, El Estado mexicano ha venido implementando una serie de políticas en el ámbito de la educación, derivadas de las directrices emitidas por diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo monetario Internacional (FMI) y la Organización y el Desarrollo Económico (OCDE). En su conjunto, se trata de directrices que están dirigidas a refuncionalizar el sistema educativo nacional en general, a través del desarrollo de programas y proyectos que mejoren de manera efectiva la calidad de los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades.

De manera concreta, en el ámbito de la docencia, el gobierno federal ha formulado un conjunto de políticas a partir de la década de los noventa que hasta la fecha, han confluído en la reciente “Reforma Educativa” considerando que uno de los propósitos centrales, consiste en lograr la mejora efectiva de la calidad del desempeño profesional

de los maestros de educación básica, a través de la puesta en práctica de estrategias dirigidas a la innovación curricular, la actualización de los formadores de docentes, la transformación de la gestión institucional y la regulación de los servicios de educación normal entre otras.

Entre los programas que se destacan por su cobertura y relevancia de su impacto en el desarrollo institucional, se puede citar el Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) y posteriormente el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).

El propósito central del PROMIN, comprendió la elaboración y operación de estrategias de gestión institucional dirigidas a elevar la calidad de la formación inicial de docentes, a fin de alcanzar la transformación del funcionamiento de las escuelas normales mediante el impulso de los procesos de planeación, el desarrollo de formas de participación colectivas en la toma de decisiones de la vida académica institucional, el fortalecimiento de la función directiva y el fomento de una cultura de evaluación y rendición de cuentas; todo esto dirigido al logro de los rasgos del perfil de egreso de los futuros docentes.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos de la implementación de las diferentes políticas y programas de Fortalecimiento Académico-Institucional (IFD), dichos programas presentan una serie de rasgos que caracterizan la situación que viven respecto a su desarrollo académico.

A pesar de que las reformas curriculares puestas en práctica en la última década, planteaban la renovación de las prácticas educativas, el quehacer académico que se desarrolla al interior de estas instituciones continúa realizándose con un profundo arraigo en las tradiciones, creencias y paradigmas edificados en la cultura imperante. El perfil que presentan los aspirantes, para formarse como docentes, evidencia que éstos proceden de medios socioculturales heterogéneos y con limitaciones en su formación, lo que influye en las posibilidades de éxito académico.

Ha sido escaso el desarrollo de programas de orientación y tutoría educativa, que permitan detectar y atender las necesidades que presentan los estudiantes en relación tanto lo de su desarrollo personal como del desempeño académico.

En la evaluación del aprendizaje, difícilmente se puede mostrar el desempeño académico real, obtenido por los estudiantes durante su formación profesional.

Las prácticas educativas que se realizan en los diversos contextos y ambientes académicos de estas instituciones, ha limitado la reflexión, el apoyo y el intercambio de los formadores de docentes para diseñar y poner en marcha propuestas que incidan de manera efectiva, en la transformación de su quehacer académico.

Las prácticas pedagógicas que desarrollan los alumnos, en los contextos escolares de la educación básica, se realizan en condiciones que distan de las demandas y exigencias de las realidades educativas concretas.

El formador de docentes, por lo general, circunscribe su trabajo profesional al ámbito

específico del aula, lo que limita su participación en procesos de intercambio y vinculación con otros docentes.

Los trabajos de investigación, más bien se han orientado preponderantemente al análisis de aspectos relacionados con el perfil académico y las características socioeconómicas de los alumnos, soslayando factores que se consideran importantes en la práctica docente, tales como: el proceso de enseñanza- aprendizaje, la relación maestro-alumno, el trabajo en el aula y la evaluación del aprendizaje, entre otros.

El servicio social y la titulación académica de los egresados, se han manejado más como requisitos administrativos, que como espacios que permitan poner en juego las habilidades y capacidades adquiridas durante su trayectoria de formación profesional. En cuanto a la organización y desarrollo del trabajo académico de los formadores de docentes, se enmarca en procesos aislados y distantes de la práctica de una gestión institucional innovadora y participativa planteada en las reformas curriculares efectuadas, y los procesos de gestión y planeación, se han enfocado más a la resolución de necesidades apremiantes coyunturales del quehacer académico institucional, dejando de lado, el compromiso de asumir una visión estratégico-prospectiva que posibilite la creación de escenarios de desarrollo académico de mediano y largo plazo.

Los procesos de acompañamiento de las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes, se concentran más en documentar el cumplimiento de los aspectos administrativos y formales de las mismas, que a la detección y atención de los problemas de índole pedagógica, que enfrenta el estudiante así como los apoyos que requiere para mejorar su formación profesional.

Ante este escenario caracterizado por los enormes rezagos socioeducativos, a la vez se desprenden enormes retos que enfrenta el sistema educativo, de donde surge la necesidad impostergable de revalorar el papel de las IFD, a partir del reconocimiento tanto del enorme potencial, que representa su vasta experiencia académica acuñada a lo largo de su desarrollo histórico, como instituciones educativas, así como del imperativo de llevar a cabo una profunda transformación de su vida académica.

A manera de contextualizar el proceso de gestión directiva en el ámbito de las instituciones formadoras de docentes como instituciones de educación superior, resulta pertinente formular la siguiente interrogante: ¿En qué términos se plantea la gestión institucional como categoría conceptual?

En la actualidad, la definición del modelo de gestión, a partir del cual habrán de desplegar su quehacer académico las IFD en un futuro próximo, representara en primer término, un escenario de investigación para analizar los retos y desafíos que implica redefinir los estilos de liderazgo directivo hasta ahora practicados; valorar el impacto de los procesos de subjetividad e intersubjetividad que se generan como resultado de las interacciones entre los actores que las conforman “...es posible determinar que en las instituciones educativas, se generan relaciones sociales de poder” (Sañudo, 2006: 3).

La gestión, ha de entenderse como el proceso globalizador e integrador que impulsa y promueve la intervención colectiva de los actores educativos en los procesos de

revisión y transformación de los elementos constitutivos de una institución “La gestión se ha constituido en el eje de las reformas educativas de la década de los noventas. Esta opción ha implicado asumir el cambio como una transformación institucional” (Casassus, 1997: 9).

Por lo tanto, la gestión representa ante todo para las IFD, como organizaciones inteligentes, la posibilidad de la resignificación de las prácticas pedagógicas de los y procesos formativos que tienen lugar al interior de las mismas, al respecto es necesario enfatizar lo siguiente: “Intervenir de manera eficaz en los procesos de cambio educativo y dirigirlos adecuadamente, demanda una reflexión profunda y pertinente...” (Aguerrondo, 2002: 13).

La gestión por procesos, como una propuesta renovadora, responde a la concepción de una institución de educación superior, como un sistema global, estructurado por actividades que articuladas de manera coherente e integrada conforme a su naturaleza, resulta la intencionalidad y enfoque, que son congruentes con la misión y visión aspectos que marcan el desarrollo institucional, implican procesos clave porque que definen en primer término, la esencia del quehacer académico institucional. En este sentido, se afirman que “Se reconoce como sistema de gestión, la integración de un conjunto de funciones específicas y comunes que se realizan para cumplir con la misión de la organización” (Alonso et al, 2012: 3)

Una gestión que se desarrolla a partir de procesos que según (Parnett, 2004), “Por procesos se entiende la relación o secuencia dialéctica entre las actividades orientadas a la generación de nuevos valores...y los resultados que satisfagan los requerimientos del usuario”. En este sentido, constituyen la columna vertebral del ser y quehacer académico de una IFD.

La gestión por procesos, implica asumir y poner en práctica, una organización intrainstitucional que supere los esquemas tradicionales del desempeño funcional, porque se sitúa estudiante como centro y actor central de los programas y servicios educativos que ofrece la propia institución. Los procesos así definidos, son gestionados de modo articulado por las instancias formales y funcionales de la estructura organizacional a través del trabajo colaborativo, como eje de la intervención colectiva.

Desde el modelo de gestión por procesos, se pretende redefinir la intervención de todos los actores que integran las IFD, por asumir el compromiso que representa la construcción del futuro desarrollo académico institucional, tarea que implica el diseño y concreción de los escenarios que conducen a la mejora permanente de los procesos académicos clave del desarrollo académico institucional, que se desarrolla a través del trabajo colaborativo e implica poner en juego, la capacidad reflexiva, creativa y constructiva de las comunidades que conforman el centro educativo.

En congruencia con los planteamientos antes citados, el modelo de gestión por procesos, reconoce y pondera el papel del sujeto en su actuar contextualizado –estudiantes que intervienen directamente en los programas educativos que se ofrecen en el centro educativo correspondiente-, como núcleo de los procesos de transformación del quehacer académico. Esto a su vez, implica asumir un posicionamiento que resignifica el desarrollo institucional, a partir de la puesta en práctica de estrategias de participación colectiva y la construcción de metas compartidas que exigen

de las comunidades institucionales, desempeñar un rol cimentado en la corresponsabilidad, el compromiso y un liderazgo transformacional.

Desde esta perspectiva, las comunidades académicas asumen con responsabilidad el compromiso de construir y desarrollar propuestas creativas y factibles, dirigidas a la redefinición y transformación de los procesos clave implícitos en la trayectoria formativa de los estudiantes como lo son: el desarrollo de planes y programas de estudio, el seguimiento de egresados, la gestión académica, los servicios escolares, el desarrollo profesional del personal académico, la capacitación y actualización del personal administrativo, la investigación, la extensión y difusión, así como los procesos relevantes de apoyo como la planeación, la evaluación, los sistemas de información y control documental y la administración de los recursos e infraestructura académica.

Ante todo conviene entender la gestión como el macro proceso integrador del desarrollo institucional, implica la generación de estrategias de coordinación, intercambio, apoyo y vinculación entre las IFD, lo que desde el plano de lo interinstitucional, comúnmente se le denomina redes de colaboración en congruencia con las políticas actuales, considerando el establecimiento y puesta en práctica de mecanismos de vinculación e intercambio así como el establecimiento y puesta en práctica de canales de comunicación que garanticen la intervención responsable de las comunidades educativas de carácter local, regional, nacional e internacional.

Por lo tanto, la propuesta concreta de gestión por procesos desde el plano de lo interinstitucional, consiste en la conformación y funcionamiento de redes de colaboración entre las IFD que habrán de coordinar la formulación, el diseño, la y ejecución de programas y proyectos interinstitucionales, que tiene como finalidad atender y dar solución a las problemáticas que se identifican con los procesos clave de la formación de los estudiantes tomando como referente un determinado nivel de participación en cuanto al impacto en los diversos contextos socioeducativos.

Es por ello que, la propuesta concreta de la gestión por procesos, desde el plano de lo interinstitucional, consiste en conformar el funcionamiento de redes de colaboración entre las IFD que habrán de coordinar la formulación, el diseño, y la ejecución de programas y proyectos interinstitucionales dirigidos a la atención y solución de las problemáticas que se identifiquen en los procesos clave de la formación de los estudiantes, tomando en cuenta el tipo de colaboración y la amplitud y expansión de la misma.

Por lo antes expuesto, se concibe a la gestión institucional como una acción colectiva intencionada, implica una actuación responsable y comprometida de los actores que intervienen en la práctica educativa: directivos, docentes alumnos, padres de familia, gobierno y organizaciones civiles más representativas.

Al respecto, (Bolívar, 2005 p.p. 4-5) coincide en que la gestión institucional, implica toma de decisiones y acciones de los actores educativos, que prioricen acciones formales para alcanzar aprendizajes de calidad, a partir del establecimiento proyectos que respondan a situaciones reales, así como implementar políticas educativas acordes a las formas de gobierno incluyentes que impulsen la participación decidida en la concreción de procesos de mejora continua del desarrollo académico institucional.

Desde esta perspectiva, la gestión institucional, implica el actuar responsable, comprometido y activo de quienes conforman las IFD, mediante la definición clara y precisa de los objetivos, metas, estrategias y cursos de acción, a fin de que la trayectoria formativa profesional de los futuros docentes responda con pertinencia a los retos y exigencias de la sociedad actual. “En efecto, la gestión educativa, sólo tiene sentido si está dirigida a la consecución de fines y objetivos educativos, de acuerdo a la naturaleza de cada institución” (Martínez, 2013 p.117)

En este sentido, la gestión institucional tiene como objetivo, el establecimiento, diseño y desarrollo de estrategias de mejora caracterizada por el esfuerzo sistemático y compartido tanto de quienes tienen el poder de decisión como del equipo de trabajo quienes intervienen de manera directa en la realización de la práctica educativa cotidiana institucional.

De acuerdo con estudios realizados de manera reciente, (Bolívar, 2010, p.1), se constata que las iniciativas de cambio inducidas desde las instancias gubernamentales, no han logrado impactar ni modificar la complejidad del entramado de retos y desafíos derivados de la cultura institucional cotidiana, que normalmente priva en las instituciones formadoras de docentes.

De esta manera se reconoce que la transformación de las IFD como instituciones de educación superior, no se logrará sólo con la determinación e implantación de políticas orientadas a dirigir el cambio desde instancias externas. Desde una perspectiva renovada, hoy se requiere asumir una postura de apertura multidimensional y eminentemente propositiva orientada a reconformar el subsistema de formación de docentes y en consecuencia de las instituciones que lo integran, se requiere formular e implantar acciones y mecanismos para atender la problemática de índole estructural que enfrentan determinados centros educativos en la actualidad, por lo tanto, resulta pertinente plantear la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los rasgos de la gestión directiva que puede orientar la transformación de las instituciones formadoras de docentes como instituciones de educación superior?

Desde esta perspectiva de la gestión institucional, la gestión directiva ha adquirido una preponderancia por constituirse en uno de los aspectos cruciales para el desarrollo de las IFD como instituciones de educación superior; en virtud del impacto que tienen en los niveles de desarrollo académico institucional, los cuales deben ser congruentes con las exigencias de la sociedad actual.

En un primer acercamiento a la redefinición del liderazgo que se pondría en práctica en las IFDP, desde la gestión directiva, resulta pertinente establecer la diferencia entre éste y el de dirección como proceso formal de la estructura orgánica de una institución educativa.

Con base en los hallazgos provenientes de estudios realizados recientemente en el campo de la gestión, se puede afirmar que la dirección está asociada a categorías como la autoridad formal, la posición que se ocupa en la jerarquía organizacional y cuyo propósito central es garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización lo que significa asegurar el cumplimiento de las metas y objetivos establecidos en los programas y proyectos, mismos que requieren la consecución de objetivos a través del desarrollo de tareas, acciones y procedimientos que son propios de

las funciones de la institución.

Los rasgos que caracterizan a la dirección como dimensión de la gestión, se pueden precisar en los siguientes términos: responden a intenciones que se encuentran expuestas en los protocolos normativos, los marcos de actuación están dirigidos para garantizar el funcionamiento permanente de la institución, tratándose de los niveles de desempeño, se miden por el grado de cumplimiento de los resultados obtenidos y el aseguramiento de la consecución de las funciones y atribuciones asignadas a la institución.

El liderazgo por su parte, constituye un proceso asociado a la habilidad para crear condiciones que promuevan la intervención comprometida y profesional de los integrantes de una institución educativa. La finalidad concreta del liderazgo consiste en contar con amplio conocimiento en las funciones de dirección y gestión, a fin de encauzar los procesos que impulsen la creatividad, la imaginación, el actuar responsable y comprometido de los actores educativos en la búsqueda, descubrimiento y puesta en práctica de propuestas y alternativas dirigidas a la mejora continua de los servicios educativos considerando la innovación permanente de los procesos académicos, de dirección y gestión.

En el caso del liderazgo, este se puede caracterizar de la siguiente manera: se origina en el ámbito del comportamiento individual y colectivo de los actores que conforman una organización educativa. Está encaminado hacia la mejora continua y la innovación de los procesos institucionales, tiene como propósito central el desarrollo académico y se basa en el actuar profesional, comprometido, creativo e imaginativo de quienes manifiestan y materializan sus aspiraciones y expectativas, al impulsar la transformación y el cambio en dicha organización.

El establecimiento de los rasgos distintivos que existen entre la dirección y el liderazgo, posibilitan plantear que el cambio en las instituciones educativas como organizaciones socio-culturales demandan la articulación de la dirección la gestión y el desempeño académico cuyo propósito central es garantizar el funcionamiento eficaz y eficiente de una organización con un liderazgo que está movilice y potencialice los saberes de quienes integran una entidad educativa, a fin de generar procesos de transformación organizacional de las propias instituciones. En este sentido, queda manifiesto el requerimiento de la complementariedad entre la dirección y el liderazgo como procesos que están ligados por naturaleza propia al cambio de las instituciones educativas.

La puesta en práctica de un liderazgo directivo orientado al cambio institucional, requiere en primer término, que desde las instancias gubernamentales responsables de la gestión del sistema educativo nacional, se definan políticas puntuales dirigidas a la reestructuración integral de todo el subsistema correspondiente a la formación de docentes, a fin de lograr la articulación y vertebración de la enorme gama de instituciones que funcionan como instancias superpuestas de manera atomizada.

Es imprescindible la práctica de una gestión directiva estratégica desde los altos niveles de decisión gubernamental hasta los espacios más específicos del ámbito institucional que se caracterice por ser abierta y flexible, que tenga como objetivo central el desarrollo de estrategias, programas y proyectos con visión prospectiva, de tal forma que a largo plazo, atiendan tanto las problemáticas intrainstitucionales

como las que enfrenta en su conjunto el subsistema de formación de docentes.

Es preciso establecer y desarrollar sistemas de gestión que garanticen la calidad de los procesos de formación docente acorde al desempeño institucional, tomando en cuenta los parámetros establecidos en las políticas actuales respecto a la profesionalización del profesorado.

Se hace necesario promover y articular el trabajo colaborativo intrainstitucional e interinstitucional mediante la definición puntual de los ámbitos de competencia, las líneas de trabajo y en términos de responsabilidad en la realización de las tareas y acciones que comprende el quehacer académico y de dirección y gestión para superar las brechas de calidad que persisten en la formación de docentes.

Todo esto conlleva replantear el reposicionamiento de las IFD como instituciones de educación superior, a través de procesos de evaluación externa e intrainstitucionales, a fin de obtener de manera objetiva los resultados acerca de los niveles de desempeño académico que por una parte, les posibilite resignificar su misión de formar a los formadores de los futuros ciudadanos conforme a las exigencias y demandas de una realidad compleja y desafiante y por otra, rescatar el prestigio académico y por ende el reconocimiento de la figura del docente ante la sociedad actual.

Por otra parte, se considera prioritario emprender la transformación de las IFD, desde el interior tomando como referente las funciones sustantivas de la educación superior, así como realizar un intenso y exhaustivo trabajo de autoevaluación que aporte elementos objetivos acerca de las condiciones y circunstancias por las que atraviesa el desarrollo académico a partir de los escenarios de índole local, regional y/o nacional.

“El asunto prioritario es, pues, descubrir qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado” (Weinstein et al., 2009) (citado en Bolívar, 2010, p.6)

Se puede decidir por el establecimiento e implementación de propuestas de desarrollo organizativo basados en la intervención en términos de corresponsabilidad de los actores educativos desde planos de participación y comunicación horizontales y simétricos por lo general estimulan las iniciativa, el interés y la creatividad en el desarrollo de acciones específicas propias del quehacer académico y de las funciones de dirección y gestión institucional.

Es por ello que la realización de estudios dirigidos a desentrañar el significado y sentido de la cultura institucional que priva al interior de las IFD, tienen como finalidad formular y desarrollar propuestas de renovación del quehacer académico y de gestión institucional a partir del reconocimiento e impulso a la capacidad transformadora de los centros educativos como sistemas abiertos tanto al aprendizaje como al desarrollo organizacional.

En congruencia con la imagen objetivo transformacional del subsistema formador de docentes planteada, ésta implica a su vez, desplegar una serie de alternativas puntuales que están íntimamente vinculadas con los procesos de dirección y gestión que habrán de tomarse en cuenta para ponerse en práctica a fin de lograr un cambio estructural de las instituciones que conforman dichos subsistemas.

En primer término, el reto central, consiste en lograr que las IFD, generen hacia su interior, prácticas de un liderazgo transformacional para alcanzar los mejores niveles de desempeño académico acordes a las exigencias de la educación superior, en aras de cumplir con la misión de formar a los formadores de los ciudadanos del siglo XXI, en términos de las demandas de calidad pertinencia y equidad de la sociedad actual. “La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en cuanto a organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educacionales e incrementar los resultados del aprendizaje” (Bolívar, 2010, p.1)

En este sentido, la renovación de la gestión directiva en las IFD, emerge como una de las prioridades el desarrollo institucional, por considerarse uno de los elementos constitutivos de la gestión institucional, ya que define y concreta el actuar intencionado de quienes dirigen estos centros educativos., que en términos de proceso, integra y globaliza las estrategias orientadas a fortalecer la capacidad colectiva para redefinir y transformar la cultura institucional imperante. “El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela, entendida como unidad de planificación, acción y evaluación” (Santos, 2000, p. 62)

Por lo tanto, si bien la gestión directiva desde esta perspectiva, significa abrir nuevos canales de comunicación tanto interinstitucionales como intranstitucionales, la construcción de vías para la toma de decisiones, implica la coparticipación y corresponsabilidad en la definición de estrategias y la práctica de un desempeño responsable de quienes intervienen de manera directa en los procesos de formación docente. Al respecto, González (2003) (citado en Mateus, Álvarez y García, 2011 p. 36), define a la “gestión directiva como el conjunto de acciones orientadas a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa”.

Ante todo esto, se considera importante que desde la gestión directiva se impulsen propuestas y proyectos provenientes de la iniciativa, creatividad y desempeño de los actores involucrados en los procesos académicos y administrativos de la gestión institucional, con la firme intención de promover la renovación y la transformación académica. Desde esta perspectiva, se hace necesaria al interior de las IFD la creación e implantación de estructuras organizacionales flexibles que promuevan la participación holística de los diferentes sectores que las conforman.

Es recomendable hacer de los procesos de concertación y negociación toda clase de gestiones para fortalecer el apoyo y la colaboración entre las instituciones; construir y emprender planes, programas y proyectos de desarrollo académico interinstitucionales, así como implementar propuestas de planeación y gestión estratégica que impulsen el diseño y ejecución de proyectos de intervención que respondan a las necesidades de las funciones de dirección y gestión.

Se hace necesario cimentar el desarrollo académico institucional a partir de la concepción de la formación de docentes como un subsistema de educación superior, abierto y capaz de responder a la dinámica de los contextos complejos en continuo cambio que imperan en la realidad actual, ante esto, resulta impostergable, establecer y desarrollar estrategias orientadas al fortalecimiento de la planeación y la evaluación institucional, mediante la sistematización de la información cuantitativa y cualitativa generada de los proyectos institucionales. (Aguerrondo, 2002: 16) afirma

que “La planificación, entonces puede ser pensada no solamente como diagnóstico, sino fundamentalmente sino como ámbito de participación...”.

En estos términos, el desarrollo académico institucional, habrá de plantearse y materializarse a partir del establecimiento de escenarios de corto, mediano y largo plazo, mediante la incorporación y adopción de un enfoque estratégico, prospectivo y participativo de la gestión y la planeación.

En suma, desde el ámbito de la gestión directiva, la transformación académica, demanda la práctica de un enfoque integral de la misma, que abarque tanto el diseño, implantación, ejecución, seguimiento y evaluación de propuestas y alternativas generadas por los diferentes sectores que están involucrados directa o indirectamente en la formación de docentes.

Además, se requiere impulsar la intervención profesional y comprometida de todos los actores educativos de tal forma que a nivel de las comunidades académicas, se logre el desarrollo pertinente de las actividades a fines e involucrarse en tareas administrativas institucionales, tendientes a fortalecer el trabajo interinstitucional que implica la conjunción de esfuerzos en el desarrollo de proyectos y programas académicos.

Es apremiante impulsar y fortalecer el liderazgo de los cuerpos directivos en forma permanente, estableciendo y desarrollando a formas de trabajo innovadoras que impacten de manera decisiva en el desarrollo académico nivel institucional. Berger afirma que “tomar una actitud prospectiva es, de alguna manera, prepararse para la acción”, (citado en Miklos y Tello 2008: 38)

Lo anterior, implica que desde la gestión directiva y el liderazgo académico, conviene poner en marcha un conjunto de líneas de acción estratégicas entre las que se proponen al menos las siguientes:

- Formar profesores de acuerdo a los perfiles de egreso señalados en la actual reforma curricular, para garantizar que su futuro desempeño profesional, responda a los requerimientos condiciones y enfoques de la educación básica, en los diferentes contextos escolares del país.
- Generar en coordinación con las instituciones responsables, de la educación básica, alternativas de preparación de los maestros, orientadas a atender los servicios educativos que dan sentido al carácter integral, del proceso formativo de los educandos, a partir de la educación inicial, la educación ética y la educación artística.
- Fortalecer la preparación profesional de los formadores de maestros, a través de talleres, trabajos colegiados, cursos, seminarios y jornadas de análisis académico a fin de que comprendan y dominen los contenidos, enfoques y metodología didáctica de cada una de las asignaturas, que integran los nuevos planes de estudio que se han implementado para la formación docente.
- Orientar los procesos de selección de aspirantes a la profesión docente, considerando que es fundamental obtener un diagnóstico específico para obtener capacidades y habilidades, que les son indispensables para su formación profesional, desarrollar las habilidades docentes requeridas, a fin de encauzar el proceso hacia

el mejoramiento continuo de su práctica pedagógica y fortalecer su interrelación con los diferentes actores del hecho educativo.

- Realizar estudios rigurosos acerca de los factores y condiciones que influyen en los problemas y deficiencias del aprendizaje de los estudiantes en el trayecto de su formación profesional, lo que permitiría llevar un seguimiento, objetivo y fidedigno, del desempeño académico de los mismos.
- Instrumentar evaluaciones del aprendizaje a partir del establecimiento de parámetros básicos, de tal forma que durante el proceso de formación de los alumnos, se pueda detectar de manera confiable el grado en que se van formando y alcanzando los rasgos del perfil de egreso, propuestos en el plan de estudio.
- Fortalecer el proceso de superación profesional de los formadores de docentes, mediante el establecimiento de nuevas opciones de posgrado, que promuevan cambios sobre la visión y trascendencia de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. sobre sus expectativas, en relación al desempeño de los alumnos y su papel como agentes corresponsables del logro de los objetivos institucionales.
- Estrechar los vínculos académicos, con las diferentes instancias de la educación básica, a fin de que la formación profesional de los estudiantes responda a las condiciones, características y requerimientos propios de los diferentes contextos escolares, en los que habrán de desempeñar su práctica profesional.
- Fomentar la reflexión, sobre el trabajo colegiado, mediante el análisis y el intercambio académico de experiencias, logros y obstáculos, que el formador de maestros enfrenta durante el desarrollo de su actividad docente, que realiza a través del trabajo continuo y sistemático.
- Reorientar el quehacer investigativo, hacia el estudio de problemas que inciden, en el mejoramiento del desempeño del docente, del aprovechamiento de los estudiantes, de los procesos de evaluación y en general, de las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las instituciones formadoras de docentes.
- Abrir nuevas opciones para cumplir con el servicio social, de tal forma que el estudiante, ponga en juego las habilidades y competencias que desarrolló en su formación profesional.
- Revisar la normatividad que regula, las condiciones generales de trabajo del personal académico, para optimizar la intervención de los formadores de docentes, en las diferentes actividades que comprende el cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la educación superior.
- Proponer, esquemas de organización flexibles, que promuevan la participación de alumnos, docentes, trabajadores y directivos, en la definición y desarrollo de propuestas que renueven la vida institucional, tomando como con base los criterios de operación académica de los nuevos planes de estudio, así como las funciones que deben cubrir las instituciones formadoras de docentes como instituciones de nivel superior.
- Hacer de la evaluación, del desempeño académico un proceso sistemático y permanente que apoye, oriente y fortalezca la innovación de las prácticas educati-

vas de los formadores de maestros de las instituciones formadoras de docentes.

- Generar procesos de gestión, que promuevan la participación, la comunicación y la coordinación, entre las diferentes instancias que intervienen, en el desarrollo académico institucional.
- Promover procesos de evaluación institucional, a partir del establecimiento de criterios, parámetros e instrumentos que evidencien de manera objetiva, los logros, retos y resultados alcanzados en relación al desarrollo institucional.
- Renovar e incrementar los recursos didácticos, equipos de cómputo y materiales requeridos en la labor cotidiana de los profesores, así como ampliar y adecuar los espacios físicos, de que disponen las normales.
- Resignificar el desarrollo profesional de los maestros en servicio, como un proceso que comprende una amplia gama de opciones, modalidades, medios y recursos, lo que implica vincular estrechamente los propósitos, tareas y acciones, atendiendo a las condiciones, espacios, tiempos, posibilidades y expectativas del docente de educación básica.
- Coordinar, organizar y evaluar de manera continua, el impacto que sobre el desempeño profesional del maestro en servicio, en cuanto a la capacitación, actualización y superación profesional que se ofrecen a través de las diferentes instituciones del sistema educativo nacional.

#### CONCLUSIONES:

Lo expuesto en el presente documento, son replanteamientos que se consideran importantes para canalizar en forma efectiva los procesos de dirección y gestión fin de poner en práctica un liderazgo transformacional al interior de las IFD. Se resalta la importancia de una clara definición de políticas, por parte del Estado, que estén orientadas a rectificar el rumbo de estas instituciones educativas estableciendo estadios de desarrollo académico que implica a su vez, la formación de cuadros directivos que orienten y guíen la mejora continua de la calidad de los procesos en la formación docente.

La articulación de la dirección y el liderazgo es virtud para lograr impulsar la transformación institucional, implica ante todo asumir una postura de flexibilidad y apertura para analizar y reflexionar las problemáticas institucionales e interinstitucionales imperantes en las IFD en lo particular y en lo global; esbozar, delinear y construir los escenarios de desarrollo académico a largo plazo, así como definir, emprender y llevar a cabo las acciones y tareas que conduzcan al logro de dichos estadios de desarrollo.

Este proceso de apertura, flexibilidad y actuación metodológica, demanda de los directivos y académicos su qué intervención y la puesta en práctica de este enfoque de la gestión directiva requiere desempeñar un liderazgo caracterizado por los siguientes rasgos: visión holística para analizar la realidad institucional e interinstitucional; creatividad -producción de algo nuevo y valioso-; tomar decisiones a partir del consenso -que implica a su vez, participación y cohesión;- proceso interactivo -preeminencia del proceso sobre el producto y la convergencia-divergencia.

Para lograr la profesionalización de los cuerpos directivos y cuadros académicos, es preciso contar con los apoyos financieros requeridos para alcanzar los niveles de innovación y competitividad demandados por la sociedad actual. Recursos que son necesarios para establecer los vínculos de colaboración con otras instituciones, organizaciones y actores sociales involucrados en la formación de docentes dentro del contexto global.

Para lograr un cambio estructural que posibilite reposicionar a las IFD como instituciones de educación superior, se requiere de un megaproyecto, porque se trata de un problema complejo que hay que atender a largo plazo, aunque sin duda dependiendo de la situación es posible superarla mediante proyectos a mediano y corto plazo, que respondan a las exigencias de toda formación profesional de quienes dirigen las funciones de dirección y gestión. Considerando fundamentalmente las funciones sustantivas de la educación superior, que requieren de personal competente y emocionalmente estable.

Para superar situaciones de esta naturaleza se puede lograr, a través del esfuerzo compartido y comprometido de los diferentes sectores interno y externos que integran las IFD como directivos, maestros, alumnos, personal administrativo y padres de familia, contando con el apoyo de autoridades y de los diferentes agentes sociales intelectuales y especialistas quienes habrán de marcar y delinear de acuerdo a sus ámbitos de competencia, la transformación académica de estas instituciones.

En la medida en que se logren articular las diferentes expectativas, intereses y posiciones de los actores educativos, se logrará poner en marcha en un corto plazo, los procesos de transformación de las IFD. Es imprescindible fortalecer, las instituciones de educación superior, para que a partir de los principios de calidad, pertinencia y equidad, respondan a las exigencias de formar a los docentes competitivos que trasciendan como educadores responsables, impulsores del cambio social, que eduquen a las generaciones de niños y jóvenes para hacerlos protagonistas de los cambios y transformaciones, que tienen lugar en este tercer milenio.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. et al. (2002). La escuela del futuro II. Buenos Aires: Papers Editores.
- Herrera, Alma y Didriksson. (2006). Manual de planeación prospectiva estratégica, su aplicación a instituciones de educación superior. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (s/f) La Calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Programa Calidad y Equidad de la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos por la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Alonso, et. al. (2012). Dirección por procesos en la universidad. La Habana: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cujae. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rrii/v34n1/rrii09113.pdf>
- Bolívar, A., (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. Revista Educación Social Vol. 26, n. 92, pp. 859-888, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad. Vol. 9, No. 2, Granada, 1-12pp. España: Universidad de Granada. Recuperado de: [www.psicoperspectivas.cl](http://www.psicoperspectivas.cl)

- Casassús, J. (2000). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos. UNESCO, pág. 5. Recuperado de: [www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto](http://www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto).
- Llinàs, A. X., Girotto, M., Solé, P. F., (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. Revista de educación superior N° 355 p. 36, Madrid.
- Martínez, R. X., Rosado, D. M., Coordinadores. (2013). Gestión educativa y prospectiva humanística. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Mateus, F. S., Álvarez V, O., García, D. J., (2011). La transformación de la gestión directiva en una institución educativa de básica y media: un estudio de caso (tesis de, maestría). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Miklos, Tomas et al. (2005). Catalogo de Metodología prospectiva aplicada a la educación. México: Fundación Javier Barros Sierra.
- Miklos, Tomas (2007). Planeación prospectiva. México: Limusa
- Panera, F., Davalillo, A. y Lorente, E., (2004). Gestión de la formación en la universidad. Un enfoque de gestión por procesos. Revista n° 01/11/2004, Cuadernos para la Educación Superior. ISSN: 1579-3834 Barcelona
- Parnett, José A., (2004). La gestión educativa por procesos. Guía para su identificación e implementación. En Revista MasEducativa, Barcelona.
- Santos, G. M. A., (2000). Dirección escolar e innovación educativa. Revista de Educación, 2, p.p. 61-76. Málaga: Universidad de Huelva V. Recuperado de: [www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download](http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download)
- Sañudo. L., (s/f). La Transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Lya.html>

**EJE 5**

## PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿INCLUSIÓN Y CALIDAD EN ARGENTINA?

Mg. Lic. Laura Amado - Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Bahía Blanca – Argentina. Doctoranda PIDE UNTREF UNLA UNSAM

Lic. Nora Dari – Universidad Nacional de Quilmes – Argentina. Doctoranda PIDE UNTREF UNLA UNSAM

### PALABRAS CLAVE

Democratización, Educación Superior, Calidad e Inclusión.

### RESUMEN

El presente trabajo busca describir y reflexionar sobre algunos de los problemas y desafíos a los que se enfrenta la democratización de la educación superior en el contexto latinoamericano en general y en particular en la Argentina. Abordaremos aspectos referidos a: políticas gubernamentales y su reorientación hacia principios de reducción de las desigualdades, promoción de la inclusión social, participación, equidad en la sociedad Argentina priorizando el acceso y permanencia a la educación superior, la condición socio económica de los alumnos, niveles de desigualdad en el ingreso, factores geográficos, étnicos-raciales y físicos entre otros. Sostenemos que aquellos ciudadanos que cuenten con mayor formación tendrán mejores oportunidades sociales pudiendo conformarse en actores relevantes de la consolidación de naciones desarrolladas y democráticas. Pretendemos contribuir así a la discusión ordenada de los disensos en un amplio y participativo marco que permita repensar tanto desafíos presentes como las demandas de una nueva alianza sociedad-universidad. Es prioritario considerar de forma innovadora los requerimientos de los estratos sociales marginalizados, buscando posibilitar su mejor inclusión en la educación superior desde una mirada de equidad y justicia social sintonizada con la sociedad del conocimiento, la que empieza a soslayar los umbrales de una nueva reforma universitaria en América Latina.

## INTRODUCCIÓN

A partir de 1966 –en el contexto Latino Americano- se otorgó mayor prioridad en las propuestas de planeamiento programático a los aspectos cualitativos, ya sea, tanto en las políticas como en los planes de educación, formación y capacitación de los docentes, planes y programas de estudio, organización de las escuelas, metodologías de enseñanza, equipamientos, etc. Hacia fines de la década de 1980, el tema de la calidad de la educación y de su evaluación asumió una importante significación en la mayor parte de las reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina impulsadas por UNESCO y por proyectos de otros organismos internacionales –Organización de Estados Iberoamericanos, Banco Internacional de Desarrollo, Banco Mundial, etc.-. El tema de la calidad pasó a constituirse, desde los inicios de la década de 1990, en prioritario en la agenda educativa latinoamericana (Fernández Lamarra, 1992). Algunos países latinoamericanos se han asociado a proyectos como el PISA -Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- generado desde la OCDE, paralelamente al planteamiento de la calidad en los niveles básico y medio, desde fines de 1980 se vienen desarrollando procesos de evaluación -y luego también de acreditación- de la calidad para el nivel superior. IESALC -Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- de la UNESCO ha desarrollado una intensa actividad sobre este tema (Fernández Lamarra, 2004 y 2005) pero tanto programas como proyectos se han desarrollado con escasa vinculación, o sin ninguna, con los procesos de planeamiento de la educación; en primer lugar, por la escasa vigencia de la planificación durante las décadas de 1980 y de 1990; en segundo lugar, debido a que el impulso de los temas de calidad y su evaluación han estado vinculados a proyectos con financiamiento internacional que tienen un énfasis excesivo y casi exclusivo en sus propios objetivos, sin una visión abarcadora del sistema educativo. Por ello, el presente trabajo busca describir y reflexionar sobre algunos de los problemas y desafíos a los que se enfrenta la democratización de la educación superior en el contexto latinoamericano en general y en particular en la Argentina. Pretendemos contribuir así a la discusión ordenada de los disensos en un marco amplio y participativo que permita repensar tanto desafíos presentes y futuros como las demandas de una nueva alianza sociedad-universidad.

### I. PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN SOCIAL, PARTICIPACIÓN, EQUIDAD EN LA SOCIEDAD ARGENTINA.

La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos–procesos–resultados o un mérito, un premio a la Excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio. Es decir, el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad en tanto depende de la misión, de los objetivos y de los actores de cada sistema universitario por lo cual, el panorama conceptual sobre la calidad es muy amplio y heterogéneo. (Fernández Lamarra, 2010).

Dias Sobrinho (1995), por su parte, expresa que “el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea

para hoy y que se proyecta para el futuro”. Sin dudas, todos los niveles del personal administrativo deberían integrarse con la población, para alcanzar niveles de micro-planificación que permitieran formular proyectos específicos, capaces de generar alternativas innovadoras y de calidad que permitan la formulación políticas evitando la desarticulación con las dimensiones política y administrativa.

Desde el retorno de la democracia en Argentina, 1983, las principales políticas para garantizar el derecho a la Educación Superior con inclusión social han sido mecanismos de admisión no selectivos, gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional. En las últimas dos décadas se incorporaron también programas de becas y tutorías. El carácter no selectivo en el ingreso como estudiante al sector universitario nacional se expresa en un proceso de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio y en la ausencia de un número máximo de estudiantes a admitir por carrera, el establecimiento de vacantes o cupos. No obstante, varias universidades han incorporado cursos de ingreso o apoyo y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación es necesaria para continuar los estudios de grado y cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la universidad. Desde los años noventa, y con mayor intensidad en la última década, otra política de ampliación de las oportunidades educativas fue la regionalización de la oferta tras la creación de universidades y sedes de carreras en distintos partidos del Gran Buenos Aires y otras regiones del país.

La preocupación por la inclusión social nace de constatar la existencia de segmentos de la población que no sólo están excluidos del acceso a empleos de calidad e ingresos adecuados para sostener un nivel de vida apropiado sino que tampoco poseen capital cultural y social como para superar esta exclusión vía el camino de la E.S. -Educación Superior- (García de Fanelli, 2014).

Ante el reconocimiento de la heterogénea y desigual estructura social de América Latina, las políticas de inclusión social se enmarcan en el objetivo de la Educación para Todos de la UNESCO, que reconoce en la diversidad una oportunidad para el enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. En relación con las carreras de grado se ha producido la creación de múltiples ofertas con criterios muchas veces contradictorios: gran diversificación -hasta excesiva- en algunas áreas profesionales o prácticamente ninguna en otras. Muchas universidades comenzaron a ofrecer carreras de carácter intermedio o cortas con orientación de tipo tecnológico, dando así lugar al desarrollo de instituciones universitarias “integradas” al estilo español, en especial en las instituciones privadas y en las universidades nacionales creadas en la década del 90 (Fernández Lamarra, 2005).

Al igual que en lo institucional, en las ofertas académicas han predominado los criterios de mercado por sobre los académicos y las políticas estatales. Las universidades nacionales y privadas y las instituciones no universitarias compiten con recursos publicitarios y de marketing propios del mercado de carácter comercial. Esto es más visible en relación con las ofertas de posgrado ya que siendo aranceladas todo el sistema universitario -nacional y privado- participa competitivamente. La “cultura del mercado” se instaló en la universidad pública y en la privada. García de Fanelli (1997) afirma que las nuevas universidades nacionales y privadas se han constituido en un ámbito

más propicio para el cambio, tanto en cuanto a organización académica, como a tipo de carreras ofrecidas y a nuevos planes de estudio.

En el caso de Argentina, no existe un examen nacional común a todos los que ingresan a las instituciones de educación superior – como ocurre en otros países de América Latina y Europa – el acceso está regulado por las propias IES -Instituciones de Educación Superior- sean públicas o privadas<sup>1</sup> (Fernández Lamarra y de Paula, 2011).

Las distintas modalidades de acceso en Argentina se pueden categorizar en tres grandes grupos: con ingreso irrestricto, con ingreso mediante exámenes sin límite de vacantes y con ingreso mediante pruebas y número de vacantes.

## II. PROMOCIÓN, ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

La década de 1990 se ha constituido tanto a nivel mundial -en especial en Europa- como en América latina y en nuestro país, en la “década de la calidad educativa”, en todos los niveles de enseñanza. Se extendió y se afirmó la preocupación por ofrecer niveles de calidad y pertinencia adecuados a los estudiantes y por adoptar procedimientos de acreditación que permitan informar a la sociedad acerca de dichos niveles -la adopción de la “accountability” como criterio político y de gestión- y asumir estrategias que posibiliten la promoción y el aseguramiento de la calidad de la educación. Tanto en Europa como en América Latina y en la Argentina, la “accountability” (la “rendición de cuentas”) fue asumida a partir de las nuevas concepciones de Estado, luego de la lamentada crisis del Estado de Bienestar.

En América latina se organizaron diversos organismos de evaluación y acreditación de las instituciones y de su calidad. Esto ocurrió al inicio, en México, Chile, Colombia, Brasil y en la Argentina, entre otros países. Actualmente abarca la casi totalidad de los países latinoamericanos. En nuestro país se creó con la Ley de Educación Superior la CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-, que asumió una multiplicidad de funciones: acreditación de carreras de grado, de posgrado, de instituciones universitarias oficiales y privadas y de agencias privadas de evaluación y acreditación, evaluación institucional de instituciones universitarias y regulación del sistema universitario privado (Fernández Lamarra, 2005).

Mientras el concepto de calidad educativa concita una adhesión mayoritaria y creciente por asumirlo y comprenderlo en tanto referente que ha de atender los aspectos cognitivos, expresivos, ciudadanos y valóricos necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos, los sistemas nacionales de evaluación permanecen atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes en áreas curriculares claves, tales como lengua, matemáticas, ciencias y ciencias sociales (Murillo y Roman, 2010).

En materia de promoción de la calidad se debe señalar la organización y funcionamiento, durante la década del 90, del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), que les posibilitó a las universidades nacionales llevar a cabo proyectos de mejoramiento institucional, de planes y programas de estudio y de equi-

pamiento científico y tecnológico, bibliográfico y de formación de posgrado en el país y en el exterior a sus docentes e investigadores. En pocos casos los resultados de estas acciones fueron evaluados, principalmente en el tema de las acreditaciones de los posgrados realizados por los docentes.

A su vez, el Estado argentino viene impulsando y acompañando desde el año 2003 los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino con el objetivo de insertar a las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito regional e internacional con una fuerte impronta de liderazgo en los procesos de integración. En particular, los programas, proyectos y acciones diseñados e implementados contribuyen a la mejora de la calidad y al incremento de la pertinencia de las ofertas académicas de las IES argentinas en tanto la internacionalización es entendida como un proceso tendiente al “fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” de la comunidad en la que la universidad se inserta (Sebastián, 2004).

Los bajos niveles de dedicación de los docentes universitarios (dos tercios tienen sólo dedicación simple) y el alto porcentaje de estudiantes que trabajan (alrededor del 60%) hace que algunos especialistas se refieran a la universidad Argentina como una “universidad part-time”.

Docentes y alumnos dedican una parte menor de su tiempo a la enseñanza y al aprendizaje, excepto en los casos de carreras que como las de Ciencias Básicas, Ingeniería y Medicina las exigencias son mucho más significativas. Este tema, que se relaciona con lo anteriormente planteado, debe ser estudiado y discutido ya que, a pesar de esto, parecería que los graduados argentinos tienen un nivel de calidad comparable con el de los países con una organización universitaria mucho más exigente. Las resistencias institucionales a poner en marcha sistemas de evaluación de los graduados no permiten responder al interrogante sobre la calidad final de los egresados universitarios argentinos.

El muy bajo salario de los docentes –varias veces menor al vigente tanto en países desarrollados como en otros de América Latina- permite sostener que la universidad funciona en Argentina gracias a la “donación de trabajo” de sus docentes. Sólo así se explica que casi dos tercios de los docentes universitarios que se desempeñan con dedicación simple cobren un equivalente que oscila –según categoría y antigüedad- entre 140 y 300 dólares mensuales y que un importante porcentaje de los docentes lo hagan con carácter “ad-honorem”. Esto último no admite ninguna comparación internacional.

### III. POLÍTICAS GUBERNAMENTALES Y SU REORIENTACIÓN HACIA PRINCIPIOS DE REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.

Las modificaciones en el acceso y permanencia en el ciclo superior en la región están relacionadas con factores externos e internos al sistema universitario. Como factores externos pueden mencionarse los problemas socio-económicos, ya que la mayor parte de los estudiantes que abandona sus estudios pertenece a las clases sociales me-

nos favorecidas. En el caso argentino muchos de estos estudiantes trabajan en actividades que no tienen relación alguna con sus estudios. Además, puede agregarse aún el bajo capital cultural de los estudiantes que terminan el ciclo medio y que ingresan a la universidad, considerando que en su mayoría los ingresos son irrestrictos y abiertos, tanto como la falta de una política expresiva de incentivo a la permanencia de los alumnos en las IES, con una reducida cantidad de becas y poca asistencia estudiantil. Como factores internos a las instituciones de educación superior se destacan la poca o nula formación pedagógica de los docentes que ejercen en los cursos de grado, principalmente en los primeros años, diseño curricular poco flexible y distanciado de la realidad de los estudiantes, carreras de grado muy extensas, entre otros (Fernández Lamarra y Paula, 2011).

En el ámbito del Programa de Calidad Universitaria existe el Programa Nacional de Becas TIC's; este programa realizó una inversión del orden de \$ 52.000.000,00 de pesos en el quinquenio 2009-2013, otorgando 6.700 módulos anuales de becas a 1.750 alumnos, con cuantías que oscilan entre \$5.000,00 pesos anuales en el primer año de beca hasta \$12.000,00 por año en el quinto año. El objetivo de este programa es formar recursos humanos en carreras de grado del área de Tecnologías de Información y de Comunicaciones (TIC's) con la finalidad de asegurar la consolidación del sistema científico y tecnológico, a partir de la incorporación en el sistema universitario de un porcentaje de los graduados como futuros docentes-investigadores. En este sentido, estas becas tienen como objetivo facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes de escasos recursos y buen desempeño académico en los cursos de graduación de estas áreas. Las carreras incorporadas a este programa son: Licenciatura en Informática, Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Ciencias de la Computación, Ingeniería Informática, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Computación, Ingeniería Electrónica e Ingeniería en Telecomunicaciones. El Programa de Calidad Universitaria ha realizado acciones en relación a la contratación de profesores en algunas universidades, como la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

En otras, como la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional del Nordeste han ampliado el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva en los últimos años (Fernández Lamarra y Paula, 2011). El Programa de Calidad Universitaria, con sus respectivos proyectos y acciones es de iniciativa reciente y aún no hay datos ni estudios consolidados sobre su impacto en el proceso de inclusión y democratización de la educación superior argentina, en esas áreas de conocimiento.

La educación superior reproduce las desigualdades sociales, ya que los estudiantes de las clases dominantes tienen más oportunidades de graduarse, en especial en los cursos de mayor prestigio social, que ofrecen mejores oportunidades en el ámbito del mercado laboral. En cuanto los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas social y económicamente tienen más dificultades de romper las barreras de la formación universitaria. . En Argentina, por otro lado, la selección es mayor en el interior del sistema, ya que el acceso, en general, es irrestricto o abierto, no hay exámenes rigurosos para el ingreso de los estudiantes a las instituciones de enseñanza superior. En este sentido, la mayor exclusión se da a lo largo del trayecto universitario, con un

elevado índice de abandono, principalmente en el primer año de cursada. A esto se le suma que las becas para el nivel superior no estuvieron en agenda prioritaria, lo que parecería estar cambiando a partir de la implementación del Programa Pro.Gre.Sar de becas universitarias, del que aún no hay evaluaciones fidedignas. Según algunos autores, “la cobertura es muy baja, existe pues un gran desfase entre la demanda y la oferta de becas” (Chiroleu, 2008).

Tal lo afirmado por Fernández Lamarra y Paula (2011), aun cuando estas políticas públicas representen avances en el sentido del ingreso de un mayor número de estudiantes a la enseñanza superior, poseen limitaciones que precisan ser superadas. Una de ellas, y tal vez la más importante, sea que el acceso no garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema. Esto requiere una inversión significativa en asistencia estudiantil, incluyendo el aumento considerable del número de becas para atender la demanda por la enseñanza superior, ayuda transporte, alimentación, morada, entre otros; reestructuración curricular de los cursos y las disciplinas; acompañamiento didáctico adecuado de los alumnos; mejor formación pedagógica de los docentes, entre otras medidas a ser implementadas en las instituciones de educación superior. Es importante resaltar que el incremento de matrículas en educación superior no significa necesariamente la inclusión social de los estratos marginalizados. Para esto, las políticas de acción afirmativa, expansión e interiorización con calidad de la red pública deben ser intensificadas para incluir a los sectores excluidos socialmente en las universidades, en especial las públicas.

#### IV. DESAFÍOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El reconocimiento de que la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones, es una realidad. Hoy se apuesta por sistemas integrales e integrados de evaluación que incluyan y articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y las administraciones educativas (OREALC-UNESCO, 2007).

De esta forma, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble (Murillo y Roman, 2010). Se debe superar la mirada sobre el rendimiento o aprendizaje promedio para ocuparse de la diversidad social y cultural general.

Así como considerar la integralidad del desarrollo de los sujetos, siendo central el potenciar y fortalecer el avance cognitivo de los mismos, en tanto dimensión fundamental que asegura el acceso al conocimiento y al desarrollo de las destrezas, habilidades para su apropiación y uso, sin postergar las dimensiones del valor, la ética y la socio afectiva implicadas en la formación integral de los sujetos, que una educación de calidad ha de promover y asegurarse de que a todos alcancen.

La evaluación ha de contribuir a la mejora los niveles de inclusividad de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades.

La justicia educativa y su calidad también se deberán medir por la capacidad de los sistemas educativos.

Desde el consenso social que entrega a la educación la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano en tanto sujeto y ciudadano, se espera que ella fortalezca y potencie no solo las capacidades y habilidades cognitivas, sino que también se haga cargo de la dimensión socio-afectiva, ciudadana y moral de los estudiantes, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales, en un clima democrático potenciador de valores y principios de paz y de justicia social. (Murillo y Roman, 2010).

La educación es una tarea que compete a la sociedad en su conjunto. Desde esa lógica, es indispensable ampliar y fortalecer la participación social, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad (públicos y privados). Para ello, las sociedades y sistemas educativos han de promover la participación social, generando las condiciones para integrar y ampliar la participación ciudadana en la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas, con el fin de hacerlas más pertinentes, relevantes (Román y Cardemil, 2007).

Por nuestra parte sostenemos que la educación debe ser un verdadero medio de movilidad e integración social. No debe existir una forma uniforme de formar. La descentralización exige participación y modalidades de prácticas participativas en la universidad; la falta de participación afecta la viabilidad de las reformas y los cambios educativos, requerimos de eficiencia y participación, democracia y equidad, con el fortalecimiento de valores estratégicos, cohesión e integración social de una ciudadanía activa y participante, una sociedad abierta al conocimiento debiendo entenderse a la educación como política de estado.

Cabe señalar que una fuerte limitación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en América Latina lo constituye la muy escasa y adecuada evaluación de la docencia. El tema de la evaluación de la actividad docente de los académicos constituye un “vacío” preocupante en casi todos los países de América Latina, con algunas excepciones sobre los cuales será necesario trabajar en forma coordinada tanto a nivel regional como internacional para implementar cambios buscando que los sistemas de educación superior contribuyan a una mejor sociedad.

#### V. ACCESO Y PERMANENCIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El acceso a la educación superior universitaria, tuvo en la Argentina tres momentos a los que Marcela Mollis (2001) denominó de expansión universitaria, a los que podríamos incorporar un cuarto momento a partir del 2004. El primero a mediados de 1950, que con la Ley Domingorena(1958); llamada así por su autor, se amplía la matrícula universitaria permitiendo la incorporación de nuevas poblaciones a las instituciones de carácter privado que, por medio de dicha Ley comienzan a ser subvencionadas por el Estado Nacional y son habilitadas por éste para la expedición de títulos. En este momento se crean un importante número de instituciones privadas con un sistema de admisión que diferían del vigente en las universidades públicas de la época. En ambos sistemas aún convivía la formación de una elite para los cuadros de gobierno

y de gestión del país.

Unos diez años después de esta etapa se crean nuevas universidades en el ámbito público, nacionales y provinciales, en lo que Buchbinder sostiene fue un proceso político que trataba de compatibilizar la expansión de la matrícula con un modelo de universidad más cercana a la investigación en pos de un desarrollo regional y económico. Tratando de modificar la politización y de desconcentrar la población universitaria se crean universidades nacionales en espacios lejanos a los grandes centros urbanos (Jujuy, Luján, Misiones, San Luis, entre otras), bajo la égida del modelo reformista, el ingreso era irrestricto pero el acceso aún seguía restringido para -ciertos- grupos poblacionales. Salvo el caso particular de la UTN, que en sus bases de creación consideraba a la población obrera como posible integrante de sus aulas, el resto de las universidades, aún las públicas tenían un perfil de clase media, portadoras de un capital económico y cultural amplio. En 1974 las universidades públicas comienzan a ser intervenidas, y con esto se comienza a modificar el perfil que se venía manteniendo desde la Reforma de 1918. Se elimina la libertad de cátedra y se llegó hasta cerrar la Universidad Nacional de Luján. Desde 1980, aún en etapa dictatorial, se comenzó a implementar el sistema de cupos para el ingreso y el arancelamiento de carreras de grado, en instituciones públicas. Los movimientos estudiantiles comenzaron a renacer a partir de la oposición a la Ley universitaria de 1979, reforzándose los mismos al año siguiente enfrentándose al arancelamiento.

En 1983 a partir de la recuperación de la democracia con el gobierno de Alfonsín, se comienza una nueva etapa de normalización a partir de los principios reformistas de 1918, autonomía, libertad académica y autogobierno institucional.

Esta democratización implicó el ingreso irrestricto y con éste la incorporación de nuevos estudiantes en el sistema público, manteniéndose el número de universidades privadas, ya que no se autorizó la creación de nuevas instituciones de este sector.

A partir de 1990 se produce un nuevo salto cuantitativo de expansión institucional. En este período se crean tanto universidades públicas como privadas, atendiendo a una población ampliamente diversificada en universidades con perfiles muy diferentes.

Es en esta etapa en la cual las nuevas universidades creadas, en su mayoría en el conurbano bonaerense, rompen con el modelo reformista, apoyadas a su vez por la creación de la Ley de Educación Superior (LES) que modifica fuertemente el modelo de gestión universitaria vigente.

A los cambios generados en los planteles docentes y de investigación se suman los aplicados a la población estudiantil, la que aumenta en términos cuantitativos. Los “nuevos estudiantes” de este período son heterogéneos, con un diverso perfil etario (grupos de mayor edad por la presencia de una masa estudiantes adultos con intención de modificar su perfil profesional incorporando conocimiento y títulos para su reincorporación al mercado laboral a la par de estudiantes que recién culminaban su recorrido secundario), una diversa trayectoria formativa y con objetivos de culminación de carreras en menor tiempo. El sistema por su parte, y con las modificaciones que permitía la LES imponía cursos de ingreso, arancelamientos en algunos recorridos y

de los posgrados, tutores de acompañamiento y becas de apoyatura económica para los estudiantes más desfavorecidos.

En general, estas universidades a partir de los sistemas tutoriales y del formato de sus asignaturas y cursos (rompen con la lógica del sistema de cátedras, incorporando el criterio de un docente por aula o curso, con un número no muy grande de alumnos en cada uno de ellos) consiguen cambios en la permanencia del estudiantado en sus aulas, y la culminación de los trayectos académicos de un número significativo de estudiantes principalmente en las carreras más innovadoras, pero, pese a ello, las cifras logradas de egresados quedaron por debajo de los esfuerzos realizados-

A partir de 2004, con el auge del modelo de bienestar resituado a nivel nacional, se produce otro momento de ampliación de la matrícula, con la creación de nuevas universidades en zonas más marginalizadas o de poco acceso a los centros de formación ya existentes.

En estas, ahora denominadas nuevas universidades inclusivas, la matrícula cambia en términos de la formación previa de los estudiantes, del tipo de currícula que se imparte y de los formatos de ingreso a las mismas. Aun considerando que los aspirantes a estudiantes han tenido acceso a menores recursos económicos y socioculturales, el ingreso es irrestricto con cursos de ingreso nivelatorios no excluyentes y las currícula aún en carreras reguladas por los artículos 43 y 44 de la LES, son diferentes al resto de carreras similares impartidas en otras instituciones del mismo carácter. Estas nuevas universidades han tenido, en términos de matrícula, un éxito desbordante, frente a las creadas en la década de 1990, que aún siguen manteniendo, entre otras cuestiones, cursos o exámenes de ingreso restrictivos, más que nivelatorios. Si bien este microanálisis está centrado en las modificaciones producidas a nivel nacional, muchas de ellas se replicaron en el espacio latinoamericano. En la década de 1990, al igual que en la Argentina, Brasil, México, Venezuela, Bolivia y Chile han tenido (no todos a la vez, ni en todos los casos, pero si se puede observar una regularidad) momentos de expansión de la matrícula del nivel superior, modificación de sus marcos regulatorios, diversificación de tipos institucionales y de fuentes de financiamiento, procesos de privatización, alianzas estratégicas, reformas académicas (acortamiento de carreras, inclusión de nuevos trayectos formativos, etc.) e inclusión de tecnologías informacionales en la formación (universidades virtuales, por ejemplo).

Según García Guadilla (2003) “a comienzos de los ‘60 solamente Brasil, Colombia y Chile tenían un sector privado mayor al 20%, mientras que en 1995 la mayoría de los países latinoamericanos alcanzaron ese mismo porcentaje, siendo que Brasil, Colombia y Chile alcanzan para esa última fecha porcentajes mayores al 50% en el sector privado”, número estos que se han ampliado en los primeros años del siglo XXI.

VI. LA CONDICIÓN SOCIO ECONÓMICA DE LOS ALUMNOS, NIVELES DE DESIGUALDAD, FACTORES GEOGRÁFICOS Y FÍSICOS.

Del mismo modo en que fueron modificándose los perfiles institucionales fue variando el perfil de estudiante que accede al nivel superior universitario. A partir de las modificaciones que fueron surgiendo en el transcurrir de los tiempos las nuevas poblacio-

nes que ingresan al sistema tienen particularidades que agregan heterogeneidad al período histórico anterior. En la década del 90 los estudiantes tenían a su disposición mecanismos de control de sus recorridos académicos y soporte para su inclusión y/o sostenimiento en las aulas, ya sea por sistemas tutoriales de acompañamiento pedagógico, como por el entramado de becas de sostenimiento económico que, a partir de formatos específicos, nombrados anteriormente en este mismo trabajo, fueron naturalizándose en el espacio de formación superior.

Muchas de estas estrategias fueron sostenidas por proyectos propios de las universidades, así como por ayudas externas a ellas. Cabe señalar aquí tanto los proyectos de Becas universitarias de nivel ministerial como las estrategias de marketing de algunos grupos internacionales, como por ejemplo Universia, brazo universitario del grupo bancario Santander.

En este marco se pensaba a la incorporación de estos nuevos grupos sociales, de mayor edad, personas desempleadas, jóvenes primera generación de universitarios, etc. a instituciones universitarias cercanas, en términos geográficos, como emparentada con la lógica de la inclusión. Sin embargo y a pesar de estas propuestas de apoyo, aún seguían quedando excluidos muchos grupos poblacionales. Cercanos al año 2000 aparecen, tanto desde las ópticas internacionales como a nivel nacional, en un gran número de países, la temática de la inclusión educativa en clave discapacidad.

Comienzan a generarse programas específicos para la inclusión educativa de personas con algún tipo de discapacidad, primordialmente física. Desde los órganos de gobierno se planifican programas y proyectos, financiados de manera multilateral, que permitan la adecuación de los espacios físicos a las necesidades de estas poblaciones. En general la mayoría de estos proyectos permitió el acceso a personas con discapacidades físicas a partir de modificaciones edilicias (rampas, ascensores, baños para discapacitados, etc.), pero quedaba pendiente la adecuación de materiales para disminuidos visuales o con discapacidades auditivas, por ejemplo. Estas temáticas recién comienzan a incluirse en la agenda, y no en todos los países de la región a partir del primer quinquenio del siglo XXI.

## VII. DEBATE.

A pesar de las modificaciones en la posibilidad del acceso aún queda pendiente en el debate y en la agenda si éstas garantizan la equidad en el acceso, la participación y en la graduación. Ya hemos presentado que la posibilidad de acceder pareciera resuelta con los cursos nivelatorios no excluyentes de ingreso a las universidades. Sin embargo el mantenimiento de los estudiantes durante el primer año de cursada sigue considerándose un problema, serio, a resolver.

Esto implicaría de alguna manera que el cambio intelectual y actitudinal que se espera del alumno en su paso del nivel medio al universitario no termina de concretarse, a pesar de los cambios en las condiciones que se han implementado, tanto en las universidades nuevas, nacidas con la impronta de la inclusión total, como en muchas de las tradicionales que se adaptan a los cambios en las formas de acceder al conocimiento en la población que llega a ellas. Los equipos pedagógicos tutoriales, sean estos de

docentes como de alumnos avanzados, siguen siendo una realidad en muchas instituciones, así como los diversos programas de Becas de nivel nacional o internos.

Las modificaciones en lo curricular, que se vienen sucediendo a partir del acortamiento de las carreras, post proceso de Bologna, aparecían como la posibilidad de sostenimiento de los estudiantes en el nivel superior universitario y de la culminación de los trayectos formativos de los mismos. Sin embargo estos cambios no han permitido una ampliación en las titulaciones, por lo menos no de manera marcada ni acompañando de forma directa al crecimiento del nivel de ingreso. Además en las carreras reguladas, en el caso de Argentina por los artículos 43 y 44 de la LES, muchos de estos contenidos diferenciados pone en discusión las competencias e incumbencias de los títulos que vayan a conseguir estos estudiantes. Un caso de observación para este debate, podría ser el de los títulos en Medicina, orientados a la atención primaria y prevención, de algunas de las nuevas universidades, en confrontación con los otorgados por las universidades tradicionales. Sobre este tema se podrá recién tener una opinión formada luego de por lo menos 10 años, que es lo que insume la formación y un mínimo de ejercicio profesional, para poder obtener resultados cercanos a estos nuevos perfiles disciplinares.

#### VIII. CONCLUSIONES.

Como lo señalan reiteradamente la UNESCO y la CEPAL, la producción y la acumulación de conocimientos son la fuerza principal del desarrollo en el actual contexto de la globalización, la importancia y significación de la sociedad del conocimiento y de la tecnología requieren de estrategias específicas para evitar de aquí al futuro la aparición y el crecimiento de una nueva modalidad de exclusión: los “marginales de la sociedad digital”.

Frente a esta situación surge la necesidad de replantearse los procesos de formación continua y permanente en el marco de la sociedad del conocimiento; deberían modificarse los criterios de pertinencia académica y las competencias que la educación y la universidad proponen para la formación; considerando que las competencias requeridas actualmente, posiblemente dejarán de ser necesarias dentro de una o dos décadas, cuando los estudiantes actuales sean profesionales todavía en plena actividad. El Estado y las instituciones educativas deben garantizar una educación de calidad para todos. Avanzar en tal dirección y tener éxito en tamaña tarea, supone actuar y proponer de manera justa y equitativa acciones pertinentes y relevantes respecto de las siguientes metas: Desarrollo personal integral: cognitivo, ético-moral, emocional, físico y creativo; Desarrollo social y participación ciudadana y democrática; Desarrollo económico: aprendizaje y competencias para el trabajo. (Murillo y Roman, 2010). La universidad, debe trabajar para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales de las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores ético-morales en el marco de una cultura cívica democrática, para el desarrollo en sus estudiantes y graduados de actitudes y juicios críticos sobre instituciones, procesos y actores, y para que la educación y la universidad se constituyan nuevamente en medios eficientes de movilidad e integración social.

Es así que, a su vez, la universidad debería constituirse en el ámbito principal de creatividad e innovación para sí misma y para la sociedad en su conjunto. Para ello debe superar los problemas de su escasa articulación con la sociedad, el trabajo y la producción; de su aislamiento con el resto del sistema educativo; de sus modelos académicos y de gestión tradicionales, con una muy limitada profesionalidad; de la rigidez de sus estructuras académicas; de la escasez de estudios, investigaciones y reflexión sobre sí misma y sobre la educación superior en su conjunto. De ahí que sea necesario plantearse nuevas modalidades para la docencia, con nuevos objetivos para la formación, con diseños curriculares innovadores que atiendan los requerimientos académicos y los de la sociedad con una perspectiva de futuro, con renovadas metodologías de enseñanza aprendizaje y con un enfoque de educación permanente que permita repensar tanto desafíos presentes y futuros como las demandas de una nueva alianza sociedad-universidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CHIROLEU, A. (2008). La inclusión en la educación superior como política pública. Sus alcances en Argentina y Brasil. *Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico*, San Luis, Argentina, 13(52): 39-52.
- DÍAS SOBRINHO, J. (1995). “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa” en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, J. (org.), *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*, Sao Paulo Cortez Editora.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (1992). Planificación y calidad de la educación. Una perspectiva argentina y latinoamericana, en Fernández Lamarra, N. (Coordinador), *Calidad de la Educación. Aportes para un debate desde la perspectiva del planeamiento*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004). Estudio Regional. La Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas, IESALC/ UNESCO, Buenos Aires-Caracas.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2005). Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario: una visión latinoamericana comparada”, en *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*, CINDA-IESALC, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México DF, ANUIES.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N y DE PAULA, M.F (Comp.) (2011). *Democratización de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (1997). *Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense*, CEDES, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). *Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. *Revista Páginas de Educación*. Volumen 7. Número 2, pp. 161-336. Uruguay. Disponible en <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2005). “Complejidades de la globalización e internalización de la educación superior”. *Interrogantes para América Latina*. Cuadernos del CENDES, vol. 22, núm. 58, enero-abril, 2005, pp. 1-22. Universidad Central de Venezuela.
- MOLLIS, M (2001). *La Universidad Argentina en tránsito. Un ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, México.

MURILLO, J y ROMAN, M (2010) “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”, en Revista RIE, N° 53, OEI. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie53.htm>

ROMAN, M. y CARDEMIL, C. (2007). Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas. Santiago de Chile: CIDE / MINEDUC.

SEBASTIÁN, J. (2004). Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Biblos.

.....  
1. El artículo 27 de la Ley de Educación Superior n. 24.521 de 1995 establece que las universidades tienen autonomía para definir el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes.

## LA DEMOCRATIZACIÓN DEL NIVEL UNIVERSITARIO Y LAS POSTURAS SOBRE SU EFICIENCIA.

Marcelo Daniel Bulacia. Universidad Nacional de General Sarmiento.

### PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, eficiencia, democratización, graduación, abandono.

### RESUMEN

En el presente trabajo se abordan diferentes perspectivas sobre el funcionamiento del sistema universitario en función de sus resultados. Se discute con aquellas posturas que ven al sistema argentino como ineficiente, sobre todo las que resaltan este carácter para las universidades estatales. Cada año la Secretaria de Políticas Universitarias publica estadísticas de donde es posible obtener un gran caudal de información sobre la cantidad de estudiantes, porcentajes de egresados, total de financiamiento de las instituciones tanto de gestión privadas como estatales entre muchos otros datos. La matrícula del sector ha ido incrementándose año tras año siguiendo una tendencia que se da tanto en países avanzados como en vías de desarrollo. La información considerada “objetiva” puede ser leída de muchas maneras; hacer hablar a los números puede ser un ejercicio muy convincente y apabullador sobre todo cuando vienen acompañados por tablas y cuadros. En este trabajo sostendremos que el sistema universitario argentino es de una gran complejidad, por lo que los indicadores estadísticos pueden ayudar a comprenderlo si se contemplan los problemas subyacentes en profundidad, atendiendo no sólo a la eficiencia sino también a cuestiones de democratización de la educación en términos de achicamiento de brecha de desigualdades educativas.

En los últimos años hemos presenciado en nuestro país un notable aumento de la matrícula universitaria, tanto en el ámbito de gestión estatal como en el privado. A partir de las políticas que se vienen implementando en materia social y educativa es de prever que tal tendencia se mantenga en los próximos años. Los programas de inclusión social tales como la Asignación Universal por Hijo, o los que acortan las brechas digitales como el Programa Conectar Igualdad y el más reciente Pro.g.r.es.ar, apuntan a lograr una mayor retención y universalización de la educación básica y secundaria, que desde la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006, comprenden la educación obligatoria en Argentina. Entre las políticas educativas que acompañan este objetivo también podemos nombrar las que buscan lograr la finalización de los estudios secundarios por los alumnos que los abandonaron por medio del Plan Fines, de implementación nacional. Es de esperarse que esto se refleje en un incremento de ingresantes en la universidad, manteniendo y aun aumentando los niveles actuales.

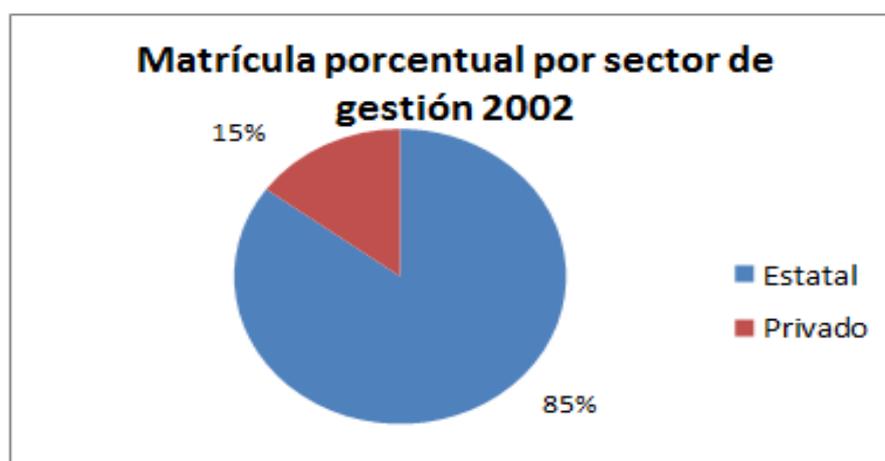
Que más personas accedan al nivel superior de estudios es ya una meta alcanzada y con tendencia a profundizarse en los próximos años. En este trabajo intentaremos analizar este fenómeno haciendo hincapié en el comportamiento de la matrícula, a partir de diferenciar las variaciones en el sector universitario estatal y el privado, con el ánimo de lograr algunas comparaciones entre ambos. Puntualmente nos detendremos en los incrementos de la matrícula en cada sector en los últimos años y la relación que guardan con los índices de eficiencia y su variación. Se discute principalmente con la postura que sobre el tema plantea Alieto Guadagni (2012) para quien el receptor del crecimiento en el nivel superior en los últimos años fue el sector de gestión privado, el que presenta a su vez mejores índices de eficiencia. Para este autor una forma de incrementar el número de graduados o de reducir el costo de los mismos podría encontrarse en establecer exámenes al finalizar los estudios secundarios como requisito para ingresar a la universidad. Sostendremos que el sector estatal sigue siendo la principal elección a la hora de ingresar al nivel superior y que este tuvo un mayor incremento de sus índices de eficiencia que el del sector privado en relación a la variación y crecimiento de cada uno. Por otro lado también se considera que la implementación de restricciones al ingreso a la universidad si bien puede reflejarse en una reducción de costos, va en contra de la democratización del conocimiento como un objetivo principal del sector universitario.

#### VARIACIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA ARGENTINA.

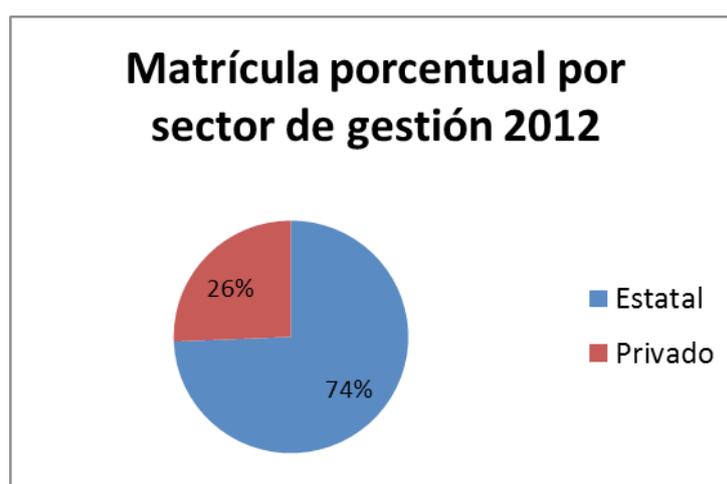
En el año 2002 1 de cada 7 estudiantes universitarios se encontraba en el sector privado, esta relación varió hasta alcanzar en el año 2012, último año del que se cuenta con cifras oficiales, a 1 de cada 5 estudiantes aproximadamente, según surge de la información proporcionada por la Secretaria de Políticas Universitarias en la publicación del Anuario de Estadísticas Universitarias de Argentina en 2012.

Cuadro I. Aumento de la matrícula total y por sector de gestión. Años 2002 y 2012.

Sector de Gestión	2002	2012	Crecimiento porcentual	Tasa promedio de crecimiento anual 2002-2012
Total	1462319	1824904	24,79%	2,2
Estatal	1257707	1442286	14,67%	1,4
Privado	204.612	382618	87%	6,5



Fuente: Todos los cuadros son de elaboración propia a partir de datos de SPU 2012.



Fuente: Gráficos de elaboración propia a partir de datos de SPU 2012.

Por otra parte, esto se condice con los datos sobre el número de nuevos inscriptos para los mismos años. En el cuadro II podemos ver que la cantidad de nuevos inscriptos en 2012 crece más ampliamente en el sector privado, representando un 102,7%

más que en 2002. En tanto que el sector estatal mostró un incremento del 3,1% en el mismo periodo.

Cuadro II. Nuevos inscriptos total y por sector de gestión. Años 2002 y 2012.

Sector de Gestión	2002	2012	Crecimiento porcentual.
Total	359266	423920	17,9%
Estatal	305614	315138	3,1%
Privado	53652	108782	102,7%

Los nuevos inscriptos en el sector estatal en el año 2012 representan el 74,3% del total, en tanto que el sector privado, aun presentando un incremento con respecto al año 2002 del 102,7% de nuevos inscriptos, representa el 25,6% del total de nuevos inscriptos, con una variación de un 10% por encima del año 2002.

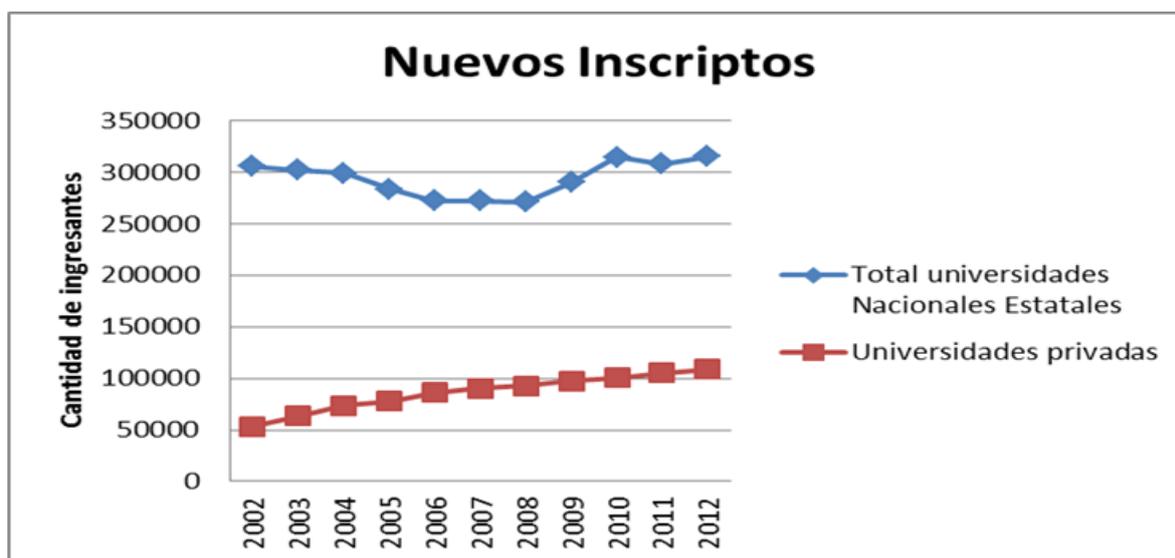
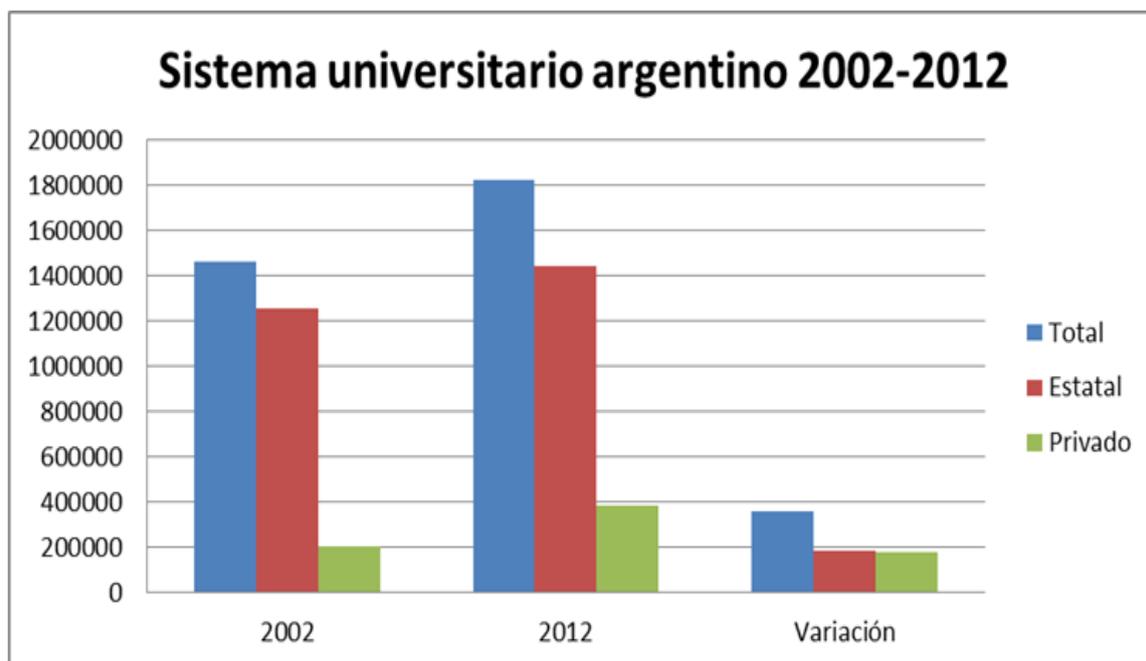
Estos datos nos permiten observar que hubo, proporcionalmente al valor de partida en el año 2002, un mayor crecimiento porcentual en la matrícula privada, pero al partir de un valor porcentual bajo, tal variación la deja en el año 2012 representando un 50% menos del total de nuevos inscriptos, del tal manera que los ingresantes de las universidades estatales son 289% más que los del sector privado en el año 2012.

El sector de gestión estatal mantuvo un crecimiento constante a lo largo de los 10 años que integran nuestra serie, el cual representó una tasa promedio de crecimiento anual del 1,4%. De forma tal que el incremento de la matrícula en el sector privado puede ser interpretado de dos maneras, o bien son sectores que acceden a mejores condiciones socioeconómicas y en tal medida deciden optar por las universidades privadas o son sectores que aun manteniéndose en una misma situación socioeconómica deciden dejar las universidades estatales. De tratarse de este último caso, la matrícula de las universidades estatales, así como sus nuevos inscriptos, provendría de sectores que vienen no solo a ocupar el lugar dejado por los que incrementan las filas de las universidades privadas, sino que son tales que permiten que aquella presente los niveles de crecimiento antes mencionado.

El sistema universitario argentino tuvo a los largo de la década estudiada un crecimiento del 24,79 %, del cual un 12,6 corresponde al sector estatal, es decir un 50,9% del total, por lo que un 49,09% del mismo se encuentra relacionado al sector de universidades privadas.

Cuadro III. Participación en el crecimiento del sistema universitario por sector de gestión 2002-2012

Sector de Gestión	2002	2012	Variación 2002-2012	Porcentaje en relación al crecimiento total.
Total	1462319	1824904	362585	
Estatal	1257707	1442286	184579	50,9064082 %
Privado	204.612	382618	178006	49,0935918 %



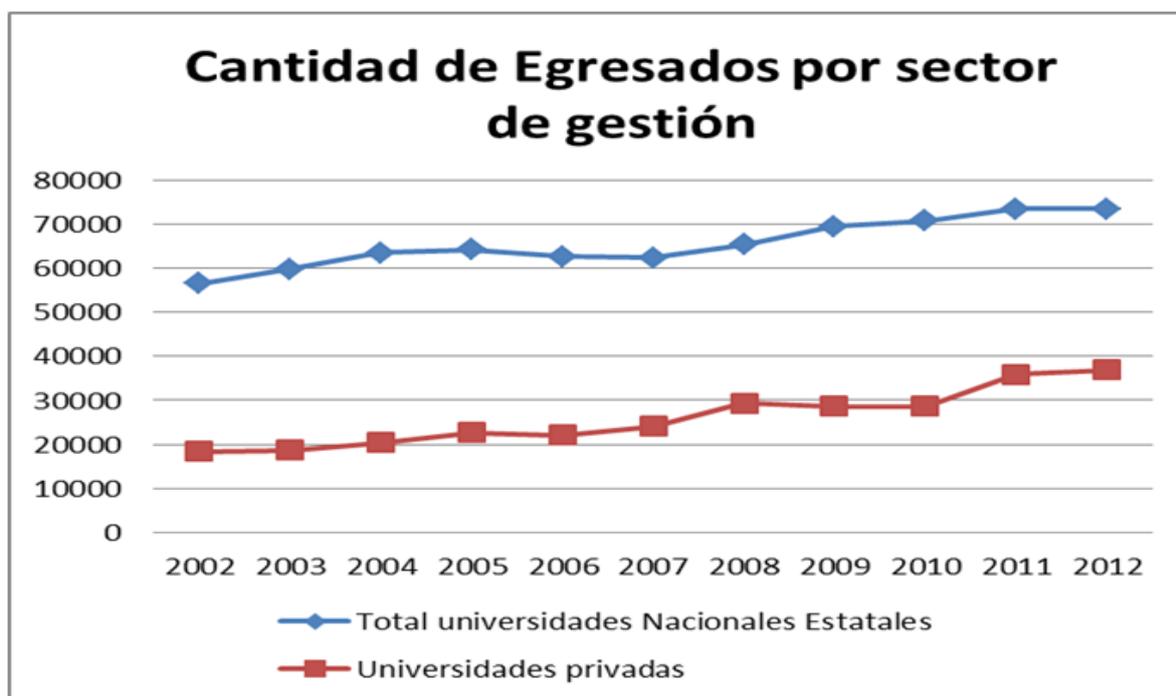
El sistema universitario argentino tuvo un incremento en el total de su matrícula, entre los años 2002 y 2012, de 362585 alumnos. La participación de las universidades privadas en este incremento llegó a ser casi de un 50% del total, pero como se muestra en el gráfico anterior esta se encuentra muy por debajo del total de la matrícula, que se concentra mayoritariamente en el sector estatal.

GRADUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES Y PRIVADAS.

Cuadro IV. Egresados Universitarios.

Institución	2002	2012	Crecimiento Porcentual	Participación porcentual en el crecimiento
Universidades Nacionales Estatales	56551	73483	30%	48%
Universidades privadas	18409	36877	100%	52%
Totales	74960	110360	47%	100%

El siguiente punto a considerar es la variación en los niveles de graduación en el sistema universitario en los sectores de gestión Estatal y privado. El total de graduados universitarios en el sistema presentó un incremento entre el año 2002 y 2012 de un 47%. De este incremento, el sector estatal participó en un 48%, en tanto que el sector privado lo hizo en un 52%. El crecimiento porcentual de la cantidad de graduados para el sector estatal fue de un 30% en 2012 con respecto al 2002, en tanto que el sector privado duplicó su número de graduados.



Mientras que en el año 2012 de cada 100 nuevos ingresantes al sistema universitario 87 de ellos optaron por el sector privado, tan solo 52 de cada 100 nuevos egresados provienen de este sector. La mayoría de los egresados son provenientes del sector estatal, estos representan en relación al total una mayor proporción, 66 de cada 100 graduados en 2012 provienen de este sector en tanto que del sector privado solo provienen 33 de cada 100.

La relación entre el incremento de la matrícula en el sector privado, que como vimos en el cuadro II fue de 102,7% en 2012 con respecto al 2002, y el incremento de sus graduados que para el mismo periodo fue de un 100% como se puede observar en el cuadro IV, nos muestra que sus tasas de eficiencia se mantuvieron para todo el periodo. Esto se observa en que la duplicación de su matrícula se ve reflejada en la duplicación de la cantidad de egresados que arroja el sector. Por otra parte el incremento total de la cantidad de egresados para la serie estudiada significó un 47% con respecto a 2002, de la que como se muestra en el cuadro IV, 48% corresponden al sector estatal y 52% al sector privado. El incremento del total de egresados se reparte entre ambos sectores de gestión de una forma muy pareja como se puede observar en los porcentajes presentados. Pero si consideramos que el sector estatal a lo largo del periodo tuvo un incremento interanual de 1,4%, lo que es lo mismo que decir que creció entre 2002 y 2012 un 14,67%, y que a su vez el incremento porcentual de egresados que muestra para el mismo periodo fue de un 30%, podemos sostener que mejoró su tasa de graduación. Esto se observa fácilmente, pues si su tasa de graduación se hubiera mantenido igual o aun inferior, al considerar porcentualmente la variación en la cantidad de graduados de 2012 con respecto de 2002, debería arrojarnos el mismo número que obtenemos al analizar su variación con respecto a la matrícula total. Algo similar ocurre si consideramos que de cada 100 nuevos egresados en 2012, 48 provienen del sector estatal en tanto que solo 14 de cada 100 nuevos inscriptos son de este mismo sector, es decir que aun recibiendo menos cantidad de nuevos alumnos el sector estatal pudo incrementar el número de graduados en un 30% a lo largo del periodo. En este punto sostenemos el análisis que Guadagni (2012) realiza para el periodo 2002-2010 es correcto en cuanto a que el sector privado presenta una mayor participación en cuanto a los nuevos inscriptos, 84 de cada 100 en su trabajo. Pero al no realizar un cruce de este dato con la participación del mismo sector respecto de los nuevos graduados, 42 de cada 100 para su serie estudiada, se pierde la posibilidad de observar como sostenemos en nuestro análisis que la eficiencia del sector en ese periodo era inferior a la que se esperaría de acuerdo al incremento de nuevos inscriptos.

Cuadro V. Nuevos inscriptos y graduados universitarios en la cohorte 2005-2007. Graduados cada 100 inscriptos total y por sector de gestión.

Sector de gestión	Inscriptos 2005-2007	Egresados 2010-2012	Graduados cada 100 Inscriptos
<b>Total universidades Nacionales Estatales</b>	829091	217782	26
<b>Universidades privadas</b>	254010	101369	40
<b>Total</b>	1083101	319151	29

Estos datos nos muestran que cerca de un tercio de los estudiantes que ingresaron en el trienio 2005-2007 para el trienio 2010-2012 se encontraban graduados. Si miramos la relación que existe entre el total de alumnos en 2012 y la cantidad de graduados

para el mismo año observamos que esta es de 20 alumnos por cada graduado para el sector estatal y de 10 para el sector privado, con un valor nacional para este año de 17 alumnos por graduado. Entre las razones del mayor número de graduados en las universidades privadas podemos suponer junto con Ana García de Fanelli (2014) que en las universidades privadas las carreras de grado presentan una menor duración formal en promedio con respecto a las universidades públicas.

Cuadro VI. Cantidad de alumnos por egresado. Total y por sector de gestión.

Sector de gestión	Total alumnos 2012	Egresados 2012	Alumnos por graduado
<b>Total universidades Nacionales Estatales</b>	1442286	73483	20
<b>Universidades privadas</b>	382618	36877	10
<b>Total</b>	1824904	110360	17

Esto datos nos llevan a considerar nuevamente la cuestión de la eficiencia dentro de nuestro sistema universitario. Por una parte debemos remarcar que en Argentina el ingreso a la universidad pública es irrestricto, no se establecen cupos de ningún tipo ni se cobran aranceles, con pocas excepciones. De tal manera que la cantidad de personas que pueden acceder a la educación superior es alto con respecto a otros países. Podemos decir que en la medida que más personas pueden acceder a este derecho, sin las restricciones que los aranceles pueden significar, nuestro sistema universitario tiende a la democratización del conocimiento. Si bien puede ser cierto que las tasas de graduación son más elevadas en otras regiones, estos datos no pueden ser presentados simplemente como muestras de la ineficiencia de un sistema u otro sin antes considerar todos los factores que inciden en los desempeños tanto de los estudiantes como de los docentes y la institución universitaria toda.

No es posible presentar como un dato que muestre el “mejor desempeño”, y hasta incluso el mejor uso de los recursos en otras naciones simplemente a partir de tasas de graduación superiores a la que se alcanzan en nuestro país. Para poder hacer un análisis profundo de tales diferencias sería necesario presentar no solo tales indicadores del sistema educativo respecto su “eficiencia” sino también otros que repercuten sobre el mismo, como el grado de inversión por alumno que hace ese estado, los niveles de ingreso per cápita de esos países. Esto se puede observar por ejemplo en los casos que Guadagni presenta al sostener que Australia tenía una tasa de graduación en el nivel superior de 61% en el año 2009 en tanto que Argentina para el mismo año presentaba una tasa de 14%. A simple vista se puede observar el menor grado de graduación en el sistema argentino, pero es interesante remarcar que según el Compendio Mundial de la Educación del 2009 publicado por la UNESCO, en tanto que Australia tenía una inversión en educación total igual al 6,4 de su PBI para el mismo año en Argentina se invertía 5,2 del PBI, mayor aún si consideramos que la inversión en el sector terciario en Australia era de un 1,8 del PBI mientras que en Argentina era del 1%. En el sector de educación superior Australia invierte prácticamente el doble de lo que se hace en Argentina, esto aun sin considerar las diferencia en el tamaño del PBI en cada caso.

Otro de los casos citados por Guadagni para marcar la ineficiencia del nivel superior en Argentina es la comparación con lo que sucede en Brasil, planteando que mientras nuestro sistema universitario gradúa a 29 de cada 100 nuevos inscriptos, en Brasil se gradúa a 50 de cada 100. Por nuestra parte consideramos importante remarcar como lo hace García Fanelli (2014) que en Argentina la brecha en lo que respecta a las tasas de participación en el nivel universitario del 20% más rico y del 20% más pobre de la población es mucho menor que en Brasil, que se encuentra en el extremo contrario presentando la mayor desigualdad en ese sentido en América Latina.

A MODO DE CIERRE.

Garantizar el acceso a la educación superior no es suficiente cuando hay otros factores que pueden estar apuntando en otra dirección. Algunos de estos pueden ser de índole económica, tales como los niveles de empleo en la población, los ingresos familiares de los estudiantes, la posibilidad de trasladarse hasta los lugares de estudio y el poder sobrellevar los gastos que acompañan a la educación superior. Otros son factores socioculturales. Muchos de los estudiantes universitarios son primera generación dentro de estos niveles y traen consigo capitales culturales que no siempre se ajustan a lo que se les requiere y que son necesarios para poder mantenerse dentro del sistema.

Argentina ha logrado alcanzar nivel altos de inclusión en cuanto a la cobertura y acceso en la educación superior. Muchas políticas desde el nivel central de gobierno apuntan en este sentido como sostuvimos al inicio de este trabajo. Entre ellas nombramos los planes de finalización de los estudios secundarios, los programas de becas para estudiantes, como la PNBB y la PNBU, o el más reciente programa Progresar. Aun así queda un largo camino por recorrer para lograr que este elevado número en la matrícula sea acompañado por iguales niveles de graduación. Sobre todo atendiendo a los sectores que son más vulnerables al abandono universitario, en su mayoría pertenecientes a los sectores socioeconómicos de menores ingresos, con un capital cultural familiar poco favorable en su adaptación a este nivel educativo, y en relación a la calidad educativa de los niveles previos.

En este punto concordamos con Murduchovicz (2004) quien plantea que si lo que se busca es realizar un análisis que intente hacer algo más que una descripción en los costos educativos se debe tener en cuenta el destinatario último del servicio, es decir, lo alumnos, si pertenecen al grupo sociocultural esperado o a sectores desfavorecidos socioeconómicamente. Compartimos la mirada de este autor respecto a que la educación privada incrementa los niveles de segmentación del sistema educativo y va contra la equidad.

Introducimos para finalizar nuestro trabajo las consideraciones sobre la eficiencia y su relación con otro concepto relacionado, el de la eficacia. Siguiendo lo planteado por Murduchovicz, cuando hablamos de eficiencia nos estamos refiriendo a la posibilidad de hacer más con los mismos recursos, es decir, miramos lo que se logra y lo comparamos con lo que se podría conseguir dada esa disponibilidad de recursos. Por otro lado en cuanto al concepto de eficacia el autor sostiene que apunta a la capacidad de alcanzar determinados resultados, es decir, que una acción es eficaz si logra lo que se

propone. Analizando la relación entre ambos, plantea que este último es más restringido que el de eficiencia, de modo que un proceso puede ser eficaz sin ser eficiente pero no a la inversa.

En el caso que nos interesa, podemos sostener que si bien sería deseable que con los mismos recursos se lograra un mayor número de graduados, esto no significa que el sistema no sea eficaz en la consecución de ciertas metas como son la democratización del conocimiento. Es cierto que muchas personas pasan por nuestras universidades y no logran obtener su título. Pero de ahí a considerar que su paso por estas ha sido un gasto de recursos innecesario, un derroche de los mismos, hay una inmensa diferencia. En las aulas de nuestras universidades no solo se enseña con el objetivo de certificar el conocimiento, se persigue que los alumnos puedan formarse en un pensamiento crítico, que se hagan de las herramientas culturales necesarias para realizar un análisis informado de la realidad. No se puede negar que es una deuda con los alumnos que no logran alcanzar egresar de sus estudios, pero no podemos considerar que su paso por las instituciones de educación superior ha sido en vano.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- Guadagni, Alieto Aldo: La creciente importancia de la universidad en el mundo globalizado. CEA. Universidad de Belgrano. Año 1- N° 5. 2012.
- García de Fanelli, Ana. (2014) Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación.
- García de Fanelli, Ana. (2014) 'Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina' en-Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión, año 6, n.8, pp.1-30, 2014b.
- Murduchovicz, A. (2004). Discusiones de economía de la educación. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Anuarios Estadísticos. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- UNESCO 2009. Compendio Mundial de la Educación 2009. Comparación de las estadísticas en educación en el mundo. Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ACCESO Y PERMANENCIA: CONCEPCIÓN Y ACCIONES

Carlos Mundt (UNTREF-Argentina); Celina Curti (UNTREF-Argentina); Cristina Tommasi (UNTREF-Argentina)

### PALABRAS CLAVE

Inclusión - acceso, responsabilidad institucional, ingreso, articulación - integralidad

### RESUMEN

La meta de inclusión en los estudios superiores de sujetos estudiantes que no tenían en sus horizontes a la Universidad, constituye un valor ético – político cuya paulatina concreción depende de una compleja serie de factores para las políticas institucionales y las acciones que de ella derivan.

La universidad debe asegurar el ingreso a sus aulas, a lógicas institucionales, niveles de exigencia y contenidos que permitan una formación de calidad como responsabilidad indelegable hacia la sociedad y exigencia hacia estudiantes, docentes y autoridades. La conjunción de estas responsabilidades concurrentes constituyen el marco referencial de acciones tendientes a asegurar el ingreso, entendido como acceso y permanencia en las aulas universitarias. Un nuevo sector de la sociedad que se acerca a las aulas universitarias instala la perentoria necesidad de no reiterar los funcionamientos con que antes, para otras realidades y sectores, la universidad estableció sus modelos.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero ha creado el Programa Institucional de Acceso y Permanencia, dependiente de la Secretaría Académica, conformado por tres acciones: Articulación con el Nivel Secundario; Curso y Taller de Ingreso; Programa Institucional de Tutoría; las que inicialmente desarticuladas y fragmentadas fueron adquiriendo grados de articulación de actores y acciones, hacia una estructura (relativamente) estable e integrada en los primeros años de las carreras.

Tendemos de ese modo hacia la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años que median entre el egreso del nivel secundario, el ingreso a la universidad y el primer año de las carreras. Un espacio de transición que vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

La presente ponencia presenta el trabajo realizado y en proceso del mencionado programa a partir de la recuperación de sus fundamentos, así como de algunas experiencias significativas realizadas y resultados obtenidos por el equipo de conducción y dirección de la Secretaría Académica.

#### LA UNIVERSIDAD SITUADA EN EL CONURBANO BONAERENSE

La meta de inclusión en los estudios superiores de sujetos estudiantes que no tenían en sus horizontes a la Universidad, constituye un valor ético – político cuya paulatina concreción depende de una compleja serie de factores para las políticas institucionales y las acciones que de ella derivan.

La apertura de nuevas universidades públicas en el territorio del conurbano bonaerense ha significado un desafío al papel de la universidad en nuevos contextos socio-culturales, en los cuales el término inclusión tiene varios significados. El primero de ellos, un tránsito o proceso que conlleva hacerse cargo de una historia. El segundo, un lugar o un espacio que apunta a una meta o propósito. El tercero, una política que expresa el deseo de incluir.

Si atendemos a la perspectiva de P. Schapira que desnuda ese doble proceso de fragmentación espacial y social de este territorio, se comprende que la instalación física (la inclusión en lo que podríamos llamar “una geografía a movilizar”) a nivel zonal apuntala un primer intento de soldar esas fracturas. Expresa un real hacerse cargo de la historia que transitan los nuevos ingresantes, sus familias y sus núcleos de pertenencia social. Ayuda a su tránsito a una nueva realidad de realización personal. A “no estar ni continuar estando en el mismo eterno lugar”.

Al instalarse en la región, estas universidades instalan en la región otras metas, acercan horizontes antes geográfica, cultural e institucionalmente distantes. Lugares a los que muchos no se concebían convocados. Lugares que no eran para “ellos”.

Los dos primeros significados se cumplen, respectivamente, a través de un modo físico, material: “estar ahí” y de un modo simbólico: “estar disponible”. El tercero, el político debe tomar la forma de un modo institucional: “ser y hacer posible”. Incluir es un concepto que se autodestruye en cuanto adquiere formas retóricas. Todo discurso sobre la inclusión que esté vacío del propósito y de la acción de incluir es excluyente. “Estar incluido entre los que pueden moverse y progresar o continuar estando siempre en un mismo y eterno lugar, en lo bajo, cobra una dimensión práctica, cotidiana para aquéllos que recorren esos espacios fragmentados de realidades sociales contrastantes. Quizás, haya que ver en ese escenario social, el real significado de la universidad en este territorio del cual estuvo ajena.

Mucho se ha hablado del fenómeno de la masificación de la educación universitaria, de la creación de nuevas universidades y del acceso a ella de nuevos sectores sociales denominados nuevos ingresantes. Pero este triple fenómeno de masividad, nueva institucionalidad y movilidad social instala nuevos problemas y situaciones cuya sola descripción no hace más que dejar sentada la complejidad de la tarea por delante. La problemática universitaria adquiere de este modo una situacionalidad diferente. Según desde donde se analicen y piensen los problemas y se propongan las respuestas, se abrirán caminos distintos con capacidad de resolución diferente.

La cuestión es si una nueva universidad creada es “una universidad más” o es “una universidad nueva”, conceptualmente novedosa. Esta definición es fundamental para

no caer en la antinomia simplista que contrapone una universidad “eterna” de altísimo nivel de exigencia a una universidad de masas con prevalencia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Cuestión ésta de envergadura, pues en torno a ella gira el desafío de enseñar no sólo “a más”, sino a “otros”.

Las nuevas universidades y, en consonancia con ellas, nuevos y diferentes sectores sociales que pugnan por el acceso, plantea una cuestión social y culturalmente novedosa y compleja. Los nuevos estudiantes, ese 75-80% que son primera generación de universitarios de sus familias, ingresan a una institución de la cual carecen de la información, los antecedentes, la referencialidad de que disponen los hijos de padres universitarios. Enfrentan un lugar “otro”, desconocido, por ello en cierto modo inquietante. La impronta de su origen y de su contexto sociocultural se agrega a las condicionantes de la época.

La universidad debe asegurar el ingreso a sus aulas, a lógicas institucionales, niveles de exigencia y contenidos que permitan una formación de calidad como responsabilidad indelegable hacia la sociedad y exigencia hacia estudiantes, docentes y autoridades. La conjunción de estas responsabilidades concurrentes constituyen el marco referencial de acciones tendientes a asegurar el ingreso, entendido como acceso y permanencia en las aulas universitarias. Un nuevo sector de la sociedad que se acerca a las aulas universitarias instala la perentoria necesidad de no reiterar los funcionamientos con que antes, para otras realidades y sectores, la universidad estableció sus modelos.

Entendida como una misión institucional de estas nuevas universidades constituye una dimensión muchísimo más compleja que sólo levantar edificios e instalar imaginarios. A esa tarea hemos dedicado los últimos años de la gestión académica de la UNTREF y de ese recorrido da cuentas este trabajo.

LA UNTREF: SU PREOCUPACIÓN POR LA INCLUSIÓN, EL ACCESO Y LA PERMANENCIA.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero ha creado el Programa Institucional de Acceso y Permanencia, dependiente de la Secretaría Académica, sustentado por los siguientes principios: la inclusión como valor ético y político; la concepción de Ingreso responsable y la “construcción del estudiante” desde la perspectiva de afiliación a la universidad. Este programa está conformado por tres acciones: Articulación con el Nivel Secundario; Curso y Taller de Ingreso; Programa Institucional de Tutoría; las que inicialmente desarticuladas y fragmentadas fueron adquiriendo grados de articulación de actores y acciones, hacia una estructura (relativamente) estable e integrada en los primeros años de las carreras. Tendemos de ese modo hacia la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años que median entre el egreso del nivel secundario, el ingreso a la universidad y el primer año de las carreras. Un espacio de transición que vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

La presente ponencia presenta el trabajo realizado y en proceso del mencionado programa a partir de la recuperación de sus fundamentos, así como de algunas experiencias significativas realizadas y resultados obtenidos por el equipo de conducción y dirección de la Secretaría Académica.

## INGRESO RESPONSABLE

La concepción de ingreso responsable propone superar algunas lecturas simplistas desde instituciones que entienden su responsabilidad como un papel de custodia de la excelencia universitaria, lo cual deriva en exigencias exclusivamente dirigidas hacia los estudiantes, únicos receptores de esta demanda por un desempeño responsable. Creemos que ingreso responsable es hacerse cargo desde la universidad de que los aspirantes han egresado de instituciones educativas de nivel secundario (gestión pública o privada) que tenían también una responsabilidad en su formación.

El interrogante que se abría era: ¿el ingreso universitario puede seguir siendo visto como el paso de la escuela secundaria, u otras experiencias formativas y laborales, a la institución, carrera o espacio universitario? ¿No deberíamos pensarlo como un proceso más extenso en tiempos y actores que articule el final de la educación secundaria con una efectiva instalación en las aulas universitarias, su lógica, sus objetivos y sus exigencias?

Desde 2005, comenzamos a visualizar el Ingreso como una etapa de transición más que como un momento entre instancias claramente diferenciadas y desvinculadas. Esta nueva perspectiva en el abordaje del problema generó un aumento y profundización de los proyectos de articulación con el nivel secundario y de integración de conocimientos hacia el primer año de las carreras.

Las acciones orientadas a la mejora del acceso tuvieron un efecto recursivo sobre la propia gestión institucional. Su concreción y la evaluación de sus resultados abrieron nuevos interrogantes que incrementaron la necesidad de una visión más profunda y compleja de la población estudiantil que aspira a ingresar: “¿Quiénes son nuestros estudiantes?” Consideramos imprescindible que la institución se posicione en este interrogante al asumir el desafío que los estudiantes de nuevo ingreso instalan a su lógica académica, no soslayando la enorme importancia sociocultural que conlleva este fenómeno de ascenso social, que derivará en la profundización del debate interno acerca de la misión y funciones de la universidad en sociedades más complejas y dinámicas.

Respecto de la articulación con el nivel secundario, tomamos la perspectiva de espacio de articulación entendido como puntos de movilidad entre estructuras institucionales diferenciadas que necesitan acoplarse para ejercer y facilitar movimientos. Espacios de mutuo compromiso, no sólo de contacto. Proponemos que un nuevo sector de la sociedad que se acerca a las aulas universitarias instala la perentoria necesidad de no reiterar los funcionamientos con que antes, para otras realidades y sectores, la universidad estableció sus modelos de ingreso. Tendemos de ese modo hacia la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años entre el penúltimo año de la escuela secundaria y el segundo año de las carreras universitarias. Un espacio de transición que vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales. Esa tarea, de muy difícil concreción, sólo puede desarrollarse en la medida en que el centro de atención y de interés se focalice en el aspirante / estudiante que hace ese recorrido y no en las diferentes instancias institucionales que debe recorrer para desprenderse de una etapa concluida e instalarse

– no sólo estar inscripto – en otra de mayores responsabilidades.

Este propósito, sin embargo, significó y significa un serio cuestionamiento hacia el interior de la universidad. Si la tensión entre las falencias formativas y el capital social de esos aspirantes, y los niveles de exigencia para acceder al conocimiento en un ámbito universitario, no está incrementada por nuestras propias falencias institucionales a la hora de idear caminos posibles hacia la excelencia formativa sin perpetuar modelos tradicionales.

El Curso de Ingreso se inicia en 1998, en un formato tradicional para un reducido número de aspirantes. A los pocos años, el incremento de la oferta de carreras y el aumento de aspirantes, crea condiciones para iniciar una serie de cambios basados en decisiones de política institucional: la dependencia en forma directa de la Secretaría Académica, el monitoreo y evaluación anual y la incorporación de un acompañamiento pedagógico específico. El supuesto original de que los aspirantes se inscribían al Ingreso a partir de la toma de decisiones maduras y responsables, para lograr el mejor tránsito posible hacia los estudios superiores, no se verificaba en un número significativo. Por esa razón, se comenzó a ahondar en los resultados obtenidos en varios años de implementación del Curso de Ingreso, buscando parámetros que permitiesen comprender éxitos, dificultades y fracasos en esta nueva realidad socio-educativa.

#### PROGRAMA INTEGRAL DE ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL UNTREF – NIVEL SECUNDARIO DE LA REGIÓN VII

La Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, determina la obligatoriedad de la educación secundaria con tres finalidades específicas: la continuación de estudios superiores, la inserción en el mundo del trabajo y la profundización plena de la ciudadanía. En este marco el ministerio nacional y los ministerios provinciales han propuesto una serie de políticas, acciones y estrategias para profundizar la articulación entre la escuela secundaria y los estudios superiores con el fin de mejorar y asegurar el pasaje entre ambos niveles. La UNTREF ha definido un compromiso sostenido desde los inicios de estas políticas y ha participado en distintos programas. El primero de ellos fue el Programa UNIMEDIA (Universidad – Escuela Media) para la mejora en la calidad de los procesos de Articulación entre el Nivel Medio y el Nivel Superior promovido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el año 2005 que se desarrolló en dos líneas de trabajo – Matemática y Lengua / Ciencias Sociales. Si bien este Programa fue discontinuado desde las autoridades ministeriales, la Universidad lo ha mantenido en forma ininterrumpida en el área de Matemática.

El segundo programa de trabajo conjunto el Programa de “Apoyo al último año de la Escuela Secundaria para la articulación con el Nivel Superior” iniciado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2003 que se propuso ofrecer capacitación extracurricular a jóvenes que estén cursando ese último año para facilitar un recorrido más fluido hacia el nivel superior. Durante su desarrollo se puso a disposición de alumnos y docentes los textos y cuadernillos de trabajo elaborados por la Secretaría de Educación de la Nación. El dictado de los cursos estuvo a cargo de profesores universitarios, de Institutos de Formación Docente y del nivel secundario, designados por la universidad.

A partir de la realización de estas experiencias de trabajo conjunto y su evaluación, que se consideró muy positiva, en varios aspectos: el acercamiento de los equipos de profesores pertenecientes a instituciones educativas de los dos niveles, la planificación del trabajo en forma compartida y colaborativa y la realización conjunta de las tareas y actividades, la UNTREF decidió la implementación de nuevas líneas de trabajo con el sistema de educación secundaria situado en la Región Educativa VII.

El proyecto “Conocer la Universidad” que lleva adelante un conjunto de iniciativas orientadas a que los estudiantes de la escuela secundaria conciban a la universidad como un espacio posible, accesible, valioso, amigable, a partir de abrir sus puertas para que puedan conocer las posibilidades que les ofrece. “Conocer la Universidad” y “A ser estudiante universitario se aprende” son dos de las actividades que se llevan adelante y en las cuales participan distintos sectores institucionales: museo, biblioteca, servicio de orientación, extensión.

En este mismo sentido, se realiza EXPOUNTREF todos los años con el objetivo de abrir las puertas de la universidad y mostrar – en forma participativa – todo lo que se ofrece a los estudiantes y a la comunidad, tanto desde la Secretaría Académica con sus carreras de grado, como desde la Secretaría de Extensión.

La necesidad de cumplir con las propuestas planteadas nos ha llevado a trabajar en forma sostenida y prolongada con el equipo de Inspección de la Región VII, responsables del nivel educativo en general y del nivel medio, de gestión estatal y privada, de Tres de Febrero y Hurlingham.

Durante el año 2013 y en este marco de trabajo, los equipos técnicos de la Secretaría Académica y las autoridades distritales educativas de la región, crearon el Programa Integral de Articulación UNTREF-Escuela Secundaria región VII; el cual es entendido como un proyecto de creación y construcción conjunta entre ambos niveles educativos, teniendo como marco la normativa nacional y provincial que sustenta esta articulación, ante la responsabilidad que nos impone la escuela secundaria obligatoria.

A este Programa se ha sumado el distrito de San Martín y la articulación se proyecta en tres aspectos: el académico, el vocacional –ocupacional y el institucional.

En el año 2013 se realizaron en la UNTREF varias reuniones que involucraron a directivos de escuelas secundarias de los tres distritos y de ambas gestiones, estatal y privado, cuyo objetivo fue “conocer” inquietudes, necesidades y propuestas que dieran origen a líneas de trabajo conjuntas.

En coincidencia con este camino emprendido, la Secretaría de Políticas Universitarias –SPU, dependiente del Ministerio de Educación, lanzó una convocatoria en el año 2013 a las universidades nacionales a la presentación de proyectos de articulación “la Universidad y la Escuela Secundaria”, focalizando en la Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la escuela secundaria.

Esta iniciativa busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esas disciplinas a fin de generar impacto positivo en la matrícula de ingreso a la universidad, especialmente en aquellas carreras consideradas estratégicas para el desarrollo pro-

ductivo del país. Así también promueve acciones que tiendan a la generación de vocaciones tempranas por las ciencias exactas y naturales.

La Secretaría Académica en forma conjunta con la Secretaría de Extensión de la UNTREF, presentó un proyecto el cuál a fines del 2013 ha sido evaluado satisfactoriamente por el Ministerio y será de ejecución 2013-2016. “Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria” Este proyecto está coordinado por la Lic. Celina Curti, Directora de Gestión Académica y codirigido por el Lic. Gabriel Asprella, Secretario de Extensión de UNTREF y la Lic. Cristina Tommasi, Asesora Pedagógica de la Secretaría Académica. Para su ejecución se ha conformado un equipo técnico mixto que involucra a ambos niveles educativos y en el cual participan 20 escuelas secundarias de los tres distritos<sup>1</sup>. En este sentido se llevan adelante diferentes líneas de trabajo englobadas en distintos componentes y dentro del Programa para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología que patrocina la SPU.

#### IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS SUPERIORES UNIVERSITARIOS. CONCEPCIÓN Y PRIMERAS VERSIONES

Este Taller es concebido como un espacio introductorio, que recibe, da la bienvenida y escucha a los estudiantes en este complejo y nuevo lugar institucional, reconociendo el inicio de un tiempo de aprestamiento y transición en la construcción del “oficio de estudiante”(Casco, 2005). Propone trabajar el significado de ingresar a estudios superiores universitarios a partir de actividades que impliquen el análisis y la reflexión grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene este ingreso para la vida de cada uno, así como establecer un vínculo con la institución centrado en el interés de ésta en escuchar a sus estudiantes.

Este Taller transcurre durante la primera semana de clases, como actividad obligatoria, en días y horarios prefijados en el cronograma, con registro de asistencia. Esta dinámica se extiende a la presentación de cada una de las materias que dan a conocer su propuesta disciplinar y pedagógica antes de iniciar el desarrollo de las unidades programáticas.

De este modo, el primer contacto para el estudiante implica reflexionar sobre la concepción de Universidad, los estudios universitarios: sus requerimientos, necesidades y exigencias. Se les presenta una Universidad con una preocupación central en cuestiones referidas a la calidad de las prácticas pedagógicas. Este momento resulta de suma importancia. Por un lado, significa una ruptura con el modo tradicional (cuestiones de contenidos y evaluación) y por otro nos permite detectar otras falencias y necesidades que, luego, podrían operar como limitantes en su posterior desempeño<sup>2</sup>.

El Taller de Ingreso a los Estudios Universitarios incorpora dos nuevas instancias: un segundo encuentro en la semana posterior a los primeros parciales de cada materia y una encuesta final a los aspirantes que se realiza en la última semana de clases.

La segunda instancia del Taller propone recuperar lo producido durante el primer encuentro realizando un trabajo grupal de análisis y reflexión sobre los materiales procesados, con el objetivo de generar un espacio en el cual, a partir de las percepciones y

apreciaciones de los estudiantes, podamos reflexionar con ellos, sobre desafíos y posibilidades de su trayectoria formativa. Los resultados de la encuesta final constituyen un insumo fundamental para el mejor conocimiento de nuestro estudiantado y para la evaluación y decisión de políticas institucionales.

#### DE LAS ACCIONES TUTORIALES ESPECÍFICAS AL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA

El proyecto de tutoría comenzó en el año 2005 como una acción de acompañamiento a los alumnos en cuatro carreras de baja matrícula teniendo como objetivo su retención a través del seguimiento en el curso de ingreso. Las acciones tutoriales se extendieron posteriormente a las carreras de grado, en la convicción que se debe atender a los estudiantes en las diferentes instancias de su carrera académica y no exclusivamente al inicio de la misma.

A lo largo de esta implementación inicial se fue reelaborando la concepción desde la cual se partió y adoptando una perspectiva de intervención integral y transversal que se denominó “Tutoría integral del primer año”, asentada en la convicción de que el paso del alumno por la vida académica debe ser producto de un proceso de integración a la vida universitaria, con la acción comprometida de todos sus miembros.

Creemos que las acciones tutoriales promueven la construcción de una Universidad para todos, más accesible y humana, menos distante. Esto significa poner a disposición de los alumnos y de la comunidad toda, recursos que faciliten y auspicien transiciones exitosas, acercando los alumnos a la alfabetización académica.

Por lo tanto, se define al tutor como aquel/la profesor/a que acompaña al estudiante en su acercamiento a la realidad universitaria desde las disciplinas que conforman la carrera elegida y considerando tanto las necesidades e intereses de los estudiantes como las circunstancias académicas y sociales en las cuales se sitúa. A partir de esta lógica el profesor que asume esta función debe poseer herramientas que le permitan abordar el acompañamiento y seguimiento de los aprendizajes, facilitando la motivación y el desarrollo de las potencialidades en cada uno de los estudiantes. Pensar en el desempeño de los tutores supone revalorizar la dimensión pedagógica en sus diferentes formas de abordaje lo cual implica atender las particularidades de las diversas etapas de la vida académica de los estudiantes, constituyendo un recurso más para su mejora.

Por todo ello, la tutoría es una variable de la calidad de la educación, un soporte del proceso educativo del alumnado y de los demás actores involucrados, un espacio competente y dispuesto para estimular aspectos de desarrollo personal, académico y profesional.

Se trata de pensar la tutoría como una actividad promotora, preventiva y no sólo paliativa o de resolución de conflictos. Proponemos un enfoque, llamado “proactivo”, en el que el tutor interviene por propia iniciativa, anticipándose a los problemas y a las situaciones que los estudiantes deben enfrentar durante su carrera universitaria y lo diferenciamos del enfoque “reactivo”, en el que el tutor sólo interviene ante el problema ya ocurrido. En tanto la acción tutorial se orienta a mejorar el desempeño de los estudiantes, es concebida como respuesta pedagógica a problemáticas pedagógicas,

evitando focalizar la mirada únicamente en las características personales de cada alumno y en su contexto social y familiar. Es decir el rol del tutor no es el de psicólogo ni el de trabajador social sino el de un profesional de la enseñanza abocado a la orientación y apoyo de sus estudiantes.

En el marco de las políticas de ingreso, retención y egreso de la Secretaría Académica para el logro de una mayor inclusión, equidad y calidad en los aprendizajes, se fue consolidando este espacio institucional de tutoría, concebido como nexo, como trama al interior de cada carrera en la que se articulan como ejes centrales los alumnos, el equipo docente y el Plan de Estudios.

El equipo de tutores así concebido conforma un grupo de trabajo integrado por un profesor tutor de cada una de las carreras, que se reúnen una vez por mes con cronograma anual preacordado y agenda de trabajo. Reuniones en las cuales construyen cooperativamente sus planes de acción, intercambian experiencias y evalúan en conjunto sus proyectos.

#### EN SÍNTESIS

El dato incontrastable de que amplios sectores sociales se vienen incorporando de modo creciente a las nuevas universidades creadas en las décadas de 1990 y 2000, implica superar en mucho el entusiasmo inicial por la idea de movilidad social que conlleva. Ese proceso de “ampliación de horizontes” encierra un significado más profundo que sólo podemos desentrañar evitando el encierro en las antinomias de un modelo pensado para otras realidades.

De esa lógica que no renuncia a la tensión entre los fines históricos de la universidad y las demandas de la sociedad, nació este recorrido vertebrado en torno a la idea de inclusión y las consecuencias derivadas de transformarla en hechos a través de acciones. Por eso, fuimos construyendo un proyecto de gestión que articula la práctica docente, la atención a las características socioculturales de estos estudiantes de nuevo ingreso y la investigación como saber para el hacer en una política institucional. No hay modos simples de atender a realidades complejas. Si la perplejidad ante los nuevos escenarios sólo genera la reacción de recluirnos en nuestras respuestas habituales, siempre encontraremos una vía de escape haciendo a “otros” los únicos responsables de los nuevos interrogantes. De ese modo, corremos el riesgo de que ese inmovilismo de la institución haga realidad el aforismo de Nietzsche: “el hábito hace más diestra a la mano y más torpe a la cabeza.”

Incluir significa expandir hacia afuera y hacia adentro. El ingreso no es un problema de admisión, no es una estación de peaje a la autopista universitaria. Es una cuestión académica, un proceso de transición a un horizonte cognitivo amplio, diverso, socialmente situado e institucionalmente organizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, Clifford y otros. 2002 – Nuevas miradas sobre la Universidad. EDUNTREF. Buenos Aires.
- Altbach, Philip y McGill Peterson, P. 2000– Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional. Biblos. Buenos Aires.
- Brunner, J.J. 1990– Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile.
- Calello, T. 2000 – Breve caracterización histórica de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Sao Paulo en perspectiva, 14.
- Casco, M. Prácticas comunicativas del Ingresante y afiliación intelectual. Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Ponencia en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.
- Charlot, B. 2007 – La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Chaves, P. 1999 – Construcción de identidad cultural. Mendoza.
- de Sousa Santos, B. 2004 – La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila. Bogotá.
- Ezcurra, A. M. 2008 – Educación universitaria: una inclusión excluyente. 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, UNRC. Río Cuarto.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. 2008 – La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol.1, N°3.
- García de Fanelli, A. M. 2006 – Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. SITEAL- UNESCO-OEI-IIPE.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. 2002 – Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Litwin, E. 1998 El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en Corrientes didácticas contemporáneas, Ed. Paidós, Bs. As.
- Morin, E. 2001 – Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.
- Moscovici, S. 1998 – Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Vol. I Tomo II. Paidós. Barcelona.
- Pérez Lindo, A. 1998 – Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo. Biblos. Buenos Aires.
- Prévôt Schapira, M. 2000 – Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía en la aglomeración de Buenos Aires. Economía, Sociedad y territorio, vol.II, núm.7, 405-431- France
- RUNCoB - Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense. 2008 Documento de los Secretarios Académicos. Buenos Aires.
- Saltalamacchia, H. 1997 – El investigador, su cuerpo y sus indicios. Jóvenes, Vol.4 Cuarta época.
- Torres, H. -Tres grandes procesos de suburbanización en Buenos Aires: 1904-1914, 1943-1947-1960 y 1991-2001. Clase dictada el 23-06-01 cátedra de Geografía Urbana Dpto. de Geografía, FFyL, UBA
- Wallerstein, I. 2005 – Las incertidumbres del saber. Gedisa. Barcelona.
- García, Rolando – Sistemas complejos. Gedisa. Barcelona, 2006

1. En el primer componente referido al aseguramiento de competencias de egreso de la escuela secundaria, la UNTREF ha presentado una línea de trabajo en Matemáticas.

El segundo componente de este proyecto se refiere al Desarrollo de Vocaciones Tempranas

La UNTREF viene realizando una actividad puntual y anual, la ExpoUNTREF, la cual ya ha sido mencionada anteriormente y que consiste en la realización de una exposición por medio de la cual la universidad abre sus puertas y muestra la oferta académica y las actividades que se realizan en las distintas áreas, como ser extensión, investigación, museo, biblioteca. Este año se acaba de realizar el día 28 de agosto, con la presencia de aproximadamente 20 escuelas de la región de ambas gestiones y 650 alumnos del nivel medio.

Otra de las actividades que se venía desarrollando, es el proyecto “Conociendo la UNTREF”, que se potenciará en el marco de este proyecto con la SPU. Consiste en la asistencia de estudiantes de los dos últimos años de la secundaria a la UNTREF, por escuela, con realización de actividades específicas en la Biblioteca, Extensión, Museo y la realización de talleres y actividades afines a las carreras de Ing. Ambiental, en Computación y Estadística

Con respecto a la Orientación Vocacional, la UNTREF a través de su Servicio de Orientación Vocacional (SOEVO) propone la realización de talleres de reflexión sobre la vocación a desarrollarse en las escuelas para estudiantes de 1° año y de 6° año. La carrera de Ingeniería Ambiental propone la realización de talleres en las escuelas y mesas redondas en UNTREF con participación de estudiantes de la universidad y de la secundaria.

También la realización de prácticas preuniversitarias por los estudiantes de la secundaria en la UNTREF y concurso de posters y trabajos específicos para dichos estudiantes

La carrera de Ingeniería en Computación propone también llevar a cabo talleres de enseñanza de la física en las escuelas usando TIC (Física re-creativa). Ciclos de charlas en la UNTREF con la participación de estudiantes de grado y charlas en Telecomunicaciones con el material provisto por AR-SAT /CNC

La carrera de Licenciatura en Estadística prevé talleres en las escuelas, ciclos de charlas en la UNTREF con la participación de estudiantes de grado y la organización de una Olimpiada en Estadística con la participación de las 20 escuelas involucradas.

Se propone la realización de una Feria de fin de promoverla realización de al menos un proyecto de investigación por parte de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar.

El tercer componente de este proyecto se refiere específicamente al Acompañamiento Pedagógico

La propuesta de la UNTREF se refiere a Matemáticas y la realización de un Ciclo de Seminarios dirigidos a los docentes.

La carrera Ingeniería en Computación propone la capacitación a los docentes de secundaria en enseñanza de la programación e internet, según determinación de sus necesidades. Laboratorios de conectividad en las escuelas y capacitación de los docentes En Estadística la propuesta incluye cursos de capacitación a docentes de secundaria en dicha disciplina

Por último y también referido a capacitación de docentes y en el marco de la Feria de Ciencias se prevé la capacitación a los docentes para asesorar y evaluar los proyectos de los alumnos y el desarrollo de asistencia técnica en la instrumentación de propuestas pedagógicas y didácticas en la enseñanza del área sobre pensamiento científico y metodología de la investigación.

2. La dinámica de trabajo consiste en la realización de una serie de ejercicios grupales alrededor de las siguientes temáticas: ¿Cómo caracterizarían a un estudiante secundario?, ¿Cómo se imaginan a un estudiante universitario?, ¿Qué esperan de esta universidad?, ¿Qué imaginan que les exigirá esta universidad?, ¿Para qué les va a servir el Curso de Ingreso?, ¿Cómo se imaginan estudiando para el curso de ingreso?, ¿Cuándo van a estudiar? Las actividades grupales dan paso al intercambio entre aspirantes y docentes en función de analizar y reflexionar sobre lo producido a partir de las consignas planteadas. Se trabaja sobre las regularidades, las diferencias, los impactos que dichas ideas tienen sobre su propio desempeño, así como sobre las cuestiones que la coordinación del curso de ingreso propone como concepción y objetivos de esta nueva relación que se comienza a establecer.

**PROGRAMA DE APOYO AL EGRESO EN LA FACULTAD DE VETERINARIA (PROGRESOFVET), UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LA DESVINCULACIÓN UNIVERSITARIA.**

Vanessa Lujambio, Facultad de Veterinaria  
María Mercedes Couchet, PROGRESA  
José Passarini, Facultad de Veterinaria,  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - URUGUAY

PALABRAS CLAVE

Desvinculación en la Educación Superior, Evaluación Institucional, Apoyo a Estudiantes, Educación Veterinaria.

RESUMEN

En incremento de la cobertura de la Educación Superior es una característica de Latinoamérica del presente Siglo. Sin embargo el significativo aumento del ingreso de estudiantes a las Universidades no se acompañó un proporcional aumento de los egresados. La Facultad de Veterinaria (FV) de la Universidad de la República (Uruguay) no escapa a esta realidad. Las razones y los momentos en los que se produce la desvinculación, son un objeto constante de investigación a nivel universitario. Se observa que existe un desgranamiento en el transcurso de la carrera, se identifica un grupo importante de estudiantes que se desvincula en el primer año de la misma, luego la desvinculación es progresiva y permanente hasta el egreso. FV ha instrumentado varios mecanismos de acompañamiento a la inserción y permanencia de los estudiantes, y recientemente creó el Programa de Apoyo al Egreso, que comprende a alumnos que ya cumplieron aproximadamente con un 85% del currículum y llevan una permanencia en la Institución por encima de la duración media de la carrera. El Programa es llevado adelante por el Servicio de Orientación Psicopedagógica, la Secretaría Estudiantil y el Departamento de Educación Veterinaria. Este dispositivo tiene como objetivos la realización de seguimiento, diagnóstico, evaluación de la situación de los estudiantes y el desarrollo de estrategias para abordar la situación de rezago, prevenir la desvinculación tardía y en algunos casos promover la revinculación de aquellos que se alejaron de la formación. Finalmente se pretende mejorar la relación egreso/ingreso de la carrera de Veterinaria.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Veterinaria (FV) es la única institución que forma Doctores en Ciencias Veterinaria en el Uruguay, fue creada en 1903 y en los 110 años de historia, sus propuestas curriculares han respondido a las diferentes necesidades de formación, como consecuencia de los cambios económicos, políticos y sociales que sucedieron en el país y que buscaron adecuarse al avance científico y tecnológico que experimentaron las ciencias veterinarias y el paradigma profesional fue evolucionando hacia uno más completo y cada día más complejo (Passarini, 2013). El desarrollo productivo del país, ha estado ligado históricamente a la FV, ya que la producción agropecuaria sigue teniendo un protagonismo sin igual en la economía, representando más del 12% del Producto Bruto Interno, y alrededor del 25% de las exportaciones (Instituto Nacional de Estadística, 2014); siendo la carne vacuna el principal producto de exportación del país, aunque existe una marcada diversificación productiva del territorio. Esto explica, entre otras razones, que la profesión veterinaria cuente con un alto nivel de empleo (Gil et. al, 2010) y un completo empleo de los jóvenes graduados (Passarini, 2013).

En Facultad de Veterinaria (FV), el importante crecimiento del número de ingresantes que se presenta a partir de comienzos del Siglo XXI, no se ha acompañado por un crecimiento en el número de graduados (Figura 1).

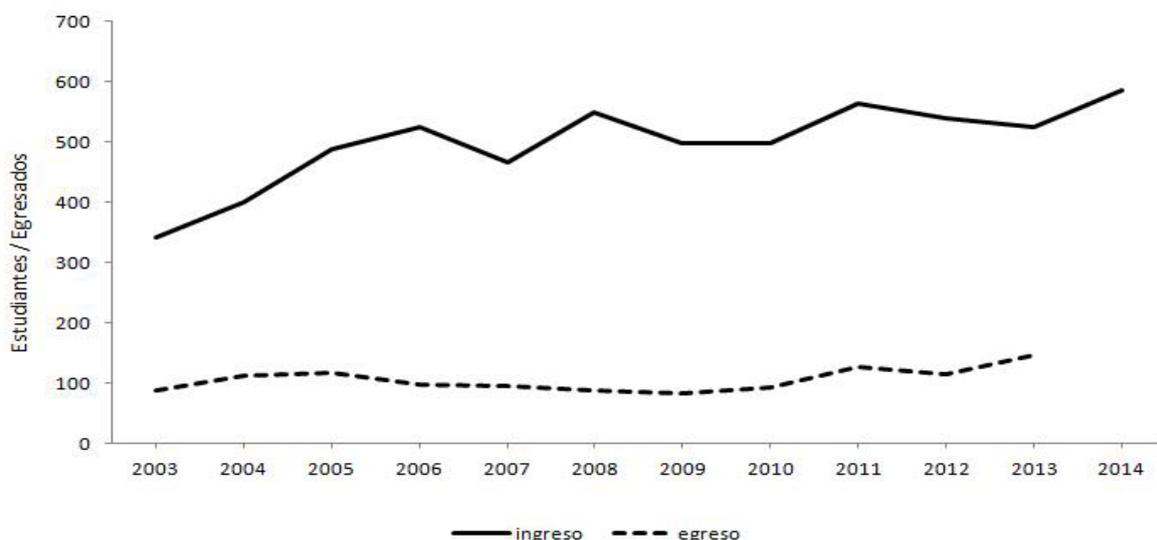


Figura 1. Estudiantes que ingresan y egresan a la Facultad de Veterinaria desde el 2003 al 2014.

La preocupación institucional por conocer las razones por las que los estudiantes no culminan su formación de grado, se ha manifestado a través de diferentes trabajos realizados por el Servicio de Orientación Psicopedagógica (trabajos hechos por Marquine, 2010, 2012; y por Lujambio, 2013), la Secretaría Estudiantil (trabajos hechos por González, 2010; González et al., 2015) y Departamento de Educación Veterinaria (trabajos hechos por Rista, 1990; por Passarini, 2012; y Villagrán y González, 2011), que han permitido encontrar los momentos más importantes de desvinculación y algu-

nos problemas generales para la titulación de los veterinarios. Entre los períodos de la carrera que merecen una mayor atención, de acuerdo a los estudios, son el comienzo y el final de la carrera; el primero porque acarrea importantes porcentajes de desvinculación y el segundo porque acumula una importante población que no culmina la carrera, aunque se encuentra muy cerca de su finalización.

Precisamente la población que se encuentra muy cerca de titularse pero lleva un período mucho mayor al esperado en la carrera, son el objeto del Programa que crea el Consejo de Facultad de Veterinaria: Programa de Apoyo al Egreso (ProEgresoFVet). De acuerdo a los datos del Sistema de Bedelías, a octubre de 2014, existe una población de 279 estudiantes que ingresaron a FV entre los años 1998 y 2005 (permaneciendo más de 9 años en Facultad), que tienen al menos 39 exámenes aprobados, lo que representa entre el 85% y 90% de la carrera aprobada.

## METODOLOGÍA

Se conforma un equipo integrado por referentes institucionales de las siguientes estructuras:

- Servicio de Orientación Psicopedagógica
- Secretaría Estudiantil
- Departamento de Educación Veterinaria

## ETAPA DE INDAGACIÓN

### Identificación de los Estudiantes

- Se accede a la base de datos de los estudiantes que ingresaron a la carrera entre los años 1998 y 2005, y que tienen al menos 39 asignaturas o exámenes aprobados.
- Se imprimieron las escolaridades de todos los estudiantes identificados y se conformó una carpeta para cada uno de ellos.

### Elaboración de una pauta de entrevista

- Se elabora una pauta de entrevista, con ejes de consulta básicos que luego se profundizan según cada caso.

La pauta de entrevista aborda los siguientes temas:

- Datos personales.
- Lugar de procedencia y residencia.
- Actividad laboral.
- Actividad académica (dentro de esta categoría, se explora actividad académica realizada hasta la fecha de la entrevista, lo que incluye avance en relación a tesis, exámenes, cursos, horas de practicantado).
- Se cierra la entrevista apuntando a lo prospectivo en cuanto a la formación (factores de apoyo que consideran se pueden brindar desde la Institución para concretar el egreso). Se explora por último el interés de continuar la formación a nivel de posgrados<sup>1</sup>.

## Entrevista a los estudiantes

Se utilizan básicamente dos mecanismos de entrevistas:

- Entrevista Telefónica: el contacto con el estudiante se da únicamente a través de este medio.
- Entrevista Presencial: particularmente en este caso se lleva adelante con estudiantes que se encontraban en ese momento en FV, y también con aquellos estudiantes que desempeñan rol docente y/o funcional en la Institución.
- Combinación de Entrevista Telefónica y Entrevista Presencial: se da en aquellos casos en que los estudiantes luego de la entrevista telefónica, solicitan contar con un encuentro presencial para profundizar en las temáticas que se abordan.

Sistematización de la Información:

El análisis de la información incluye un enfoque cuantitativo y uno cualitativo:

- Cuantitativo: análisis descriptivo de las preguntas que permite un abordaje poblacional, y brinda información para la situación general de todos los entrevistados.
- Cualitativo: es el análisis de los contenidos abiertos de las entrevistas, que permiten una posterior categorización de los principales aspectos que se encuentran.

Elaboración de Propuestas para el apoyo al Egreso de los Estudiantes.

A partir de la información recogida el grupo de trabajo elabora una serie de propuestas que son puestas a consideración de las autoridades de la Institución.

## PRIMEROS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En una primera etapa se entrevistaron 114 estudiantes. La información más significativa respecto a las características de la población fueron:

- En relación a la actividad académica, dos tercios de los estudiantes se encuentran preparando exámenes y un poco más del 30% elaborando la tesis. En relación a la etapa de tesis en la que se encuentran, casi el 60% está redactando. Solo en el 22,2% de los casos, alguno de los integrantes del grupo de tesis la ha defendido (No= 77,8%). Esta información nos indica que la amplia mayoría de los estudiantes que componen ProEgresoFvet, no se encuentran desvinculados de su formación, sino que siguen en un proceso que se ha extendido en el tiempo, pero no se ha detenido en ningún momento. Esto coincide al preguntarles cuándo fue su última actividad académica, donde el 40% se encuentra en actividad, sólo el 17,6% hace más de un año o más tiempo que no tiene actividad en este sentido.
- El 75% manifiesta estar preparando alguna materia para rendir examen, y el 42,4% ya ha rendido al menos una vez esa asignatura. El 74,2% de estos estudiantes no cuenta con compañero para estudiar y prepararla (Sí= 25,8%).
- El 43,5% de los estudiantes que se entrevista trabaja más de 10 horas al día. Cabe destacar que al consultarles por la carga horaria diaria se les dificultó responder en forma concreta, lo que indica una inestabilidad en este sentido, lo que posiblemente interfiera en la organización para compatibilizar estudio y trabajo.
- Al consultar por cuáles considera los principales factores que han demorado el egreso, los estudiantes se lo atribuyen a factores personales e institucionales. Si se les pregunta por factores en general, los más nombrados son laborales y personales,

seguidos por familiares e institucionales. Es interesante, que si bien este es un grupo al que le está siendo difícil concretar el egreso, al consultarles por la posibilidad de continuar con estudios de posgrados, más de la mitad lo considera como una posibilidad en el futuro, lo que podría estar indicando que su interés por seguir avanzando académicamente no ha sido desmotivado por la dificultad de concretar el título de grado.

- Mencionan múltiples razones de por qué sí o por qué no han logrado sostener determinados aspectos que hacen a la vida universitaria, ya sea en lo que refiere al funcionamiento institucional, a lo académico, a lo personal y afectivo, pero cada una de estas respuestas teñidas por del deseo de cumplir con aquel compromiso adquirido hace algunos años con ellos como actores centrales de su proceso formativo, así como también el adquirido con familiares y amigos, de formarse como universitario en la disciplina de las Ciencias Veterinarias.

Si bien al explorar acerca de los factores que los estudiantes pueden identificar como apoyo con la finalidad de promover su egreso vinculado a lo prospectivo, aparece un número elevado de respuestas que aluden a la experiencia, como en este caso, en el cual más que una propuesta es una explicación: “Hubiese sido importante al principio de la carrera haber contado con ayuda en métodos de estudio. Fui aprendiendo como estudiar durante años a ensayo y error”.

En el marco del análisis de aquellos aspectos que hacen a lo subjetivo en cuanto a factores que los estudiantes identifican como fundamentales para promover su egreso, surgen una variedad de respuestas que pueden ubicarse en las siguientes categorías: lo institucional, lo personal y vincular.

#### PROPUESTAS SURGIDAS DEL ESTUDIO

A partir del trabajo realizado se realizaron varias propuestas concretas:

- Definir el grupo y establecer que es de interés institucional apoyarlos para que culminen sus estudios de grado.
- Identificar subgrupos para llevar adelante los dispositivos de apoyo, principalmente en lo que refiere a:
  - Apoyo al Proceso de Elaboración de Tesis.
  - Apoyo para la rendición de exámenes.
  - Apoyo para completar horas de Cursos Optativos y Practicantados.
- Generar un espacio de intercambio con reuniones periódicas del grupo que compone el ProEgresoVet.
- Realizar apoyos individuales cuando los problemas detectados lo ameriten.

La Facultad de Veterinaria ha puesto en práctica algunas medidas propuestas y se encuentra estudiando otras surgidas del estudio. Además la Institución cuenta con el antecedente de apoyo a una población estudiantil en situación de rezago, para que logren retomar sus estudios (Lujambio et. al. 2013).

#### CONSIDERACIONES FINALES

La preocupación por incrementar los egresos y la relación ingreso/egreso, ha llevado a la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República a instrumentar varias in-

investigaciones al respecto, para luego instaurar diferentes dispositivos de apoyo. Particularmente el Programa de Apoyo al Egreso hace foco en aquellos que se encuentran cerca de su graduación pero no logran el objetivo. A partir de este trabajo fue posible identificar las principales causas de la demora para el egreso y como consecuencia comenzar a trabajar en función de estos resultados. La Institución pone a disposición recursos humanos provenientes del Servicio de Orientación Psicopedagógica, el Programa de Respaldo al Aprendizaje, la Secretaría Estudiantil y el Departamento de Educación Veterinaria para comenzar a trabajar con esta población, además se encuentra discutiendo la flexibilización de diferentes normativas para posibilitarle a los estudiantes proseguir sus estudios.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Gil, A., Piaggio, J., Passarini, J., Rodríguez, M., Slavica, J. (2011) Censo Nacional Veterinario, Facultad de Veterinaria, Sociedad de Medicina Veterinaria del Uruguay y Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca, Montevideo.
- González, S. (2010). Evaluación de la “Tesis de grado”, plan 1998. Secretaría Estudiantil. Facultad de Veterinaria. Montevideo. Uruguay.
- González, S, Machado, M, Passarini, J. (2015) Trayectoria educativa en la facultad de veterinaria: nivel educativo previo y rezago académico. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación. II Jornadas de Investigación en la Educación Superior. Abril. Poster.
- Instituto Nacional de Estadística (2014) Uruguay en Cifras 2013. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2013/capitulos/Agropecuario.pdf>
- Lujambio, V., González, S., Santiviago, C. (2013) Experiencia Plan 80. Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo. Facultad de Veterinaria. Montevideo. 6, 7 y 8 de Agosto.
- Marquine, R. (2010). Aproximación a alumnos que transitan etapas finales en la carrera de Doctor en Ciencias Veterinarias. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
- Marquine R, González S, Lujambio L (2012), “Volver a la Facultad: experiencia de tutorías entre pares para facilitar el egreso - Facultad de Veterinaria”. Modalidad: trabajo libre y mesa. VI Encuentro de Tutorías, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay.
- Passarini, J., Rodríguez, B., Borlido, C. (2012). Situación de los jóvenes egresados veterinarios de la UdelaR– Uruguay, Congreso Universidad 2012. VIII Congreso Internacional de Educación Superior, ISBN: 9789591614346.
- 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 Educación. CEPES-Universidad de la Habana, Cuba.
- 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.
- Villagrán M., González S. (2011) Informe de Evaluación del Taller de Apoyo a la redacción de la Tesis de Grado (Modalidad ensayo experimental). Facultad de Veterinaria.

.....  
1. Anexo. Pauta de entrevista que se realiza a los estudiantes.

## **PLANIFICACIÓN DE LOS APOYOS A LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE VETERINARIA, URUGUAY.**

González, Solana; Facultad de Veterinaria  
Ramos, Sofía; PROGRESA  
Passarini, José; Facultad de Veterinaria  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA-URUGUAY

### **PALABRAS CLAVE**

Evaluación Institucional, Políticas de Apoyo a Estudiantes, Rendimiento Académico, Educación Veterinaria.

### **RESUMEN**

El presente trabajo realiza una revisión de la implementación, seguimiento y evaluación de las políticas de apoyo a los estudiantes, en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República. Esta institución es la única dedicada a la formación de veterinarios en Uruguay, cuenta con más de cien años de existencia, alrededor de 3.000 estudiantes y 300 docentes. A partir de la evaluación institucional del año 2005 se estableció la implementación y fortalecimiento de varios instrumentos de apoyo a los estudiantes. En los últimos diez años, estas políticas se tradujeron en la creación de estructuras, la instrumentación de diagnósticos al ingreso y cursos de nivelación. La evaluación institucional realizada en el año 2010 evidenció que estas políticas ya estaban brindando resultados positivos para los estudiantes de la carrera. La Secretaría Estudiantil, el Servicio de Apoyo Psicopedagógico, el Espacio Multifuncional y la coordinación con el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza se han consolidado, orientando y desarrollando actividades que incluyen a los estudiantes en el proceso educativo. Mientras que, el curso paralelo de bioquímica, el de comunicación oral y escrita, y el taller de elaboración de tesis, han sido fundamentales para ayudar a estudiantes en riesgo de rezago o desvinculación. La evidencia de resultados positivos en la implementación de las políticas de apoyo a los estudiantes, la constante ampliación de las funciones de las estructuras creadas y las consecuencias de las medidas tomadas, ha dejado de ser una debilidad de la Facultad de Veterinaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre las principales características de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay se encuentra 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 característica se ha transformado en una herramienta de equidad muy importante 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. Así, actualmente la UdelaR es considerada una megauniversidad, contando con 108.886 estudiantes y con 10.036 docentes (UdelaR, 2013). Sin embargo, se debe considerar el elevado porcentaje de estudiantes de la UdelaR que trabajan que asciende a un 60% (UdelaR, 2013) 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 estudiantes. Esto vuelve necesaria la instrumentación de estrategias de orientación y acompañamiento a los estudiantes, teniendo en cuenta que la contracara a esta realidad institucional, consiste en el elevado número de estudiantes 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” (Tinto en Custodio, 2010: 156). Según Aguilar Rivera (2007), 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.

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, por lo tanto muchos de los cambios e innovaciones significativas en la UdelaR comienzan en las Facultades. En este sentido, el presente trabajo está centrado en la Facultad de Veterinaria, que cuenta con 3.681 estudiantes y con 344 docentes (UdelaR, 2013) y ha instrumentado de forma creciente dispositivos para apoyar y retener estudiantes.

El presente trabajo tiene como objetivo exponer y analizar la implementación, desarrollo y valoración de las políticas de apoyo y seguimiento de las estudiantes, implementadas por la FV en la última década, las que han estado relacionadas con los procesos de Evaluación Institucional que ha realizado la carrera.

## 2. RESULTADOS

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 fue, que la Institución no estaba tomando medidas para subsanar esta problemática. Esta situación se comprobó a partir de las encuestas a estudiantes y al análisis de las diferentes alternativas de apoyo que ofrecía la Facultad, 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 se publica un trabajo sobre esta problemática para toda la UdelaR (Boado, 2005) donde se relaciona a la desvinculación universitaria con causas personales, familiares e institucionales, dejando en claro que constituye un fenómeno multifactorial, que sólo se puede enfocar desde la perspectiva de los estudiantes. 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 en los primeros años de su tránsito por la vida universitaria. Esta perspectiva supone un enfoque vincular de esta problemática, donde ambos componentes (institución-estudiante), están involucrados en el proceso. En oposición al uso de términos como la deserción, fracaso o abandono para nominar 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” (Diconca 2011:17).

Los evaluadores externos que completaron la Evaluación Institucional, también identificaron esta debilidad en la institución, mencionando que: “La Facultad no cuenta con un mecanismo sistemático de detección de alumnos con dificultades académicas que permita implementar acciones correctivas. Asimismo, los mecanismos de orientación y apoyo académico son insuficientes. La Facultad no realiza un análisis sistemático de las causas de deserción y/o rezago de los estudiantes. Tampoco ha implementado acciones tendientes a su disminución. La deserción y rezago de los estudiantes se hace evidente desde el inicio de la década de 1970 y se acentúa en los últimos años.” (Facultad de Veterinaria 2006:29). Además, los evaluadores recomendaron que se llevaran adelante políticas de apoyo a los estudiantes, de acuerdo a lo que la propia Institución proponía en el Plan de Mejoras.

Inmediatamente finalizado el proceso de Autoevaluación, FV elaboró un Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) para el período 2005 - 2010, en el que incluyó como objetivo estratégico: Instrumentar mecanismos de seguimiento y apoyo a los estudiantes (Facultad de Veterinaria, 2005b).

A partir de lo establecido en el PDE se destaca la implementación de tres instrumentos para cumplir con el objetivo planteado:

1. La realización de una prueba diagnóstica sistemática al ingreso de la carrera.
2. La creación de la Secretaría Estudiantil.
3. La creación del Servicio de Orientación Psicopedagógica.

### Prueba diagnóstica

A partir de un trabajo conjunto, que lideró el DEV y 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 ingreso a la carrera de veterinaria. Esta prueba, con sus respectivas actualizaciones, se aplica actualmente y contiene cuatro componentes principales:

1. Datos Personales.
2. Comprensión lectora del Idioma Español.
3. Conocimientos de matemática.
4. Conocimientos de química orgánica.

En algunos años la prueba también ha incorporó preguntas relacionadas a los conocimientos sobre biología y producción de textos.

Hasta la fecha, la implementación de esta prueba ha permitido conocer las características con las que ingresan los estudiantes a la carrera, para que los docentes de FV adecúen sus programas, se informe a los docentes de enseñanza media acerca de los datos que se obtienen y 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), que realiza diversas actividades, todas vinculadas a los estudiantes. A grandes rasgos, la tarea principal es la de informar a los estudiantes sobre todos los aspectos que hacen a la vida universitaria. A los estudiantes de Educación Media, futuros estudiantes de nivel terciario, se les informa sobre la oferta académica de la FV y cómo se estructura el plan de estudios. Además se asesora a los estudiantes respecto a becas, pasantías, oferta de tesis, actividades culturales y deportivas. A los estudiantes próximos a egresar, se les acerca información sobre la oferta de especialización y posgrados, y las diferentes agrupaciones de egresados. El contacto con los estudiantes, se realiza principalmente en forma personal en los horarios de atención destinados para esto. La difusión de la información se realiza a partir de contar con una base de datos de los estudiantes, que permite generar comunicación a través de las siguientes vías: correo electrónico, web de FV, redes sociales, 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 en conjunto con otros servicios de la Facultad (Servicio de Orientación Psicopedagógica y el Departamento de Educación), así como también a nivel central de la Universidad con el Programa de Respaldo al Aprendizaje. Se constituye como 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 Guía de Redacción de Tesis, para los estudiantes que se encuentran en esa etapa de la formación de Grado. En este sentido, se apunta a presentar proyectos y generar propuestas que atiendan las necesidades actuales de los estudiantiles.

### Servicio de Orientación Psicopedagógica

Durante el año 2009, 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 diseñan y desarrollan sus dispositivos de intervención, dirigidos al trabajo directo con la población estudiantil. En este sentido, los dispositivos son muy variados, se han creado estrategias diversas para estudiantes diferentes; entrevistas personales, abiertas o semidirigidas, talleres como espacios propicios para el intercambio entre pares, colectivización y debate, y experiencias de tutorías entre pares.

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 cuentan en relación al 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.

A finales del año 2008 y los primeros meses de 2009 una comisión académica integrada por veterinarios de los 6 países del MERCOSUR educativo, definieron el perfil veterinario para el proceso de Acreditación y los indicadores para las carreras de veterinaria, ambos quedaron integrados en el documento: Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria (2009). 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, propuesto por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009) y luego aprobado por los Ministerios de Educación, existen algunos muy específicos sobre la atención y 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 y otros.
- Existencia de programas de atención de salud física y mental de los estudiantes.
- Existencia de programas de acompañamiento psicopedagógico, de los estudiantes.

Para dar cuenta de estos indicadores, la institución incluye en su informe de Autoevaluación (Facultad de Veterinaria, 2009) la descripción de las actividades que realiza la SEVet, el SOP, así como el trabajo que ya venía desarrollando el DEV y la División Universitaria de la Salud (estructura central de la UdelaR). Además, se incluye la valoración que realizan los estudiantes de las nuevas estructuras creadas, las que destacan ampliamente en su mayoría, aunque en algunos casos aún se consideraban insuficientes. El informe de los evaluadores externos (Facultad de Veterinaria, 2010), que permite la Acreditación de la carrera de veterinaria 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 en ciertas condiciones de vulnerabilidad académica o personal. Sin embargo, este informe también indica que la FV debe consolidar su trabajo en esta dirección e incorporar otras medidas, que puedan disminuir el rezago y la desvinculación de los estudiantes.

A partir de la nueva Evaluación Institucional se elabora un Plan de Desarrollo Estratégico para el período 2011 - 2016 (Facultad de Veterinaria, 2010), que establece específicamente dos Objetivos Estratégicos, vinculados al apoyo a los estudiantes:

- Fortalecer la etapa de ingreso a la carrera de Veterinaria, aumentando la retención de alumnos en los primeros tramos de la carrera.
- Elevar el número de egresos en plazos y edades compatibles con la prosecución de estudios posteriores.

Par cumplir estos objetivos se plantea el fortalecimiento de las estructuras existentes y la implementación de nuevas acciones que brinden apoyo a los estudiantes, principalmente aquellos con dificultades. Entre los principales instrumentos de este nuevo período se encuentran:

- La implementación de cursos en concordancia con la prueba diagnóstica:
- Curso paralelo de Bioquímica.
- Curso de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias.
- La creación y equipamiento de un Espacio Multifuncional para estudiantes.
- Una mayor articulación con el Programa de Respaldo al Aprendizaje, que lleva adelante la UdelaR a nivel central.

#### Curso paralelo de Bioquímica

A los estudiantes de ingreso que logran escaso puntaje en la prueba diagnóstica de Química (menos del 40% de las preguntas correctas), se les ofreció un curso paralelo, semi-presencial y a contra-horario, para que pudieran 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 muy importante representando hasta el 25% de la población que ingresa. Por otra parte, el que sean los mismos docentes del curso curricular, quienes lleven adelante la iniciativa del curso de apoyo, permite una adecuada coordinación de los contenidos y aclaración de dudas por parte de los estudiantes. Además, la preparación de materiales y ejercicios específicos para el curso de apoyo, ha permitido a la población total de estudiantes contar con más bibliografía de respaldo para prepararse para las evaluaciones.

### Curso de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias

Trabajos realizados por el DEV han demostrado la relación significativa que existe entre los conocimientos de comprensión lectora al ingreso y el rezago temprano de la carrera (Passarini et al., 2004). Por otra parte, es muy claro que los egresados de veterinaria deben tener solvencia para expresarse de forma oral y escrita debido al protagonismo que tienen en el ámbito público y privado, y su compromiso con el desarrollo del país. Este aspecto aparece explícitamente manifestado en las normativas internacionales que involucran directamente a la carrera: los criterios de Acreditación Regional del MERCOSUR (Red de Agencias de Acreditación, 2009) y la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE, 2012).

El DEV, la SEVet, el SOP y el Programa de de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA – CSE – UdelaR), comienzan a impartir en 2014 el curso de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias, 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 semestral 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 éstas se presentan en los aspectos centrales de esta oferta curricular.

### Espacio Multifuncional

Con la finalidad de ampliar los espacios comunes destinados al intercambio y socialización entre estudiantes, es que el gremio estudiantil impulsa la creación de un Espacio Multifuncional (EM). Este lugar complementa de alguna forma, la sala de lectura de la biblioteca, de escasa dimensión y con una orientación al estudio individual y silencioso. Actualmente, el EM funciona bajo la órbita de la SEVet, dependiente del Decanato de la FV. Cuenta con equipos informáticos y mobiliario destinado al uso común, contando con un horario extendido de atención semanal y las condiciones necesarias, para que los estudiantes puedan realizar actividades grupales y lúdicas. Por el EM transitan semanalmente un promedio de 100 estudiantes. Además, brinda el préstamo de equipo deportivo de fútbol, voleibol y pingpong para que los estudiantes puedan realizar ejercicio y disfrutar del tiempo libre en las áreas verdes de la FV.

### Articulación con el Programa de de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA – CSE – UdelaR)

Desde la creación del PROGRESA, en el año 2007, a nivel central de la UdelaR, se diseña e instrumenta un conjunto de propuestas de orientación y acompañamiento a los estudiantes que procura aportar a 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” (PROGRESA, 2014). 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 al estudiante novel, entre otras. Estas actividades, en la FV, se llevan a cabo en coordinación con el DEV, la SEVet, el SOP y los gremios estudiantiles.

#### CONSIDERACIONES FINALES

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. Esto ha motivado el desarrollo de múltiples y diversas líneas de orientación educativa, fundamentadas en la necesidad de instrumentar estrategias que atiendan la heterogeneidad de la población estudiantil anteriormente mencionada, y por lo tanto las necesidades que los estudiantes presentan en cada momento de su tránsito formativo. También, 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 & 2010) y sus consecuentes PDE, 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 lo son la SEVet y el SOP; la instrumentación de cursos de apoyo y la articulación con el programa central de respaldo al aprendizaje que implementa la propia UdelaR a través del Pro Rectorado de Enseñanza, han permitido construir un entramado de apoyo, orientación y acompañamiento para los estudiantes de veterinaria.

Este trabajo evidencia que es posible en instituciones de estas características, instrumentar medidas que puedan detectar estudiantes con dificultades de llevar adelante estrategias que permitan acompañarlos. Sin embargo, es 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 de carácter individual. Para el logro de este cometido, se entiende fundamental la instrumentación de un trabajo articulado y en redes, tanto a la interna de la FV como a nivel central de la UdelaR, para potenciar las estrategias, mejorarlas y maximizarlas, tomando en cuenta las particularidades de los estudiantes que en la actualidad transitan esta casa de estudios, y los diversos apoyos y acompañamientos que pueden requerir en diferentes momentos de su tránsito formativo. Si bien este trabajo da cuenta de lo hecho y por hacer, es claro que la FV ha iniciado un camino consiente y responsable que tienda a mejorar sus estrategias dirigidas al apoyo estudiantil. Todas las estrategias desarrolladas que se mencionan, se han logrado implementar y llevar adelante, siendo en todos los casos muy bien recibidas y altamente demandadas por los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar Rivera, M. C. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
2. Boado, M. (2005) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. IESALC / UNESCO.
3. Custodio, L. (2010). “Caracterización de los desertores de UdelaR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria”. En Fernández, T. (Coord.& Ed.), La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay (pp.153-168). Montevideo: CSIC, UdelaR.
4. Diconca, B. (coord) (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. CSE, UdelaR. Montevideo: Tradinco.
5. Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (1997) Plan de Estudios de la Carrera Doctor en Ciencias Veterinarias. Montevideo.
6. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2005a) Autoevaluación Institucional, Montevideo.
7. Facultad de Veterinaria, (2005b) Plan de desarrollo estratégico 2005-2010. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
8. Facultad de Veterinaria Universidad de la República, (2006) Evaluación Externa, Montevideo.
9. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2010) Autoevaluación Institucional, para la Acreditación ARCU-SUR. Montevideo.
10. Facultad de Veterinaria Universidad de la República (2010) Informe de Pares Externos de Acreditación para ARCU-SUR, Montevideo.
11. Facultad de Veterinaria (2010) Plan de desarrollo estratégico 2011-2015. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
12. Instituto Nacional de Estadística (2014) Uruguay en Cifras 2013. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2013/capitulos/Agropecuaria.pdf>
13. Ministerio de Educación y Cultura (2013) Anuario Estadístico de Educación 2012. Disponible en <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf>
14. 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 Educación. CEPES-Universidad de la Habana, Cuba.
15. Ministerio de Educación y Cultura (2010). Dictamen de Acreditación de la Carrera de Veterinaria de la Universidad de la República – Proceso ARCUSUR, Montevideo.
16. OIE (2012). Recomendaciones de la OIE sobre competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad. [En línea] Disponible en: [http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Support\\_to\\_OIE\\_Members/Vet\\_Edu\\_AHG/formation\\_initiale/Core-ESP-v6.pdf](http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Support_to_OIE_Members/Vet_Edu_AHG/formation_initiale/Core-ESP-v6.pdf) [Consultado el 18 de febrero 2014].
17. OIE (2013). Plan de Estudios Básico de Formación Veterinaria. Directrices de la OIE. [En línea] Disponible en: [http://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Support\\_to\\_OIE\\_Members/Edu\\_Vet\\_AHG/day\\_1/DAYONE-B-esp-VC.pdf](http://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Support_to_OIE_Members/Edu_Vet_AHG/day_1/DAYONE-B-esp-VC.pdf) [Consultado el 18 de febrero 2014].
18. Passarini, J., Rista, A., Caamaño, C, Borlido, C., Dotti, E., Vilar del Valle, M. (2009). Prueba diagnóstica de ciencias y lengua en la Facultad de Veterinaria-Uru-

guay, Congreso Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.

19. Passarini, J., Rista, A., Leymonié, J. (2004). Relación entre pruebas diagnósticas y rendimiento posterior de los estudiantes, Congreso Internacional: La Universidad como Objeto de investigación, Tucumán, Argentina.

20. PROGRESA (2014). Recuperado el 07/08/14 desde:<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Lineas%20prgres>

21. Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009) Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. [En línea] Disponible en [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) [Consultado el 17 de octubre de 2013]

22. UdelaR (2013). Datos Básicos del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.

## **EL GOBIERNO EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DE BS.AS. IMPLICANCIAS Y RELACIONES CON LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ariel Roberto Canabal, UNTREF, Argentina

### **PALABRAS CLAVE**

Educación Superior - ISFD - Gobierno institucional - Democracia y Participación

### **RESUMEN**

La ponencia que aquí presentamos, se realiza en el marco de la investigación que se encuentra en proceso sobre las trayectorias formativas de los directores de Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante ISFD) en la Provincia de Buenos Aires, tomando como fuente además de nuestras propias experiencias como docentes dentro de los institutos, los dichos de sus directivos.

Nos parece pertinente identificar algunas cuestiones sobre los modos de gobierno participativo y colegiado que hoy la normativa vigente y consecuentes políticas del nivel promueven en estas instituciones, centrándonos posteriormente en algunas tensiones relacionales propias del nivel en cuanto a lo que hoy genéricamente se entiende por “democratización”, dando algunos primeros aportes que seguramente serán insumos para futuras investigaciones sobre este campo aún poco explorado de la vida institucional de los lugares en donde se forman los futuros docentes de la Provincia de Buenos Aires.

Finalmente, se sugieren algunas reflexiones sobre la necesidad de diálogo entre estas experiencias y los procesos de inclusión y democratización que en todo el campo de la Educación Superior se vienen dando en las últimas décadas, en especial en las Universidades públicas argentinas. Estamos convencidos de la riqueza de la diversidad institucional del actual sistema de Educación Superior, y nos parece fundamental que se generen espacios de mutua escucha, intercambio y estudio comparado entre los distintos formatos.

EL GOBIERNO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ALGUNAS PARTICULARIDADES DESDE LOS NUEVOS MARCOS NORMATIVOS.

La Educación Superior ha sufrido cambios profundos desde la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior N°24.521/95 (LES), a las modificaciones sufridas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (LEN) y las subsiguientes resoluciones del Consejo Federal de Educación que las reglamentaron. En la Provincia de Buenos Aires la nueva Ley Provincial de Educación N°13.688 llegó en el 2007. Sin embargo, la normativa sancionada previamente, en consistencia con la norma nacional, la Res.N°2383/05 de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCE) que establece (aún hoy vigente) el “Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística”, fue precursora (con límites que luego desarrollaremos).

Es justamente esta coexistencia de las regulaciones anteriores con las innovadoras que interpelan profundamente la dinámica institucional, cuestionando muchas veces las prácticas democráticas, tanto en la dimensión pedagógica-didáctica como al nivel de la estructura de gobierno micro-político, local, regional y jurisdiccional (Canabal, Barbosa, Tarzio, Cruz, 2014).

Un órgano clave a nivel nacional en este proceso de reforma fue sin lugar a dudas el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE), órgano federal que ha venido emitiendo distintas resoluciones que van apuntalando la reestructuración del Sub sistema de Educación Superior, sirviendo de alguna manera de andamiaje (creemos provisorio) hasta la sanción de una nueva Ley de Educación Superior. Las resoluciones más relevantes, a nuestro criterio, son: la Res. CFE N°30/07 “Institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador”, Res. CFE N°72/08 “Organización y gobierno del Sistema Formador en los Niveles Federal y Jurisdiccional”, Res. CFE N°140/11 “Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador” y finalmente, la Res. CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016” (PNEOyFD) (Canabal et al 2014).

Sin embargo, en un sistema que crece (según el último censo el 6.2 % - 600000 estudiantes del total del sistema educativo nacional, pertenecen a la formación superior no universitaria), con una distribución del 55 % en instituciones públicas y el 45 % en privada, conformado por 1.117 institutos (675 de gestión estatal y 442 de gestión privada), entre ISFD y aquellos que son de Formación Técnica Profesional, estas políticas macro no son suficiente de por sí para aggiornar sus dinámicas institucionales.

EL GOBIERNO DEMOCRÁTICO: UNA SOMERA CONCEPTUALIZACIÓN.

Desde una perspectiva político-institucional, el gobierno democrático se caracteriza porque todos los ciudadanos tienen la posibilidad de elegir y ser elegidos para gobernar por un período determinado. Este es el concepto de democracia representativa: La legitimidad del orden democrático moderno se funda en el principio de autonomía, por el cual sólo se consideran justas las leyes o mandatos que una persona adulta acepta darse a sí misma. La democracia reside en el derecho a participar en la formación y en las decisiones de gobierno, y por lo tanto la obligación de reconocer el mismo de-

recho a los otros miembros de la comunidad. El énfasis en la función representativa está dado por el derecho y la capacidad de representar y hacerse representar de los ciudadanos participando en la formación y en las decisiones de gobierno. La efectiva representación democrática requiere de la capacidad para formular demandas propias de un modo aceptable y compatible con las demandas de los demás. (Ferrari, 2009)

Entre esta conocida conceptualización de democracia representativa y la democracia delegativa de O'Donnell, aparece un sinfín de configuraciones intermedias, en donde la participación del ciudadano en los asuntos públicos cobra un rol central. “Siguiendo el planteo que realiza María Teresa Sirvent (1999) existen dos tipos de participación: la real y la simbólica. La primera es la que ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional. Esto significa, ejercer el poder real en:

- La toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción.
- La implementación de las decisiones.
- La evaluación permanente del funcionamiento institucional

La participación simbólica (falsa o ilusoria), en cambio, “Es el “cómo sí” de la participación y alcanza dos connotaciones:

- Son acciones con las que no se ejerce o se ejerce en grado mínimo influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional.
- Genera en individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente” (Ferrari, 2009)

En este sentido, las preguntas que nos hacemos con respecto al gobierno de los ISFD en la Provincia de Buenos Aires, pretenden indagar sobre las diferentes formas y niveles de participación que la nueva normativa y las nuevas configuraciones del sistema formador habilitan a los actores institucionales.

DEMOCRATIZACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Consideramos a continuación cómo estas transformaciones normativas interpelan a las instituciones formadoras de la Provincia de Buenos Aires. Creemos que el punto de partida para el abordaje del estudio del gobierno institucional y los procesos que hoy vinculamos a la “democratización” en el sentido conceptualizado anteriormente, implica necesariamente la descripción de los órganos de gobierno institucional en los ISFD y de los niveles medios y alto del sistema.

### Los órganos colegiados de gobierno

No nos detendremos demasiado en los órganos de gobierno del sistema que ya hemos descrito en un trabajo anterior (Canabal et al 2014), pero resulta imprescindible referenciarlos. La Ley Provincial de Educación N°13.688 establece en su Art. N°30 la creación de un Consejo Provincial de Educación Superior (en adelante CPES) y luego “la DGCyE sanciona la Resolución N°4042/09 que establece el Reglamento y Estatuto del Consejo Provincial de Educación Superior” (CPES); cuerpo colegiado que paradó-

jicamente hoy, y desde hace dos años, se encuentra acéfalo. Como paso intermedio, en el 2007 se había constituido un Consejo Organizador que trabajó principalmente en torno a:

- Ley de Educación Superior
- Organización del CPES
- Discusión, redacción y aprobación del Reglamento de funcionamiento del CPES, presentado a la DES en diciembre de 2008 (Res. 4042-09).
- Funciones de asesoramiento y orientación en la política del nivel.

Asimismo, el mismo artículo de la ley establece que se “contará con Consejos Regionales de Educación Superior (CRES) integrados en forma ad honorem por Directores de los Institutos Superiores y de las Unidades Académicas y representantes de los docentes, los no docentes y de los estudiantes.” Sin embargo actualmente, luego de años de debate y gestiones, no están reglamentados y solo se encuentra vigente el funcionamiento de los Consejos Regionales de Directores (Res.5044-04).

A nivel institucional, el Art. 31 señala que: “cada Instituto Superior y/o Unidad Académica contará con un Consejo Académico Institucional (en adelante CAI), integrado, al igual que el CPES, en forma ad honorem por representantes de los diferentes claustros y tendrá como funciones orientar la elaboración, evaluación permanente y aprobación del Proyecto Institucional, formular la propuesta de apertura o cierre de carreras, analizar y aprobar proyectos de los docentes y alumnos tendientes a establecer vinculaciones con la comunidad educativa y asesorar al Director en todas las cuestiones de interés institucional.” De este modo, con el aporte de los aconsejes del CPES Organizador, se redacta y aprueba la Res. 4044/09 que otorga carácter vinculante al antes CAI asesor creado en el 2001(Res 918/01)

.Recientemente en un escrito de nuestro propio equipo de investigación (Gualpa Canabal, 2014) hemos señalado a los CAI “...como un órgano de asesoramiento, propuesta, debate y decisión acerca de la gestión educativa participativa y autónoma; con representantes tanto de los directivos, docentes, no docentes y estudiantes.” En este sentido su conformación es “...un integrante del Equipo de Conducción del Establecimiento, por representantes del Claustro Docente, del Claustro de No Docentes y del Claustro de Estudiantes” (Res. 4044/09 Anexo I b); ajustada en miembros según el tamaño del ISFD. Su signo democrático se ve reflejado, en primer lugar, por el carácter electivo de sus miembros, su periodicidad, la dinámica de voto y la mayoría simple indicada en la misma norma (Res. 4044/09 Anexo I b / c / e y f).

Este órgano da por cumplido el espíritu de la Res. CFE 72/8, con relación a la necesidad de aspirar en Regímenes Académicos de los nuevos ISFD a “la construcción consensuada de una propuesta que genere un instrumento institucional capaz de interpretar el sentido y los alcances de un proceso de formación particular y complejo como el docente, que tiene como protagonistas a adultos en condición de estudiantes y que demanda un tipo de prácticas institucionales que posibiliten la democratización de las decisiones pedagógicas y formativas que los involucran.”

### Los Talleres Integradores Inter-disciplinarios (TAIN)

El TAIN es un dispositivo participativo que ha adquirido forma en los ISFD a partir del reconocimiento económico bajo el formato de hora cátedra que debe cumplir en un horario acordado con la institución y cuya finalidad es articular saberes y propuestas como colectivo docente de un curso, en conjunto con los propios estudiantes, para recuperar la centralidad de los espacios de la práctica y la participación docente (Cabal, Cruz y Marco, 2012). Estos talleres, centrados en Campo de la Práctica, son exclusivos de los “nuevos” diseños del año 2009, Profesorado de Educación Inicial, Primaria, Especial y Educación Física. Cabe mencionar que en los 13 nuevos diseños curriculares de los profesorados para la secundaria que están elaborados, a la espera de la aprobación de gobierno nacional, han sido eliminados.

El TAIN es un Taller Integrador porque busca la articulación:

- De la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora.
- De la escuela y el Instituto Formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones, los problemas y temas que el TAIN aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee.
- De la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un continuum formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es interdisciplinario porque, además de las particularidades de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como trabajo cultural o intelectual en una sociedad (Diseño Curricular para la Educación Inicial y Primaria DGCyE, 2007: 35-36).

En los modos actuales de implementarlo, el TAIN no solo es un espacio de articulación de los cuerpos de profesores por año de estudio, sino que suma en algunos momentos a estudiantes de estos cursos. Por otra parte, también en algunos institutos se realizan jornadas integrales, conocidas como TAIN Vertical, en donde se reúnen todos los cursos de una misma carrera y comparten lo producido y trabajado a lo largo del año, abriendo también las puertas a toda la comunidad educativa, especialmente las instituciones destino.

### Los Centros de Estudiantes

Los Centros de Estudiantes son el otro dispositivo clave, cuya organización está siendo fuertemente alentada, sobre todo a partir de la sanción de la Resolución 4900/05

a nivel provincial que les dio un nuevo marco de regulación. Esta resolución señala en sus considerandos entre otras cuestiones que: “El desarrollo de modelos democráticos estudiantiles coadyuvará el afianzamiento de una nueva cultura institucional escolar que consolide su dimensión social, y el compromiso de la Educación y el conocimiento como parte esencial de la dinámica global de la sociedad; ...es necesario fortalecer a los docentes de la institución escolar en sus acciones pedagógicas destinadas a la construcción de proyectos de participación estudiantil, teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos, procedimientos y actitudes en la adquisición de competencias para la inserción, comprensión y transformación del mundo social.”

Lo anterior se ve reforzado fuertemente por la Ley Nacional 26.877/13 sobre la Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes., que señala taxativamente en su Artículo N°1 que: “Las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil”.

Este dispositivo tiene importancia como promotor de la perspectiva democrática que estamos analizando; pues en su accionar ubica a los alumnos en el centro de las acciones participativas, y ubicarlos no es sólo identificarlos como “beneficiarios” de estas acciones, sino como promotores activos. La constitución de Centros de Estudiantes alentaría este tipo de situación con decisiones e intervenciones surgidas desde los alumnos, apertura a la debate con argumentos, la construcción de consensos. Estas posibilidades se potencian al contemplar la injerencia de los alumnos-futuros docentes en la tarea del CAI, donde esas herramientas de participación desarrolladas en el ámbito del Centro se siguen incrementando en el diálogo con otros agentes de la institución formadora (Gualpa Canabal, 2014).

#### Jornadas institucionales del Programa Nacional “Nuestra Escuela”

El Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (CFE Res. 201/13), representa en la historia de la educación argentina una oportunidad de análisis, debate y transformación de las prácticas cotidianas que los docentes llevamos adelante en nuestros espacios institucionales. La propuesta de formación del PNFP integra la evaluación participativa como parte de un mismo proceso formativo. Como pieza clave para lograr sus objetivos, promueve la construcción colectiva de saberes pedagógicos desde el espacio privilegiado de institución para que el conocimiento, como bien público, se produzca y apropie democráticamente.

En este contexto, este proceso de formación permanente tiene como objetivo principal transformar la cultura institucional sobre la base de una praxis docente renovada, objetivo no siempre visible en las concepciones hegemónicas sobre la formación docente. Así, los consecuentes objetivos que lo amplían y completan son:

- Fortalecer y jerarquizar la autoridad ética, política y pedagógica de las escuelas y los docentes.
- Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendi-

zajes.

- Impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza.

Creemos que por un lado este Programa interpela profundamente a los institutos de Formación Docente y a sus actores, poniendo sobre la mesa toda la normativa innovadoras y favoreciendo el debate necesario sobre las condiciones materiales y simbólicas con las que cuenta cada institución para asimilarla y hacer frente a la transformación esperada; pero también abre otro espacio para la deseada democratización. La propuesta invita a crear comisiones mixtas, integradas por equipo directivo, docentes, CIPE (Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles) y estudiantes (como sea que estuvieran organizados: Centros de Estudiantes, CAI u otras formas) para organizar las jornadas institucionales.

DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: RESONANCIAS DE LA REFORMA DEL 18.

En un interesante y prestigioso artículo, Adrián Acosta Silva, Daniela Atairo y Antonio Camou, señalan que en el contexto de movilizaciones ocurridas en diversos países de América y luego de los procesos de reorganización de muchas Universidades al finalizar las dictaduras, se pueden señalar cuatro tensiones sobre dos ejes: una vinculada a “la mayor o menor concentración del poder, la tensión que se da entre posiciones que fortalecen la centralización ejecutiva frente a otras que pugnan por la profundización de la democratización colegiada” Y por otro lado, en “el eje constituido en torno al ejercicio del poder, se contraponen una tendencia que privilegia la personalización política (preeminencia de actores que agregan demandas, procesan conflictos y ejercen su autoridad en el marco de límites institucionales difusos y espacios paralelos donde se toman decisiones clave por fuera de los órganos formales), frente a las tendencias a la tecno-burocratización modernizadora (consolidación de una capa de expertos vinculados a la estandarización de procesos de evaluación, gestión de recursos, elaboración de proyectos, vinculación con empresas, etc.)” (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015: 38-39).

La estructura tradicional del gobierno universitario, es claramente participativa desde la Reforma del 1918 en adelante, e incluso antes ya en la Ley Avellaneda de 1885 se señalaba este modo de organización. Tal como señalan Acosta Silva, Atairo y Camou (2015:38) “Así, este formato colegiado (asambleas, consejos superiores, consejos académicos o directivos) ha pervivido incluso a lo largo de vastos tramos autoritarios, cuando los integrantes de dichos cuerpos eran miembros surgidos por delegación y no por representación (por ejemplo, decanos como integrantes de los Consejos Superiores).” Esto es señalado por muchos otros autores, como Kandel (2010) que atan a este órgano, en especial el Consejo Superior, pero también la asamblea, como el órgano colegiado que expresa la diferencia funcional de sus miembros (alumnos, docentes, personal administrativo, graduados), y desde el cual se toman las diversas decisiones que requiere el gobierno institucional, la propia identidad de la Universidad. La Universidad se define como “democrática”, como un micro país en el que se juega en el marco de la autonomía, un juego de roles y poderes en el que cada estamento defiende sus intereses pero también busca alianzas, para sostenerse o llegar a empoderar al colectivo. Superan el marco de este artículo la incorporación del debate

político partidario, que señalado por Krotsch (2002) y citado por Acosta Silva, Atairo y Camou (2015), , sin embargo es innegable que ese componente es clave para la lectura de las dinámicas internas en cada Universidad en particular, y las relaciones de dependencia y enriquecimiento mutuo entre la vida política de las Universidades y los partidos políticos son evidentes, y prácticamente irrefutables.

Compartimos en este sentido lo planteado por Kandel – Cortés (2002), quienes señalan también un proceso de transformación en el estudiantado en especial en el universitario. Estas autoras haciendo pie en Brunner (1986) señalan que este proceso está vinculado al “pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja y donde los fenómenos de burocratización se hallan bien avanzados”.

Es en este sentido, sumamente complejo en el que el volumen de estudiantado que una Universidad contiene, genera hoy en muchos casos un deseo de cambio, por afuera de las estructuras clásicas de participación, lo que además se ve enormemente potencia por la redes sociales y un fenómeno de alargue de los procesos de estudio en los claustros.

#### REFLEXIONES FINALES

Los procesos de democratización, son entendidos en este trabajo como ampliación de los espacios de participación y empoderamiento de los actores institucionales, en nuestro caso particular en los Institutos Superiores de Formación Docente. La colegiatura incipiente en los ISFD, en franco crecimiento en la última década, así como el fomento de estos espacios de participación sobre todo para el estudiantado, son cuestiones de suficiente transcendencia para volverlas objeto de futuras investigaciones. La diferencia de volumen, pero sobre todo la autonomía casi fundacional con la Universidad frente a la persistente verticalidad de dependencia de normativas externas en los institutos, se ve minimizada cuando se realizan lecturas en torno al poder, y su juego constante entre los distintos actores institucionales.

Aparentemente en la Universidad el peso específico de los actores, no se ve reflejado en las estructuras colegiadas, pero los actores más numerosos encuentran otros modos tanto o más visibles y eficaces para hacer oír sus reclamos y canalizar su capacidad política y productora. En esta línea, las estructuras de los ISFD aún deben seguir modificándose para poder no solo discursivamente, sino principalmente en las acciones, poner en discusión a todos los actores institucionales en los proceso de decisión real. Sin dudas, depende en parte de los nuevos marcos normativos, el aún esperado Régimen Orgánico Marco para las instituciones formadoras en la Provincia de Buenos Aires, e incluso tal vez de una nueva Ley de Educación Superior; pero especialmente de una nueva dinámica institucional que solo es posible con un progresivo empoderamiento de los colectivos docentes, no docentes, graduados y lógicamente, estudiantiles.

Sin embargo, la claridad en la defensa de los procesos de participación y la mejora de los modos democráticos de que esta participación se trasforme en ejercicio colegiado de gestión, de participación real y no meramente simbólica, es aún una utopía para

los ISFD, ya que se están dando pasos para tomar de la Universidad esos logros, aun sabiendo que con ellos vendrá seguramente el proceso de politización partidaria, de la que nos da la sensación desde nuestra experiencia, es incipiente en los ISFD dependiendo del contexto cultural y geográfico de la institución.

#### BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Atairo y Camou (2015): “Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada” . en Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe / Adrián Acosta Silva ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2015. E-Book.- (Red CLACSO de posgrados) visto en web 8/2015 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>

Brunner, J. (1986). El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles. En Tedesco, Juan Carlos, y Hans Blumenthal. La juventud universitaria en América Latina. Caracas: Cresalc-Ildis.

Canabal – Barbosa – Tarzio – Cruz (2014) La Gestión de los ISFD en la Provincia de Buenos Aires: los desafíos de la normativa que emerge de las nuevas leyes educativas (LEN y LPE). IV Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de democratización, equidad y calidad. Problemas, prácticas y desafíos. Buenos Aires - 15 al 17 de diciembre del 2014. Untref.

Canabal, Cruz y Marco (2012) El aprovechamiento de las horas de Taller Integrador Interdisciplinar en un ISFD de la Provincia de Buenos Aires: Esfuerzos por la inclusión y la participación. En Congreso Internacional Perspectivas Pedagógicas desde la Contemporaneidad – Ciudad de Buenos Aires Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. 15 al 18 de agosto de 2012.

Dirié, C. y otros (2001) Mapa de la oferta de educación superior en la Argentina del 2000. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior. Ministerio de Cultura y Educación.

Farber, Ana M. (2002) Articulación entre la Educación Superior no Universitaria y Universitaria: Modalidades, dificultades y efectividad. Informe final de investigación UNLA: Bs.As.

Fernández Lamarra, N (2002) La Educación Superior Argentina en Debate. EUDEBA / IESALC, Buenos Aires.

Ferrari, Adriana (2009). “Gobierno, representatividad y participación democrática en los Institutos de Formación Docente. El caso de La Rioja.” Trabajo Final de la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNC.

García de Fanelli, A La educación superior en Iberoamérica 2001. “La educación su-

perior en argentina. 2005-2009” MAYO 2011 [http://www.cinda.cl/download/informes\\_nacionales/argentina11.doc](http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/argentina11.doc)

Gualpa - Canabal (2014) “Nuevos escenarios en los ISFD de la prov. de Bs.As.: El desafío de una participación/democratización creciente de docentes y estudiantes en el gobierno institucional. Entre los nuevos marcos normativos y la creación de los TAINES.” Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 29, 30 y 31 de octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Tandil. Argentina.

Kandel, V (2010) Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. Propuesta educativa Numero 34 – Año 19 – Nov. 2010 – Vol 2 – Pags. 97 -103.

Kandel – Cortés (2002) Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad en Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 23- 34

Krotsch, P (2002) “Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad” en Clarín, 25 de agosto.

#### NORMATIVA

Ley Nacional de Educación Superior N°24.521/95 (LES)

LEN N°26.206/06

Res. CFE N°30/07 “Institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador.”

Res. CFE N°72/08 “Organización y gobierno del Sistema Formador en los Niveles Federal y Jurisdiccional”

Res. CFE N°140/11 “Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador”

Res. CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”

Ley de Educación Provincial N°13.688/07

Diseño Curricular del Profesorado de Nivel Inicial y Primario (2007) DGCyE Prov. de Bs.As.

Resolución N° 918/01 – Consejos Institucionales en Institutos Terciarios DGCyE.

Res. N°2383/05 de la DGCyE Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística-

Res 2883/05 Reglamento Marco de Institutos Superiores

Res 4900/05 Sobre la promoción de los centros de estudiantes en las escuelas de la Prov. de Ba.As.

Res. 4121/08 “Plan de Fortalecimiento de la Formación Docente de la Prov. de Bs. As.”

Res. N°4042/09 “Reglamento y Estatuto del Consejo Provincial de Educación Superior”

Res. 4043/09 “Régimen Académico Marco”

Res. 4044/09 “Consejo Académico Institucional”

Res 2299/11 Reglamento General de Instituciones Educativas DGCyE

.....  
1. Si analizamos la evolución de la matrícula, de unos 390.000 estudiantes a finales de los años 90 (Faber 2002), a 439.909 a principios de los 2.000 (Dirie, 2001; Lamarra,2002); a cerca de 550.000 a mitad de la década y 691.007 al 2010 según DINIECE sobre censo de ese año y a los 727.444 según el informe del mismo organismo en su relevamiento anual de ese año (el último publicado). Estos valores hay que analizarlos en clave la educación superior en general, que también ha ido ampliando su universo de 1.720.000 a principios del 2000 a 2.387.049 en el 2009 (García Fanelli 2011).

**EJE 6**

## REFLEXIONES DEL IMPACTO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PROFESIONAL.

Belinda Marta Lema Cachinell, ITF  
Emma Zulay Delgado Saeteros, ITF  
Alejandro Lema Cachinell, ITF  
Ecuador

### PALABRAS CLAVES

Ciencia, Tecnología, Sociedad, Desarrollo.

### RESUMEN

La Educación Superior desde sus procesos sustantivos tiene la obligación de preparar a las generaciones actuales y futuras de forma tal, que pueda asimilar la nueva tecnología y sus constantes cambios, para asumir la tendencias actuales que se revela como el hombre, ciencia y tecnología, en el contexto educativo el docente juega un importante papel para el logro de este propósito. Lo que invita a reflexionar que la formación de las nuevas generaciones en los momentos actuales, depende en gran medida de la capacidad de las instituciones de educación superior y los docentes para asumir los nuevos paradigmas educativos y el dominio que tenga del uso correcto de la tecnología en su actividad profesional.

## INTRODUCCIÓN

La práctica de la educación científica y tecnológica reclaman nuevos modelos de enseñanza en los que la selección de los contenidos tenga más en cuenta la relevancia social de los temas y en los que las estrategias metodológicas estén orientadas hacia el estímulo de vocaciones en ciencia y tecnología y el desarrollo de las capacidades para la participación pública desde la evaluación ética del impacto y el papel de la ciencia y la tecnología.

Es un gran desafío para la educación y en particular para la educación superior integrar a la práctica pedagógica la educación científica y tecnológica. La dinámica de la visión CTS conjuga aspectos técnico-científicos, culturales y valorativos, que en el desarrollo escolar habitan como un poderoso instrumento de integración curricular y como una interesante contribución al logro de fines educativos de la sociedad contemporánea.

En el proceso de democratización del conocimiento, un aspecto central se vincula con los enfoques asumidos en la enseñanza de las ciencias. La noción de alfabetización científica no es sencilla ni tiene un sentido unívoco, poniéndose de manifiesto su complejidad al observarse el escaso acuerdo que suele haber sobre su significado. Se trata de hacer énfasis en la necesidad de que los ciudadanos se apropien de un saber funcional para la toma de decisiones frente a problemas complejos, caracterizado no por un saber enciclopédico, sino un saber que confiera poder científico y tecnológico como parte de la cultura y en el que, el saber hacer desempeña un papel fundamental. Uno de los elementos puntuales en el proceso de alfabetización científica orientado a sustentar el poder de la ciudadanía es la reinserción del conocimiento. Ello plantea la necesidad de crear estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de las principales ideas, modelos y aplicaciones de la ciencia y la tecnología contemporáneas, dando lugar al mismo tiempo a un análisis crítico y contextualizado de sus alcances, limitaciones, conflictos, incertidumbres y riesgos, preparando a los futuros profesionales para producir ciencia e innovación tecnológica durante su desempeño.

## DESARROLLO

Aproximación conceptual a la ciencia, tecnología y tecno ciencia un primer acercamiento a la etimología de la palabra ciencia permite constatar que ciencia proviene del latín (*scientia*, de *scire*, conocer'), término que en su sentido más amplio se emplea para referirse al conocimiento sistematizado en cualquier campo, pero que suele aplicarse sobre todo a la organización de la experiencia sensorial objetivamente verificable.

Por su parte el Diccionario Filosófico define a ciencia como... forma de la conciencia social, constituye un sistema, históricamente formado, de conocimientos ordenados cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social. La característica fundamental de la ciencia según los autores es el hecho de que los conocimientos deben ser objetivamente verificables y comprobados en la

práctica.

Para V. I. Lenin “La Ciencia es una forma específica de actividad, de trabajo especializado, de búsqueda humana de la verdad” (1)

De manera muy resumida Lenin expresa que la ciencia es producción de conocimientos orientados a la satisfacción creciente de las necesidades del hombre, es decir a las necesidades del desarrollo de la producción, material y espiritual, del avance de la sociedad, en este sentido puntualiza en una de las bases de la teoría, del conocimiento marxista-leninista, el papel de la práctica.

Para Galán Cardosa, Dudglas, Ena E. Velásquez Cobiella y Alexis Cuevas Gruñán “La ciencia es la expresión más alta de la práctica, cuyo objetivo es reflejar la realidad y proporcionar un conocimiento verdadero de la esencia de los fenómenos y procesos de la naturaleza y de la sociedad y de las leyes que lo rigen, mediante una forma lógica -abstracta” (2)

En esta definición los autores reconocen a la ciencia como “la expresión más alta de la práctica “ quedando claramente evidenciada la actuación del hombre como ser social, los autores ven a la ciencia como resultado de un proceso social, que se origina de una forma de actividad humana y que está encaminada a reflejar la realidad y proporcionar un conocimiento, no teniendo en cuenta que la ciencia además transforma la realidad en beneficio de la sociedad. Se enfatiza en la búsqueda de la verdad como aspiración y resultado de la investigación científica.

Para Carlos Álvarez de Zayas “Ciencia es el sistema de conocimiento que se adquiere como resultado del proceso de investigación científica acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento; que esta históricamente condicionado en su desarrollo y que tiene como base la práctica histórico social de la humanidad.... (3)

Todas las definiciones antes analizadas tienen un factor común y es que abordan a la ciencia como un sistema de conocimientos que tiene como base la práctica, no reconocen a la ciencia como un proceso abierto, dinámico, transversal, como un cuerpo de conocimientos con estrecha relación con las necesidades de la sociedad.

Sin embargo Króber (1986) citado por: Núñez Jover, plantea:

Entendemos la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc.; sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes de la naturaleza y de la sociedad. Aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada (4)

El autor ante citado no ve a la ciencia solo como un sistema de conocimiento, también como una forma específica de la actividad social dirigida precisamente a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos. Un elemento muy importante en la definición dada por Króber es que el presenta a la ciencia como una institución social se encuentra estrechamente vinculada a la economía, la política, los fenómenos culturales, las necesidades y las posibilidades de la sociedad, en este sentido se hace

énfasis en lo que constituye el rasgo característico principal de la ciencia contemporánea, su vínculo con la sociedad.

Luego de este análisis, la autora del presente trabajo hace una caracterización de ciencia, sobre la base de los criterios de los autores consultados.

- La ciencia es un sistema de conocimientos que se adquiere como resultado del proceso de investigación científica y que tiene como base, medio y criterio de verdad a la práctica.
- La ciencia se encuentran estrechamente vinculada con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad.
- La ciencia transforma la realidad en beneficio de la sociedad, aunque sus resultados hoy también pueden tener implicaciones negativas.
- La ciencia es una forma de actividad humana, resultado de un proceso social.
- La fuerza motriz de la ciencia son las necesidades del desarrollo de la producción, material, espiritual, y del avance de la sociedad.

En fin ciencia es una institución social que implica un sistema de organizaciones científicas y de profesionales que se dedican a la actividad científica.

La ciencia cumple con su encargo social gracias a la capacidad del conocimiento teórico de adentrarse cada vez más al conocimiento de la realidad, facilitando la comprensión de esta de un modo mucho más profundo y transformándola en beneficio de la sociedad, siempre y cuando sea utilizada consciente y responsablemente y no con fines antihumanos como sucede en el mundo de hoy.

## CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Los estudios sociales sobre ciencia y tecnología están llamados a hacer una contribución de primer orden en el desarrollo de la cultura de la tecnología y su impacto social. En este ámbito las universidades están llamadas a multiplicar los ambientes virtuales de aprendizaje, el desarrollo de la tecnología educativa, la telemática, el software educativo, los simuladores y los laboratorios virtuales.

Es necesario estudiar el impacto de la tecnología en la gestión y la regulación de las diferentes modalidades de estudio: la educación a distancia, semi presencial, educación abierta, educación a lo largo de la vida. Además de adecuar sus currículos incorporando los adelantos científicos- tecnológicos en cada una de las ramas del saber en las que se forman los profesionales. Todas las ofertas educativas deben ser de calidad, tener pertinencia y con amplia cobertura social para contribuir al desarrollo integral de las naciones.

## IMPACTO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA SOCIEDAD.

El desarrollo científico técnico alcanzado en la época actual ha puesto en manos de la sociedad, tecnologías que incrementan la productividad y el bienestar del hombre, entre estas se destaca la computadora, la que ha pasado a ocupar un lugar importante en todas las esferas de la vida social, alrededor de ellas han crecido nuevas ciencias y tecnologías que se conocen como las nuevas tecnologías de la Informática y Computación (NTIC). Los beneficios que trae consigo la tecnología moderna son numerosos

y ampliamente conocidos.

- Eleva la actividad productiva del hombre y la actividad científica creadora con la participación de sistemas computarizados.
- Eleva el potencial científico por el empleo de las máquinas.
- Posibilita el almacenamiento de grandes cantidades de información en un espacio cada vez más pequeño.
- Permite el intercambio de información al instante a través del uso de redes informáticas, lo que estimula el trabajo en equipo y facilita la colaboración.
- Aumenta la calidad y esperanza de vida de las personas ante los nuevos tratamientos médicos, medicamentos y dispositivos creados para tal fin.
- Aumenta la cantidad y variedad de productos tecnológicos disponibles para el consumo (alimentos, medicamentos, indumentaria)
- Contribuyen a la conservación del medio ambiente.

Pero los avances de la ciencia y la tecnología no solo han tenido impactos positivos en la sociedad, también el desarrollo de la ciencia y la tecnología tiene impactos negativos, tales como:

- El hombre es remplazado por las máquinas y no en todos los casos se ofrecen alternativas de empleo a los desplazados.
- La mano de obra del hombre se vuelve obsoleta con rapidez y no siempre se garantiza la capacitación necesaria.
- Aumenta la diferencia entre las clases sociales. Las personas se clasifican de acuerdo al grado de capacitación que tengan y al acceso a los nuevos productos y servicios que los avances científicos tecnológicos proporcionan.
- Se transforman las costumbres, el modo de vida, las culturas, no siempre para bien.
- Aparecen enfermedades asociadas a la utilización incorrecta de las tecnologías de la información y comunicación.
- Crece el consumismo.
- Aumenta la contaminación ambiental.
- Los adelantos científicos-tecnológicos son utilizados con fines bélicos.

Entonces se infiere de este análisis que el desarrollo tecnológico trae consecuencias positivas, pero también negativas, tanto en el campo social como en lo ambiental. Por lo tanto, la tecnología debe centrar sus esfuerzos en minimizar o eliminar estos efectos negativos para que la aspiración de una mejor calidad de vida pueda concretarse.

## IMPACTO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior enfrenta hoy un gran reto, formar profesionales que se inserten en el mundo laboral de manera comprometida, plena y consciente, con un alto nivel de conocimientos, habilidades y valores, que les permita dar soluciones a los múltiples problemas de la sociedad contemporánea.

Para que las universidades e institutos tecnológicos superiores cumplan con su rol y logren este reto dependerá del papel e importancia que la sociedad, el estado y los gobiernos le otorguen a los cambios y transformaciones necesarios en el ámbito educativo para elevar su calidad.

El impacto de la tecnología en la educación será positivo, siempre y cuando docentes y estudiantes interioricen que la tecnología es un soporte para la enseñanza, que supera a otros medios por su alto nivel de interacción, cuando vean a la tecnología como un medio capaz de transformar los métodos tradicionales de enseñanza. Si se utiliza la tecnología solo como una herramienta de apoyo en el aula y no sobre la base de una formación integral, que propicie conocimientos, destrezas, valores, entonces su impacto será negativo. Es de vital importancia que el profesor sepa cuándo, cómo y en qué momento realmente se justifica el uso de la tecnología.

Las instituciones de educación superior ecuatoriana deben brindar las herramientas necesarias para darle a los docentes, desde la formación permanente, conocimientos, habilidades y valores, con el fin de mejorar su desempeño como formadores de las nuevas generaciones, en aras de alcanzar el desarrollo de la creatividad, la innovación, la investigación, el trabajo en equipo y el manejo de las nuevas tecnologías, estos deben convertirse en elementos universales de toda institución educativa actual.

La Ley de Educación Superior vigente en Ecuador no tiene exigencias concretas en cuanto a la necesidad de que los docentes tengan un título que acredite su buen desempeño pedagógico y didáctico, a más del grado académico propio del área del conocimiento a la que dedica su interés profesional y de la universidad académica donde presta sus servicios, por esta razón es comprensible que en las instituciones de la educación superior ecuatoriana haya un gran número de docentes sin preparación suficiente en el campo pedagógico, lo que constituye una debilidad en cuanto se refiere al cumplimiento de su tarea profesional, la de transmitir conocimientos utilizando métodos pedagógicos y la metodología adecuada en el aula.

Ello implica la necesidad de una constante preparación y perfeccionamiento (capacitación, actualización, entrenamiento) del docente con miras a lograr con éxito su autorrealización y una efectiva inserción en su trabajo.

### CONCLUSIÓN

Los docentes de la educación superior tecnológica ecuatoriana no poseen la suficiente preparación pedagógica para asumir los nuevos modelos educativos centrados en la construcción del conocimiento y cumplir con la principal de sus funciones, la de formar tecnólogos con conocimientos, habilidades, y valores que puedan desempeñarse plena y conscientemente en el contexto productivo actual y enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

En correspondencia a lo expuesto los docentes deben de desarrollar competencias investigativas que le permitan estar al nivel de las exigencias contemporáneas y de esta manera dar una respuesta eficiente en el desarrollo de su desempeño profesional.

Se puede llegar a concluir que la inserción de la ciencia y la tecnología en la actividad pedagógica es de carácter imperante de esta manera elevar la calidad de la educación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.

1. Lenin. V. I. Materialismo y empiriocriticismo. cap. IV, V,
2. Galán Cardosa, Dudglas, Ena E. Velásquez Cobiella y Alexis Cuevas Gruñán. El impacto Social de la ciencia. P. 4
3. ÁLVAREZ, C. (2009). Metodología de la Investigación Científica. Bolivia: Editorial Universidad San Francisco Javier de Sucre. Bolivia.
4. Króber (1986) “Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias”, Revista Cubana de Ciencias Sociales, enero - abril, año IV, N° 10, La Habana. P. 37
5. MITCHAM, C., Thinking Through Technology, The Path Between Engineering and Philosophy, Chicago: University of Chicago Press, 1994.
6. Núñez Jover, J. (1999) La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Félix Varela, La Habana. P. 14
7. Ursúa Ursúa N. Educación en Sociedad. Ciencia y tecnología en Europa. Tecnología y sociedad. Editorial Félix Varela. La Habana 1999. P. 273
8. Tirso Saenz WW. Ingenierización e innovación tecnológica. Tecnología y Sociedad. Editorial Félix Varela. La Habana 1999. P. 79
9. Benavides Velasco, Carlos. (1998). Tecnología, innovación y empresa. Pirámide: Madrid.
10. Pacey (1990) citado por Núñez Jover, J. (1999) La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Félix Varela, La Habana. P. 25.
11. Galán Cardosa, Dudglas, Ena E. Velásquez Cobiella y Alexis Cuevas Griñán. El impacto social de la ciencia. P. 4
12. Úrsua, N. (1999). Tecnología y Sociedad. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. P.271

## REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL CAMPO LABORAL

Roberto Tolozano Benítez, ITB.  
Joshua Bonilla Tenesaca, ITF.  
Alejandro Nicolás Lema Cachinell, ITF.

Ecuador

### PALABRAS CLAVE

Ciencia, Investigación, Competencia, Desarrollo.

### RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo general: Reflexionar desde la experiencia académica para la formación de competencias investigativas en el campo laboral de los estudiantes técnicos superiores y tecnólogos y sus objetivos específicos se dirigen a: Diagnosticar los problemas más frecuentes que muestran los estudiantes para desarrollar competencias investigativas. Determinar las competencias investigativas que deben incorporarse en los estudiantes, que propendan en el desempeño de sus funciones académicas o productivas. Ofrecer ejemplos de alternativas didácticas utilizadas por los docentes de las Unidades Académicas, para que desde la clase se logre la formación de competencias investigativas, para que asuman este rol bajo las premisas de la enseñanza desde el ser, conocer, hacer y convivir.

## INTRODUCCIÓN

Los Centros de Educación Superior en el Ecuador están llamados a dirigir esfuerzos y proponer estrategias para lograr el incremento en la producción científica, que debe estar sustentada desde el desarrollo de las diferentes carreras, donde se motive al estudiante a la búsqueda constante de alternativas ante los problemáticas existentes en el contexto social mediante su propia autonomía. Este proceso debe estar basado en idearios o teorías generadoras de principios, orientaciones y criterios que brinden sentidos y valoren los resultados de estos esfuerzos como manifestación de compromiso y responsabilidad social de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para lograr la Vinculación Universidad-Sociedad, los docentes deben asegurarse de que los conocimientos generados en el aula de clase sean trasferidos a los contextos determinados en lo que suceden las prácticas de los estudiantes, (Tobón, 2006). Se trata de la educación basada en competencias, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad (el estudiante adquiere ciertas competencias para desempeñar funciones en determinada situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera autónoma y creativa en otros espacios que formen parte de su accionar diario).

El enfoque de competencias, según el autor anteriormente mencionado, mejora la calidad de la educación superior, ya que permite superar algunas de sus deficiencias tradicionales: tales como, escasa transmisión de conocimientos, escasa pertinencia de las carreras frente al contexto, escaso trabajo colaborativo entre docentes, sistemas de evaluación rígidos y autoritarios, dificultad para homologar estudios.

El reto actual es que el enfoque basado en competencias permita que las universidades se comprometan con la equidad; pertinencia, dialogo; trabajo cotidiano; y orientar la educación hacia el aprendizaje.

A nivel mundial producto de la globalización, los docentes de la educación superior hemos conocido de los debates que se vienen manifestando sobre la necesidad de crear nuevos mecanismos para que las universidades formen sus recursos, planteen modificaciones en su organización, en sus contenidos y métodos de enseñanza.

En Latinoamérica se ha desarrollado el proyecto Tuning para America Latina, identificándose competencias genéricas y específicas de varios campos del saber en la región. (Varios autores, 2007)

“La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada, de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”. (Forgas, 2003)

Por su parte, (Tünnermann, 2003) agrega a los lineamientos anteriores la necesidad de que en la universidad se forme el capital humano en cuanto a tareas de investigación, producción de conocimientos, responsabilidad social y compromiso de sus actores con el medio donde desarrollan sus productos investigativos; todo esto es posible

solo si se compromete con la conformación de una práctica educativa basada en el aprendizaje, centrada en competencias y orientada hacia el estudiante.

Reflexivos ante esta problemática del país sobre incrementar la producción científica y contribuir a la formación de competencias investigativas, el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología hace dos años ha hecho un proceso de evaluación y restauración en las actividades curriculares y las políticas del sistema de investigación, haciéndose visibles estos cambios que van más allá de una simple transformación de los planes de estudio, a saber investigaciones en el área. Se han realizado convenios internacionales en los que el intercambio académico y científico ha primado, realizándose contrataciones de asesores externos, en aras de contribuir al incremento de grado científico de los docentes; enfatizando en Pedagogía, Metodología de la investigación, Problemas sociales de la ciencia, Actualizaciones en las Nuevas Tecnologías de la información, Formación por Competencias.

Todas las temáticas referidas generan preparación del docente para que desde sus diferentes asignaturas utilicen la metodología de la investigación como estrategia curricular en el enfoque de competencias., Estos son logros significativos en la institución donde sus actores desde la alta gerencia hasta los docentes, han interiorizado lo importante de asumir los cambios que implican un egresado de calidad como persona y profesional.

#### DESARROLLO

Algunos criterios teóricos sobre fundamentos del término competencias el cual viene del latín cum y Peter, que significa capacidad para concurrir, coincidir en la dirección, poder seguir el paso. El autor Posada Álvarez R. establece que “tener competencia” es “saber hacer en un contexto” (Álvarez, 2004) aunque también se define por (Levy-Leboyer, 1997) como tareas o situaciones de trabajo, conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental relativamente estable y movilizarle cuando es preciso; este autor vincula las competencias con una actividad. Esa es la razón por la que la persona competente moviliza el saber en el momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas, ni de preguntarse sobre las indicaciones de tal conducta.

Otros autores como Hernández, se refieren a las competencias como una construcción, resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Una persona es competente si sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, (Hernández, 2005) eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos personales y redes.

También, (le Bouterf, 2001) las define como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades (cognitivas, afectivas y sociales) y los conocimientos.

A partir de las definiciones consultadas por los autores se infieren elementos comunes como: conducta organizada, idoneidad, actuación, saber hacer y estructuras mentales concentradas en la dimensión del conocer - hacer. Para que se ajusten estos elementos a lo que se aspira en la educación superior, deben abordarse como un teji-

do multidimensional. Solo así se producirá el verdadero cambio educativo. Es de esta manera que surge el concepto de competencias profesionales a desarrollar en los estudiantes universitarios, las cuales deben ir más allá del conocimiento de técnicas y herramientas para resolver problemas y vincularse con lo afectivo, con lo cognoscitivo y lo actitudinal y requieren del que se aspire como competente raciocinio, responsabilidad, compromiso y afrontamiento de la incertidumbre.

Es necesario desarrollar competencias investigativas en los estudiantes en el ámbito laboral, con el propósito de formar Tecnólogos y Técnicos Superiores comprometidos, en crear procesos dinámicos y continuos de aprendizaje social para la producción y transmisión de conocimientos y tecnologías y que en su forma de actuación establezcan valores y actitudes que les permitan asumir, suscitar e impulsar ideas y cambios acordes con el momento histórico. Por tanto es necesario integrar la investigación con la producción de bienes y servicios, fomentar la actitud de liderazgo, para que los estudiantes realicen proyectos sociales encaminados al desarrollo económico sostenible, generar alianzas estratégicas entre el sector, productivo y la sociedad, como vía para el intercambio y la colaboración en la solución de problemas de interés social.

Por su parte (Rizo, 2004) señala la importancia de que los docentes que enseñan investigación manejen competencias investigativas para transferirlas en forma eficaz a sus estudiantes. Plantea que pensar la investigación supone una aproximación a los conocimientos teóricos que fundamenta su praxis investigativa; pero además señala la necesidad de darle un sentido reflexivo y asumirla como un proceso en continua construcción y reconstrucción. Sugiere enseñar a investigar investigando, desde la práctica, tomando en consideración los niveles pedagógico, epistemológico y comunicativo. Los docentes que enseñan investigación deben promover la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos creativos e impulsar la habilidad para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimiento.

Los autores del artículo por su experiencia académica infieren en que es posible enseñar a investigar y generar en los estudiantes pasión por la investigación, para esto debemos fomentar indicadores de logro conceptuales, procedimentales y actitudinales. Solo así verán el significado y la aplicabilidad de lo aprendido para cualquier situación, incluso luego de egresados, pero debemos hacerlo bajo la deducción de que hoy, más que nunca se exige capacitación permanente, actualización, compromiso, solidaridad cuando somos llamados docentes, por lo que se hace evidente que al publicar, investigar, asistir a congresos, se revive el conocimiento y se logra ser cada día más competente y por ende mejores formadores de competencias investigativas en nuestros estudiantes.

Diagnóstico sobre los problemas más frecuentes que muestran los estudiantes para desarrollar actividades de investigación e intervención comunitaria.

El diagnosticar las principales falencias existentes en el proceso resulta de gran valor para organizar el proceso de investigación y obtener las competencias investigativas de los estudiantes. Para realizar este diagnóstico se entrevistan 6 docentes que imparten contenidos de metodología de la investigación de los cuales 3 docentes manifiestan que la formación investigativa de los estudiantes es asumida por la gerencia

de la universidad dentro de la malla curricular con la asignatura denominada “Metodología de la Investigación”. En 3 carreras de las 6 que se desarrollan, los contenidos de metodología solo se imparten en Seminarios de preparación para los trabajos de titulación. Sin embargo, se valora que los contenidos de la misma se incluyen como eje transversal en las diferentes asignaturas que se presentan en la malla curricular.

También los docentes expresan que estos contenidos aun no tienen un impacto en la formación integral del estudiante, ni sobre el objeto específico para la cual fue diseñada, a pesar de que tratan de vincularla con su cotidianidad, la perciben como: proceso, producto, hecho, actividad, etc., algo que no le servirá de mucho para su futuro como profesional.

No todos los docentes que imparten contenidos de metodología de la investigación poseen conocimientos específicos de la profesión que desarrolla el estudiante, lo que interfiere en que la asignatura se ofrezca el “cómo hacer”. Esto no ha permitido acceder a la resolución de problemas; aunque en contextos específicos, se habla sobre el conocer y el ser, pero se dificulta concretar la acción.

Aún existe desinformación con respecto a la enseñanza de la competencia investigativa mediante el enfoque de competencias, esto por la diversidad de acepciones del término, lo que lleva a variadas interpretaciones de cómo conjugar el ser, hacer y conocer. Esta situación exige preparar a los docentes para que conozcan e interioricen el enfoque, que todos sean enterados de cuáles son los cambios a que se aspira.

Determinación sobre las competencias investigativas que deben incorporarse en el desempeño de las funciones académicas o productivas de los estudiantes.

El equipo de trabajo en el año 2013 analiza competencias genéricas, es decir todas aquellas que deben desarrollar todas las personas, independiente de su formación y que son indispensables para el desempeño académico y laboral y pueden desarrollarse en la diversidad de las carreras así como sus indicadores de logro en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre las que se destacan comunes las siguientes:

Integración del estudiante al ámbito de la Educación Superior, Capacidad para el trabajo en equipo, Identificación, formulación de problemas, Desarrollo de procesos de comunicación efectiva, Actuación ética y responsabilidad social, Capacidad de actualización permanente y emprendedora, Capacidad para generar y difundir conocimiento a partir de la investigación.

Con esta iniciativa mostrada ante las unidades académicas de las diversas carreras, los docentes de Metodología de la Investigación, se han aproximado a seleccionar cuales de las competencias genéricas se desarrollarán en la misma, y que además pueden ser utilizados como eje transversales en las demás asignaturas así como plantear en consenso los indicadores de logro que se aspiran, para esto se tomarán en consideración las bases teóricas consultadas.

Las competencias 3, 7 son seleccionadas por el equipo disciplinar de la asignatura como investigativas, el reto consiste en fortalecerlas con los resultados de los instru-

mentos que se pueden aplicar.

Competencia investigativa 3. Identificación, formulación de problemas en contextos reales o simulados.

Indicadores de logro:

Conceptual: Identificar situaciones problemáticas, Evaluar problemas, Plantear, formular y delimitar el problema

Procedimental: Analizar datos vinculados al problema, Formular el problema con criterios de coherencia y claridad., generar soluciones para el problema planteado

Actitudinal:

Valorar el impacto de las soluciones planteadas, Asumir responsabilidad frente a las soluciones propuestas, Convocar a otros con más experiencia cuando el problema supere los conocimientos o experiencias.

Competencia investigativa 7. Capacidad para generar y difundir conocimiento a partir de la investigación,

Indicadores de logro:

Conceptual:

Identificar paradigmas de investigación científica, Identificar áreas prioritarias de investigación, Identificar los elementos de la investigación, Localizar fuentes de información confiables. Identificar elementos del marco teórico.

Procedimental:

- Diseñar proyectos de investigación.
- Elaborar diagnósticos.
- Ejecutar proyectos para la solución de problemas.
- Divulgar el conocimiento y participar en eventos.

Actitudinal:

- Apreciar la pertinencia social de la investigación.
- Respetar la propiedad intelectual.
- Demostrar sensibilidad frente a los problemas.
- Trabajar en equipo con la comunidad.
- Actuar con principios éticos.

Investigativas, para que asuman este rol bajo las premisas de la enseñanza desde el ser, conocer, hacer y convivir.

## CONCLUSIÓN

Luego de analizado el proceso de la formación de competencias investigativas en el campo laboral es posible llegar a la reflexión de que enseñar a investigar y generar en los estudiantes pasión por ella, es una vía para cumplir más eficientemente sus funciones laborales, motivos por el cual debemos fomentar las competencias pertinentes, valorar que no siempre los procedimientos instrumentales tradicionales empleados

por los Docentes de Metodología de la Investigación y otras asignaturas, les ayudan a desarrollar las competencias investigativas que requieren para el logro de las actividades que a corto plazo deben desempeñar los estudiantes dentro del ámbito laboral.

Por lo cual se debe de partir de la premisa que los estudiantes deben saber que implica investigar e intervenir en grupos sociales, cómo hacerlo y cómo producir los documentos escritos que estas prácticas suponen, generando en ellos nuevos niveles de desarrollo que le permitirán estar mejor insertado en la sociedad .

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación , 34.
2. Forgas, J. (2003). Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente. Colección Pedagogía .
3. Hernández, F. y. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Madrid, España: la Muralla.
4. Hurtado, J. (2000). Retos y alternativas en la formación de investigadores. SYPAL .
5. le Bouterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. España: Gestión 2000.
6. Levy-Leboyer, C. (1997). Levy-Leboyer, Claude. Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Gestión 2000 , 161.
7. Ministros europeos de Educación. (1999). Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior. Retrieved octubre 2, 2013, from [http://www.eees.es/pdf/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf)
8. Morales, O. Rincón. A y Romero, J. (2005). Como enseñar a investigar en la universidad. 9 (29).
9. Rizo, M. (2004). Enseñar a investigar investigando. Recuperado el 2 de 10 de 2013, de <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
10. Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Bogotá, colombia: Ediciones Ecoe.
11. Tünnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL.
12. Varios autores. (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. (P. d. Deusto, Ed.) Recuperado el 2 de 10 de 2013, de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit)

## ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Ronaldo Gaspar. Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR-Brasil  
Tânia da Costa Fernandes. Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR-Brasil.

### PALABRAS CLAVE

Educação superior privada; precarização do trabalho docente; São Paulo.

### RESUMEN

Dentre os muitos indicadores sociais que têm por finalidade avaliar a qualidade de vida das populações, os números relativos à educação geralmente detêm um peso significativo e crescente. No Brasil, com a queda substancial do analfabetismo e a universalização da educação fundamental, os índices relativos ao ensino superior têm crescido em importância nas disputas políticas. Porém, a impressionante expansão das últimas duas décadas esconde não apenas graves problemas relativos ao conteúdo do aprendizado, mas, também, o enorme ônus pago pelos professores das instituições de ensino superior (IES), sobretudo aqueles das IES privadas. Isso porque, num contexto de investimentos e concorrência crescentes entre as “empresas de educação”, os aumentos da produtividade e da exploração da força de trabalho tornaram-se vitais para a redução do valor da “mercadoria educação” e, com isso, para a ampliação do mercado consumidor. De modo sintético, a expansão do ensino superior tem provocado a precarização das condições de trabalho docente. Por conseguinte, é justamente essa precarização que procuramos captar por meio de uma pesquisa – realizada no segundo semestre de 2013 – com professores do ensino superior privado do município de São Paulo. Para isso, utilizando-nos da base de dados cadastrais do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), disponibilizamos um questionário online para mais de 5000 docentes. Destes, 480 responderam. Assim, obtivemos informações que nos permitem traçar um quadro elucidativo das condições de trabalho que predominam nas IES privadas do principal polo de ensino superior privado do país. Portanto, são essas informações que expomos e analisamos neste artigo.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o ensino superior brasileiro tem passado por importantes mudanças quantitativas: é cada vez mais conhecido o vertiginoso crescimento do número de instituições, cursos, vagas, alunos, docentes e funcionários técnico-administrativos e, com grandes consequências, do tamanho de muitas de suas instituições<sup>1</sup>. Junto com elas, também há inequívocas mudanças qualitativas, como o perfil dos cursos – com a expansão alarmante dos cursos de curta duração (tecnológicos)<sup>2</sup> e EAD<sup>3</sup>, assim como dos questionamentos acerca da qualidade da formação proporcionada aos universitários – e a mutação das condições de trabalho docente. Por seus fundamentos e consequências, essas mudanças e os problemas que as acompanham – todos profundamente ligados entre si – possuem incontestável importância socioeconômica, tecnológica, cultural e política. Dentre os inúmeros aspectos que envolvem o tema, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre as condições de gestão/realização do trabalho docente.

Essa prioridade dada ao estudo das condições de trabalho não se sustenta somente na compreensão de que os docentes exercem a atividade mais fundamental e, também, constituem a mais qualificada e cara categoria de trabalhadores de qualquer instituição de ensino superior (IES) – embora, sem dúvida, esses já seriam motivos suficientes para a necessidade de entender adequadamente a organização de seus afazeres profissionais. Ela também decorre do fato de que as mudanças em curso – consoantes aos princípios da acumulação flexível<sup>4</sup> – têm provocado instabilidade empregatícia e aumento da exploração do trabalho, com graves consequências para a vida (família, relações pessoais) e a saúde dos docentes, assim como afetado a qualidade da educação ofertada aos alunos desse nível/setor educacional.

Com o objetivo, então, de investigar alguns aspectos dessas mutações do trabalho docente, temos, nos últimos dois anos, desenvolvido uma pesquisa sobre esse tema – e outros correlatos – no ensino superior privado do município de São Paulo. Para a realização desta tarefa, como a categoria em questão é bastante numerosa e territorialmente muito dispersa – há instituições espalhadas por quase todos os bairros do município –, nós, para termos acesso aos docentes, contamos com o apoio do Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO-SP. Por meio dele, conseguimos levantar informações que nos permitiram traçar um perfil profissional de uma parcela dos docentes da categoria – os sindicalizados –, bem como, a partir do registro de suas experiências/percepções, esboçar algumas conclusões acerca de como essas mudanças têm impactado em suas condições de trabalho.

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, esclarecemos que, para a coleta dos dados, utilizamos a plataforma de formulários disponibilizada pelo Google Drive. Nela, elaboramos um questionário com diversas questões objetivas a serem respondidas pelos docentes. Posteriormente, solicitamos à diretoria do SINPRO-SP que enviasse um texto explicativo e um link de acesso ao formulário para todos os docentes do ensino superior cadastrados em sua base de dados – ou seja, aos docentes sindicalizados. O resultado foi o envio de um pouco mais de 5000 e-mails<sup>5</sup>.

Entre os dias 23 de setembro e 05 de outubro de 2013, este questionário ficou dispo-

nível para preenchimento pelos (possíveis) respondentes. Ao término do período, 461 docentes o haviam preenchido. Destes, 428 assinalaram que a IES que corresponde ao seu principal vínculo empregatício docente está localizada no município de São Paulo. Portanto, foram estes 428 que compuseram a amostra populacional quantificada da pesquisa. Uma amostra que, pelos critérios estatísticos utilizados, permite inferências para a totalidade da população a que ela se refere com margem de erro de até 4,5%<sup>6</sup>.

#### 1. Caracterização sociocultural e profissional dos docentes

Uma das principais características do mercado de trabalho no Brasil é a alta rotatividade dos trabalhadores. De acordo com o DIEESE, na parcela do mercado constituída por trabalhadores celetistas<sup>7</sup>, “a taxa de rotatividade global chegou a 63,7%, em 2013, e a taxa de rotatividade descontada, após a exclusão dos motivos ligados aos trabalhadores, foi de 43,4% no mesmo ano” (DIEESE, 2013, p. 3). Sobre isso, há escassez de dados exclusivos sobre o setor educacional. Mas, no amplo setor de serviços<sup>8</sup>, do qual a educação faz parte, a situação se repete: a taxa de rotatividade global é de 59,6% e, a descontada, de 39,0% (DIEESE, 2013, p. 8). Ademais, pesquisas qualitativas sobre a precarização do trabalho no ensino superior privado demonstram que o medo da demissão é uma das principais causas de ansiedade e stress entre os docentes (SIQUEIRA, 2006; LIMA, 2012).

Essas informações são importantes tanto em si quanto em termos comparativos, pois elas nos permitem qualificar a peculiaridade do segmento dos docentes pesquisados: os sindicalizados. Dizemos isso porque, numa categoria em intensa expansão e de alta rotatividade do trabalho, um dado que chama a atenção entre os respondentes é que apenas 8,6% têm até 35 anos. Ou, então, sob o ângulo oposto: 91,4% têm 36 anos ou mais. E, esmiuçando dados, sabemos também que 50,2% têm 46 anos ou mais. Portanto, tem-se o predomínio de faixas etárias mais elevadas.

Tabela 1 – Distribuição dos docentes por faixa etária

	Valores absolutos	%	Acumulado
Até 25 anos	0	0%	0%
26 a 35 anos	37	8,7%	8,7%
36 a 45 anos	104	24,3%	33%
46 a 60 anos	215	50,2%	83,2%
61 anos ou mais	72	16,8%	100%
<b>Total</b>	428	100%	

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Outro dado relevante mostra que 41,3% desses docentes trabalham há 16 anos ou mais no ensino superior privado. Sendo que, se ampliarmos um pouco o espectro temporal e, assim, contarmos todos os que ali trabalham há 11 anos ou mais, o percentual se eleva a 69,1%.

Tabela 2 – Distribuição dos docentes por tempo de trabalho

	Valores absolutos	%	Acumulado
Até 2 anos incompletos	17	4,0%	4,0%
De 2 a 5 anos	37	8,6%	12,6%
De 6 a 10 anos	78	18,3%	30,9%
De 11 a 15 anos	119	27,8%	58,7%
De 16 a 25 anos	114	26,6%	85,3%
26 anos ou mais	63	14,7%	100%
Total	428	100,0%	

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Como se trata de uma categoria profissional que, pelos motivos apontados, está, muito provavelmente, passando por forte renovação de seus quadros – especialmente num contexto em que tanto especialistas quanto mestres e doutores obtêm seus títulos em idades declinantes<sup>9</sup> –, a baixa presença de respondentes com menos de 36 anos pode ser um indicativo da dificuldade de sindicalização e, assim, da pequena influência do sindicato entre os novos docentes<sup>10</sup>. E, por motivos óbvios, a simultaneidade desses processos – precarização e mudança na composição etária – geralmente provoca consequências negativas sobre a organização sindical e a capacidade de mobilização da categoria, o que, ante a necessidade de uma resposta sindical ágil e vigorosa às mudanças em curso, é um grave problema.

Quanto à composição sexual dessa parcela da categoria, os números obtidos foram os seguintes: homens, 52,3%; mulheres, 47,7%. Com pequenas variações aqui e ali, esses números correspondem à composição da categoria nos mais diversos estados e, também, no país como um todo, que é 54,4% de homens e 45,6% de mulheres<sup>11</sup>.

No quesito titulação acadêmica, observamos uma presença proporcional de mestres (48,8%) e doutores (24,5%) um pouco mais elevada do que nas esferas estadual – respectivamente, com 45,4% e 17,6% – e nacional – 42,7% e 23,9%<sup>12</sup>. Mas, de qualquer modo, os números são bastante aproximados.

Tabela 3 – Distribuição dos docentes por titulação

	Valores absolutos	%
Graduado	1	0,2%
Especialista	91	21,3%
Mestre	209	48,8%
Doutor	105	24,5%
Pós-doutor	22	5,1%
Total	428	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

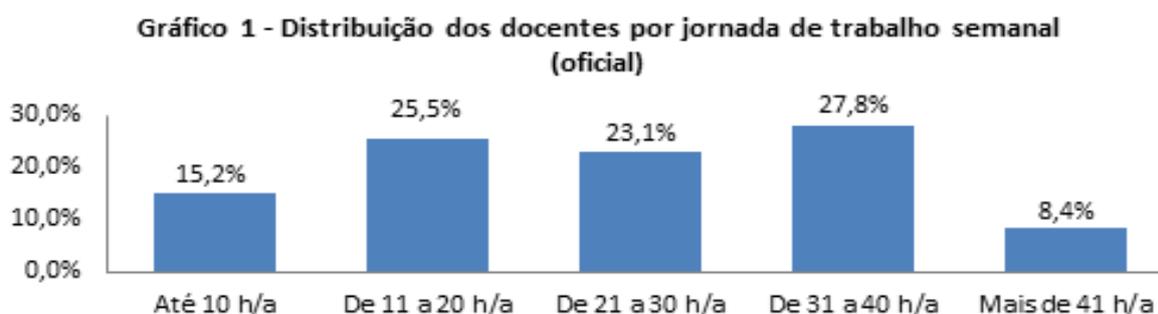
Outro aspecto dessa questão é que somente entre os docentes pesquisados o percentual de doutores é maior do que o de especialistas. Enquanto no estado de SP estes somam 32,0%, e, no país, 35,9%, entre os sindicalizados os docentes especialistas somam 21,3% do total<sup>13</sup>. Portanto, também é bastante provável que esse desvio da média nacional não seja somente porque SP é o principal polo de formação de pós-graduados em stricto sensu do país – que, em muitos e muitos casos, buscam empregos em outras localidades –, mas das particularidades da população pesquisada.

## 2. Elementos para uma caracterização das condições de trabalho

Por conta da alta rotatividade da força de trabalho acima apontada – intensificada nos últimos 10 anos em razão dos processos de fusão/incorporação de empresas educacionais e formação de grandes conglomerados<sup>14</sup> – e, por conseguinte, do constante temor pela perda do emprego, é bastante comum encontrar docentes que têm vínculo empregatício com mais de uma instituição.

No caso dos respondentes, provavelmente por conta do perfil – sindicalizados que, nas condições atuais, são trabalhadores de carreira relativamente longa e faixa etária mais elevada –, o percentual dos que trabalham apenas numa instituição é relativamente alto, 66,1%. Essa vinculação desses docentes a um pequeno número de instituições pode, em termos comparativos, ser um benefício às suas condições de trabalho. Isto, porém, não significa que tais condições sejam, necessariamente, adequadas ao exercício de sua atividade profissional e a uma vida saudável. Para suscitar a dúvida, basta lembrar que, apesar da atividade docente no ensino superior demandar elevada especialização (como se sabe, a formação acadêmica nos cursos de pós-graduação é bastante específica) e tempo para o preparo das aulas (atividade importante na composição da jornada de trabalho extraclasse), o percentual de docentes vinculados a apenas uma instituição lecionando – no semestre – quatro ou mais disciplinas é bastante alto, 41,3%. Como veremos, o número de disciplinas tem desdobramentos inequívocos sobre a jornada de trabalho extraclasse. Porém, antes de explorarmos alguns desses desdobramentos, é necessário expor alguns dados sobre a jornada de trabalho, os quais são importantes para o desenvolvimento da reflexão.

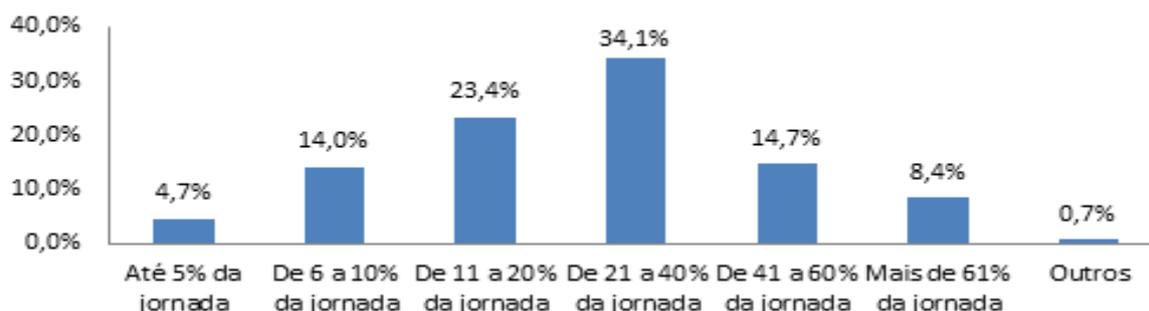
Em nossa pesquisa, então, obtivemos as seguintes informações sobre a jornada de trabalho: 59,3% dos docentes têm jornada de trabalho oficial entre 21 e 40 horas-aula semanais. No polo inferior, 15,2% trabalham até 10 h/a por semana; no superior, 8,4% labutam mais de 41 h/a.



Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Um grave problema relativo à jornada de trabalho, no entanto, não se visualiza com a simples exposição dos números das jornadas regulamentadas, oficiais – portanto, contratadas e pagas –, mas demanda a exposição das jornadas excedentes (extra-oficiais). Assim, de acordo com os dados coletados, 57,2% dos docentes consideram que suas jornadas de trabalho efetivo ultrapassam em mais de 20% a duração da jornada contratada.

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por jornada extraclasse



Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

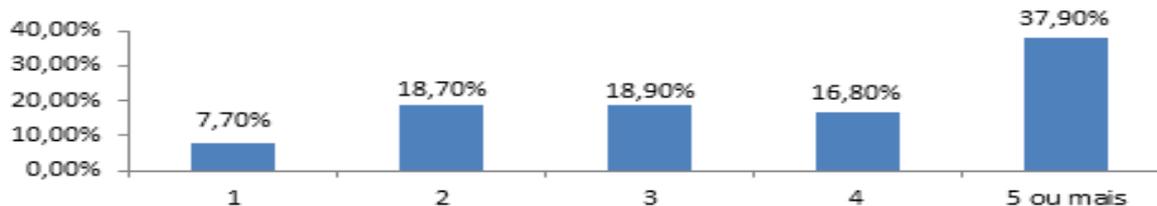
Essa distinção entre a jornada de trabalho oficial e a jornada de trabalho excedente nos permite uma ideia mais aproximada do quantum de tempo efetivo que o docente trabalha. Pois, em muitos casos – e em razão de múltiplos aspectos –, a diferença entre elas pode ser relevante, com diversas implicações sobre sua qualidade de vida, grau de exploração econômica e resultados educacionais.

A extensão da jornada de trabalho é [entendida pelo docente como] inevitável e com ela o transbordamento para fora do ambiente profissional; sobra pouco tempo para atividades extras; o tempo que sobra é nos finais de semana e feriados, em função dos prazos para entregar os resultados acadêmicos e da manutenção mesma [da] carga normal de aula para os professores/as.

A dedicação extrassala de aula é a principal responsável pela privação do convívio e lazer (LIMA, p. 93).

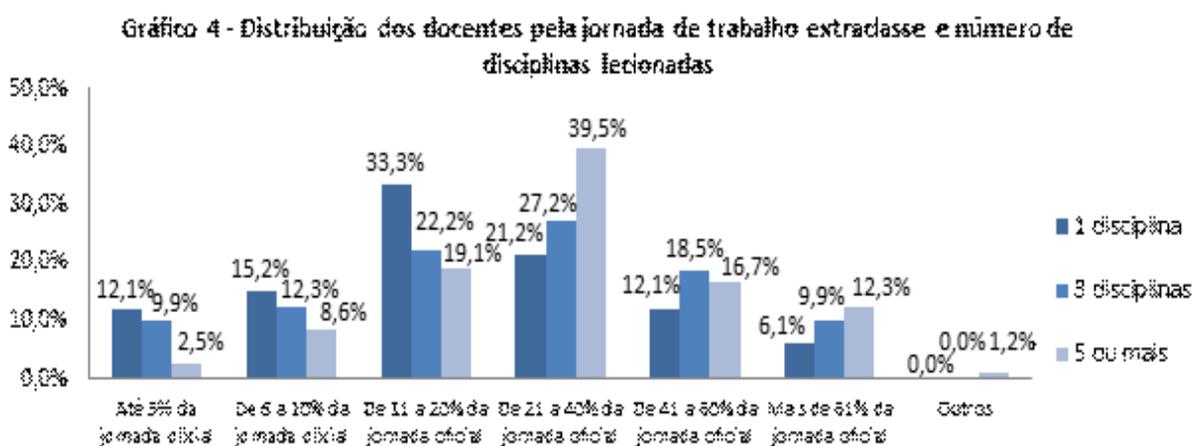
Um dos motivos que agrava essa situação é o número excessivo de disciplinas que os docentes lecionam. Como exemplo, salientamos que nossa pesquisa revelou que 37,9% deles lecionam 5 ou mais disciplinas em sua jornada de trabalho.

Gráfico 3 - Distribuição dos docentes pelo número de disciplinas lecionadas



Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Por meio do cruzamento das jornadas extraclasse com o número de disciplinas ministradas pelos docentes, observamos que, de modo geral, este número está diretamente relacionado com o tempo dispendido nas jornadas de trabalho excedentes. Entre os docentes com 1 disciplina, 33,3% possuem jornadas extras entre 11% e 20%; entre aqueles que ministram mais de 5 disciplinas, 19,1% estão nesta faixa. No entanto, a situação se inverte quando a jornada extra está entre 21% e 40%: nesta faixa, são 21,2% aqueles que ministram 1 disciplina, mas 39,5% os que ministram mais de 5 disciplinas. Na faixa mais elevada – jornada excedente em mais de 61% –, os docentes com apenas 1 disciplina são 6,1%, enquanto aqueles com 5 ou mais são 12,3%. Em suma, o que parecia evidente, mas não se dispunha de informações para a comprovação empírica, encontra-se agora na categoria de conhecimento avalizado pelos dados.



Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Outro aspecto de grande importância para o esclarecimento das condições de trabalho é que, embora o número de docentes que exerce outra atividade remunerada seja alto, 39,5% (tabela 5), a maioria deles tem na docência a sua principal atividade profissional – 70,4% (tabela 6). Eis, portanto, mais um motivo para a valorização do trabalho docente por meio da reivindicação de contratos de trabalho que privilegiam o regime integral e a dedicação exclusiva, em detrimento dos regimes parcial e por aula. E, isso, não apenas de acordo com os regulamentos estabelecidos pelo MEC, mas conforme a necessidade dos docentes terem melhores condições para dispor adequadamente de seu tempo de trabalho e, assim, evitarem incorrer na jornada extraclasse.

Tabela 5 – Distribuição dos docentes pelo exercício (ou não) de atividade remunerada

		%
Sim	169	39,5%
Não	259	60,5%
Total	428	100%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores

Tabela 6 – Distribuição dos docentes que tem (ou não) a docência como principal atividade profissional

	<b>Sim</b>	<b>%</b>
Sim	119	70,4%
Não	50	29,6%
<b>Total</b>	<b>169</b>	<b>70,4%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Num contexto de instabilidade no emprego, outra questão que compõe o quadro da precarização do trabalho em geral é a mudança no regime de contratação (que, como se sabe, pode transitar entre várias modalidades – CLT, cooperativa, PJ etc.), mudança que é utilizada pelas IES para rebaixar salários e/ou reduzir custos com regimes de contratação com menor incidência de encargos (entenda-se: direitos) e tributos. Entre os professores, a situação não é diferente:

No sistema cooperativo, a contratação deste professor se dá pelo regime “horista”, porém, com uma importante diferença, o pagamento restringe-se às aulas ministradas sem direito a licenças, férias, 13º salário e outros benefícios legalmente assegurados. Está-se diante do professor sem vínculo empregatício perante a instituição educacional em que atua, embora existam explicitamente elementos que configuram situação de emprego, como exemplo, a subordinação à estrutura universitária (CALDERÓN, LOURENÇO, 2009, p. 68).

E, de acordo com a nossa pesquisa, 33,6% deles presenciaram alguma alteração no regime de contratação nos últimos 10 anos. Isso sem contar com a prática corrente das IES, em cursos de pós-graduação lato sensu, contratarem docentes em regime PJ<sup>15</sup>, subtraindo-lhes assim todos os direitos trabalhistas.

Tabela 7 - Distribuição dos docentes pela experiência de alteração no Regime de Contratação de alguma IES nos últimos 10 anos

	<b>Valores absolutos</b>	<b>%</b>
Sim	144	33,6%
Não	229	53,5%
Não sei responder	55	12,9%
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Outra estratégia de aumento da exploração do trabalho utilizada pelos proprietários das IES é a utilização de Planos de Carreira para, prioritariamente, burlando seus fins originários – que, por princípio, se voltam para a valorização profissional –, rebaixar salários ou dificultar a evolução na carreira docente.

Nesse sentido, os dados demonstram, de um lado, uma acentuada mudança nos Planos de Carreira das IES nos últimos 10 anos; de outro, com qual finalidade essa mu-

dança tem sido efetuada. Por exemplo, 56% dos professores presenciaram alteração no Plano de Carreira em alguma IES para a qual trabalha ou trabalhou.

Tabela 8 - Distribuição dos docentes pela experiência de alteração no Plano de Carreira de alguma IES nos últimos 10 anos

	Valores absolutos	%
Sim	244	57,0%
Não	152	35,5%
Não sei responder	32	7,5%
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

E, dentre os que presenciaram alteração, 75,4% afirmaram que essa mudança piorou as condições de evolução na carreira.

Tabela 9 - Distribuição dos docentes pelo resultado na evolução profissional em razão da alteração em Plano de Carreira

	Valores absolutos	%
Melhor	60	24,6%
Pior	184	75,4%
<b>Total</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Com essas mudanças, diversas IES criaram dificuldades para os docentes ascenderem nos níveis da carreira, pois, além de instituírem inúmeros requisitos de produtividade que adiam por longo tempo qualquer movimento naquele sentido, buscaram enquadrar todos os docentes ingressantes num mesmo nível básico. Passaram, assim, a pagar o mesmo salário para todos eles. E mais, alegando que a ascensão profissional depende da abertura de vagas nos níveis superiores, restringiram o acesso a posições que permitiriam aos docentes receberem salários correspondentes às suas respectivas titulações. Porém, ocorre que, com a elevada rotatividade no emprego e o número restrito das referidas posições, este critério de evolução profissional tem se tornado, na prática, um simples mecanismo “legal” para manter docentes bem titulados com salários rebaixados. De acordo com os dados levantados, 51,2% dos docentes responderam que estão nesta condição – a saber, enquadrados em níveis da carreira inferiores aos de sua titulação.

Tabela 10 - Distribuição dos docentes de acordo com o pagamento dos salários consoantes (ou não) à titulação

	Valores absolutos	%
Sim	167	39,0%
Não	219	51,2%
Apenas em parte das IES	42	9,8%
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Não bastasse essa piora nas condições de ingresso e evolução na carreira, 50,8% dos docentes que presenciaram alguma alteração no Plano de Carreira de alguma instituição também assinalaram que essa mudança provocou, em média, uma redução dos salários. O que, diga-se, está em consonância com uma tendência verificada nos últimos anos, pois, imaginando que sua autonomia administrativa coloca-as acima da lei e à margem de qualquer outra consideração sobre a dimensão dos serviços educacionais que prestam à sociedade (para os quais recebem concessão normatizada e regulada pelo Estado), [as IES] transformaram os Planos de Carreira em instrumentos de acumulação de lucros e de capitalização com periódicas alterações nos valores salariais que são pagos aos docentes nos diversos estágios de suas atividades. Com isso, ao invés de valorizar o trabalho docente, acabam por rebaixá-lo e por depreciá-lo simbólica e materialmente – duas irregularidades que ferem frontalmente a lei, não só aquela que diz respeito aos objetivos dos Planos no âmbito da qualidade do ensino, mas também a lei que diz respeito à irredutibilidade salarial (BARBAGLI, 2011, s/p).

Para 33,2%, a mudança não provocou qualquer alteração salarial. E somente 16% assinalaram que, em média, essa mudança elevou os salários.

Tabela 11 - Distribuição dos docentes pelo resultado salarial em razão da alteração em Plano de Carreira

	Valores absolutos	%
Aumentaram	39	16,0%
Diminuíram	124	50,8%
Não sofreram alteração	81	33,2%
Total	244	100%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

No quesito regime de trabalho, temos dados que, além de corroborar a constatação da intensificação da exploração da força de trabalho pelas IES, evidenciam uma afronta à legislação educacional, pois, dos docentes contratados em regime integral – que já são poucos –, mais de 30% dedicam ao ministério das aulas mais horas do que o estipulado em lei. De acordo com esta, o professor contratado em regime integral tem que dedicar às aulas, no máximo, 50% da jornada de trabalho – isto é, 20 horas semanais, as outras horas devem ser dedicadas a outras atividades, especialmente à pesquisa científica<sup>16</sup>. No entanto, 22,6% dos respondentes que declararam ser contratados em regime de trabalho integral disseram dedicar mais de 60% das suas jornadas às aulas.

Tabela 12 - Distribuição dos docentes contratados em Regime de Trabalho Integral de acordo com o percentual da jornada dedicado às aulas

	Valores absolutos	%
Até 20%	8	12,9%
De 21 a 40%	11	17,7%
De 41 a 60%	29	46,8%
De 61 a 80%	6	9,7%
Acima de 81%	8	12,9%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Quanto aos docentes contratados em regime parcial – ou seja, aqueles que, com jornada semanal de 12 a 40 horas “tenham reservado o mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) de sua jornada para as atividades extraclasse acima identificadas [a saber, estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação]” –, observamos situação ainda mais grave, pois 28,2% disseram cumprir mais de 81% de sua jornada de trabalho em sala de aula.

Tabela 13 - Distribuição dos docentes contratados em Regime de Trabalho Parcial de acordo com o percentual da jornada dedicado às aulas

	Valores absolutos	%
Até 20%	7	17,9%
De 21 a 40%	3	7,7%
De 41 a 60%	10	25,6%
De 61 a 80%	8	20,5%
Acima de 81%	11	28,2%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Essas modificações que atentam contra as condições de trabalho dos docentes, embora graves, não param por aí. Muitas IES ainda pagam aos docentes salários (em hora) diferentes: um para as aulas e, outro, para atividades como orientação, coordenação, gestão etc. Em nossa pesquisa, este foi o caso de 55,1% dos respondentes. Ou seja, é como se o docente tivesse 2 contratos de trabalho – e, muitas vezes, é justamente isto que acontece –, com salários diferentes em cada um deles. Com isso, a empresa aumenta a jornada de trabalho do docente sem que isso implique num aumento proporcional dos custos salariais.

Tabela 14 - Distribuição dos docentes de acordo com a equiparação (ou não) dos salários pagos às aulas e às outras atividades pelas IES

	Valores absolutos	%
Sim	192	44,9%
Não	236	55,1%
<b>Total</b>	428	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

E, de fato, isto é o que foi captado por meio das respostas dos docentes. De acordo com eles, das IES que efetuaram essa diferenciação salarial, 92,8% o fizeram como estratégia de redução da remuneração do professor.

Tabela 15 - Distribuição dos docentes de acordo com os salários pagos às outras atividades em relação às aulas

	Valores absolutos	%
Maior	17	7,2%
Menor	219	92,8%
<b>Total</b>	236	100%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Tratando, ainda, de outro expediente utilizado para aumentar a exploração do trabalho docente, cabe destacar o seguinte: 53,1% dos respondentes alegaram ter ao menos uma sala de aula com mais de 61 alunos. Destes, 44% – ou seja, 23,4% do total – tinham ao menos uma sala de aula com mais de 81 alunos. Ou seja, a velha estratégia de aumentar a lotação da sala para, assim, aumentar a abrangência de atuação do professor – isto é, sua “produtividade” – e, com isso, reduzir custos e aumentar os lucros.

Tabela 16 – Distribuição dos docentes pela quantidade de alunos na maior sala em que leciona

Número de alunos por sala	Valores absolutos	%
Até 20	16	3,7%
De 21 a 40	70	16,4%
De 41 a 60	115	26,9%
De 61 a 80	127	29,7%
Mais de 81	100	23,4%
<b>Total</b>	428	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Nas disciplinas que são ministradas na modalidade Educação à Distância a situação é ainda pior. Entre os nossos respondentes, 34,9% afirmaram ter turmas com média

de alunos acima de 81 ou, ainda, 51,9% com média acima de 61.

Tabela 17 – Distribuição dos docentes pela quantidade média de alunos em turmas EaD

Número de alunos por sala	Valores absolutos	%
Até 20	12	11,3%
De 21 a 40	22	20,8%
De 41 a 60	17	16,0%
De 61 a 80.	18	17,0%
Mais de 81	37	34,9%
<b>Total</b>	106	100%

Fonte: pesquisa realizada pelos autores.

Esses números são elevados e têm implicações evidentes quanto à exploração da força de trabalho docente, às condições de trabalho e à saúde, assim como afeta negativamente a qualidade da educação ofertada. Situação educacional que ainda é agravada quando a aula é ministrada para alunos que, devido à formação dos níveis de ensino anteriores, têm grandes dificuldades para a compreensão dos complexos conteúdos do ensino superior. E, infelizmente, por motivos bastante conhecidos (precariedade do ensino fundamental e médio das escolas públicas, filtro do vestibular, atração pelas baixas mensalidades etc.), este é o caso de parte substancial dos alunos dessas IES, os quais, em larga medida, são oriundos de famílias de trabalhadores de média e baixa remuneração. Por conseguinte, importa destacar que, longe de ser uma modalidade de ensino-aprendizagem utilizada apenas para sanar dificuldades resultantes das distâncias de um país-continente, os recursos da EaD têm sido largamente empregados como instrumentos gerenciais para reduzir custos e aumentar a exploração dos docentes e os lucros das IES.

Com as mudanças operadas na legislação no primeiro governo Lula, as IES, desde 2005, têm ampliado o uso dessa modalidade em cursos presenciais<sup>17</sup>. Em nossa pesquisa, os docentes afirmaram que 42% dos cursos em que lecionam têm alguma parcela das aulas destinada a essa modalidade de ensino-aprendizagem. Assim, não bastasse a redução de custos por meio do menor investimento em capital fixo – o qual é proporcionalmente menor do que no ensino presencial –, as IES ainda alavancam a lucratividade (que, é claro, tem por base o aumento da exploração docente) com salários baixíssimos e elevado número de alunos por turma.

Por fim, há um problema de outra natureza que também tem implicações sobre as condições de trabalho e vida dos professores: o não pagamento ou atraso de salários e verbas trabalhistas pelas IES. Sobre isso, 17% dos professores afirmaram que alguma das IES em que trabalham tem atraso/dívida em alguma verba. Dentre os problemas relatados, houve muitas indicações sobre o atraso no depósito de parcelas do FGTS, salário das férias, 1/3 de férias e 13º salário. Portanto, a sombra da precarização recai sobre o trabalhador não apenas com a flexibilização (entenda-se: redução) de direitos e aprofundamento da exploração, mas, inclusive, com a burla pura e simples de aspectos formais/legais que (ainda) regulam as relações de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num contexto de múltiplas mudanças no ensino superior brasileiro – dentre as quais se destacam a mercantilização e a oligopolização do setor –, as empresas de educação têm efetuado muitas alterações nos modos de gestão e organização do trabalho docente. De modo geral, visando a enfrentar um mercado cada vez mais competitivo – inclusive, com empresas controladas por capital estrangeiro e forte participação de fundos private equity em sua composição acionária –, essas alterações têm provocado um aumento da exploração da força de trabalho docente e, ao mesmo tempo, impactado negativamente sobre as condições de trabalho deste profissional. Sobre isso, os dados coletados em nossa pesquisa permitem a compreensão de alguns dos caminhos pelos quais passa a precarização do trabalho docente: extensão da jornada extraclasse, sub-remuneração, duplo contrato de trabalho, dentre outros mecanismos. Porém, em razão da complexidade e dos diversos aspectos desse problema, consideramos que há a necessidade de mais investigações, as quais, baseadas em pesquisas quantitativas e qualitativas, aprofundem a reflexão e tratem de outros aspectos que não foram aqui abordados. Isso porque somente com a somatória de esforços e com pesquisas diversas teremos condições de compor um quadro preciso da reestruturação dos processos de trabalho nas IES privadas brasileiras e, assim, do conseqüente impacto sobre as condições de trabalho dos docentes e a qualidade da educação ofertada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBAGLI, Luiz Antonio. Irregularidades em planos de carreira mobilizam professores. Disponível em < [http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=1453](http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=1453) > Acesso em 25 abr 2015.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio, LOURENÇO, Henrique da Silva. Ensino superior particular: terceirização e exploração do trabalho docente. Ponto-e-vírgula, São Paulo, n. 5, p. 65-83, jan./jun. 2009.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Os números da rotatividade no Brasil: um olhar sobre os dados da RAIS 2002-2013. São Paulo, 2013.
- GASPAR, Ronaldo Fabiano; FERNANDES, Tânia Costa. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. Educ. Real., Porto Alegre, v. 39, n. 3, pp. 945-966, Set. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 Ago. 2015.
- GUILHERME, Paulo. Após fusão, Kroton e Anhanguera mantêm operações até o aval do Cade. G1. 23 abr 2013. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/apos-fusao-kroton-e-anhanguera-mantem-operacoes-ate-o-aval-do-cade.html>> Acesso em 25 Mai. 2015.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo, Loyola, 1993.
- LIMA, Liliana Aparecida. Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas. Campinas, Unicamp, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MANDELLI, Mariana. Em uma década, cursos tecnológicos receberam 547% mais alunos em SP. O Estado de São Paulo, São Paulo, s/p. 21 fev. 2012. Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,em-uma-decada-cursos-tecnologicos-receberam-547-mais-alunos-em-sp-imp-,838546>> Acesso em 20 abr 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sinopses estatísticas do ensino superior. 2013.

SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves. O trabalho docente no ensino superior privado de Brasília. Brasília, UNB, 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília.

1. Em 2013, a fusão das duas maiores empresas de educação superior do país deu origem à maior do mundo em seu gênero, a Kroton-Anhanguera, com cerca de 1,2 milhão de estudantes matriculados (GUILHERME, 2013).

2. “Entre 2000 e 2010, o percentual de ingressantes em cursos superiores tecnológicos aumentou 547% no Estado de São Paulo, enquanto caiu 20% nas graduações tradicionais. Os dados incluem instituições privadas e públicas. Para especialistas, os números mostram a tendência de expansão dos cursos tecnológicos em detrimento dos bacharelados convencionais” (MANDELLI, 2012, s/p).

3. De 2003 a 2013, as matrículas em cursos presenciais cresceram 58%, passando de 3.887.022 para 6.152.405. Nos cursos de educação à distância, elas passaram de 49.911 para 1.153.572, um crescimento de 2.211% (Censo do Ensino Superior/MEC).

4. Quanto às suas implicações diretas sobre as condições de trabalho, “a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1993, p. 141). Portanto, longe de constituir positividade inequívoca, a flexibilização implica em precarização das condições de trabalho e fragilização da força sindical dos trabalhadores.

5. Importa observar aqui que, por dificuldades técnicas, não foi possível quantificar o número exato de e-mails enviados e nem eliminar da lista alguns (poucos) professores não-sindicalizados que os receberam.

6. De acordo com uma fórmula bastante usual utilizada em pesquisa baseada em amostra populacional, os 428 respondentes nos fornecem um intervalo de confiança de 4,5%. Para conhecimento do cálculo, eis a fórmula utilizada na delimitação da amostra:  $n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{e^2 \times (N-1) + Z^2 \times P \times Q}$ . Onde, N=5000; P=55; Q=45; Z=95; e=4,5%.

7. No Brasil, “celetistas” são aqueles trabalhadores que tem seu contrato de trabalho regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ou seja, a maioria dos trabalhadores das empresas privadas, empresas de capital misto e terceirizados do serviço público. Os funcionários públicos são denominados “estatutários”, pois têm seus contratos regulamentados por estatutos próprios. De modo geral, eles têm os mesmos deveres e direitos (férias, 13º salário etc.) dos celetistas. Há, porém, diferenças fundamentais: estatutários possuem estabilidade no emprego (demissão somente pode ocorrer por meio de processo administrativo/judicial); celetistas, em caso de demissão sem justa causa, têm uma indenização proporcional ao tempo de serviço trabalhado – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

8. Excluindo o comércio, cujas taxas de rotatividade global e descontada são, respectivamente, 64,2% e 42,1%.

9. Em 1998, o grupo etário de 25-34 anos concentrava, entre os homens, 18,16% dos mestres/doutores; entre as mulheres, 21,51%. Em 2008, este mesmo grupo etário concentrava, respectivamente, 19,29% e 25,77% (CGEE, 2010, p. 391).

10. Infelizmente, aqui, não dispomos de dados para efetuar a comparação com o perfil dos professores não-sindicalizados. Por isso, essas observações são hipóteses que, com o desenrolar desta e/ou outras pesquisas, podem ou não ser confirmadas.

11. Sinopses estatísticas da educação superior, 2013.

12. Idem.

13. Idem.

14. Sobre isso, ver GASPAR, FERNANDES, 2014.

15. Nesse regime de trabalho, o profissional não dispõe de nenhum direito trabalhista, pois, sendo tratado como empresa – pessoa jurídica (PJ) –, seu vínculo é o de um mero vendedor de serviços.

16. O art. 69, parágrafo único, do Decreto Federal n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, prescreve: “O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”.

17. De acordo com a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, nos cursos presenciais “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput [em modalidade EaD], integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”.

## **UN MODELO DE GESTIÓN ACADÉMICA PROMOTORA DE LA CALIDAD, EL COMPROMISO SOCIAL Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS UBA.**

Mariana Vaccaro, Fabiana Grinsztajn, Marcelo Miguez<sup>1</sup>  
Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA, Argentina

### PALABRAS CLAVE

Gestión académica, calidad, innovación, autoevaluación, prospectiva

### RESUMEN

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA ha asumido el desafío de la gestión encaminada a la promoción de la calidad, como camino de construcción de mejores aprendizajes, articulados con las necesidades de la sociedad y el contexto profesional de inserción de los futuros graduados. A partir de la renovación de los procesos de autoevaluación institucional y de la carrera de Veterinaria realizados en el año 2014, se promueve al interior de cada cátedra la reflexión interna y se propician propuestas innovadoras que favorezcan la mejora de las tasas de rendimiento del alumnado y la innovación en las actividades pedagógicas. A través de un conjunto de estrategias, la gestión institucional de manera articulada e integrada facilita la identificación de problemas o brechas de capacidad en cada cátedra, en el plan de estudios y el desarrollo global de la enseñanza, con el fin de revisar prácticas y culturas institucionales y direccionar el camino hacia la calidad educativa con inclusión. En el proceso de revisión, el decano de la facultad y su equipo de gestión (secretaría de planeamiento institucional, secretaria académica, secretaría de bienestar estudiantil y equipo pedagógico) han podido establecer un mapa de necesidades institucionales y potenciar las fortalezas que favorecen ese recorrido. El modelo de gestión institucional-académica resulta altamente propicio para encaminar las mejoras. El trabajo describe los ejes centrales de la propuesta de gestión y los primeros resultados alcanzados en 2015.

## INTRODUCCIÓN

La prospectiva pretende ayudar a los decisores para que tomen decisiones mejor informadas en el presente, proponiéndoles una variedad relevante de trayectorias de futuro, un futuro que está abierto, incierto, indeterminado, y que no podemos conocer anticipadamente con certeza Concheiro A. (2015)

En el trabajo que se desarrolla como menciona el autor se considera a la prospectiva, como un ejercicio de reflexión que intenta elaborar una multiplicidad de imágenes de visiones futuras; a la estrategia como una elección ventajosa de posibles trayectorias convenientes y a la planeación como el conjunto de las acciones coordinadas que las acompañarían para lograr un objetivo futuro. Es en este marco conceptual en el cual se sitúa la experiencia de construcción de futuro en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA, a partir de la asignación programada de los recursos y actores responsables necesarios para operar las acciones que permitirán conseguir la mejora de las prácticas docentes y de la calidad académica que ofrece la institución. Quizás a esta triada de conceptos: prospectiva, estrategia, planeación, en términos de la gestión, habría que agregar la táctica, que se refiere a las medidas y métodos que permiten desarrollar una estrategia.

La estrategia de la gestión de la FCV-UBA ha sido aprovechar como oportunidad de cambio y mejora los procesos de acreditación de la carrera de Veterinaria desarrollados en el año 2014, instalándose la institución en un segundo ciclo de acreditación y habiendo atravesado a su vez la acreditación ArcuSur.

En un periodo de aproximadamente 8 años la facultad se ha visto sometida externamente a procesos evaluativos, a la adecuación a estándares nacionales y regionales y a la necesidad de revisión interna de sus procesos educacionales y de investigación.

El aprovechamiento de las instancias mencionadas como estrategia supone una visión de futuro compartida a nivel de la gestión institucional que requiere consensos y diseminación a través de su cuerpo académico para hacerse real y posible.

La visión de futuro resume un conjunto de expectativas, aunque siempre con una mirada realista, acerca de las condiciones que permiten o no su despliegue.

La propuesta se enmarca en las actividades que la gestión institucional promueve con el fin de fortalecer y potenciar las instancias de autoevaluación institucional de modo tal que se constituyan en verdaderas herramientas de gestión para la mejora y para generar futuro.

La formación de los futuros profesionales requiere de un intenso trabajo de revisión constante de las prácticas pedagógicas, del diseño curricular, de los modelos de enseñanza y de evaluación. Para ello es preciso contar con información relevante que facilite la toma de decisiones fundamentada y promover espacios de deliberación, debate e interacción entre equipos de gestión y docentes.

Entre las expectativas traducidas luego en objetivos y metas, se incluyen mayores índices de retención y de graduación de los estudiantes, la mejora de la enseñanza, el

incremento de las actividades que incluyan prácticas de carácter pre-profesional con supervisión docente, facilitando a los alumnos el contacto con su futuro profesional, la incorporación de más docentes y alumnos en proyectos de investigación y de extensión, que redunden en una mejora de la calidad de vida de la población y la comunidad en la cual la facultad está inserta, el aumento de la inserción en definiciones de política pública para el sector agroalimentario, pecuario, y la salud pública.

Como antecedentes se mencionan:

Los procesos de autoevaluación realizados en el marco de la primera acreditación nacional y la acreditación regional, ARCU-Sur. Los mismos dieron lugar a espacios participativos de intercambio acerca de los principales problemas y mejoras para la facultad. Si bien estos procesos tuvieron como eje el aseguramiento de la calidad con fines de acreditación, se propició desde el equipo de gestión, la idea de profundizar y ampliar su impacto. Promoviendo una visión de autoevaluación comprometida no solamente con el alcance de los estándares, sino superadora que permita comprender la calidad como un camino a recorrer, a sabiendas que la propia definición de la calidad compromete visiones diversas que los actores institucionales tienen.

La creación del Programa de Seguimiento, Evaluación y Formación de la docencia, el cual se gestiona desde la Secretaría Académica que con el fin de favorecer algunos de los objetivos estratégicos institucionales que se plantearon desde inicios de la gestión de las actuales autoridades institucionales en el año 2007 e incluyen:

- a) Contribuir a la formación de profesionales veterinarios, socialmente comprometidos, capaces de tomar decisiones y orientar en la definición de políticas para los sectores vinculados.
- b) Capacitar a los docentes de manera tal que sus conocimientos disciplinares profesionales y pedagógicos se encuentren en permanente estado de actualización, profesionalizando su tarea docente y mejorando sus competencias de investigación.
- c) Desarrollar actividades de formación que acompañen los desarrollos tecnológicos en el campo de la veterinaria y orientarlos desde una mirada prospectiva de la profesión.

Cuando se hace referencia a la calidad, esta no sólo supone alcanzar o asegurar estándares pre determinados, que organizan la vida institucional y las acciones formativas de manera pre-ordenada, la calidad puede asumirse además como filosofía en tanto implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común que asumen con ilusión y con ganas de mejorar. Cano García (1998)

Desde otra perspectiva para Gentili (2014) la calidad es un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo, en este sentido puede afirmarse que los sistemas educativos desiguales o segmentados son de baja calidad.

En este sentido y siguiendo a estos autores la FCV-UBA propicia una mejora de la calidad desde una perspectiva inclusiva, que no pretende excelencia a costa de la exclusión, sino por el contrario, se propone garantizar oportunidades de acceso, perma-

nencia y egreso de sus estudiantes como graduados capacitados para el desarrollo de su profesión, sea en el ámbito de la salud pública, la producción animal, la medicina de pequeños y grandes animales, habiendo adquirido en la carrera conocimientos actualizados, y competencias, juicio crítico, sentido ético, y capacidad para la toma de decisiones y la resolución de los problemas de su práctica como profesionales altamente capacitados.

Esa es la prospectiva y hacia ese futuro se aspira, a sabiendas que aún queda un camino por recorrer y que cada vez que la institución participa de procesos evaluativos y de acreditación, aprende más sobre sí misma, siendo la evaluación en sí misma la base de la espiral de aprendizaje organizacional que conduce a esos objetivos. Al decir de Schmekes (1992) una espiral ascendente porque siempre es posible pretender más calidad. Se entiende como un proceso consensuado entre los miembros de una comunidad educativa, de construcción de objetivos para cada contexto y momento, como trayectoria y tendencia para alcanzarlos, sabiendo que el proceso es espiralado y se puede siempre avanzar y ascender un poco más y de manera continua.

#### DESARROLLO

Con este propósito se constituye en el año 2015 un equipo integrado para desarrollar una actividad de autoevaluación y revisión profunda de las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza, las condiciones que posibilitan las mejoras en los aprendizajes, las experiencias de trabajo en cada una de las cátedras que componen la carrera de Veterinaria. El equipo se constituye con la integración de la máxima autoridad institucional, el Decano, quien participa de manera integral en el proyecto y compromete con su presencia directa el liderazgo del mismo, el Secretario de Planeamiento Institucional, la Secretaria y Subsecretaria Académica, la Secretaría de Bienestar Estudiantil y el equipo pedagógico, integrado por tres miembros con tareas diferenciadas. Este equipo de trabajo – en adelante equipo de gestión- organiza, sistematiza y sienta las bases conceptuales y los interrogantes principales que servirán de ejes para desarrollo de una propuesta integrada, de alcance global, que abarcó a todas las cátedras comprendidas en la carrera de Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

El sentido de la tarea se centró en realizar un trabajo reflexivo de carácter metacognitivo en las cátedras- incluyendo a los auxiliares docentes además de los profesores titulares y adjuntos- horizontalizando el debate y permitiendo ampliar la base de ideas y perspectivas respecto de los resultados obtenidos en los procesos de autoevaluación en el marco del segundo ciclo de acreditación de la carrera de veterinaria.

#### Objetivos:

Los objetivos de la gestión en relación con el proyecto Reuniones de autoevaluación por cátedra tuvieron como principales propósitos

- Propiciar la realización de una autoevaluación intracátedra
- Generar propuestas de mejora de aquellos aspectos deficitarios o que se observan como débiles en cada asignatura - algunas cátedras dictan más de una asignatura-

- Identificar situaciones con necesidades de mejora para el desarrollo de líneas de acción institucionales
- Identificar necesidades de articulación intercátedra (de contenidos, de actividades, de experiencias)
- Identificar problemas que contribuyan al cambio curricular y/o la redefinición de contenidos y prácticas pedagógicas.

La información proporcionada incluía: datos estadísticos referidos a encuestas realizadas a los alumnos, datos sobre el rendimiento académico en los últimos 7 años en cada asignatura y una síntesis de los exámenes de medición global 1 y 2.

Cabe aquí una aclaración en virtud de que una de las informaciones que se divulgó mediante esta actividad es el resultado de la implementación de una herramienta de gestión académica novedosa que implementa la FCV-UBA desde hace cuatro años como lo es el examen de medición global.

Este examen tiene como finalidad identificar fortalezas y debilidades de la formación. Se administra en dos instancias, a alumnos que aprobaron las primeras 11 materias de la carrera (corresponden a los primeros cuatro cuatrimestres) y a los alumnos que han regularizado el ciclo superior aproximadamente al 5º año de la carrera y cuando están por comenzar el tramo final que consiste en una práctica profesional supervisada.

Son dos momentos de la carrera en los cuales se identifican los conocimientos y competencias de acuerdo al grado de dominio esperado, en función del trayecto académico ya realizado. Los resultados de estos exámenes no son vinculantes de la cursada, ni se los considera en las trayectorias individuales de los alumnos, puesto que están pensados para evaluar básicamente la enseñanza. Indican por lo tanto tendencias en los aprendizajes de los alumnos en general y contribuyen a identificar deficiencias en la formación, brechas de capacidad y necesidades de revisión de contenidos y su integración.

En este sentido las evaluaciones que se administran son formativas porque contribuyen a la mejora de las prácticas docentes y se han instituido específicamente con esa finalidad.

Incluyen problemas que los alumnos deben resolver teniendo en cuenta los contenidos trabajados en diversas asignaturas. Por lo tanto, no se proponen como preguntas de respuesta única, ni exclusivamente disciplinares, sino como problemáticas integrales propias de la profesión, de carácter interdisciplinar y con un grado de dificultad que resulta adecuado a la formación recibida hasta esa instancia de la carrera.

Los exámenes globales son anónimos y se explicita a los alumnos en el momento de su administración cuáles son los objetivos.

Objetivos del examen de medición global:

- a) Establecer el grado de dominio en un conjunto de competencias que los alum-

nos alcanzan en determinada etapa de la carrera,

- b) Establecer la brecha entre las expectativas y los resultados alcanzados,
- c) Generar estrategias de mejora de la formación de las competencias requeridas para dicha etapa de la carrera.

Los resultados del examen de medición global facilitan el análisis de la formación que se ofrece, con el fin de establecer estrategias de mejora continua, es por ello que fueron incorporados al material que en la reunión inicial de profesores se entregó como parte de los elementos de análisis. No necesariamente la cátedra puede identificar en los resultados de estos exámenes aspectos deficitarios en la enseñanza de las propias asignaturas que dictan, pero su lectura permite una visión más abarcadora de la formación integral que los alumnos reciben en diferentes tramos de la carrera. Además compromete un ejercicio reflexivo metacognitivo a los docentes, puesto que los problemas son diseñados por ellos y luego corregidos los exámenes, con lo cual de los resultados surgen la distancia comprendida entre la expectativa de los profesores y auxiliares y la realidad de lo que los estudiantes son capaces de resolver.

Habitualmente este modo de encarar el trabajo pedagógico no es muy frecuente, nuestras universidades se acercan más a un modelo disciplinar, basado en la adquisición de saberes teóricos; es por ello que el examen de medición global constituye a su vez una herramienta que tracciona sobre el profesorado en la reorganización de sus prácticas de enseñanza, a partir de un análisis pormenorizado sobre los saberes implícitos e interrelacionados que se ponen en juego al intentar identificar las competencias adquiridas por los estudiantes en dos instancias de su formación profesional.

Respecto de las encuestas a los alumnos que ha sido otro de los materiales entregados para el análisis intracátedra, se realizan sobre las materias que se encuentren regularizadas (es decir en condiciones de ser aprobadas en exámenes finales) y en forma virtual. De manera automática se obtienen datos estadísticos de las respuestas con el fin de permitir la realización de análisis del contenido de las mismas, identificar situaciones necesarias de revisión y promover las mejoras. Hasta la realización del proyecto que se describe no se había realizado un análisis tan exhaustivo de sus resultados.

Los ejes centrales de consulta de la encuesta que se realiza a alumnos son:

- Condiciones de regularidad de los alumnos por año
- Organización, coordinación e información al alumno por asignatura
- Régimen de correlatividades
- Calidad actualización y organización de los contenidos
- Integración entre teoría y práctica
- Metodologías de enseñanza y actividades
- Bibliografía
- Tiempo semanal dedicado al estudio de la asignatura
- Oferta de clases de consulta y/o apoyo
- Asistencia a clases de consulta y/o apoyo

Se comenzaron a aplicar desde el 1º cuatrimestre del año 2012 y hasta la actualidad

se han administrado aproximadamente 8000 encuestas, con lo cual los resultados obtenidos definen tendencias en las opiniones que contribuyen a comprender la mirada de los estudiantes.

Esta información fue entregada a cada jefe de cátedra por parte del Decano en una reunión general de profesores titulares de cátedra y se planteó a su vez una serie de consignas para su consideración por parte de los equipos docentes completos.

Consignas:

1. Organizar internamente reuniones con la totalidad del equipo docente para analizar la información recibida
2. Identificar situaciones o problemas que ameritan cambios o mejoras
3. Agregar información que consideren pertinente,
4. Realizar una serie de propuestas para desarrollar a corto y mediano plazo con el fin de subsanar dificultades y/o mejorar

Una de las principales consignas de trabajo fue la de organizar internamente reuniones con el equipo completo de docentes de la cátedra, facilitando así la posibilidad de contar con un espacio valorado a nivel institucional para todos los docentes y promover una mayor paridad en cuanto al intercambio de ideas entre profesores y auxiliares. La participación de los auxiliares en este proceso ha sido uno de los aspectos más relevantes y valorados desde el equipo de gestión y constituyen uno de los elementos de mejora principales en el proyecto de mejora institucional.

Luego de la entrega de la información a los profesores titulares de cátedra, en cada una se organizaron modalidades internas de análisis de la información recibida.

En algunos casos se realizaron reuniones de equipo docente, reuniones entre jefes de trabajos prácticos, o bien con la totalidad del equipo, se revisó la información, se confeccionaron estadísticas a partir de los datos y se diseñaron propuestas de acción, lo cual había sido una consigna de la gestión.

El equipo de gestión organizó un cronograma para realizar las reuniones de intercambio con los equipos docentes de cada cátedra que se efectivizaron durante el primer cuatrimestre de 2015.

Antes de cada encuentro el equipo de gestión realizó el análisis de los datos, formuló hipótesis acerca de los problemas identificados y un conjunto de propuestas que podrían servir como base para la discusión en y con las cátedras.

Las reuniones se realizaron durante aproximadamente dos horas con la presencia de equipos docentes y de gestión, allí se revisaban hipótesis de trabajo surgidas a partir de los datos, y estrategias y líneas de acción a desarrollar. Cada cátedra a su vez comprometió la entrega por escrito de sus propuestas.

De las 37 reuniones realizadas, con una participación de 350 docentes que equivale a aproximadamente a un 45% del plantel docente completo, han surgido las siguientes prioridades estratégicas para el abordaje institucional:

La práctica: como concepto surge como temática privilegiada en las reuniones. La práctica se constituye en una categoría de análisis de las actividades y propuestas

de las cátedras que cobra enorme importancia a la luz de la necesidad de incorporar competencias y saberes reclamados en la acción profesional. Respecto a la práctica como constructo teórico es preciso diferenciar la práctica entendida como práctica profesional, y la práctica como modalidad de enseñanza. La confusión sobre estas dos acepciones puede ser contraproducente en el propio análisis, por eso es preciso realizar esta diferenciación.

La práctica profesional: será concebida como el conjunto de actividades vinculadas a la profesión veterinaria que requieren conocimientos teóricos, conocimientos técnicos, habilidades destrezas y capacidades múltiples (en definitiva competencias genéricas y específicas) que definen el conjunto de actividades que el veterinario puede encarar en su profesión, y aquellas que el veterinario asume en forma exclusiva (como las actividades reservadas al título de veterinario)

La práctica como estrategia de enseñanza: en este caso supone un modo de abordar el contenido que implica “hacer algo” con ese contenido. Es decir, un contenido [selección particular del conjunto de saberes propios de la disciplina que se elige para ser enseñado y se pretende su aprendizaje en un lapso determinado de tiempo y en relación con otros contenidos] es habitualmente una construcción teórico-conceptual, que se vincula a otros conceptos y se encadena con prerrequisitos de conocimiento así como da lugar a la comprensión de otros nuevos. Si decimos que la práctica es hacer algo con el contenido, ello implica por parte del alumno no solamente estudiarlo (escuchar, repetir, reproducirlo en un examen) sino usarlo para una acción, relacionarlo, tomar decisiones, resolver problemas, compararlo con otra situación, identificarlo. Hacer algo con el contenido implica procesos cognitivos de orden superior, comparar, analizar, deducir, inferir, transpolar.

En variados casos usar el contenido puede acercar la práctica de enseñanza a la práctica profesional. Por ejemplo si se propone la lectura de resultados obtenidos a partir de métodos complementarios en el estudio de un caso clínico, la identificación de problemas en la observación de una placa radiográfica o en una ecografía para hacer un diagnóstico, es una actividad de clase que coincide con una típica actividad profesional. Pero hay casos en que ello no es tan evidente, y allí se precisa imaginar experiencias que favorezcan la acción del alumno en el sentido de “hacer algo con el contenido” que implique algo más que repetirlo.

La necesidad de problematizar el conocimiento: Aparece de manera articulada con el planteo anterior, la necesidad de encarar los conocimientos incluso aquellos concebidos como “teóricos” enmarcados en problemáticas que sean pertinentes al campo profesional. Algunas asignaturas presentan dificultad para problematizar el conocimiento por el alto grado de descripción que conlleva el mismo, sin embargo esto aparece más como justificación de una modalidad de trabajo (estrategia de enseñanza) centrada en la exposición oral ante clases más o menos masivas, que en la posibilidad cierta de problematizar el conocimiento enseñado. Esto sucede en materias tales como anatomía, histología o farmacología que cuenta con alto porcentaje de contenido teórico y de carácter descriptivo a incorporar.

La inclusión de TIC: Prácticamente en todas las cátedras se manifiesta como una necesidad el uso de tecnologías en la enseñanza, que en algunos casos y de manera incipiente ya se desarrolla. Las nuevas tecnologías como inherentes a las actividades académicas y como nuevos lenguajes que median las actividades profesionales son

una necesidad en la formación y no solo una introducción cosmética moderna. Algunas cátedras ya cuentan con interesantes experiencias entre las cuales se menciona el desarrollo del UBATIC, un proyecto de introducción de TIC en la enseñanza propiciado por el CITEP UBA<sup>2</sup>, que compromete a nueve asignaturas de la carrera que de manera integrada participan de este proyecto.

**Alfabetización Académica:** Hasta el momento se ha venido desarrollando puntualmente en algunas cátedras que incorporan experiencias de lectura y escritura académica. Sin embargo la reflexión interna en el marco de este proyecto, ha favorecido la idea de responsabilizar al conjunto de las cátedras en la incorporación de las competencias lingüísticas en los contenidos de enseñanza, como parte inherente del trabajo formativo del veterinario. Un veterinario debe poder comunicarse con el entorno y de acuerdo a las necesidades de su actividad, el profesional entra en diálogo con colegas, propietarios de pacientes, productores, funcionarios de gobierno o administraciones públicas, todo lo cual implica un saber hacer referido a la comunicación, tanto oral como escrita. Interpretar informes, estudios, historias clínicas. Los procesos de aprendizaje en la universidad requieren estas competencias pero a su vez la propia academia tiene sus códigos y lenguajes específicos que el alumno sólo puede aprender en la universidad, y son los docentes los responsables de favorecerlo. La propuesta es que se sumen más cátedras al proyecto en marcha en la FCV-UBA de Alfabetización Académica, ya que actualmente hay alrededor de 6 cátedras que incluyen actividades y acciones específicas vinculadas. De este modo se intenta profundizar de manera transversal en este tópico.

**Clases de consulta:** Todas las cátedras ofrecen clases de consulta que en las encuestas los estudiantes dan cuenta de su poco aprovechamiento. Se plantea así la necesidad de revisar la oferta y su uso, transformando las clases de consulta en clases de integración y de apoyo a los estudiantes para contenidos complejos y para las evaluaciones

**Perfil docente:** Se desprende del trabajo realizado la necesidad de avanzar en la definición de cuál es el perfil docente que la institución quiere promover. Enfatizar el perfil de enseñanza, sin desmerecer por ello la investigación. Valoración del perfil profesional veterinario, aquel que, por ejercer la veterinaria, puede traer a la facultad las necesidades y problemas actuales de la actividad profesional. Valoración de un perfil de docente comprometido con la realidad social.

**Organización interna de las cátedras:** Distribución desigual en las distintas cátedras de las horas destinadas a la docencia, lo que genera condiciones adversas para un trabajo con pedagogías más activas.

**Plan de estudios:** Necesidad de reflexionar acerca de la «columna vertebral» de la formación (core curriculum). Repensar perfil del veterinario en función de las demandas actuales y futuras y las actividades reservadas a la titulación. Revisar y acordar los contenidos que se incorporan en cada asignatura, los enlaces necesarios entre las mismas, que garanticen los aprendizajes significativos y los contenidos mínimos vinculados a los estándares. Detección de necesidades de revisión de correlatividades, de reorganización de los contenidos, de articulación e integración por tramos -se consideran tramos a un recorrido por asignaturas que tienen algún tipo de vinculación o bien se encadenan en cuanto al conocimiento. Propuesta de generación de nuevo plan de estudios.

Compromiso social: La facultad realiza desde hace más de 20 años proyectos solidarios que tienen como principal destinatario a la comunidad. Estos proyectos han sido incorporados al plan de estudios a través de la incorporación de estas actividades en el curriculum. Surge de las reuniones como una necesidad lograr el compromiso social que constituye parte de la propia misión institucional, desde la perspectiva del trabajo cotidiano de todos los docentes, Se aprende a ser solidario y comprometido con la sociedad, si son posibles estos aprendizajes, es posible su enseñanza. No sólo de aquellas prácticas solidarias en un contexto de aprendizaje servicio que tiene el expreso propósito de contribuir desde la universidad con la calidad de vida de la población, que sin lugar a dudas permite desarrollar esta misión, sino además en la tarea constante que se desarrolla en la facultad. Para enseñar a ser solidario es preciso ser un docente comprometido con esas premisas, esto redundará además en el perfil docente.

Este conjunto de ideas que han surgido a partir del proceso autoevaluativo implica en el futuro la gestión de proyectos y actividades conducentes a alcanzar objetivos y metas de mejora. El proceso de planeamiento se continúa con el seguimiento de las acciones que puntualmente cada cátedra presentó a la secretaria académica a modo de propuestas y lineamientos de acción y en forma global se desarrollan proyectos institucionales:

- a) Reforma del Plan de estudios: con la finalidad de dotar al mismo de una mejor articulación entre las asignaturas y ampliar la intensidad de la formación práctica, incluyendo además las competencias que desde organismos de carácter internacional se han definido en los últimos años para la educación veterinaria. Incorporando temáticas de naturaleza transversal, como aspectos éticos y vinculados al compromiso social del veterinario, competencias comunicativas y otros que surgirán del diálogo y la investigación para el diseño del nuevo plan.
- b) Proyecto de instalación del uso de la plataforma Moodle para gestión de aulas virtuales en la carrera de grado como apoyo a la presencialidad.
- c) Producción de materiales didácticos con uso de TIC
- d) Ampliación y profundización sumando más cátedras del proyecto institucional de Alfabetización académica
- e) Trabajo de asesoría pedagógica y orientación específica en cátedras que presentan mayores índices de fracaso en el rendimiento de los estudiantes.
- f) Realización de actividades diversas (reuniones intercátedras) que comprometan la interrelación entre diferentes cátedras de modo tal de articular contenidos y revisar secuencias formativas en diferentes tramos de la carrera.
- g) Continuidad de los proyectos: examen de medición global, encuestas a alumnos, seguimiento de cohortes (análisis global de los datos de rendimiento)

#### CONCLUSIONES

En las agendas regionales de educación superior, durante los años '80 en países como Brasil y '90 en la Argentina, sumado a toda Latinoamérica, tuvieron entre sus principales objetivos la acreditación de la calidad de instituciones universitarias y de

carreras como mecanismo regulador por excelencia. Es por ello que el advenimiento del estado evaluador y acreditador, resultó el eje más significativo de las políticas públicas del estado neoliberal en Argentina. Ante esta realidad podría afirmarse que las instituciones universitarias se han visto en algún modo sometidas a estas políticas, a pesar de la inicial resistencia. Sin embargo los procesos políticos que devienen de la última década en Argentina, han representado un viraje que posiciona a la evaluación como una parte del proceso de mejora de las instituciones y de la formación, y no sólo como un mecanismo de regulación y control. Grinsztajn (2015)

El incremento del presupuesto educativo para el nivel superior universitario que asciende a más del 1% del PBI representa un cambio significativo, sumado al desarrollo de planes de mejora con financiamiento del Estado. Así las carreras que participan de procesos de acreditación de acuerdo a la Ley de Educación Superior (art. 43), entre las cuales se encuentra la carrera de Veterinaria, han podido incrementar sus plantas docentes, adquirir e equipamiento específico para desarrollar actividades de enseñanza y de investigación, obtener becas para los jóvenes y para los docentes, a los cuales se ha beneficiado permitiendo su actualización y su formación especializada además del incremento salarial y sus dedicaciones, infraestructura edilicia e insumos básicos entre otros aspectos de enorme importancia como base para la mejora.

Para la FCV-UBA este proceso que se inicia en 2007 con la primera presentación a acreditación de la carrera de Veterinaria representó una oportunidad para gestionar procesos de mejora institucional y así fue instalado y aprovechado internamente.

En este marco el modelo de gestión que se describe a partir de la experiencia de autoevaluación intracátedra, promueve un trabajo democratizador que insta a la participación de los docentes y los compromete en la mejora continua. Se plantea desde la gestión institucional y abarca a todas las cátedras de la facultad que trabajan en la carrera de veterinaria.

No se concibe de manera top down sino por el contrario, se piensa e instala como una práctica que si bien surge desde las autoridades institucionales, se disemina y alienta al conjunto a promover y proponer los cambios y mejoras necesarios. Por otra parte la idea de que cada cátedra promueva sus propias ideas y propuestas de acción para mejorar la enseñanza, supone un trabajo bottom up que finalmente resulta dialéctico y permite mejores síntesis entre la gestión y la docencia a nivel institucional.

Desde este modelo espiralado con sucesivas aproximaciones a los problemas y las necesidades de mejoramiento se teje la trama que permite un trazado institucional de los proyectos en marcha.

Asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza como objetivo prioritario a nivel institucional, resguardando el derecho a la educación de todos los ingresantes, implica una mirada innovadora sobre los procesos institucionales de docencia que se despliegan en el seno de toda institución universitaria, no siempre ha sido esta la idea que ha predominado en los claustros universitarios y poder vehiculizar mediante estrategias viables de acción los procesos de mejora, la autoevaluación a nivel institucional, resulta así una puerta de entrada a la innovación. Implica un aprovechamiento institucional de las instancias de autoevaluación relacionadas con la acreditación de la carrera, que en lugar de ser puramente burocratizantes se transforman en un motor para potenciar mejores prácticas de gestión y de docencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cano García (1998) Evaluación de la calidad educativa. Edit. La Muralla. Colección Aula Abierta. Madrid
- Concheiro A. (2015) Planeación prospectiva estratégica teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina Dra. Guillermina Baena Paz, Coord. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Dirección General de Personal Académico <https://app.box.com/s/3uqdi8etpjuir0ue81uc94jpk682w387>
- Gentili P. (2014) La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en Construcción en Diálogos de SITEAL Texto elaborado por Carolina Duer. La edición final fue realizada por Vanesa D'Alessandre.
- Grinsztajn F. (2015) Presentación ponencia Calidad en la universidad, el análisis de la categoría conceptual en clave latinoamericana. Análisis de la categoría calidad y evaluación de la calidad en el marco teórico de la investigación vinculada a la Tesis Doctoral de la autora: Políticas públicas de formación de ingenieros en el periodo 2003-2014, presentado en CLACSO en la Primera Escuela Internacional de Red Latinoamericana de Educación (REPE) “Debates en la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano” Caracas, Venezuela, 2015
- Miguez M., Dillon E., Cética P., Ambros L., Vaccaro M., Grinsztajn F., Favilli G, Gatti A. (2015) Proceso de autoevaluación de las cátedras FCV- UBA - Decanato- Secretaría Académica y de Bienestar Estudiantil. Presentación institucional abril-julio 2015 Presentación institucional.
- Schmekes (1992) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP México.
- Vaccaro M. Cética P. Grinsztajn F. Miguez, M. (2013) La gestión académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA presentado en el CIGU UTN Buenos Aires.

.....  
1 El equipo de trabajo que desarrolla el proyecto que se presenta está integrado además por Eduardo Dillon (Secretario de Planeamiento Institucional), Luis Ambros (Secretario de Bienestar Estudiantil), Pablo Cética (Secretario Académico), Graciela Favilli (Asesora Pedagógica), Alberto Gatti (Orientador estudiantil, coordinador de tutorías)

2 CITEP-UBA Centro de innovación en tecnología y pedagogía de la UBA

## LA INNOVACIÓN CURRICULAR COMO ELEMENTO ARMONIZADOR EN LA VISIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR Y LA VISIÓN PROSPECTIVA AL 2030

Verónica Ochoa Hidalgo, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, ECUADOR

Aníbal Quintanilla Gavilanes, Universidad de Guayaquil, ECUADOR

Lilia Valencia Cruzaty, Universidad Península de Santa Elena, ECUADOR

### PALABRAS CLAVE

Innovación curricular, armonización, IES, construcción colectiva

### RESUMEN

La innovación curricular representa un elemento armonizador en las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que el país vive momentos importantes de cambio a raíz de la constitución del 2008 aprobada desde Montecristi, en donde se señala que la Educación Superior representa un bien público, el cual posee un proceso colectivo con un aporte crítico, con una perspectiva amplia en valores éticos y morales que contribuyen a la formación ciudadana del sujeto que aprende en los diferentes ambientes de aprendizaje, en donde a través de la metodología de aprender a emprender se enseña al futuro profesional a desarrollar modelos de un mejor estilo de vida que le ayude a generar ideas y a triunfar en su carrera. El gobierno impulsa a través del Plan Nacional del Buen Vivir sus objetivos, metas y lineamientos en donde cada Institución de Educación Superior necesita alinearse a los mismos para poder dar solución a los problemas y tensiones que se presentan en las diferentes zonas que el gobierno ha preestablecido, lo que permite la armonización del currículo en la solución de estos problemas y necesidades de cada zona, permitiendo de esta manera la creación de redes académicas con la finalidad de compartir información curricular que permita la movilidad entre sujetos que aprenden y profesionales en áreas académicas, investigativas y de vinculación con la sociedad con la finalidad de poder desarrollarse con una visión prospectiva al 2030, con el afán de que estas actividades académicas universitarias sean el horizonte transformador en la Educación Ecuatoriana.

## INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior se enfrentan a múltiples retos de cara al siglo XXI, entre ellos se puede mencionar la contradicción que existe entre las necesidades de un mercado laboral que debe ofrecer empleo a los nuevos graduados universitarios y las necesidades de desarrollo económico y social del Estado; también se debe mencionar que Ecuador vive momentos de trascendentales cambios durante estos últimos siete años, ya que con la firma en el 2008 de la nueva Constitución se establecen nuevos lineamientos para la educación superior en donde indica que esta responde al interés del bien público y no a intereses individuales corporativos ni con fines de lucro.

Estas transformaciones conllevan a generar procesos de innovación curricular que estén armonizados con las matrices de tendencias y tensiones del Plan Nacional del Buen Vivir, siendo un instrumento que guía las políticas públicas a desarrollar en las diferentes instituciones de educación superior del Ecuador a través de sus doce objetivos.

En la educación superior se deben considerar los cambios que están ligados a los horizontes epistemológicos, las nuevas tendencias de la educación superior a nivel latinoamericano y mundial, reformas académicas y normativas, perceptivas y planes de desarrollo, misiones y visiones de actores y sectores. Estos horizontes forman el talento humano, el cual se centra en sus capacidades cognitivas para la creación y reconstrucción del conocimiento en el contexto de investigación e innovación.

Por ello la educación superior debe proporcionar ambientes de aprendizaje con claras dinámicas de organización en los saberes, que produzcan espacios sociales y epistemológicos para interpretar los problemas de la ciencia, la tecnología y la realidad, orientados a la potenciación de la diversidad y del aprendizaje intercultural.

## OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo de esta investigación es exponer la innovación curricular como elemento armonizador en la visión de las Instituciones de Educación Superior del Ecuador al 2030, desde el proceso de construcción colectiva que se ha realizado.

## DESARROLLO

### 1. La innovación curricular en la Universidad Ecuatoriana

La innovación curricular se enfrenta con las antiguas tensiones de las diferentes dinámicas universitarias como lo son la sociedad, el Estado y el conocimiento, sus aprendizajes y la producción de estos, los que coadyuvan a los cambios acelerados en ciencias y tecnologías, la geopolítica como una nueva ciencia de conocimiento, la autonomía del pensamiento y la degradación ambiental los que ayudan a mantener el ecosistema en donde se encuentran vinculados los ciudadanos en la construcción de un proyecto de vida justo y solidario.

La innovación curricular es entendida como un proceso de construcción colectiva donde se requieren profesionales académicos con un alto sentido crítico desarrollando destrezas para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, instruidos en las disciplinas de formación profesional pero sobre todo educados en valores y contenidos éticos que tributen a la formación ciudadana.

En este marco se hace necesario formar profesionales que aprendan a aprender y a emprender (Hurtado, s/f), ya que no se educa para la vida sino durante toda la vida, lo que representa un desafío para la universidad ecuatoriana ya que debe generar profesionales con conocimientos y competencias que ayuden a enfrentar el acelerado cambio que existe en la sociedad y su compromiso con la formación de él mismo.

Es importante destacar que en la educación superior se involucran aspectos académicos en los nuevos currículos que anteriormente no estaban considerados como son: el diálogo intercultural, la contextualización y pertinencia de la producción del conocimiento y sus aprendizajes, el reconocimiento de la realidad como una dinámica multidimensional, la visibilización del proyecto de vida, la configuración de ambientes de aprendizaje centrados en la comunicación y la interacción, el desarrollo de currículos que posibiliten la integración de las funciones sustantivas universitarias, las nuevas concepciones de la calidad y transformaciones de los perfiles profesionales de los sujetos educativos, todos estos aspectos a considerarse en los currículos ayudarán en el proceso pedagógico cognitivo ya que se va a ver expresado en habilidades, competencias y desempeños a través del fortalecimiento del sujeto que aprende en valores, identidad, cultura ciudadana y convivencia armónica, también a través de competencias genéricas como pensamiento complejo, crítico, creativo, comunicación oral, escrita, digital y simbólica, articulación de saberes, trabajos en equipos colaborativos, aprendizaje autónomo y participación en redes. Ayudará igualmente a gestionar el conocimiento investigativo, la comprensión de problemas y tensiones desarrollando innovación y tecnología social.

## 2. ARMONIZACIÓN EN LAS VISIONES DE LAS IES EN EL ECUADOR

La armonización consiste en hacer que no discuerden dos o más partes de un todo que deben concurrir al mismo fin, en tal sentido se deben llegar a acuerdos en los múltiples enfoques académicos que permitan establecer unos mínimos relacionados con la comprensión y comparabilidad de los títulos.

Para compartir la visión de las universidades en el Ecuador se crean las redes académicas ecuatorianas de carreras en todos los campos de formación profesional como lo indica el Reglamento de Régimen Académico (RRA) en el artículo 99, donde se establece que los profesores e investigadores de una o varias unidades académicas pertenecientes a las mismas o diversas IES podrán integrar colectivos para promover el debate intelectual.

En vista de las exigencias descritas en el marco jurídico que regula la educación superior y proponiendo la integración del proceso que tribute a la armonización de los diseños curriculares genéricos se crea la Subred de las Carreras de Contabilidad y Auditoría para las universidades públicas y privadas del Ecuador enarbolando la integridad nacional a través de las distintas zonas que conforman la nueva estructura

geopolítica del Estado.

En el siguiente cuadro se pueden observar las estadísticas de asistencia de las universidades a las reuniones de la Subred las cuales comenzaron en julio del año 2014, se puede concluir que en la medida que se han definido los objetivos, metas, planes de trabajo y otros aspectos han aumentado la cantidad de universidades participantes en la Subred, inclusive llegando a tener el acompañamiento de un funcionario del organismo regulador de la educación superior quien avala el proceso que se está llevando a cabo.

**Cuadro No.1 Asistencia de las universidades**

Nro. de Acta	Cantidad de Universidades Asistentes	Lugar de realización de las reuniones
1ra	2	Universidad de Guayaquil
2da	6	Universidad Católica de Guayaquil
3ra	6	Universidad de Guayaquil
4ta	12	Universidad Laica Vicente Rocafuerte
5ta	9	Universidad Península de Santa Elena
6ta	7	Universidad Laica Vicente Rocafuerte
7ma	7	Universidad de Guayaquil
8va	12	Universidad Politécnica Salesiana. Sede Guayaquil
9na	13	Universidad de Guayaquil
10ma	13	Universidad Pontificia Católica de Quito
11vo	18	Universidad Técnica Particular de Loja
12vo	21	Universidad Nacional del Chimborazo
13vo	22	Universidad de Guayaquil

Fuente: Datos tomados de las actas de asistencia de la Subred.  
Elaborado por: Ochoa, Quintanilla y Valencia

Entendiéndose como armonización aquellos aspectos relacionados con la movilidad estudiantil tanto del docente como del discente y la precautelación del desarrollo cultural, económico y social de cada zona, sin que eso implique la pérdida de identidad consagrada en cada uno de los orígenes y los dominios de cada universidad alineados al Plan Nacional del Buen Vivir y la matriz productiva de cada zona.

Es importante destacar que del 100% de las universidades que existen en el Ecuador entre públicas y privadas, el 65% aproximadamente tienen la carrera de Contabilidad y Auditoría, y de esas el 80% se encuentran incorporadas a la Subred antes mencionada, lo que se traduce en que las universidades ven la necesidad de formar parte de una organización académica que contribuya con el cumplimiento de las misiones, visiones y el encargo social generado por la colectividad.

### 3. LA VISIÓN PROSPECTIVA DE LAS IES AL 2030

“En las últimas décadas la formación profesional se ha enfrentado a los llamados signos epocales, es decir nuevas figuras, códigos y símbolos de los diversos ámbitos de la vida” (Larrea, 2013) esto se observa en el proceso de cambio de las sociedades que se basan en el conocimiento, y en el desarrollo de las tecnologías, fundamentalmente de la información y la comunicación.

En tal sentido se requiere que las IES en el Ecuador analicen los escenarios futuribles a los cuales se debe enfrentar para la construcción de la sociedad ecuatoriana de cara al tercer decenio del siglo XXI, con la finalidad de planificar las acciones e introducir un pensamiento prospectivo en las actividades académicas universitarias, por tanto la educación superior tiene que abrir sus horizontes para responder a la nueva época y ello involucra profundas transformaciones en la organización académica.

Consecuentemente, el sistema educativo universitario en el Ecuador se corresponde con la globalización y la complejidad de los retos de la sociedad, garantizando la calidad, cumpliendo las metas y fines establecidos en el Plan Nacional del Buen Vivir, en tal sentido podemos citar a Facundo (2002) que plantea la necesidad de crear una política conjunta regional y conformar redes de cooperación real entre las instituciones de la región.

Para ello la universidad ecuatoriana tanto pública como privada, se ha comprometido en un plan común mediante el nacimiento de un organismo eminentemente técnico bajo el nombre de Red Académica Ecuatoriana de Carreras del Campo de Administración, ya que son las Facultades de Administración las que reúne la mayor cantidad de estudiantes y de carreras relacionadas con el área como administración de empresas, contaduría pública, administración pública, marketing y publicidad, comercio exterior, entre otras.

Lo anteriormente descrito permitirá que la información académica sea compartida como patrimonio de la educación superior, generando un valor agregado en el proceso educativo, la movilización estudiantil y en las transversalidades de los currículos de dichas carreras, lo cual impactará en las investigaciones futuras de las IES.

#### CONCLUSIONES

- Se concluye indicando que la IES están realizando procesos de armonización de la innovación curricular a través de las Redes Académicas de las diferentes Carreras en donde se consolida la información curricular con la finalidad de mantener una visión global hacia el 2030, que permite la movilidad nacional de los actores en el Ecuador, teniendo como meta que los sujetos que aprenden se potencialicen y se conviertan en profesionales de elite con valores éticos y con una formación ciudadana integradora e intercultural que permite el desarrollo en los diferentes ámbitos profesional, educativo y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A (1995). Curriculum: Crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Añez, A; Arraga, M (2003). Aprendizajes, Estilos del Pensamiento y Enfoques Epistemológicos
- Constitución de la República del Ecuador 2008
- Hurtado, O. (s/f). Sistema de educación superior del Ecuador.
- Recuperado (s/f). [http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador\\_doc.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador_doc.pdf). Sistema de Educación Superior del Ecuador
- Larrea, E. (s/f). El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica
- Ley Orgánica de Educación Superior LOES
- Reglamento de Régimen Académico Art. 99

## **APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. EL ALUMNO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA COMO PROTAGONISTA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Oscar Geovanny Riofrío Orozco, Universidad Técnica de Machala  
Cesar Javier Quezada Abad, Universidad Técnica de Machala  
Laura Amarilis Borja Herrera, Universidad Técnica de Machala

### **PALABRAS CLAVE**

Conciencia constructiva, Aprendizaje autorregulado, Congruencia cognitiva, Interacción colaborativa

### **RESUMEN**

El perfeccionamiento continuo del proceso docente educativo se constituye en la tendencia actual de la educación superior ecuatoriana, válido para la preparación del hombre para la vida. Nuevas titulaciones, planes de estudio, modelos pedagógicos y metodologías se presentan como respuesta a las necesidades sociales emergentes las mismas que obligan a las universidades a reconsiderar su organización académica donde se incluyen los procesos vinculados a las formas de enseñar, el rol del profesor, del alumno y del contenido como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo este contexto, es importante romper esquemas tradicionales y priorizar metodologías caracterizadas por el papel protagónico del alumno en el reto de aprender. El perfil del docente deberá considerar además del dominio de la ciencia que imparte, otros aspectos como el dominio en la planificación curricular, potenciar el trabajo cooperativo entre colegas y con alumnos, poseer habilidades de comunicación y el compromiso con la dimensión ética de la profesión, entre otras. De estas características, la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje se constituye una de las principales competencias. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método de aprendizaje que utiliza problemas como punto de partida para la adquisición e incorporación de nuevos conocimientos, centrandolo al alumno como el protagonista responsable del proceso, desarrollando en él competencias como resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación. El ABP, plantea la posibilidad de enfrentar al alumno a problemas de tipo real o ficticio, sin que el docente utilice la conferencia magistral u otra forma de enseñanza para transmitir la ciencia.

## INTRODUCCIÓN

Ante las exigencias actuales de una sociedad cambiante y globalizada, las Instituciones de Educación Superior deben incorporar estrategias en las aulas que les permitan contar con un abanico de posibilidades para atender a la mayor cantidad de particularidades. En el aula, los métodos utilizados por el profesor deben estar estrictamente ligados a las condiciones del entorno, considerando las particularidades del alumno, los recursos didácticos existentes, el contenido y el objetivo que se persigue alcanzar.

La utilización adecuada del método, dinamiza enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente adecuado para que el alumno pueda reconstruir el conocimiento. De ahí que la verdadera libertad de cátedra se evidencia en el uso del método por parte del profesor. Por otro lado, el papel del profesor en la actualidad tiene que sufrir un cambio sustancial, que en consecuencia es producto de la utilización de metodologías adecuadas, nuevas, motivadas por las condiciones del entorno en que desarrolla la cátedra, pensando siempre en que está formando a un ser humano profesional que atenderá y resolverá problemas, razón por la cual deberá prepararse en un ambiente lo más simulado posible a esa realidad futura.

La resolución de problemas tiene un papel fundamental no solo en la enseñanza superior, la destreza para resolver problemas es uno de los objetivos más importantes de la educación en general y en matemáticas y ciencias en lo particular. No obstante, la resolución de problemas es cada vez más utilizada en otras áreas como puede ser en las ciencias sociales (Domínguez, 1994).

Justamente por la importancia que se da a la resolución de problemas en el contexto educativo, resulta insoslayable la necesidad de aplicar una alternativa metodológica de enseñanza-aprendizaje, lo que se identifica como el problema de la presente ponencia. Las deficiencias de las metodologías de la enseñanza tradicional y las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior en donde hay que desarrollar competencia en las que hay que formar y evaluar conducen a la introducción de cambios en las estrategias metodológicas.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se ha aplicado hace muchos años en la docencia universitaria e intenta desplazar la concepción en la que el profesor es el único responsable de transferir conocimiento y los estudiantes como simples receptores hacia un nuevo rol del estudiante como centro y responsable de su propio aprendizaje. El ABP utiliza metodología de trabajo que desarrolla habilidades cognitivas de alto nivel, promueve el aprendizaje autorregulado, sitúa al alumno en un papel de profesionales activos que intentan resolver problemas próximos a la realidad, promueve el trabajo colaborativo y requiere conocimientos integradores y multidisciplinarios.

En el ABP los estudiantes trabajan sobre un problema próximo a la realidad planteado en equipos de trabajo de entre 5 y 8 integrantes, y el profesor actúa como tutor facilitando líneas adecuadas para abordar el problema, constituyéndose en un facilitador que escucha a los estudiantes, promueve el trabajo colaborativo, orienta en el uso de las fuentes de información, es decir es un guía y acompañante en el proceso. El problema

planteado en esta metodología debe contar con ciertas características y constituirá un verdadero desafío, proporcionando relevancia y motivación para el aprendizaje.

Luego de llegar a la solución del problema, los principales actores del proceso (profesor y alumno) han de conocer lo que han aprendido a través de una evaluación que considerará conceptos, procedimientos, estrategias utilizadas, además de considerar que el alumno se ha desarrollado como un sujeto activo dentro del equipo de trabajo.

## EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO

Se define al aprendizaje basado en problemas (ABP), como una metodología en la que el estudiante se desarrolla de forma activa en su propio aprendizaje. Bajo este criterio es una metodología o sistema didáctico basado en el aprendizaje no en la enseñanza, de tal forma que ni el profesor ni el contenido son ejes centrales.

Barrows (1986) define al ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, cuyas principales características son:

- El aprendizaje tiene como protagonista principal al alumno.
- El aprendizaje se produce en equipos colaborativos de entre 5 y 8 integrantes.
- El profesor se transforma en un facilitador, guía en el proceso.
- Los problemas son el foco de la organización y motivación del aprendizaje y se constituyen en el mecanismo para el desarrollo de las competencias.
- El nuevo conocimiento se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.

Si se detiene a leer cuidadosamente las características, se llega a la conclusión que tiene su base teórica en el constructivismo (psicología cognitiva) en la cual el nuevo conocimiento se construye en base al previo, generado desde una situación real y que permite generar un conflicto cognitivo, desarrollando un conocimiento mediante el reconocimiento y aceptación de procesos sociales.

Se puede afirmar que el ABP (PBL, Problem Based Learning) es un sistema instruccional que se caracteriza por aprender “de” y “con” los demás. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, trabajar mucho, trabajar en equipo y desarrollar habilidades de comunicación.

A fin de lograr la puesta en marcha del método, se han definido algunas fases del proceso. Morales y Landa (2004) establecen para el desarrollo del proceso de ABP ocho fases:

1. Leer y analizar el escenario del problema:
2. Realizar una lluvia de ideas
3. Hacer una lista con todo aquello que se conoce
4. Hacer una lista con todo aquello que se desconoce
5. Hacer una lista con todo aquello que necesita hacerse para resolver el problema
6. Definir el problema

7. Investigar. Obtener información
8. Presentar resultados

Todos los alumnos deberán entender el problema planteado y todo lo que demanda. El profesor debe estar atento a las interrogantes que a lo largo de la comprensión del enunciado puedan surgir, e inclusive en las mismas discusiones del grupo. Los siguientes pasos (del 2 al 5) suponen por parte del estudiante un proceso de conciencia de la situación, que formulen preguntas científicas o hipótesis del por qué se produce el problema; que el equipo haga uso de los conocimientos que dispone; que todos los miembros del equipo sean conscientes de lo que no saben y que necesitarán para resolver el problema. Una vez ejecutadas las acciones anteriores, es cuando (paso 6) se define concreta y adecuadamente el problema y en el cual van a centrar su proceso de investigación. Cada miembro del equipo asume su propia responsabilidad en la búsqueda de la solución obteniendo información necesaria y valiosa. Finalmente, los miembros del equipo comparten todos los hallazgos realizados para elaborar conjuntamente la solución al problema y presentar resultados.

El ABP promueve un cambio en la cultura del profesor. La adopción de nuevas metodologías supone el abandono de prácticas en las que se sienten controladores del proceso a una en las que se ven obligados a tener que aprender a hacer otro papel, a redefinir nuevos escenarios de trabajo haciendo que el alumno se incorpore y responda a una exigencia.

En el proceso, la discusión en equipo es relevante y se alterna con el estudio individual por parte del estudiante. Vizcarro (2006), configura el proceso esquematizado en la figura 1.

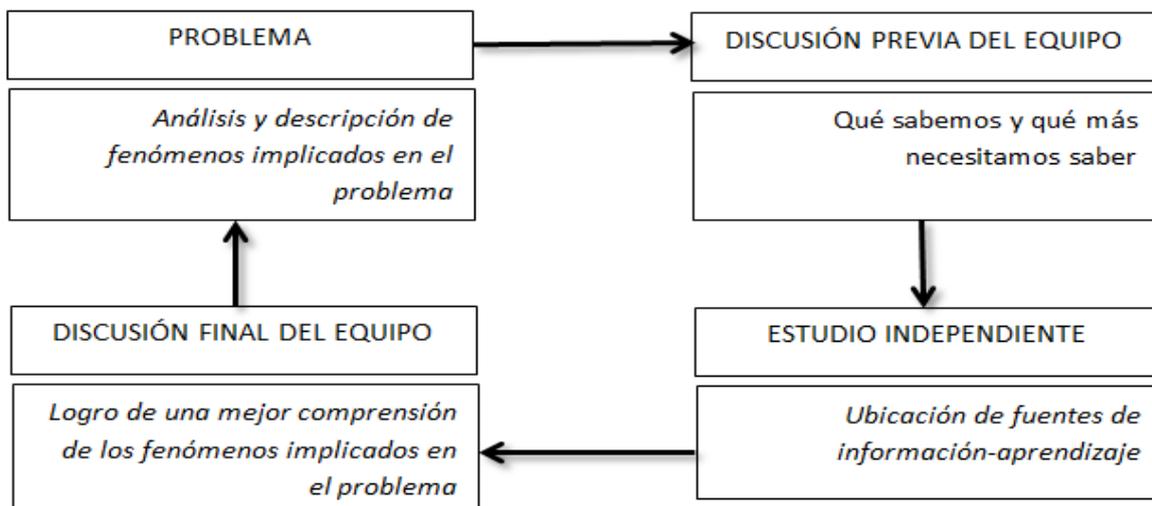


Figura 1. Visión del proceso ABP  
Fuente: Vizcarro (2006)

## Los problemas en ABP

El ABP considera al alumno como protagonista del proceso, lo que significa que se lo deberá dotar de toda la actividad y participación en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, y como consecuencia los profesores deberán prepararse para enseñar en base a las competencias profesionales considerando además todas las ventajas que las tecnologías de la información y comunicación nos brindan.

Al planificar el trabajo ABP los profesores deben considerar el perfil profesional declarado en la carrera o el objetivo del área o de asignatura de tal forma que se trabaje en el diseño de problemas que permitan desarrollar competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencias colaborativas (saber estar) y competencias personales (saber ser). La creación de estos problemas deberá considerar escenarios reales que motiven al alumnado a la acción, incrementando su papel protagónico en la búsqueda de alternativas de solución reflexionando entorno a su conocimiento. Esto es lo que denomina Epstein (2004) consciencia constructiva: aquello que da sentido a lo que se hace y a lo que hacen los demás.

Los problemas deben ser complejos, poco estructurados y con un final abierto, realistas y afines con la experiencia de los alumnos. Un problema bien diseñado le permite al estudiante reflexionar sobre sus conocimientos, sus deficiencias, promoviendo la argumentación y recurriendo, en muchos casos, a soluciones multidisciplinarias.

Al momento de diseñar los problemas en ABP, se deberá considerar:

1. Que la solución pueda ser propuesta en base a un trabajo colaborativo.
2. Que el alumno recurra a conocimientos previos que se recuperan al momento de buscar la solución.
3. Que el enunciado sea sencillo, adecuado al contexto y ordenado.
4. Que permita los aportes individuales de los miembros del equipo.
5. Que permita la propuesta de varias alternativas de solución.

Para Vega y Fernández (2005), si se pretende que el alumnado se comprometa en el aprendizaje, el primer requisito de los problemas planteados es que sean interesantes, atractivos de resolver; para ello es conveniente que estén estructurados de forma insuficiente, de manera que algunos aspectos puedan ser definidos por los propios aprendices.

Los problemas deben poner al alumnado en una situación de aprender, es decir deberá sentirse involucrado en la medida que identifica en el problema un reto y una posibilidad de aprendizaje significativo.

El ABP, en cuanto al diseño de problemas, es mucho mas complejo de planificar y estructurar considerando que los problemas requieren de tiempo para prepararlos además, de requerir un cambio de actitud del profesor, de ser transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje.

## Autorregulación en el aprendizaje

Mediante el ABP el estudiante al ser protagonista del proceso, no solo construye el conocimiento sino que al enfrentarse al problema aprende del propio proceso de resolución.

Según Pintrich (2000) el Aprendizaje Autorregulado es un proceso activo, constructivo donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje e intentan monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus metas y los rasgos contextuales de su entorno.

Por la autorregulación del aprendizaje el estudiante decide cada vez más cuánto y cómo deben evaluarse a sí mismos sobre lo que saben y sobre lo que necesitan conocer, controlando y comprobando su propio progreso, diagnosticar cuando han hecho un buen trabajo, conocer sus puntos fuertes y sus necesidades de aprendizaje. Martínez Vicente (2004) señala que aprender a autorregularse consiste en saber pensar al comenzar la actividad, saber pensar y hacer durante el desarrollo de la actividad y saber pensar al finalizar la actividad.

Un estudiante que autorregula su aprendizaje significa ser una persona activa, desde el punto de vista metacognitivo, social, motivacional y comportamental, en la resolución de problemas utilizando la autoobservación, autocrítica, autocorrección para atender a la información, planificando y regulando el tiempo, procesando, integrando y organizando el conocimiento.

## MÉTODOS Y HERRAMIENTAS

El modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala considera al estudiante el centro del proceso de formación y los cambios exigidos por la sociedad, razón por lo cual se propone la implementación de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje basada en problemas como una alternativa más que permite dinamizar el proceso de formación del futuro profesional.

Con el fin de considerar la propuesta de la implementación del método ABP, se inició desde el segundo periodo académico 2013 hasta el primer periodo académico 2015 la ejecución de actividades con 4 grupos de estudiantes de las carreras de administración de empresas y contabilidad - auditoría que permitieron obtener resultados relacionados con el nivel de construcción del conocimiento como consecuencia de la aplicación del ABP en las asignaturas de Sistemas de Información Gerencial, Investigación de Operaciones y Computación aplicada II. Se consideraron las siguientes técnicas:

1. Análisis documental de la fundamentación teórica que sustenta el método.
2. Análisis documental de la planificación académica-curricular de las asignaturas en la Unidad Académica de Ciencias Empresariales.
3. Observación aulica a docentes de las carreras.
4. Entrevistas a docentes y estudiantes
5. Método experimental

El proceso de investigación inicio con el estudio de la teoría que fundamenta el

modelo ABP logrando caracterizar el objeto de estudio de la investigación (método de aprendizaje basado de problemas).

Con la argumentación teórica del objeto de estudio se realizó un estudio documental de la planificación académica-curricular considerando el plan de estudio de las carreras, el programa de la asignatura, el plan clase. A este estudio se le incorporó el análisis de las actas de calificación de las asignaturas del periodo de estudio del grupo focal, además de visitas a aula y entrevistas con docentes y estudiantes con la finalidad de diagnosticar y caracterizar a los grupos focales.

La investigación inició en el periodo Octubre 2013 – Febrero 2014 con el IX A sección nocturna de la carrera de Administración de Empresas en la asignatura de Sistemas de Información Gerencial con un total de 38 alumnos. A lo largo de este periodo académico se analizaron los métodos y técnicas empleados por la planta docente asignada e intencionalmente se mantuvo las condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los 38 alumnos, 17 (44.7%) de género masculino y 21 (55.3%) femenino; 25 (65.8%) provenían de colegios fiscales y 13 (34.2%) de particulares; 27 (71%) trabajaban y 11 (29%) no.

En el periodo siguiente (Mayo – Septiembre 2014) al mismo grupo durante el primer hemisemestre se le aplicaron los métodos y técnicas profesadas en la Institución, de las cuales se definen las siguientes características:

- En cuanto a la forma de razonamiento, método deductivo con técnica expositiva.
- En cuanto a la concretización de la enseñanza, método eminentemente verbalístico.
- En cuanto a la sistematización de la asignatura, método de sistematización rígida.
- En cuanto a la actividad de los alumnos, método pasivo en el cual se acentúa la participación del profesor.

Concluido el primer hemisemestre, y a lo largo del segundo parcial se aplicó el ABP, utilizando para el efecto una rica y variada selección de situaciones problémicas reales y simuladas. Los equipos de trabajo se definieron al principio por afinidad y a finales del parcial se incursionó en la conformación de equipos que atendían a un criterio como por ejemplo la técnica de la rejilla, agrupación cada 5 posiciones de la lista de estudiantes del curso, agrupación por la coincidencia del signo zodiacal.

Para los grupos de estudiantes de los periodos posteriores, se aplicó el ABP desde el principio del periodo académico.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego del estudio a través del método experimental con los grupos focales de la Institución, se obtuvieron los siguientes resultados

Periodo Académico	Grupo Focal	Asignatura	Cantidad Estudiantes	Aplica ABP	Promedio Grupo focal
2013-I Parcial I y II	IX-A-ADM	Sistemas Información Gerencial	38	NO	5,25/10
2013-II Parcial I	IX-A-ADM	Computación aplicada II	38	NO	5,40/10
2013-II Parcial II	IX-A-ADM	Computación aplicada II	38	SI	7,89/10
2014-I Parcial I y II	IX-B-CONT	Computación aplicada II	31	SI	8,45/10

Son concluyentes los resultados obtenidos luego de la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas, por lo que se propone la aplicación bajo las siguientes concepciones:

#### DEFINICIÓN DEL ABP-UTMACH:

- Metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación ante un problema presentado por el profesor y por el cual el estudiante asume la responsabilidad en la búsqueda de alternativas de solución a través de un trabajo colaborativo, y consensuado.

#### CARACTERISTICAS DEL ABP-UTMACH

- Considera problemas relevantes del contexto profesional e íntimamente relacionado al perfil profesional y campo ocupacional del futuro profesional.
- Motiva la investigación a través de la búsqueda de información en fuentes bibliográficas y webgrafía.
- Genera el aprendizaje autodirigido y el pensamiento crítico.
- Desarrolla competencias comunicativas, de trabajo colaborativo, y valores tales como revisión, tolerancia, pluralismo, responsabilidad.
- Multidisciplinario.

#### PRERREQUISITOS PARA LA APLICACIÓN DEL ABP-UTMAH

- Que los estudiantes dispongan de conocimientos previos suficientes.
- Que el entorno favorezca el trabajo autónomo.

#### FASES DEL CICLO ABP-UTMACH

1. Presentación del problema, aclaración de aspectos relacionados.
2. Identificación de factores, generación de hipótesis.
3. Generación de checklist “Conozco-No conozco”.
4. Obtener información.
5. Resolución del problema, presentación de resultados.

#### CARACTERISTICAS DE LOS PROBLEMAS ABP-UTMACH

- Estimula el análisis y razonamiento, que lleve al alumno a tomar decisiones.
- Utiliza conocimientos previos.
- Propone un contexto realista relacionado al perfil profesional y campo ocupacional de la carrera.

- Utiliza vocabulario apropiado.
- Pueda ser trabajado de forma colaborativa.
- Considera los objetivos de la clase.
- Motiva al estudiante a conseguir un nuevo conocimiento o un conocimiento adicional.

## CONCLUSIONES

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar la felicidad del educando, la formación de su personalidad y educación social que desarrolle su imaginación, originalidad y ser considerado una oportunidad para el ejercicio de actividades creativas.
- La enseñanza socializada debe permitir al alumno fortalecer el espíritu de grupo, coordinar esfuerzos con los demás compañeros, modera exigencias egoístas.
- En el ABP, el estudiante encuentra el escenario propicio para desarrollar las habilidades y competencias profesionales al situarse, a través de los problemas, en escenarios que pueden encontrarse en cualquier momento de su vida profesional.
- El ABP supone abandonar la concepción lineal de la transmisión-adquisición del conocimiento y adoptar una postura por la cual el estudiante debe considerar tiempo, espacio, acceso a fuentes de información, discriminación de información, comunicación, escucha activa y organización grupal.

## REFERENCIAS

- Allen, D.E., Duch, B.J. (2004). Estrategias para el empleo de grupos. Lima, Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Álvarez, I. (2004). Experiencia de aprendizaje orientado a la solución de problemas con soporte tecnológico. Tercer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e innovación. Girona, España.
- Ayala Aguirre, E (2005). Aprendizaje basado en problemas y desarrollo de competencias profesionales en Medicina. Escuela de Medicina. Tecnológico de Monterrey.
- Ginoris, O. (2008). El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Silvestre, M y J, Zilberstein. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torrano, E y Gonzalez, M.C. (2007). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. No. 3-2 (1) Abril.

## LA FORMACIÓN EN EL QUEHACER INVESTIGATIVO EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Lucarelli, Elisa  
Calvo, Gladys  
Scabone, Viviana  
Garcete Morel, Didilfo

Universidad Nacional de Tres de Febrero- Argentina

### PALABRAS CLAVE

Quehacer investigativo; formación; didáctica; currículum

### RESUMEN

En el contexto de una universidad que busca conocer y transformar las prácticas de sus actores, se presenta la investigación que se está desarrollando en el marco de la Programación Científica de la UNTREF 2014-2015, en la cual se pretende generar conocimiento en torno a la educación universitaria y específicamente sobre la formación que se brinda en las carreras de grado.

Como parte de este encuadre y desde el campo de la Didáctica Universitaria nos interesa comprender las características didácticas que adoptan las propuestas curriculares de grado en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos. De allí que la mirada de este objeto de estudio se realiza a partir de una dimensión didáctico curricular y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica.

Siguiendo una metodología cualitativa con instancias participativas, se analizan las instancias curriculares seleccionadas y se avanza en la creación de categorías que posibiliten comenzar a comprender, el objeto de estudio, considerando estos aportes como insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad ha sido, y es, actualmente, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión.

La institución universitaria que conocemos, es una institución que acompañó los paradigmas de la modernidad. El proyecto de modernidad, gestado a partir del siglo XVI acogió al capitalismo como modo de producción dominante. Muchos autores, hablan de “posmodernidad” contrapuesta a una “modernidad” articulada por corrientes como el Iluminismo, el Liberalismo, el Marxismo, el Positivismo; todas, cada una a su manera, coincidían en señalar caminos de progreso e ideales de perfectibilidad social.

Los reclamos actuales buscan lograr una sociedad justa, igualitaria y democrática, a través de una educación liberadora para todos y con visión de futuro.

En este contexto la situación actual de la universidad es reflejada en el análisis de numerosos autores. Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 15- 17) identifica las tres crisis a las que se viene enfrentando la universidad: la primera es la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX [...]; la segunda es la crisis de legitimidad [...] y la tercera la crisis institucional.

La universidad es una organización particularmente compleja, por los objetivos que aborda, por la cantidad de actores que intervienen con diferentes intereses, por la diversidad de expectativas que participan, pero tiene una especificidad particular: la producción y transmisión de conocimientos articulados en disciplinas y su carácter autónomo. Como señala Clark (1983), la materia en torno a la que se organiza la actividad universitaria es el conocimiento. El trabajo académico se constituye sobre la base de la operación sobre el conocimiento – descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación-, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza.

En estas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un cruce de redefiniciones, ya que son varios las demandas y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. La incertidumbre y los cuestionamientos en términos de eficacia, eficiencia y calidad, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los desafíos que se le presentan sin perder de vista la pertinencia de la oferta y a la vez su proyección a futuro.

Estos aspectos, cobran fuerza en nuestro país y se acentúan, a partir de la década de los '90 con la sanción de la Ley de Educación Superior. N° 24.521, que es la primera que abarca, en su conjunto, a la educación superior universitaria y no universitaria. Los nuevos criterios de política y gestión universitaria, incluyendo, entre ellos, el de evaluación y acreditación que se instalan en la agenda de trabajo de las universidades a partir de esa década, ejercen su influencia en la definición de los planes de estudio de grado y posgrado. (Fernández Lamarra, 2002). A la vez estos criterios y sus con-

secuentes realizaciones parecen dominar el escenario universitario, dejando en un segundo plano el interés genuino por comprender las prácticas del aula y estimular su innovación.

Entre las demandas que acosan a las instituciones universitarias, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas, en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empequeñecido, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signa el campo del currículum universitario. Por su parte, en el contexto argentino la situación relativamente limitativa en que se desarrolla la profesión académica, en referencia, por ejemplo, a las bajas dedicaciones horarias y niveles de posgraduación de sus docentes investigadores (Fernández Lamarra, 2012, p. 76), se puede considerar como una condición que afecta el desarrollo de actividades formativas en materia de investigación.

A la luz de las anteriores reflexiones sobre el contexto en que se enmarca la institución y sus misiones, parece necesario hacer algunas consideraciones acerca de dimensión didáctica con que se enfocan en este trabajo a la enseñanza y al currículum en la formación en investigación, como práctica profesional preeminente en estas áreas.

Como campo relativamente reciente de conformación, desde la teoría y desde la práctica, la Didáctica Universitaria intenta construir un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de la enseñanza, a partir de la consideración de su relación con el contexto y con el destino de formación de los estudiantes; articulada con la Pedagogía Universitaria, se define como un ámbito disciplinar y de prácticas relativos al estudio y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel. Entendida como una didáctica especializada a través del análisis de lo que sucede en ese espacio, se preocupa por investigar el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2000.)

La reciente conformación de la disciplina hace que los sujetos que tienen a este como su campo de formación y de producción de conocimiento científico, tengan que enfrentar en sus ámbitos de desarrollo las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Junto a hechos concretos y cotidianos que aluden a la negación de una mirada didáctica en estos ámbitos, coexiste la demanda de actividades especializadas que se orienten a contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa del nivel. A pesar de resistencias y prejuicios, el campo se va estructurando a partir de la concreción de un conjunto de prácticas cuya reflexión sistemática genera conocimiento sobre el aula universitaria. Estas prácticas básicamente son tres: las que desarrollan los docentes disciplinares en sus actividades cotidianas en el aula, esto es las de programación, de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, y la reflexión que esas prácticas generan; las prácticas de intervención, animación, orientación y apoyo en las acciones del aula que desarrollan los asesores pedagógicos universitarios, y las prácticas de indagación sistemática que sobre estos objetos realizan los investigadores que hacen del aula universitaria su objeto de estudio. (Lucarelli,

2007) La investigación que se presenta aquí se inscribe en esta última perspectiva y asume a la formación en investigación durante el grado como su objeto de estudio.

#### DESARROLLO: LA INVESTIGACIÓN EN CURSO

Esta investigación busca aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica- curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y preparando los investigadores. A la vez se integra al conjunto de investigaciones que, en número creciente en los últimos años, hace de la universidad su objeto de estudio, entre otras finalidades, en búsqueda de mayor calidad académica de sus acciones.

Se buscó focalizar la tarea en una institución nacional universitaria creada en la Provincia de Buenos Aires. Entre los motivos que llevaron a esta elección está el hecho de que esta institución joven, explícita en los fundamentos de su creación y en su organización académica un especial interés sobre la temática. Esto se observa en que presenta una amplia variedad de programas de posgrado, con Especializaciones, Maestrías y Doctorados para profundizar en conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos propios de un área disciplinar profesional, y para formar investigadores que puedan realizar aportes originales en esa área; en este proyecto el eje de análisis estuvo en una carrera del área de las Ciencias Sociales.

Los objetivos se relacionan íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación de habilidades profesionales en una carrera de grado del área de las Ciencias Sociales? ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en una carrera de grado del área de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo? Para responder a estas preguntas se realizó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la elaboración del marco teórico conceptual de la investigación y en el rastreo de Antecedentes. Asimismo se obtuvo información actualizada a nivel institucional para contextualizar la carrera de grado del área de Ciencias Sociales y la licenciatura elegida.

Además de las dos investigadoras formadas, el equipo, se integró con un estudiante de una de las especializaciones correspondiente a los posgrados de la UNTREF, en calidad de pasante, y una investigadora novel maestranda UNTREF, lo cual implicó realizar actividades formativas para que pudieran incorporarse a las actividades planificadas para el primer año del proyecto.

En el primer año de proyecto se ha podido avanzar en el trabajo en terreno, sin mayores dificultades, gracias a la aceptación lograda por el coordinador para acceder a campo. Durante el primer cuatrimestre de 2014 se realizó la entrevista inicial con el coordinador, la cual aportó información de interés que nos permitió contextualizar y comprender la historia de la carrera y su devenir hasta la actualidad.

La licenciatura estudiada se propone analizar de qué manera los aspectos espaciales se incorporan en el funcionamiento de la sociedad, a través del estudio de la transformación del medio ambiente.

El plantel docente proviene de distintas áreas del conocimiento, es decir que se prioriza una presencia de recursos humanos que garantice un ambiente formativo interdisciplinario y de alta calidad. Muchos de ellos poseen maestrías o doctorados en su especialidad, tanto en el país como en el exterior. Otros se desenvuelven en ámbitos profesionales prestigiosos.

La Licenciatura analizada es una carrera de 4 años de duración (2.700 horas). Por la diversidad de temáticas que están incluidas en su formación, los egresados tienen un amplio campo de trabajo en distintas instituciones públicas o privadas. El mismo se vincula fundamentalmente con el desenvolvimiento en el ámbito educativo en todos sus niveles (secundario, terciario, universitario y de posgrado), el manejo del medio ambiente y la gestión en el ordenamiento territorial. El dominio de los conocimientos teóricos y aplicados que se obtienen en este tipo de carreras le proporciona a los egresados un plus en su desenvolvimiento frente a otros especialistas. En este mismo sentido, puede leerse de la entrevista realizada al Coordinador: “...tenés un montón de salidas en el sector privado, en las consultorías, en el estado, la cantidad de demanda; los municipios hoy necesitan para catastro. Bueno es ilimitado. Sector público, sector privado, todos los que te imaginas que necesitan mapear. Imagínate. Y el tema es que hoy hay software libre.”

Los alumnos que cursen la carrera para obtener la licenciatura deberán completar, con carácter obligatorio, el desarrollo de las siguientes actividades curriculares: veintidós (22), asignaturas, cuatro (4) seminarios, tres (3) niveles de Idioma Extranjero, un (1) nivel de Informática, un (1) Trabajo Final.

Durante el segundo cuatrimestre de 2014, en el contexto de nuestra investigación, se comenzó con el trabajo de campo; a través del cual se buscó sumergirse en la realidad y recabar material empírico correspondiente a dos de esos espacios curriculares de formación en investigación de la licenciatura elegida como caso para estudiar. A partir del encuentro inicial con el coordinador se seleccionaron las cátedras que explícitamente expresaran en su programación la intencionalidad de lograr una formación en investigación en la carrera. Específicamente, se trabajó con dos asignaturas que se encuentran en el tercer y cuarto año de la carrera ya que en las mismas se introduce a los alumnos en uno de los quehaceres profesionales para las cuales se forma en la licenciatura: la investigación. Como se desarrolla un diseño cualitativo, la tarea consistió en realizar el seguimiento de la cursada de estas materias, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información fueron: la recopilación del material curricular de la carrera y de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación de clases y la entrevista semiestructurada. Al respecto se realizaron 4 observaciones de clases a lo largo de un mes en el cuatrimestre que se dicta la asignatura, dando lugar a la realización de registros detallados a tres columnas. La entrevista semi-estructurada con el docente a cargo, fue desgrabada y pasada a registro a tres columnas obteniéndose de esta manera información relevante para esta investigación. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizó el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria permite la construcción de las primeras categorías.

En nuestro caso estas primeras categorías dan cuenta del enfoque que presenta la asignatura en cuanto a sus características didácticas (intencionalidad formativa, selección y organización del contenido, estrategias de enseñanza, recursos, etc.) y las modalidades de articulación teoría y práctica que se encuentran presentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se puede avanzar en señalar que la asignatura A correspondiente al tercer año de la carrera presenta contenidos centrados en una lógica cualitativa, buscando introducir a los alumnos en las técnicas propias de esta forma de investigar en las ciencias sociales. Las clases se dividían en teóricas y prácticas. En los momentos teóricos el docente realizaba una clase expositiva, considerando y fundamentando el encuadre conceptual a partir de la propuesta bibliográfica, en la cual se incluían autores como Bourdieu y Taylor y Bogdam, entre otros. En los momentos prácticos, la clase giraba en torno a las producciones que los alumnos tenían que desarrollar.

Por otro lado, la asignatura B que se cursa en el cuarto año de la carrera, busca lograr dentro de la materia un desarrollo argumental, conceptual, teórico y epistemológico de sustento de la disciplina y del campo de estudios de la geografía. La materia B fundamentalmente busca la legitimidad a través de la argumentación, de la interrogación y de interrogarse sobre las prácticas de la profesión que se forma.

durante el primer cuatrimestre de 2015 se trabajó nuevamente en el campo con una materia c correspondiente al segundo año del plan de estudios. de igual manera que en los otros casos se logró el acceso a partir de una entrevista con la profesora a cargo y se realizó el seguimiento de la cursada durante un mes utilizando como técnica de obtención de la información la observación de clases. la materia busca brindar a los estudiantes herramientas básicas para el diseño de investigación en general y la manipulación de datos cuantitativos en particular, desde una perspectiva integral que se centre en la construcción del dato y la interpretación de los resultados. Con ello se busca contribuir a la formación de los futuros egresados, brindándoles instrumentos indispensables para desenvolverse en sus especialidades.

Los análisis sobre el material nos permiten vislumbrar en las asignaturas estudiadas rasgos de los enfoques didácticos planteados por Calvo (2011) acerca de la formación en investigación en los espacios curriculares de grado: epistemológico (asignatura A), metodológico (asignatura B) e instrumental (asignatura B y C). Asimismo, nos permiten comenzar a identificar algunas formas específicas de articulación teoría y práctica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lucarelli, 2009) desde las más simples como la ejemplificación a las más complejas como la producción.

#### CONCLUSIONES:

El plan de estudio de la licenciatura estudiada tiene una estructura lineal, con un régimen explícito de correlatividades y no permite la elección de materias optativas o bien una orientación para la carrera. Su análisis permitió observar que a lo largo de los 4 años existen asignaturas, distribuidas a lo largo de la carrera, que forman en el quehacer investigativo. Las tres materias analizadas se encuentran en segundo, tercero y cuarto año. La formación en investigación se completa con una materia de metodología común a todas las carreras y un seminario de investigación también en

el cuarto año que acompaña el desarrollo del trabajo final.

Es dable señalar que, ante el mandato social de formar en investigación a las nuevas generaciones, las instituciones universitarias se enfrentan a dos posiciones: una que sostiene que esa formación se debe dar en espacios formativos específicos “las asignaturas de metodología de la investigación” y otra que afirma que es necesario delegar esa responsabilidad en quienes hacen de esa práctica su metier cotidiano (los equipos de investigación). La tensión existente entre estas dos posiciones origina arduos debates teóricos y epistemológicos entre actores curriculares que sostienen cada una de ellas, plasmándose de forma diferenciada y particular en los planes de estudio de cada carrera. Esto se manifiesta por ejemplo, en la decisión respecto a la cantidad y modalidad de las instancias curriculares dedicadas para este fin: es decir, asignaturas obligatorias u optativas, seminarios, talleres, créditos, etc. Al respecto, Ickowicz (2004) sostiene la presencia, en el ámbito de la universidad, de por lo menos dos modelos formativos. Por un lado aquel ligado a la formación en el trabajo, al que llama Modelo Artesanal (denominación que alude al modo de los modelos medievales), por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Por otro lado, la autora denomina Modelo Escolar aquel que se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. Estos rasgos, constituyen el recorrido típico de la formación en las diversas carreras. (Ickowicz, 2004, pp. 14-15). En el caso de la carrera en el Área de Ciencias Sociales en estudio la formación en investigación, se encuentra presente a través de una enseñanza sistemática, estructurada a través de asignaturas obligatorias indicadas en el plan de estudios.

Se puede afirmar que, en el plan de estudio correspondiente a la licenciatura analizada, el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en todo el trayecto de formación, facilitaría la articulación teoría y práctica, dado que se propicia un desarrollo graduado de ese aprendizaje a lo largo de la carrera: cabe reiterar que en el total de los ocho cuatrimestres que conforman el plan de estudio, se encuentran varias instancias que específicamente se relacionan con la formación en investigación, desde el tercer cuatrimestre hasta la entrega del trabajo final. Esta continuidad y gradualidad se constituyen en factores significativos para lograr la formación deseada.

Entendemos a este tema como inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. Su abordaje a través de las distintas prácticas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

Asimismo, consideramos que llevar a cabo una reforma universitaria implica pensar fundamentalmente en una reforma curricular y pensar en un cambio del currículum ineludiblemente nos lleva a pensar en los tres pilares de la formación universitaria: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Al respecto consideramos importante recordar lo que plantea Alicia de Alba (1993, p.30): “el esfuerzo por comprender el presente es una tarea ineludible en el campo del

currículum para potenciar hacia el futuro aquellas tendencias que como sujetos sociales elijamos. Esto es, debemos ser capaces de captar los rasgos de la realidad que apunten hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, antesala de un nuevo proyecto político y social y comprometernos con tales rasgos a partir de la especificidad del currículum universitario”.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- CLARK, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco- Nueva Imagen- Universidad Futura.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE ALBA, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En: De Alba, A. (CooRd.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. México: UNAM. U de Guadalajara. Secretaría de Desarrollo Social.
- CALVO, G. (2011). La formación en investigación en la universidad. La situación en en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En CASTORINA, J. A. y ORCE. V. (comp.), Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación. (pp.229-240). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). La Educación Superior Argentina. IESALC / UNESCO
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003). La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comp.). El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Sáenz Peña: UNTREF.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base). Chicago: Aldine Publishing Company.
- ICKOWICZ, M. (2004). La formación de profesores en la Universidad. Revista IICE, 22, (14).
- LUCARELLI, E. (organizadora). (2000). El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2007). La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: OPFYL, 5/25/01. UBA.
- LUCARELLI, E. (2009) Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## **ESPACIOS DEMOCRÁTICOS, DEMOCRATIZANTES Y DEMOCRATIZADORES: NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN NUEVOS CONTEXTOS.**

Dr. Sebastián Bottichelli, UNTREF-Argentina  
Prof. Carlos Gracian, UNTREF-Argentina  
Prof. Hernán Barrios, UNTREF Argentina

### PALABRAS CLAVE

Nuevas tensiones. Universidades del conurbano. Espacios democráticos, democratizantes, democratizadores. Taller de ingreso a los estudios universitarios.

### RESUMEN

Los cambios producidos en la estructura social durante las últimas décadas se han traducido al interior de las universidades bajo la forma de un conjunto de nuevas tensiones que impactan directamente en la dinámica de su funcionamiento. Por tanto, en el caso de los estudiantes, el desafío que se les presenta es doble: afrontar los retos de la nueva experiencia en un momento en el que al sistema universitario se encuentra en un proceso de transformación. En tal sentido, el presente trabajo busca indagar y dar cuenta de algunos de los impactos generados por un sistema universitario “en expansión-consolidación” en locaciones geográficas inéditas, junto a la llegada masiva a estas nuevas casas de estudio de los llamados estudiantes de nuevo ingreso. Para este fin se analizará un caso en particular, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la constitución de políticas académicas que buscan analizar, trabajar y ofrecer alternativas a algunas de las tensiones que se presentan como la adquisición de herramientas para afrontar esta nueva etapa de estudio y la tensión entre masividad y calidad.

En este contexto se plantea como necesario pensar las estructuras universitarias como espacios democráticos, democratizantes y democratizadores en donde se puedan desarrollar y consolidar prácticas institucionales, pedagógicas y sociales. El análisis de estas prácticas para constituir un espacio democratizador lo constituye “El taller de ingreso a los estudios universitarios” que se dicta en el ingreso y en el primer año de las carreras de grado.

## INTRODUCCIÓN

Pensar las problemáticas y tensiones que atraviesan las instituciones universitarias en Argentina es una tarea que por lo abarcativo del desafío puede inducir a una temprana frustración. El sistema universitario argentino se ha constituido a lo largo del siglo XX a partir de una serie de tensiones (Recalde, A e I, 2007; Marquina, Mazzola y Soprano, 2009). Su lógica parece haberse consolidado a partir de dos lógicas constituidas a lo largo del siglo XX, las cuales marcaron su devenir, pero que hoy entran en contradicción con los nuevos desafíos marcados por el proceso de globalización. Por un lado, el sistema universitario ha conservado como marca de origen la acentuación de las funciones de investigación y docencia por sobre la extensión y vinculación con el contexto productivo (Fernandez Lamarra, 2003: 48). Se trata de un proceso que se combinó con una escasa demandas de cambios en la formación académica y desarrollo científico por parte del sector productivo más dinámico (Gentili, 2008 Pág. 47). Por otro, si bien en el último tercio del siglo pasado se produjo una regionalización y descentralización universitaria constituyó un paso importante en aras de la potencial descolonización interna del territorio nacional (Pérez Lindo A. 1985: 161) las nuevas casas de estudio no representaron alternativas pedagógicas concretas a las formas tradicionales dado que no se logró romper con la dependencia intelectual por parte de las nuevas universidades nacionales respecto de los centros universitarios tradicionales del país.

La existencia de una gran variedad de instituciones, sistemas, aranceles y la preeminencia académica-simbólica de algunas una mega instituciones universitarias que posee la misma cantidad de tiempo de existencia que nuestro país en algunos casos, e incluso muchas décadas más en otros, marcan el terreno en el cual nos moveremos. La nuestra es una posición no central en este universo institucional, desde la cual pretendemos pensar un fenómeno sumamente complejo. Sin embargo, asumimos que el desafío de pensar las lógicas académicas-institucionales es una tarea ineludible para quienes pretendemos actuar en un proceso que coloque a las universidades a la altura de las exigencias de los tiempos que corren.

Por ello, el siguiente trabajo intentará reflexionar acerca de algunos de los aspectos institucionales del mundo académico nacional, sin perder de vista su bastedad y heterogeneidad, pero con el objetivo de circunscribirse solo a una casa de estudios: la UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). A su vez, con nuestra propuesta buscaremos analizar nada más que la articulación entre las dos primeras etapas que desarrollan los alumnos que ingresan a esta casa de estudio. Es decir, de todo el universo de tensiones que pueden señalarse dentro de esta institución, nuestros aportes se dirigirán a revisar algunas de las trayectorias institucionales propuestas para los estudiantes de nuevo ingreso. Básicamente, el análisis del curso de ingreso y el primer cuatrimestre que atraviesan los estudiantes de la UNTREF es el área escogida para realizar este trabajo. El criterio de selección de la universidad se funda en que hecho de ser una de las instituciones de educación superior consolidadas durante las últimas dos décadas a lo largo del conurbano bonaerense, región territorial históricamente ajena a la vida académica<sup>1</sup>.

Si bien su ubicación geográfica se constituye en un tema de estudio en sí mismo, la descentralización de los centros académicos desde la Capital Federal a otras regiones

del área metropolitana, era una situación tenida como poco probable hace más de dos décadas atrás y pocas experiencias habían logrado algún tipo de éxito<sup>2</sup>. Pensar en el rol, las funciones y las características de las universidades que “aparecen” del otro lado de la frontera espacio-simbólica que representa “la (avenida) General Paz” es un importante ejercicio de reflexión que debemos realizar. Muchos son los interrogantes que se plantean al ver un nuevo mapa de oportunidades de estudio constituido con la “aparición” de estas instituciones académicas<sup>3</sup>. Sin embargo, podríamos reducirlos a una pregunta: ¿Se trata de Universidades del conurbano o solo son casas de estudios en el conurbano? Es decir, no es suficiente con “ser en ese espacio”, con “estar ahí, en el territorio”.

El término mencionado en el párrafo anterior no es menor ni azaroso: en zonas del conurbano bonaerense “aparecen” universidades. Instituciones con estructuras organizativas, sujetos con formas de hablar y relacionarse propias, consumos culturales diferentes-diferenciados, etc, en lugares en donde antes había comercios, edificios o alguna fábrica en el mejor de los casos o espacios abandonados o derrumbados en los peores. De hecho, para entender el impacto de estos “aparecidos” en el entramado social existente es necesario pensar en más de una dimensión de esas influencias. Se trata de nuevos habitantes que llegaron para producir un cambio profundo<sup>4</sup>. Este no será el único proceso que atraviesa al sistema universitario. A partir del retorno de la democracia se acentuó la distancia entre la masividad de los ingresantes y lo escaso de los egresados. Se trata del proceso denominado por Ezcurra (2011: 10) como inclusión – excluyente. A su vez, estos cambios operaron en un contexto de profundización de una transnacionalización mercantil de educación superior (Sousa Santos, 2005), por un lado, junto a una reforma de las políticas estatales que acentuaron la expansión del sistema privado de universidades, por otro (Paviglianiti, Nosiglia y Marquina, 1996; Coraggio, 2001; Rinesi, Soprano y Suasnábar, 2005; Riveros de Jornet, 2007; Gentili, 2011). Es en ese contexto de redefinición de la lógica de acumulación que se acentuó el perfil de los estudiantes y graduados hacia carreras de servicios, con una fuerte presencia de las ciencias de la administración (Kortsch, 2003: 155).

Si los cambios que se pueden observar en la concreto y material fueron tan importantes es razonable pensar que tuvieron su correlato en lo simbólico-cultural, fundamentalmente si pensamos cuales eran los objetivos pensados con la implementación de nuevas universidades y fundamentalmente para quienes fueron pensadas estas instituciones. En estas preguntas reposa los presupuestos centrales de este trabajo, que no tiene por fin último responderlas, pero si utilizarlas para describir, analizar y reflexionar sobre los nuevos escenarios que configuraron las universidades del conurbano.

## DESARROLLO

### 1. Potencialidades y límites de los democratizantes

Las estrategias presentadas en la introducción de este trabajo forman parte de un proceso de transformación en las políticas institucionales como forma de trabajar y reformular las practicas pedagógicas especialmente en los primeros momentos donde el estudiante se inserta en este tipo de instituciones académicas y en donde gran parte del éxito o fracaso de este estudiante se producirá en esta etapa.

Con el fin de implementar medidas que tiendan a favorecer la inserción institucional se modifican mucho más que prácticas pedagógicas, se generan y consolidan espacios que permiten lograr objetivos que en muchas oportunidades pueden quedar en posturas meramente discursivas. ¿Por qué meramente discursiva? Todas las universidades, cualquiera sea su organización postula que su deseo es formar a quienes ingresan en ellas pero para poder formarlas deben permanecer en ellas, precisamente en una universidad del conurbano este es el proceso más dificultoso de lograr.

Si se pudiera acordar que todas las instituciones buscan el objetivo de formar a sus estudiantes y por lo tanto permitir el ingreso a estas casas de estudios de cualquier persona que pueda cumplir con requisitos que cada institución determina (académicos, arancelarios, etc) parecería que nos encontramos con una situación que sería igual en todas las universidades. Como primer análisis podríamos decir que son todos espacios democráticos ya que cada ingresante a la universidad tiene la posibilidad de hacerlo y formar parte del sistema de estudios superiores. Sin lugar a dudas se podría criticar que muchas universidades poseen un requisito sustancial para formar parte de ellas que consiste en el aspecto económico<sup>5</sup>. No hay ningún tipo de condicionamiento para quien desee empezar una carrera universitaria desde los programas a la forma de funcionamiento de las mismas y si existiera, a criterio del ingresante alguna característica que no le interese de alguna casa de estudio en particular, tiene un abanico extenso de oportunidades para elegir.

Estas características son observables y comprobables a simple vista, basta analizar cómo se presentan las múltiples ofertas de universidades en donde la heterogeneidad de ofertas constituye el elemento central del atractivo de este formato.

¿Pero la sola posibilidad individual de elección de una universidad constituye un verdadero espacio democrático? Desde nuestra perspectiva sí, pero solamente esto. En nuestro imaginario general e concepto “democrático” puede ser suficiente como para legitimar algunos discursos. Sin embargo, en un análisis más detallado no resulta suficiente para profundizar el análisis de la constitución de los espacios universitarios. Para ello es necesario agregar otro nivel a esta discusión, por ello debemos plantear la necesaria incorporación de medidas destinadas para asegurar la inclusión de los ingresantes sin trabas que imposibiliten su acercamiento a las instituciones. Esto es lo que podríamos denominar una lógica que genera espacios democratizadores los cuales tienen por principal características no contar con restricciones económicas, poseer una pluralidad de cátedras, de ideologías diversas y por supuesto, su carácter laico. Estos espacios tienen todos los elementos necesarios para que cualquier ingresante no tenga, en principio, imposibilidades en su comienzo de carrera.

Estos ámbitos mencionados anteriormente, democráticos y democratizantes, constituyen una parte muy importante del campo universitario<sup>6</sup>, pero a criterio nuestro falta un espacio más que lo llamamos democratizadores. A las características de los dos conceptos mencionados anteriormente hay que agregarle las que posee esta categoría. No solo son espacios que permiten que cualquiera pueda ingresar, que tenga posibilidad entre una amplia oferta, que no tengan costos como matrículas o cuotas, que haya diversidad ideológica y respeten el carácter laico sino que también permitan a los ingresantes, y en especial a aquellos que poseen más dificultades en el ingreso

a estas instituciones, una verdadera inserción en la vida académica y para que este objetivo sea exitoso es necesario y fundamental que se piensen y apliquen políticas institucionales inclusivas, eficaces y democratizadoras. Sin embargo, no pueden dejar de señalarse algunas tensiones que atraviesan y delimitan las posibilidades de esas políticas institucionales, las cuales se evidencian en los contextos de las nuevas universidades:

a- Cantidad – Calidad: Es uno de los históricos problemas que se genera entre la matriz original de la institución, su elitismo, respecto del proceso de demanda masiva de educación superior registrado a partir de mediados del siglo XX. Es decir la tensión más superficial es la que se da entre una lógica universitaria de elites y de “calidad académica” respecto de una universidad masificada con iguales pretensiones de “calidad”. Al interior de esta primera tensión podemos ubicar otra, en la que la distancia entre la cantidad de ingresantes y de graduados pone sobre el tapete de la discusión respecto de la igualdad y la inclusión institucional al señalar que, por el momento, “ingreso no es sinónimo de permanencia”.

b- Bien público social – Bien privado individual: A la primera tensión se le suma otra generada a partir del proceso de mercantilización de la educación. Esta tirantez es generada a partir de dos concepciones contrapuestas. Por un lado, los impulsores a las políticas privatistas del sistema educativo superior pensados como un bien individual/personal (como el medio de acreditación curricular/ profesionalización de los “consumidores” que la integran) que buscan sostener el perfil profesional ligados a lógicas sin más proyección subjetiva que la propia. Por otro, quienes plantean la necesidad de construir una universidad pública en tanto producto “de y para el bien común”, es decir una universidad concebida como un bien social (en razón de un proyecto político que ponga a lo público en el centro de sus decisiones-acciones, lo cual claramente es más que lo meramente estatal). Esto último implica una doble discusión: el lugar de la Universidad en el proyecto político de la sociedad, pero antes la discusión social de dicho proyecto. Es decir, pensar a las universidades dentro de las necesidades de la sociedad.

c- Conocimiento técnico – Conocimiento reflexivo: El modo en que se articulen las dos tensiones anteriores puede ligarse, en tanto determinación, de esta última tensión relacionada a la necesidad de repensar la lógica educativa: un manejo técnico de la información, es decir prácticas vacías del aprendizaje pero calificadoras de la fuerza de trabajo (es decir un profesionalismo acrítico), por un lado; o la creación de saberes por medio de prácticas basadas en la producción de conocimientos a través de sujetos críticos (y no por ello menos profesionales), por otro.

## 2. Políticas en contexto.

Como mencionamos en la introducción hablar sobre las problemáticas universitarias en su conjunto es imposible, por lo tanto nuestro análisis se circunscribirá a los espacios académicos mencionados anteriormente y la necesidad de pensar en la articulación entre el curso de ingreso y el primer año de la carrera.

El curso de ingreso que se dicta en el primer cuatrimestre y que es condición obligatoria aprobar para poder ingresar a las carreras de grado que se dictan en la universi-

dad. Si bien parece trivial, es necesario marcar la importancia del ingreso como primer paso y encuentro de los estudiantes con la universidad. No es simplemente anotarse y comenzar a cursar. Por el contrario, “llegar” a la universidad es relativamente fácil si se compara con lo que implica “mantenerse” dentro de la institución, cumpliendo con todos los requerimientos que la institución le exige al estudiante (incluso, todo lo que él cree o intuye que esta nueva experiencia le demandará). Esta situación plantea los temas centrales de este trabajo, los cuales se podrían reducir a algunas preguntas: ¿quiénes son los estudiantes de la UNTREF? ¿Qué características poseen? ¿Qué expectativas traen al comenzar una carrera universitaria? La metodología para poder trabajar estas preguntas consiste en analizar los datos extraídos de una encuesta y diversos trabajos realizados a los ingresantes de los años 2009-2012 más el aporte de las producciones de los estudiantes de dichas cohortes realizadas en el transcurso del primer cuatrimestre de cursada ya en la carrera de grado y analizarlos a la luz de materiales teóricos que estudian los cambios producidos en la educación universitaria en las últimas décadas, recopilados en el seminario de especialización docente universitaria brindado por la UNTREF.

## 2.1 Una universidad en el conurbano bonaerense

En este trabajo el primer paso consiste en reflexionar sobre el lugar en donde está emplazada la universidad, porque si el espacio físico es importante mucho más es lo que constituye y representa. Las variables políticas-sociales-económicas son fundamentales para poder referirnos al territorio y su significación, en el caso específico del conurbano bonaerense fue afectado por una gran variedad de situaciones que solo mencionaré en algunos aspectos y que, ciertamente necesitan ser explicitadas como: el impacto del proceso desindustrializador de la década del '70, las políticas restrictivas y sus impactos durante los años '80 (Callelo), la fragmentación social y la pauperización económica de los '90 (Prevot Shappira) y los efectos de la crisis política y sus consecuencias sociales-económicas, del 2001 (Mundt)<sup>7</sup>.

Se puede analizar al conurbano bonaerense desde múltiples miradas, todas relacionadas con los procesos mencionados en el párrafo anterior, pero el fenómeno de las universidades en el gran Buenos Aires agrega otro elemento a la hora de intentar pensar en la reconfiguración de la trama social de esta región especialmente después de los efectos producidos por la implementación de políticas neoliberales y las múltiples consecuencias que tuvo en esta zona. En el caso de la UNTREF se encuentra en el partido de Tres de Febrero, partido lindante con Capital Federal, y que fue considerado una zona industrial hasta los años '90.

Por el lugar geográfico que ocupa la universidad se podría pensar que los estudiantes que terminan su etapa en el secundario podrían continuar sus estudios en la UBA, fundamentalmente por la cercanía con sus sedes. Esto nos lleva a preguntarnos sobre algunos de los primeros datos de los estudiantes que concurren a la UNTREF ¿de qué zona provienen? ¿A qué tipo de escuela secundaria concurrieron? ¿Hubiesen continuado los estudios si no estuviera esta universidad?

De acuerdo a los datos extraídos en las encuestas de los ingresantes 2009-2012 nos encontramos que: Con respecto a la zona de origen se encuentra un altísimo porcentaje de alumnos provenientes del conurbano bonaerense fundamentalmente del

partido de Tres de Febrero y de partidos aledaños. El dato distintivo los ofrecen las carreras que no son ofertadas en otras universidades y que diversifican la composición del alumnado en cuanto a su zona de residencia u origen: Capital Federal, otras provincias y otros países.

La siguiente pregunta, a qué tipo de escuela concurrieron, permite un análisis más interesante porque las distancias simbólicas suelen ser más difíciles de sortear que las geográficas<sup>8</sup>. Los siguientes datos, brindados y elaborados por la coordinación del curso de ingreso, nos introducen en una serie de presupuestos en donde tendremos el universo simbólico como telón de fondo.

Existe una preeminencia de las escuelas de gestión pública, 55%, frente a las escuelas de gestión privada religiosa, 30 % y en escuelas de gestión privada laica 15%. Este porcentaje se relativiza, y se modifica, cuando se cruzan los lugares donde completaron sus estudios secundarios con la edad, cuanto más baja la edad mayor es el porcentaje de los que concurrieron a colegios privados lo que nos permite inferir que existe una relación diferente entre las generaciones más jóvenes con respecto a la relación entre lo público y lo estatal, con los imaginarios propios de lo estatal heredados de la década del '90. Escuchar frases como “...esto parece una universidad privada”, “no me imaginaba que esto fuera público...” son muy comunes en las primeras semanas de cursada.

## 2.2 Los estudiantes de nuevo ingreso

La pregunta referida a la posibilidad o no de continuar sus estudios si no estuviera la UNTREF nos plantea en un nuevo nivel de análisis. Es difícil determinar sobre respuestas como son SI o NO, las variables que abarcan a esta pregunta son tantas que exceden temas centrales, como por ejemplo la distancia con las sedes universitarias, que después se relativizan frente a otros más complejos que se analizarán a lo largo de este trabajo.

En relación a lo dicho anteriormente una forma de encarar el análisis de estas situaciones es, por paradójico que parezca, seguir incorporando variables de análisis para abordar el tema desde múltiples perspectivas. Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre el máximo nivel de estudio alcanzado por sus padres aparecieron respuestas que relativizan el mero análisis cuantitativo. Entre los resultados figuran que los padres con secundario completo como máximo nivel de instrucción, y todo lo comprendido desde este nivel hasta sin instrucción, constituyen el 68,7 % y a este valor se le puede sumar un 10.2% entre terciario y universitario incompleto. En el caso de las madres las cifras nos dicen que el 65% responden a la primera franja y un 9,6% a la segunda.

Estos porcentajes nos están mostrando una realidad muy compleja: en los ingresantes la gran mayoría proviene de hogares en donde la universidad constituía un horizonte de expectativa. Por lo tanto si hablamos de ingreso a los estudios universitarios estamos hablando de nuevas realidades para muchas familias que tienen en sus hijos la primera aproximación a este tipo de ámbitos.

El concepto de alumno de nuevo ingreso (Ezcurra, 2007) nos permite entender el

fenómeno del ingreso de sectores más desfavorecidos a los ámbitos educativos superiores. Estos sectores no solo tienen problemas y carencias en lo económico sino fundamentalmente en el capital cultural, elemento central en la constitución de un estudiante universitario. Como decíamos anteriormente no solo las distancias físicas-geográficas las que provocan que muchos sectores no ingresen a la universidad hay distancias mucho más difíciles de sortear como las simbólicas. Cuáles son las representaciones que se hacen de los estudios universitarios sectores que nunca tuvieron contacto con ellos, qué estrategias tomará cada estudiante para afrontar una etapa que lo tiene a él como primer representante de todo un ámbito familiar, con toda la carga afectiva que esto implica.

Ezcurra centra su análisis en las distintas políticas, y nunca mejor utilizado este término, que deben tomar las instituciones educativas, universitarias en este caso pero deberían ser parangonables a las demás instancias escolares, para evitar que las fronteras económicas-simbólicas eviten que los estudiantes ingresen a la universidad. El planteo de esta autora nos es muy propicio porque su análisis no contempla la palabra ingreso como sinónimo de “entrar” a la universidad sino como una instancia en donde el estudiante debe cumplir con tres etapas que le permitirá tener una experiencia exitosa en sus estudios: abandono (de su comunidad de origen), cambio e integración (a la nueva comunidad)<sup>9</sup>.

Ezcurra menciona que las instituciones deben tomar decisiones y estrategias sobre como encarar el desafío que plantea la educación universitaria con los estudiantes de nuevo ingreso, retomando la experiencia del taller de ingreso a los estudios universitarios de la UNTREF la experiencia tiene como eje principal incorporar temáticas que permitan reflexionar sobre los cambios y las características que se supone debe tener un estudiante universitario. Pero quien es el que supone y desde donde lo hace, en esto consiste la primer parte del taller en donde se trabaja sobre la noción de que es “ser un buen alumno” y que característica debe tener un “buen alumno universitario” todo esto desde la propia visión de los estudiantes<sup>10</sup>.

Los resultados han sido muy enriquecedores sobre todo cuando se analizan desde el lugar desde el que contestan los estudiantes, quienes prácticamente en su mayoría salvo alguna excepción, contestan desde el lugar de alumno, no de estudiante, que ya implica en si mismo toda una definición<sup>11</sup>. Otra comparación significativa es la que se realiza entre un estudiante en el secundario y uno en la próxima etapa. En la primera es una persona irresponsable, obligada a estudiar, indolente, etc. En cambio en la etapa posterior se definen por lo opuesto, inclusive si pasaron solo tres meses entre una y la otra.

### 3. El ingreso a la universidad ¿una puerta giratoria?

La incorporación de datos más los análisis de diversos autores nos permitió reflexionar el fenómeno de los estudiantes de nuevo ingreso no como una problemática que se explica por únicamente factores económicos. Es cierto que este tipo de factores son muy influyentes y decisivos a la hora de afrontar una carrera universitaria pero como venimos discutiendo no son los únicos a tener en cuenta. Un elemento que determina éxitos y fracasos en la vida universitaria es el capital cultural que cada estudiante posee. Referirnos y utilizar este concepto nos permite concluir que se nece-

sitan más que elementos económicos para afrontar este nuevo camino. El trabajo de Mario Toer<sup>12</sup> nos permite comparar el caso de la UNTref con la UBA.

Mario Toer presenta la relación que existe entre el nivel educativo de los padres y el ingreso a la UBA. Los porcentajes, más del doble que en el caso de la UNTREF de padres que concluyeron estudios universitarios, nos presenta un escenario muy diferente entre una y otra casa de estudio<sup>13</sup>. En la Universidad de Buenos Aires como en otras universidades tradicionales, el capital cultural juega un papel decisivo en el apoyo que traen desde sus hogares los estudiantes. Este dato puede parecer poco relevante pero si lo pensamos desde la implicancia formativa en la persona, adquiere mayor importancia.

Los primeros pasos siempre son de una relevancia mayúscula en lo que uno desea encarar, en el caso de los estudios universitarios el primer año es central por todo lo que constituye el ingreso a un nuevo ambiente. Muchos autores hablan del oficio de ser alumno, esto consiste en las estrategias que debe incorporar un estudiante que no solo son las herramientas metodológicas y los conocimientos, sino también la posibilidad de desenvolverse de la mejor manera en los ámbitos académicos. Miriam Casco<sup>14</sup> nos posiciona en un lugar en donde “...la entrada a la universidad como el tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra” y nos presenta como elementos de este pasaje tres momentos: “de alienación o entrada a un universo desconocido, de aprendizaje de prácticas y de afiliación como dominio relativo de esas prácticas”.

Miriam Casco enfatizale proceso de afiliación y la divide en institucional e intelectual, solo su clasificación nos posiciona en el aspecto simbólico como elemento esencial de la constitución de un estudiante universitario. Por lo tanto la puerta de entrada a la universidad posee más de una traba para ingresar y de no poseer una serie de elementos que van de lo económico a lo simbólico la puerta puede adquirir el formato de giratoria que devuelve o expulsa con la misma velocidad o más rápido aún, aprovechando la inercia que trae quien inicia una carrera, hacia el mundo conocido y que no ocasiona incertidumbres como el trabajo, barrio, las tics, etc.

Con este contexto el taller de ingreso a los estudios universitario intenta agregar luz sobre situaciones concretas al referirse a la consideración de lo que representa un alumno universitario. Qué debe cumplir, qué elementos debe poseer, de qué manera debe desenvolverse en el nuevo ámbito que va a transitar. Preguntas tan difíciles de responder por todo lo que involucran son trabajadas con temáticas muy concretas: Cómo piensa que van a estudiar, en donde, cuanto tiempo, de qué manera, etc. Posicionarlos frente a la realidad cotidiana se convierte en un elemento central porque interpela en primera persona sobre las posibilidades que uno tiene cuando afronta una nueva etapa. Pero no solo es cuestión del tiempo o las estrategias propias de cada uno sino también sobre lo que la universidad va a pedir como elementos a incorporar.

Miriam Casco plantea que en dimensión de “...la afiliación intelectual se debe incorporar la valoración positiva y preferencial del saber legítimo, la utilización de categorías propias del mundo intelectual y mostrar un buen dominio de este.”<sup>15</sup> La autora agrega un elemento más cuando nos introduce en la nuevas problemáticas de los estudiantes y observa como durante la década del '90 se produjo una secundarización de la

educación universitaria en donde los alumnos comparten el tiempo de estudio con el trabajo, el esparcimiento y las tics, esto se complejiza aún más con el abandono de la grafoesfera como comunidad de origen para pasar a las comunidades digitales<sup>16</sup>.

Las respuestas a las consignas planteadas en el taller de ingreso a los estudios universitarios nos permiten corroborar la hipótesis de casco<sup>17</sup>, la búsqueda de autonomía se transforma en un tema central para poder incorporar a nativos digitales o trabajadores full time al mundo académico y completar un pasaje exitoso.

#### 4. Políticas y estrategias: las dos caras de la misma moneda.

Desde el comienzo de este trabajo se hizo hincapié en la situación de los estudiantes de nuevo ingreso como una situación que complejiza el análisis sobre la situación de los ingresantes a las universidades, situación que no es exclusiva de Argentina y que tiene en otros países larga discusión y análisis. En EEUU Vincent Tinto es un pionero en estos trabajos y demuestra como en ese país la situación de los nuevos estudiantes son similares a la nuestra, y uno de los aspectos que más desarrolla es la relación de los estudiantes con el mundo del trabajo.<sup>18</sup>

Tinto presenta una situación en donde el desempeño en el mundo laboral afecta de manera directa la relación con el estudio produciendo atrasos en los programas o directamente en el abandono. En el caso de la Untref esta situación es por demás conspicua y alcanza con ver en la encuesta realizada a los estudiantes en donde se observa que aquellos que trabajan son 72.6 %, con estos datos es pertinente preguntarnos si entre los inscriptos al curso de ingreso de los años 2009-2012 son estudiantes que trabajan o son trabajadores que estudian. La respuesta depende del lugar que uno se posiciona para realizar el análisis pero hay elementos que nos permiten decir que en esta situación hay variables que nos muestran lo complejo que resulta intentar dar algún tipo de explicación: casi el 30% de los estudiantes del curso de ingreso contestaron que trabajan más de 40 horas por semana, y a eso se suma un 55% que trabaja entre 25 y 40 horas por semana.

Este dato es más significativo cuando se plantea el tiempo que el trabajo resta a las actividades académicas, la pregunta “cuanto horas semanales puede dedicar al estudio” tuvo por respuesta que entre 10 y 20 horas semanales iban a estudiar el 60.3%. Menos de 10 horas semanales respondieron un 25.7% y más de 20 un 11.5%, si estos resultados los ponemos en relación con el proceso de afiliación intelectual nos podríamos preguntar si estas cifras son las que corresponde a una persona que enfrenta sus estudios universitarios con seriedad (o seguramente si con mucha dosis de realidad).

La situación descrita en el párrafo anterior nos posiciona de lleno sobre la problemática de los alumnos de nuevo ingreso en general y de los inscriptos en el curso de ingreso de la Untref en particular porque cuando se analizan las respuestas que los alumnos realizaron en el taller de ingreso se observan una serie de conflictos latentes en las respuestas. “pensamos estudiar en grupo”, responde un alumno que dice trabajar más de 40 horas por semana, “en el horario de descanso del trabajo”, “en los viajes, ahí puedo estudiar”<sup>19</sup>. ¿Son estas las ideas que se tienen de un estudiante universitario?, el cruce de ideas entre lo que se piensa y lo que se puede estimar con la realidad de cada estudiante produce un desajuste entre las diferentes concepciones.

Sobre las representaciones sociales habla Sandra Umaña<sup>20</sup> y explica que se constituyen en el sentido común, son sistemas cognitivos en lo que se reconocen estereotipos, opiniones, creencias, valores, etc que se conforman principios orientadores e interpretativos. El concepto de representación social nos sirve para interpretar como se ven los propios estudiantes y como los ven las instituciones académicas en las que están ingresando.

Alcanza estudiar entre 10 y 20 horas semanales para afrontar una carrera universitaria, sin dudas las respuestas pueden ser tan variadas como las situaciones y personas que fueron consultadas, pero si hay una certeza: Qué es lo que cree cada uno que alcanza para ser un estudiante universitario y qué es lo que creen los demás, sobre todo la institución, que se necesita para serlo. Al constituir una representación social, en este caso estudiante universitario, se produce un doble proceso de anclaje y objetivación que permite definirse y definir<sup>21</sup>. En este punto es donde adquieren mayor relevancia las diferentes políticas de las Universidades como elemento de incorporación a los estudiantes y permitir que el primer paso, muchas veces traumático, se produzca en el mejor de los contextos posibles.

Nora Graziano habla de gestos de hostilidad u hospitalidad frente a los recién llegados a la cultura académica, y a su vez divide a los gestos de hospitalidad en condicionados o absolutos<sup>22</sup>. La decisión de las instituciones por adoptar uno u otro de los gestos llevan incorporados la disposición de incorporar a los estudiantes o no en la vida universitaria. En este contexto el Taller de ingreso a los estudios universitarios se plantea como una actividad necesaria y fundamental como espacio de reflexión de los estudiantes sobre las expectativas, temores, fantasías y cualquier tipo de elemento que configura la representación social de estudiante universitario.

Trabajar sobre los preconceptos que cada uno trae se transforma en un insumo básico porque permite plantear desde donde el alumno construye su propia representación, y con qué elementos la construye frente a otras representaciones que se van conformando como son las de los profesores y la propia institución. En el caso de La UNTREF este desafío, construir una imagen de estudiante que sea real y no solo una imagen utópica, se transforma en una necesidad teniendo como base que la gran mayoría está construyendo su representación y debe legitimarla no solo en el ambiente universitario sino también en otros ámbitos como por ejemplo el familiar en donde ser la primer generación de estudiante universitario puede constituir un elemento muy positivo y de superación pero también de carga extra y un deber que cumplir, entendiendo deber como mandato social “tengo que recibirme porque...”.

Los porque pueden ser interminables en su descripción pero es tarea de las universidades crear la necesidad de inducir al ingresante preguntarse por temas como: de qué manera, para qué, cómo etc. El cambio de perspectiva puede parecer sutil pero entraña una transformación radical en tanto y en cuanto el recién llegado a la cultura académica entiende la existencia de mecanismos propios y de formas de legitimar lo aprendido que están presentes en los nuevos espacios en donde se desenvuelven.

En el caso concreto de La Universidad de Tres de Febrero, fundamentalmente en el curso de ingreso, la recepción de los estudiantes de nuevos ingreso supuso varias perspectivas de trabajo. Desde el año 1998 al 2000 el curso de ingreso era conside-

rado una etapa de nivelación y de evaluación de contenidos en especial los básicos y generales. Los alumnos se suponían, desde la mirada de la Universidad, preparados para el ingreso a la universidad. Desde el año 2001 al 2008 se pudo profundizar sobre el conocimiento del estudiantado a partir de la detección de necesidades. Con este marco se plantearon acciones complementarias como las tutorías en las carreras de baja matrícula o las clases de apoyo. Desde el año 2009 hasta la actualidad se profundizó mucho más sobre el perfil de los estudiantes y se plantearon innovaciones pedagógicas planteadas con un carácter obligatorio, taller de introducción a los estudios universitarios, que busca generar espacios entre el plano institucional y el plano subjetivo personal de los ingresantes.

La brevísima descripción del curso de ingreso, y la incorporación del taller de introducción a los estudios universitarios<sup>23</sup>, sirve para seguir reflexionando sobre los gestos de hospitalidad, especialmente las diferencias entre los condicionados y los absolutos. No es el objetivo de este trabajo definir dentro de que tipo de calificación se ubica la del taller, si es importante pensar la actividad dentro de un conjunto de actividades que se plantean afrontar las problemáticas propias de una universidad emplazada en el conurbano bonaerense.

#### 5. La experiencia del T.I.E.U.

La apertura de nuevas universidades públicas en el gran Buenos Aires ha significado un nuevo desafío que se suma a los arriba reseñados. El Taller de Ingreso a los Estudios Universitarios (T.I.E.U) es una de las estrategias producida por la aplicación de políticas implementadas por la Secretaría Académica de la Universidad.

Desde el año 2009, el T.I.E.U. forma parte del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Originalmente, funcionaba en un único encuentro que tenía lugar al comienzo del Ingreso. En base a la experiencia acumulada y los resultados obtenidos durante los años 2009, 2010 y 2011, desde el ciclo lectivo 2012 el Taller adoptó para su funcionamiento el formato de tres instancias distribuidas a lo largo del cuatrimestre que dura el ingreso en pos de cumplir el rol de actividad integradora y transversal<sup>24</sup>. En este sentido, el T.I.E.U. busca implementar lo que Vincent Tinto (Tinto 1992) denomina como “los principios de intervención institucionales”<sup>25</sup>.

A partir de la referencia de estas variables como supuestos de acción, y encuadrado dentro de los lineamientos definidos desde La Secretaría Académica para toda La Universidad Nacional de Tres de Febrero, el Taller de Ingreso a los Estudios Universitarios compone un espacio de trabajo propedéutico que se articula con los demás espacios curriculares del Curso de Ingreso. En tal sentido, el Taller busca complementar los objetivos planificados desde La Secretaría Académica y La Coordinación del Curso de Ingreso dado que no pueden pensarse en tanto estrategias únicas, aisladas e independientes, siendo importante la articulación de las mismas, en tanto posibilidad que amplía el acompañamiento a los estudiantes en su adaptación al ámbito universitario.

Por lo tanto, el Taller pretende: generar un espacio en donde los estudiantes puedan insertarse lo más efectivamente a la vida universitaria, que logren incorporar el “oficio de estudiante” de modo tal de haber logrado un relativo dominio del conjunto de reglas institucionales y académicas. En este sentido, lo que afirma la necesidad de este ob-

jetivo es la opinión de los estudiantes. Según se ve en la encuesta que se les realiza sobre el final del Ingreso, cuando se les preguntó acerca de cuáles podrían señalarse como los aportes más destacados del Curso de Ingreso, más del 50% respondió que ese momento/espacio “le había servido para adaptarse a la vida universitaria”.

De este modo, el Taller no está pensado como una instancia transmisora de información, sino como un espacio de discusión, producto del intercambio entre los participantes, en el que se buscan crear determinadas condiciones de posibilidad para la construcción de ciertos saberes. Se puede considerar que este es el modo en que se estructura la relación entre los participantes del proceso de conocimiento y lo que les otorga una determinada entidad a los mismos por tanto la propuesta del Taller potencia una serie de tensiones movilizadoras entre estudiantes y docentes que consideramos enriquecedoras.

Por un lado, entre los imaginarios que los ingresantes traen hay uno que refuerza una postura extendida socialmente: ocupar el lugar de alumno pasivo. Consolidada durante las etapas previas de formación como “la forma de aprender”, los estudiantes buscan reproducir en este nuevo espacio la lógica áulica en la que la clase se estructura a partir de un profesor que habla o escribe y alumnos que escuchan y toman nota. Cuando se les pide que sean ellos, los estudiantes, quienes introduzcan las problemáticas a analizar y que discutan sobre situaciones cotidianas que condicionan el acto de estudiar y muchas veces no son tenidas en cuenta, los estudiantes quedan perplejos y lo que ellos traían como imaginario de “una clase universitaria” se desarticula y se generan espacios muy singulares de intercambio.

Sin embargo, los docentes no están exentos de ciertos “procesos movilizadores”. Básicamente los elementos “movilizantes” podríamos sintetizarlos en dos: la política institucional, por un lado, y el estudiantado, por otro.

Todas las políticas académicas, más allá del sustento teórico, requieren de un elemento central para su concreta implementación y desarrollo: los docentes. Entre las políticas establecidas institucionalmente y lo que se materializa frente a los estudiantes media el grado de compromiso de los docentes con el proyecto.

En buena medida es el trabajo docente el que impacta en sobre el éxito o fracaso de estas actividades, y por lo tanto, en el caso del Taller, la posibilidad o no, de constituirse un lugar de reflexión y análisis abierto al intercambio. El proyecto del Taller involucra al docente, pero corriéndolo del lugar de meramente “dador de contenidos”. Se busca colocar al docente como una de las partes del proceso de generación de conocimientos, y no constituirlo en la única variable de acceso a él. En este sentido se propone que su rol se abra para tomar las inquietudes de los estudiantes y permitir espacios que ayuden a la elaboración y análisis de situaciones conflictivas tales como notas bajas, ansiedad, expectativas con respecto a la carrera, etc.

Por otro lado, los docentes se ven movilizados ante el hecho que sus prácticas pedagógicas también son puestas en dudas cuando se “enfrentan” en sus comisiones a la distancia que media entre el “alumno esperado/deseado” según su imaginario; y el “aspirante que llega” para incorporarse a la vida académica.

## 6. Conclusiones

La existencia de espacios democratizadores necesita en forma sustancial el compromiso político-institucional para poder desarrollarse, su eficacia no se puede medir exclusivamente en términos cuantitativos y sus efectos inmediatos trascienden la mera permanencia en las instituciones educativas. La incorporación de nuevos estudiantes incluye la llegada de nuevos imaginarios socioculturales por lo tanto presentar estrategias que tiendan a desnaturalizar las visiones triviales que se establecen sobre cómo afrontar el comienzo del recorrido de la vida universitaria es una necesidad básica.

En este contexto la experiencia del Taller de Ingreso a los Estudios Universitarios busca generar un quiebre respecto de ciertas tendencias visibles en la lógica institucional que recibe a los estudiantes, como en las visiones de los propios estudiantes (y por qué no, también de los docentes).

Sobre la base elaborada a partir de la encuesta respondida por los estudiantes al finalizar el Curso de ingreso pueden realizarse algunas observaciones acerca de los impactos de estas políticas en el conjunto de los aspirantes. (ver cuadros Anexos I –II)

Consultados sobre la utilidad del T.I.E.U, los estudiantes destacaron en primer lugar, desde 2012 y hasta la última encuesta de 2015, que valoran al espacio como una instancia de socialización y conocimiento de sus compañeros. Sin embargo, los mismos estudiantes, cuando se les pidió que señalen qué le aconsejarían a los futuros ingresantes, durante el mismo período de tiempo, la variable “formar grupos de estudios” ocupó entre el sexto y cuarto lugar. Es decir que socializar y conocer a los compañeros no implica necesariamente la formación de vínculos para la tarea requerida en la universidad.

Una variable que ha crecido en la ponderación del estudiantado (en buena medida a partir de la implementación de actividades para trabajar ese aspecto) es la necesidad de organizar el tiempo, planificar y organizarse. Cuando se inició la encuesta no era un elemento tenido en cuenta entre los cuatro primeros lugares de importancia. De hecho, el cuarto lugar en 2012-2013 lo ocupaba la consideración del espacio del T.I.E.U como un momento de intercambio externo a la Universidad. En las últimas encuestas este cuarto lugar los ocupan la necesidad de plantearse nuevos desafíos y revisar la importancia de la incorporación a la vida universitaria. Que la planificación hoy esté presente en el horizonte de lo necesario para los aspirantes es un claro ejemplo del efecto de las políticas destinadas a poder sostener estrategias que permitan la permanencia de los estudiantes en las instituciones académicas. Es haber conseguido visibilizar la necesidad de una herramienta que claramente para el conjunto de los estudiantes no era imprescindible para su nuevo trayecto educativo.

Un elemento que puede combinarse con lo arriba señalado es el cambio en la prioridad dada a la pregunta respecto de qué aconsejarle a futuros ingresantes. En los últimos años se ha priorizado el incentivo a un rol activo. Es decir, años anteriores la segunda opción era “que se adapte” o que “aproveche las herramientas dadas por la universidad”. Para el 2014 y 2015 los estudiantes le “decían” a los futuros aspirantes que “trate de tener un rol activo”. Es decir que sea protagonista. Y junto a ello, le de-

cían que “no se desanime” ante los exámenes.

A nuestro entender estas respuestas nos permiten inferir algunos cambios cualitativos generados a partir de las políticas pedagógicas implementadas y pensadas en favorecer el tránsito de los estudiantes en las instituciones académicas.

## Anexo I

2012	Cantida d total	2013	Cantida d total	2014	Cantida d total	2015	Cantida d total	PREGUNTA 2. Los Encuentros del Taller del Curso de Ingreso ... me fueron útiles y significativos para:
1	461	1	678	1	367	1	339	<u>Integrar el grupo</u> / conocer a los compañeros
5	285	4	326	2	340	3	389	<u>Planificar</u> una forma de <u>organización</u> para el estudio
2	370	2	416	3	327	2	470	<u>Repensar</u> la importancia de la <u>responsabilidad</u> frente al estudio
6	272	5	314	4	318	5	382	Plantearme ideas y desafíos nuevos
3	328	3	405	5	295	4	385	Reflexionar sobre la incorporación a la vida universitaria
7	236	8	277	6	279	6	312	Pensarme a mi mismo al interior de la vida universitaria
4	302	4	326	7	164	10	158	Tener un espacio para poder realizar comentarios y aportes por fuera de la dinámica de clase
8	208	6	311	8	142	8	166	Respetar las ideas de los compañeros
		7	279	9	140	7	187	No me aportaron demasiado
10	125	10	166	10	130	11	156	Funcionar como guía y contención para afrontar el estudio
9	192	9	242	11	123	9	162	No fomentar falsas expectativas

## Anexo II

2012	Cant	2013	Cant	2014	Cant	2015	Cant	Preg 4. ¿Qué le dirías, desde tu experiencia, a un aspirante al Curso de Ingreso?
1	221	1	499	1	334	1	644	Que se esfuerce mucho, que tenga compromiso, constancia y responsabilidad.
9	39	3	94	2	266	2	568	Que trate de mantener un rol activo durante todo el curso y que no falte a clase.
8	42	5	52	3	235	3	521	Que no se frustre ni se desanime ante la reprobación de algún examen.
4	79	2	136	4	147	5	290	Que aproveche las herramientas brindadas por la universidad: clases regulares y clases de apoyo.
6	65	6	43	5	115	4	317	Que trate de formar un grupo de estudio con los compañeros de cursada.
5	75	8	35	6	63	6	178	Que el Curso de Ingreso le resultará muy útil para generar un método de estudio y formas de organización del tiempo.
2	103	4	55	7	55	7	138	Que trate de adaptarse lo más pronto posible a las exigencias de la universidad.
11	30	11	24	8	55	8	134	El Curso de Ingreso es un medio para lograr una adaptación entre la vida universitaria y las obligaciones personales.
14	11	12	11	9	41	9	125	El Curso de Ingreso sirve para trabajar sobre las diferencias entre el colegio secundario y a vida universitaria.
3	102	7	42	10	38	10	105	Que se predisponga para vivir una buena experiencia desde lo personal.
10	32	10	27	11	36	9	125	Que aproveche para asegurarse de la carrera que ha elegido (vocación).
13	21	9	29	12	34	12	44	Que no hace falta estudiar mucho para superarlo porque no es muy complejo.
7	55	15	6	13	25	11	77	El Curso de Ingreso no es fácil.
15	8	14	9	14	15	13	42	El Curso de Ingreso es una pérdida de tiempo.
12	25	13	15	15	11	14	11	Otros

## BIBLIOGRAFÍA

Altbach, Philip G., Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización; <http://hdl.handle.net/2099/7931>; Revistes i congressos upc, 2008

Arquina, Mónica, compositor/a La universidad entre la autonomía y la planificación : Tres ensayos en diálogo. -- Buenos Aires (Argentina) : Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios y Capacitación. ; Universidad Nacional de

General Sarmiento, 2014.

Arzoumanian de Kalayci, Ana La Universidad posmoderna. -- Buenos Aires (Argentina) : Grupo Editor Latinoamericano, 1994.

Barnett, Ronald; Para una transformación de la universidad nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia; revista docencia e investigación, 2010.

Basualdo, Eduardo M. Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina : Notas sobre el transformismo argentino durante la valorización financiera(1976-2001). -- Buenos Aires (Argentina) : Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

Buchbinder P. y Marquina M. Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2008, Bs. As, Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional, 2008.

Buchbinder, Pablo Historia de las universidades argentinas. -- 2a. ed. Buenos Aires (Argentina) : Sudamericana, 2010.

Chiroleu, A. y Iazzetta, O: La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado, en Rinesi Eduardo; Soprano Germán y Suasnabar Claudio (comps), Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación Superior en la Argentina y el Brasil, Bs. As, UNGS y Prometeo, 2005

Coraggio, J. L. Contribución al estudio del sistema universitario argentino, Miño y Dávila, Bs. As, 2001.

De Sousa Santos B. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, Bs. As, Miño y Dávila, 2005.

Ezcurra A. M. Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, Los Polvorines, Editorial de la Universidad Nacional General Sarmiento, 2011.

Fernández Lamarra N. La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Bs. As, IESALC- UNESCO y Eudeba, 2003.

Gentili, P. “Una vergüenza menos, una libertad más”. En “La reforma universitaria, desafíos y perspectivas noventa años después”. Sader, Emil; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo; editores. CLACSO. Bs. As. 2008.

Gentili, Pablo. “Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente”. CLACSO. Siglo XXI Bs. As. 2011

Imbernón, Francisco, coordinador/a Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional : Análisis de necesidades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). -- Caseros (Argentina): Eduntref, 2004.

Jaramillo, Ana Universidad y proyecto nacional. -- Remedios de Escalad : UNLa, 2008.

Jornet, Lucía Graciela Riveros de La incidencia del pensamiento neoliberal (Banco Mundial) en las universidades nacionales de la República Argentina

En: Escenarios mundiales de la educación superior : Análisis global y estudios de casos / Francisco López Segrera. -- Buenos Aires (Argentina) : Consejo latinoamericano de ciencias sociales, 2006.

Kisilevsky, Marta. Indicadores Universitarios : Tendencias y experiencias internacionales. -- Buenos Aires (Argentina) : Eudeba, 2000.

Kortsch P., Educación superior y reformas comparadas, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Lamarra, Norberto comp; Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional; Buenos Aires; 2009

Marquina Mónica, Mazzola Carlos y Soprano Germán (comp.) Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2009

Mollis Marcela (comp.), Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de Educación Superior. Bs. As. Ediciones del CCC-CLACSO, 2009.

Paviglianiti Norma, Nosiglia María Catalina y Marquina Mónica Reconstrucción neoconservadora. Lugar afectado: la universidad, Bs. As, Miño y Dávila, 1996.

Pérez Lindo A. Universidad, política y sociedad, Bs. As, EUDEBA, 1985.

Recalde, Aritz y Recalde, Iciar. “Universidad y Liberación Nacional. Un estudio de la Universidad de Buenos Aires durante las tres gestiones peronistas 1946-52; 1952-55 y 1973-75”. Nuevos Tiempos, Buenos Aires, 2007.

Ruiz, Angel; El siglo XXI y el papel de la universidad: una radiografía de nuestra época y las tendencias en la educación superior; San José de Costa Rica; conare; 2001

Sanchez Martínez, Eduardo, editor/a La educación superior en la Argentina : Transformaciones, debates, desafíos. -- Buenos Aires (Argentina) : Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

Sverlick, Ingrid; El derecho a la educación vulnerado: la privatización de la educación en Centroamérica; Guatemala; 2011

Versino, Mariana Universidades y sociedades : Aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos. -- Buenos Aires (Argentina) : Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios y Capacitación. ; Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

## LA FORMACIÓN DE HABILIDADES COMPLEJAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD. EL CASO DE LA CARRERA DE NUTRICIÓN

Del Regno, Patricia; UBA – FFyL; Argentina  
Viñas, Walter; UBA - FFyL; Argentina

### PALABRAS CLAVE

Formación, prácticas profesionales, didáctica universitaria.

### RESUMEN

Esta ponencia presenta algunos resultados de un trabajo de investigación del Programa “Estudios sobre el aula Universitaria”, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de FFyL- UBA. Este programa centra su interés por la conformación de Didácticas específicas universitarias, al analizar los procesos que se desarrollan en carreras de grado para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, socioafectivos y destrezas específicas relativas a cada campo -en este caso en relación a las carreras del área de la Salud- desde la perspectiva Fundamentada Crítica.

En esta oportunidad nos centramos en el análisis de los espacios curriculares destinados a la formación en las prácticas profesionales que funcionan tanto en la sede académica como en instituciones de la comunidad, correspondiente a la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Medicina – UBA. La asignatura seleccionada, Educación en Nutrición, nos permitió introducirnos en un escenario de prácticas alternativo al convencional en el campo de la salud, hegemónico mayoritariamente por la práctica de la atención clínica. A través de ese caso se pudo analizar el desarrollo de prácticas alternativas de intervención que tienen como ámbito una institución de la comunidad y como destinatario un sujeto colectivo.

Desde lo metodológico, la investigación se inserta en una lógica cualitativa, orientándose por la búsqueda de profundizar lo educativo como objeto social complejo, la elección de trabajar con casos, la inclusión de instancias participativas de distintos actores (docentes, asesores pedagógicos, estudiantes), con diversos grados de incidencia, en diferentes etapas de la investigación.

## 1. Introducción

Los antecedentes del proyecto se remontan a 1985 en el que el grupo responsable de esta investigación inició sus actividades a través de los Talleres de Reflexión como apoyo a la reforma curricular de la UBA, coordinados por Elisa Lucarelli, como espacio destinado a producir reflexiones pedagógicas sobre los problemas con que se enfrentaba un docente universitario cotidianamente y sus formas de resolución. A partir de 1990 el Programa articula sus acciones en esta línea con el Programa de Pedagogía Universitaria (dirigido por la Lic. Lidia Fernández desde la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado), y ambos son responsables de la organización y desarrollo de las Jornadas de Desarrollos en Docencia Universitaria con Expocátedra. Las Jornadas incluían la presentación de experiencias alternativas en Talleres en los que un grupo de docentes protagonistas de esas experiencias, provenientes de diversas disciplinas y unidades académicas, agrupados en talleres según ejes pedagógicos, las exponían a sus colegas. En forma paralela a estas acciones, el Programa Estudios sobre el aula universitaria desarrollaba sus investigaciones sobre la temática de la innovación en distintas unidades académicas y de las asesorías pedagógicas universitarias. En la actualidad el equipo desarrolla investigaciones específicas en las carreras de la UBA de formación de profesionales en el área de la Salud.

Esta ponencia corresponde a uno de los casos del Proyecto de Investigación La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional que integra el Proyecto UBACYT 01/W568 2011-2014<sup>1</sup>, con sede en el Programa Estudios sobre el aula universitaria, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con la Dirección de la Dra. Elisa Lucarelli. Integran este Proyecto los siguientes investigadores: Mgt. Claudia Finkelshtein (Co-directora), Dra. Gladys Calvo, Dra. Patricia Del Regno, Lic. María E. Donato, Lic. Viviana Solberg y Lic. Walter Viñas. Las Lics. Mariana Blardoni, Laura García Eugui, Jessica Glazmit, Daniela Pesaresi, Carla Secco y Shirly Zelcer han participado calidad de adscriptas a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior (FFyL – UBA). La presente investigación, centraliza su interés en el análisis de los espacios curriculares destinados a la formación en las prácticas profesionales que funcionan tanto en la sede académica como en instituciones de la comunidad, correspondiente a la Licenciatura en Nutrición.

En esta ponencia se enfatizarán los análisis realizados sobre las clases prácticas de la asignatura seleccionada, Educación en Nutrición (de la carrera de Nutrición de la UBA) que nos permitió introducirnos en un escenario de prácticas alternativo al convencional en el campo de la salud.

Los objetivos que orientan el Proyecto son los siguientes:

- Comprender el estilo docente manifiesto en las prácticas de enseñanza de los profesionales que asumen tareas de formación en ámbitos de desempeño profesional externos a las sedes académicas.
- Identificar las peculiaridades de las estrategias didácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas.
- Avanzar en la consolidación de marcos teóricos del campo de la Didáctica Uni-

versitaria, centrada en la articulación teoría-práctica.

Con el propósito de orientarse por esos objetivos, la investigación desarrolló una lógica y una estrategia metodológica de tipo cualitativa, esto es, dirigida hacia la comprensión de los significados de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. En consecuencia utilizó, en el trabajo en terreno, técnicas de recolección y sistematización de datos empíricos tales como: entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes, observación de clases y consulta de materiales documentales relativos a programación curricular, enseñanza y evaluación. La información así recabada fue sometida a un proceso de análisis individual y colectivo (por parte de los investigadores) y a un proceso de triangulación de los datos, provenientes de las distintas fuentes, entre sí. La metodología diseñada implicó también instancias participativas en algunos de los momentos claves de la investigación, tales como los momentos iniciales, con fuerte presencia de la asesoría pedagógica y la conducción de la cátedra, y el momento de elaboración de las conclusiones. Durante el desarrollo de este último, el equipo de investigación presentó las primeras conclusiones por él elaboradas al equipo docente de la cátedra en estudio que fueron confrontados con su visión sobre estos aspectos, de manera de completar, modificar o desarrollar aquellas conclusiones.

## 2. El caso en estudio

La carrera de Nutrición es una carrera de grado creada con el objetivo de formar académicamente a un profesional con un perfil que responda a las necesidades alimentarias de la población de nuestro país, en continuo proceso de cambio.

Dicha carrera dura cinco años, incluido el Ciclo Básico Común. El programa de estudios contempla 40 asignaturas (35 obligatorias) distribuidas en áreas, e incluye materias anuales y cuatrimestrales. La estructura curricular de este plan de estudio es lineal y con un diseño rígido teniendo en cuenta el sistema de correlatividades existente y la cantidad de materias obligatorias existentes para cada año.

El Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, aprobado por Resolución C.S No.140/86, establece en el cuarto año, el cursado de la asignatura: Educación en Nutrición, perteneciente al área curricular de Salud Pública.

En su página web, la cátedra señala que la importancia de esta asignatura radica en que introduce a los alumnos en el estudio científico del proceso de aprendizaje y en la programación de la enseñanza con el propósito de capacitarlos para ejercer, con responsabilidad y preparación apropiada, las funciones que les competen en la promoción y protección de la salud.

Por otra parte, esta materia trata de incentivar el interés en la tarea educativa a partir de la realización de un proyecto grupal y el reconocimiento de la Educación Alimentaria Nutricional como una labor prioritaria en el ejercicio de su profesión.

Desde la perspectiva de la cátedra, la tarea del Licenciado en Nutrición se centra en la promoción de una conciencia crítica sobre las informaciones referidas a la alimentación y una actitud favorable a los cambios de prácticas que traigan beneficios para la salud. Para ello, el profesional de la Nutrición debe actuar como “traductor” de la

Ciencia de la Nutrición, informándose e interpretando la situación de alimentación y nutrición de las personas, traduciendo los mensajes al lenguaje del público, actuando así como “elemento de ayuda” o como “facilitador” en el proceso de cambio de comportamientos que entrañan riesgos para la salud.

Desde este marco, es necesario que el Licenciado en Nutrición se capacite sobre las bases de la metodología educativa y se actualice en ellas permanentemente, por lo tanto, la Educación en Nutrición se convierte en uno de los pilares de la labor profesional del nutricionista.

### 3. Organización de la asignatura

La cursada está organizada, siguiendo la organización horaria de la carrera, en instancias de teóricos y prácticos. Educación en Nutrición es una materia teórico-práctica de carácter anual y obligatorio, con un total de 125 horas de cátedra, de las cuales 35 son teóricas y 90 prácticas. El cursado de la materia se sostiene en un intercambio continuo y recíproco entre los encuentros teóricos y los prácticos que se dictan a lo largo del año. Durante el desarrollo de la cursada se utilizan técnicas participativas que pretenden favorecer la ejercitación de los contenidos propuestos. La mayoría de los Trabajos Prácticos adquieren la modalidad de taller. A lo largo del año, los alumnos realizan tareas en terreno que abarcan desde recabar información diagnóstica a través de diversos métodos (observaciones, entrevistas, etc.) para definir objetivos y contenidos programáticos destinados a diferentes poblaciones, hasta diseñar materiales didácticos o de difusión y desarrollar encuentros educativos.

### 4. Las clases prácticas

La duración de las clases prácticas es de 2 hs. reloj y están a cargo de un grupo de entre tres y cinco docentes, algunos de los cuáles son ad honorem. En estas clases los alumnos se dividen en comisiones de Trabajos Prácticos que se desarrollan en diferentes espacios, se ha observado que la dinámica de trabajos en grupos se implementa a pesar de las restricciones físicas que el espacio de aula pudiera favorecer.

Cada pequeño grupo se organiza alrededor de la elaboración de un proyecto de intervención en la comunidad y supone la planificación e implementación del proyecto a través de diversas actividades en terreno. Se entiende por proyecto “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realiza con el fin de resolver un problema significativo. Así la realización de un proyecto lleva un desarrollo integral de los saberes del alumno” (Kilpatrick, 1918: 319-334). Por lo tanto, un proyecto implica un conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje que incluyen competencias referidas al pensamiento crítico, creativo y colaborativo.

Tal proyecto es realizado a través de diferentes etapas, con tres entregas formales de avance, constituyéndose en el eje articulador de la cursada de trabajos prácticos y de la asignatura en general. El trabajo orientado por proyectos supone, por parte de los estudiantes, diversas actividades en terreno a través de etapas, siguiendo un modelo simplificado de planificación. A su vez implica desarrollar, según dicha planificación, encuentros educativos para la puesta en acción de partes de ese proyecto o de su

totalidad.

En las primeras clases los docentes han enfatizado la explicitación de cuestiones organizativas y de encuadre de trabajo para la cursada de trabajos prácticos, explicando el proyecto paso a paso para que los alumnos se familiaricen con lo solicitado. Es importante destacar que, tal como expresan los docentes las clases y lo reconocen los propios estudiantes en los cuestionarios administrados, para los alumnos de Nutrición, el trabajo realizado en la materia constituye un tipo de actividad novedosa, que no se da en otras materias del plan de estudio y representa un rasgo muy propio de esta cátedra y su particular enfoque.

La modalidad de trabajo propuesta requiere que las docentes de los prácticos oficien como tutores, es decir, un rol orientador en un espacio práctico de reflexión y acción formativa y en el cual los nutricionistas-docentes ofrecen una guía sistemática a los alumnos en pos de su formación profesional.

En general cada tutor tiene dos o tres grupos a cargo manteniéndose el mismo docente-tutor para cada grupo determinado, a lo largo de toda la cursada anual. En este rol, las actividades de las docentes son variadas: presentan a los estudiantes ejercicios integrales en donde interrelacionan los contenidos abordados por la materia; orientan a los alumnos en la selección y en la toma de decisiones, acompañan el proceso de elaboración del proyecto; incentivan la exploración; exponen sus propias experiencias dando cuenta de la diversidad de las poblaciones, entre otras.

La secuencia didáctica con frecuencia está dividida en dos etapas o fases diferenciadas dentro de una misma clase.

En la primera fase se trabaja con el grupo total de alumnos el encuadre general de la tarea, es decir, las cuestiones generales relativas a la organización de las actividades de la clase, la clarificación de los objetivos de la misma, la disposición de los tiempos en función del cronograma, el repaso de las fechas de entrega, aclaraciones generales del trabajo práctico y, en determinadas ocasiones, un repaso breve de los conceptos teóricos para las actividades del día.

En un segundo momento de la clase, claramente diferenciado del anterior, y explicitado por los propios docentes, se trabajaba en tutorías. Según lo observado la tutoría implica, desde el punto de vista de los docentes de la cátedra, un tipo de organización particular en el que varios grupos de alumnos trabajan con un docente (tutor) cuestiones específicas del trabajo propuesto y sus avances. En esta etapa de la clase se proponen como estrategias el trabajo colaborativo en pequeños grupos y la tutoría grupal docente.

## 5. Estrategias de enseñanza

Se han observado una variedad de actividades llevadas a cabo por los docentes entre las cuales se destacan el torbellino de ideas, la exposición dialogada, la discusión y el debate entre los alumnos, las puestas en común en plenario (para la socializando los avances de trabajo) y las simulaciones o dramatizaciones (juegos de rol). El uso de una u otra de las estrategias mencionadas se relaciona con los diversos estilos docentes que pudimos advertir, en el que se apreciaron diferentes estilos de enseñanza

y de seguimiento de los grupos.

En las instancias de tutoría grupal el docente asume un rol de orientador o supervisor realizando actividades de apoyo metodológico, conceptual y emocional, como así también de asistencia técnica. De esta manera facilita un espacio de formación relativamente protegido permitiéndole alcanzar a los estudiantes, progresivamente, niveles óptimos de autonomía (Fernández, 1984, citado por Andreozzi, 1996).

Asimismo, en cuanto a las estrategias de trabajo colaborativo en pequeños grupos resulta importante destacar que este tipo de actividad posibilita la mejora de las habilidades para la solución de problemas. En tal sentido puede definirse al “aprendizaje colaborativo” como aquel en el que se estimula la ayuda mutua, en el que los integrantes del grupo participan con sus habilidades en la toma de decisiones, a la vez que se despierta la motivación de todos los miembros del grupo, favoreciendo una mejor productividad. Según Johnson, el aprendizaje colaborativo puede aumentar la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson, 1993).

Lo mencionado fue reconocido por los estudiantes en las encuestas realizadas señalando que la contribución de los otros se concreta “aportando sus conocimientos, datos, opiniones, experiencias, puntos de vista... explicando cómo realizar ciertas actividades; llegando a acuerdos” También se visualizó la posibilidad de un aprendizaje mutuo al señalar “mis compañeros corrigen mis errores y yo los de ellos... Sus dudas a veces son las mismas que las mías: al responderle a él me está ayudando a comprender más... Nos ayudamos y complementamos entre todos.”

La dinámica de trabajo al interior de los grupos se organiza en función de las necesidades del propio grupo quienes usualmente dan inicio al trabajo con el tutor refiriendo el estado de avance del trabajo y narrando lo realizado hasta el momento. Por su parte, en una interacción de carácter dialogado, los docentes realizan preguntas para conocer cómo es el contexto de trabajo del grupo para luego realizar recomendaciones, resolver las dudas y dificultades que los docentes-tutores advierten o que los alumnos les plantean.

Algunas de las propuestas que realizan los docentes tutores son preguntas que ayudan a los alumnos a continuar su trabajo, a buscar mejores opciones para plantear un problema observado, a intentar mejorar la planificación de la propuesta, a generar nuevos instrumentos de observación. También observamos que en estos casos los docentes hacen la pregunta u observación y luego les dejan un espacio de tiempo para pensar nuevamente. Esta situación se confirma en la mayoría de las clases observadas.

También se pudo apreciar el uso constante de diferentes recursos elaborados por la cátedra y proporcionados a los alumnos, como por ejemplo: las guías de trabajos prácticos, la guía de programación, el cronograma estimativo, la guía de bibliografía detallada, entre otros. En los prácticos las referencias a tales materiales es abundante, constituyéndose en un verdadero soporte del trabajo en los prácticos.

Otro aspecto a destacar es que las acciones tutoriales excedieron el marco de la modalidad presencial, adoptando herramientas de trabajo virtuales como el uso de internet, el campus y el correo electrónico. Con el uso de estas herramientas TIC se

observa una ruptura de la simultaneidad espacial y temporal del tradicional sistema de clases, reconociéndose que el hecho educativo puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento (Cope y Kalantzis, 2009). Consideramos que estos recursos favorecen la interacción y la comunicación entre profesores y alumnos, facilitando el acceso a información específica y posibilitando el aprendizaje colaborativo.

Las temáticas en las que los docentes intervienen tanto en las clases teóricas como en las prácticas, en cuanto al contenido, varían conforme los grupos de alumnos avanzan en el proyecto de alimentación saludable. Por ende, los contenidos están segmentados en las partes/pasos que componen este programa que los alumnos tienen que producir e implementar. Son contenidos conceptuales y procedimentales referidos principalmente a aspectos técnicos didácticos acerca de cómo planificar un plan de acción con una población. Por ello, hasta la mitad de la cursada se trabajan las etapas de la planificación, por ejemplo: planificación, técnicas diagnósticas, aprendizaje, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación) Posteriormente se abordan contenidos relacionados con la puesta en acción del plan-programa (comunicación, dinámica grupal, elaboración de una guía alimentaria, educación alimentaria en los medios)

Es importante mencionar que en las clases prácticas los docentes actúan como referentes profesionales, constituyéndose en modelos de identificación profesional, en cuanto las posibilidades de inserción y desempeño profesional en la práctica de la Nutrición (particularmente de la educación en nutrición). En la medida en que se ofrecen como modelo de identificación para los estudiantes contribuyen a la construcción del sí mismo profesional de los alumnos. Podría decirse que dicha forma de enseñanza sería una “enseñanza por modelado” (Bandura, 1982), en el cual, “el modelo” es el profesional docente; que va explicando los conceptos y refiriendo a su propia experiencia profesional, mientras los alumnos lo observan y escuchan atentamente, incorporando esos saberes expertos de un profesor médico de varios años de experiencia profesional. Por lo tanto, se instituye una identidad profesional, determinando un “deber ser”, el cual comienza a gestarse a partir de las situaciones de formación (que operar como un primer ámbito de socialización laboral) permitiendo la configuración de un modelo profesional (Andreozzi, 1996:22). Dicha autora define al modelo profesional como “un conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen ‘el ser en sí’ (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo...”

En este sentido se observaron variadas ocasiones en las que los docentes hacen especial referencia a su práctica profesional. Tal es el caso del práctico 8 de la comisión “A” en el que la docente narra un caso propio como ejemplo de los errores frecuentes que suelen suceder en las interacciones al interior de las consultas. De forma análoga, también en los espacios de tutorías se observó con cierta frecuencia que los docentes realizan recomendaciones para la futura práctica profesional de los alumnos, sobre la base de sus propias experiencias de la práctica profesional.

En términos generales, se pudo apreciar el importante papel orientador de los docentes, así como su contención y motivación para con los alumnos, producto tanto de su experiencia profesional y como de su experiencia docente en la cátedra.

Podemos señalar que resulta fundamental, la formación de profesionales reflexivos,

(Schön, 1992) en cada área. En este caso en el área de la Salud, y especialmente en el área de la Nutrición, con fuerte perfil comunitario. Esto implica una formación basada en el análisis y la reflexión conjunta, en el debate y la fundamentación de la toma de decisiones.

Es decir, dicha formación aborda contenidos complejos, que involucran diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así se entrelazan en la enseñanza: conceptos, aspectos teóricos, procedimientos, valores y actitudes propias de la formación de los Licenciados en Nutrición.

En tal sentido, resulta significativo lo que plantea Pedroso (2012) acerca de la necesidad de pensar nuevos papeles para el docente en el área de Nutrición ante los cambios de los últimos años. En efecto, ante el cambio de la concepción de Salud –que pasa de una visión más tradicional y biologicista hacia otra más social y problematizadora- y el cambio en el enfoque de enseñanza -que pasa de la visión tradicional reproductora a una visión de “construcción de conocimientos”- entonces; todo esto exige un diálogo con propuestas pedagógicas en la cual el profesor asume un lugar de “mediador en el proceso formativo del profesional”, estructurando escenarios de aprendizaje que sean significativos (2012, p.131-132).

## 6. Articulación teoría-práctica

La articulación teoría-práctica es un elemento significativo tanto como proceso genuino de aprendizaje como para la adquisición de las habilidades complejas de la profesión (Lucarelli, 2009).

De forma similar a lo que sucede en las clases teóricas, una manifestación de la articulación teoría y práctica se produce a través de la ejemplificación por parte de las docentes, quienes relatan ejemplos o casos concretos provenientes de su propia experiencia profesional (o casos hipotéticos), enriqueciendo la explicación en las tutorías o plenarios.

Por otra parte en prácticamente todos los prácticos observados se interroga a los alumnos acerca de los temas y conceptos vistos en las clases teóricas con la intención de retomarlo y articularlo con las tareas y actividades propias del proyecto que están desarrollando, articulando ambos espacios de trabajo (teórico y práctico). Siguiendo los aportes de Lucarelli (2005, 2009) se puede afirmar que en la cotidianeidad pedagógica se observa una continua separación (e incluso oposición) entre teoría y práctica. Esta realidad se corresponde, según la autora, con una perspectiva didáctica instrumental tecnicista, caracterizada por una posición dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento. No obstante las sistemáticas referencias cruzadas entre teóricos y prácticos, que fueron observadas, representan un nivel de superación respecto de la perspectiva didáctica instrumental tecnicista en la medida en que superaron la tradicional relación secuencial y aplicacionista.

Otro aspecto en el que se manifiesta la articulación teoría-práctica son las ocasiones en que una estrategia de intervención profesional en educación en nutrición explicada en clase teórica, como por ejemplo un “juego”, o una “demostración” es luego examinada en las clases prácticas a través de una propuesta concreta realizada por

algún grupo de alumnos y analizada en función de sus propósitos y de la población destinataria de tales propuestas. En el práctico 19 A, puede observarse a un grupo de alumnos haciendo un ejercicio en el que simulan hacer una actividad de su proyecto a una población determinada. En dicho momento cada uno de los participantes (quienes ejercitan, quienes simulan ser la población, y los observadores) tienen un rol determinado en el que se entrecruzan aspectos teóricos y prácticos.

También se observaron ocasiones en las que a través de la presentación de casos o de diferentes situaciones problemáticas se solicitaron a los alumnos la elaboración de estrategias para abordar tales situaciones y fundamentarlas. En otra ocasión se observó cómo, a raíz de un estudio de casos, se arribó a un debate sobre la profesión.

En estas situaciones se puede destacar que dichas modalidades de articulación teoría - práctica son de alta complejidad en lo que a actividad cognitiva se refiere. Asimismo se aprecia que los docentes-tutores intentan promover el razonamiento de los estudiantes, poniéndolos en situación de la futura práctica profesional para que puedan imaginarse cómo procederían en un caso de esas características.

En tal sentido, se evidencia que la utilización de proyectos implica el mayor grado de articulación, como estrategia metodológica y organizativa en la que se propicia la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Transformándose a su vez, en una acción de intervención en la que se implementan las funciones formativas y de extensión.

En el desarrollo de un proyecto, los estudiantes contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción del conocimiento y en la búsqueda de una solución. De esta manera la materia observada se convierte en disruptiva dentro de la carrera, debido al lugar protagónico en donde se sitúa a los alumnos.

De esta manera las actividades presentadas por la cátedra suponen una concepción alternativa a la perspectiva didáctica instrumental tecnicista. Esta concepción, en término de los análisis de Lucarelli (1997, 2005, 2009) se corresponde con una perspectiva didáctica fundamentada crítica, en la cual la relación teoría-práctica adquiere un sentido dinámico, generando una articulación dialéctica entre ambas, consideradas inseparables. La teoría y la práctica difieren entre sí, pero se compenetran e interactúan como dos fases de la construcción del conocimiento.

## 7. El impacto en los estudiantes

Otro punto de interés es el impacto de la práctica en los estudiantes. Como señala Andreozzi (1996) los primeros días de la práctica constituyen una experiencia no libre de tensión y conflicto. Junto al entusiasmo e interés que despierta la confrontación directa con la realidad del trabajo representa para el estudiante una situación movilizadora. Se ha observado en las tutorías diferentes situaciones en las que los alumnos evidenciaron estos sentimientos en las distintas etapas del proyecto.

Los estudiantes coinciden en que esta materia se constituye en una experiencia iniciática, en cuanto a la diversificación del rol profesional y en cuanto al tipo de actividades que lleva a cabo. Afirman que demanda capacidades para las que no fueron preparados con anterioridad “como enfrentar ciertas situaciones, cómo hablar en público...”

Manifiestan que esto redundaría en sentirse “inseguros, con falta de autoestima personal” No obstante, también expresan que la asignatura posibilita espacios de contención “[permite] perder el miedo, sentirse seguro en el trabajo con la gente, por lo que puedan preguntar...”

Como ejemplo de lo anterior, en el práctico 19 A observamos, luego de realizar un ejercicio de simulación, que la docente dijo “A ver, chicas, ustedes, un poco lo que hacemos siempre: cómo se sintieron ustedes y después el grupo cómo lo vivió”. De esta manera se evidencia la intención de la cátedra de reflexionar sobre la acción y la posibilidad de dar cuenta del impacto de la práctica en los alumnos.

## 8. Conclusiones

Puede señalarse, que -en términos generales- durante las clases prácticas se evidencia especialmente el enfoque de la cátedra, en cuanto a enfatizar la importancia que tiene la dimensión comunitaria e institucional del aporte profesional del nutricionista y “salirse” del enfoque clínico e individualista que prima en la carrera de Nutrición tradicionalmente.

Lo presentado sintéticamente hasta aquí permite advertir que la cátedra estudiada presenta un modelo de rol profesional alternativo al cuasi hegemónico de la Carrera, centrado en la función educadora de un nutricionista versus un ejercicio clínico de la Nutrición. Estas son características que permiten decir que esta cátedra manifiesta rasgos de enseñanza innovadora.

Otro rasgo significativo para sostener esta afirmación es la articulación dinámica observada entre momentos teóricos y momentos prácticos, en especial en el espacio de los Prácticos; en ellos se desarrolla una propuesta anticipatoria de la futura práctica profesional que se convierte en una verdadera experiencia de ruptura en el estilo docente. Así lo percibieron los estudiantes.

Cabría preguntarse si algunas tensiones al interior de la cátedra se derivan de la relación entre dos campos disciplinares diferenciados: el de las Ciencias de la Salud y el de las Ciencias de la Educación, cada uno con lógicas, tradiciones y concepciones propias. En este sentido, la construcción de un nuevo campo multidisciplinario presenta a la cátedra el desafío de la selección de aquellos contenidos relevantes para el desarrollo de cada unidad temática y de la evaluación de los aprendizajes.

## Bibliografía

- Andreozzi, M. (1996). “El impacto formativo de la práctica. El papel de las ‘prácticas de formación’ en el proceso de socialización profesional”. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V N° 9 Pág. 20 a 31.
- Bandura, A. (1982). “Aprendizaje social”. Madrid: Espasa Calpe.
- Cope B., Kalantzis M. (2009) “Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media”. Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois. Traducción Quintana E. disponible en: [http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope\\_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf](http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf)
- Johnson, C. (1993). “Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto

Tecnológico de Monterrey”, México Recuperado de: <http://campus.gda.itesm.mx/cite>

- Lucarelli, E. (1997). “La Didáctica de Nivel Superior”. Bs. As: UBA.OPFYL
- Lucarelli, E. (2005). “Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad”. Ficha de cátedra. Bs.As. OPFYL.
- Lucarelli, E. (2009). “La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas”. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Pedroso, M. B. (2012). “A dimensão pedagógica da ação do nutricionista: um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal”. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012. 171 f.; 30cm. Orientadora: Profª Drª Maria Isabel da Cunha; Orientadora do doutorado sanduíche: Profª Drª Carlinda Leite. Catalogação na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184.
- Schön, D (1992). “La formación de profesionales reflexivos”. Barcelona: Paidós.

.....  
1. El Proyecto UBACYT 01/W568 2011-2014 se denomina La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas., y uno de sus Proyectos específicos es el que aquí se presenta.

## REVISANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES: LA ENSEÑANZA DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

Amalia Casas, Universidad Nacional de Tres de Febrero

### PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, innovación, estrategias

### RESUMEN

La formación de profesores es una de las responsabilidades que las universidades han asumido ante la sociedad. En tanto formadoras de formadores, las carreras de profesorado universitario vinculan sus trayectos docentes con las demandas sociales. Una de ellas es formar ciudadanos con sentido crítico, capaces de reflexionar sobre alternativas en la construcción de sociedades más democráticas y más inclusivas. La enseñanza de la historia se encuentra en el centro de estas demandas. ¿Cuál es el sentido de su enseñanza? ¿En qué contribuye al desenvolvimiento de las sociedades?

Las investigaciones más recientes acerca de su inclusión en la currícula escolar muestran una tendencia común: el objeto de la misma es el aprendizaje del pensamiento histórico. El desarrollo de competencias para “pensar históricamente” acerca su enseñanza a las formas de producción y validación de conocimiento histórico, de modo tal que las visiones canónicas dejen paso a otras formas de comprensión del pasado.

¿Cómo se aprende a enseñar el pensamiento histórico? En esta ponencia nos proponemos revisar algunos aspectos centrales que hacen a la formación de profesores capaces de incorporar en las aulas estrategias innovadoras de análisis y reflexión sobre el pasado, y su papel en la construcción del futuro.

## INTRODUCCIÓN:

La formación de profesores es una de las responsabilidades que las universidades han asumido ante la sociedad. En tanto formadoras de formadores, las carreras de profesorado universitario vinculan sus trayectos docentes con las demandas sociales. Una de ellas es formar ciudadanos con sentido crítico, capaces de reflexionar sobre alternativas en la construcción de sociedades más democráticas y más inclusivas.

La enseñanza de la historia se encuentra en el centro de estas demandas. ¿Cuál es el sentido de su enseñanza? ¿En qué contribuye al desenvolvimiento de las sociedades?

En el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Tres de febrero el trayecto de formación docente específica se inicia con Didáctica de la Historia. Entre las cuestiones centrales que forman el corpus de sus contenidos la primera es clarificar el sentido de la inclusión de la enseñanza de la historia en el currículo escolar: ¿para qué se enseña historia? ¿qué aporta su enseñanza a la sociedad?

Las investigaciones más recientes acerca de su inclusión en la currícula escolar muestran una tendencia común: el objeto de la misma es el aprendizaje del pensamiento histórico. El desarrollo de competencias para “pensar históricamente” acerca la enseñanza a las formas de producción y validación de conocimiento histórico, de modo tal que las visiones canónicas dejen paso a otras formas de comprensión del pasado.

¿Cómo se aprende a enseñar el pensamiento histórico? En esta ponencia nos proponemos revisar algunos aspectos centrales que hacen a la formación de profesores capaces de incorporar en las aulas estrategias innovadoras de análisis y reflexión sobre el pasado, y su papel en la construcción del futuro.

### 1- LA HISTORIA ESCOLAR Y SUS PROBLEMAS:

La enseñanza de la Historia tiene una fuerte presencia en la definición de los contenidos escolares en todos sus niveles. Una mirada atenta sobre los objetivos y fundamentos del área en los currículos oficiales da cuenta de la intención de fomentar el análisis de los problemas históricos, interpretar los procesos históricos en sus múltiples escalas espaciales e incluso elaborar hipótesis de interpretación de los fenómenos históricos. Sin embargo, tal como lo señala Mario Carretero, el sentido de la historia escolar (separado de la producción académica) está anclado en un discurso decimonónico que prioriza los relatos de identidad y es, por tanto, funcional al aparato de reproducción ideológica del estado. (Carretero, 2007). El desfase entre estas dos realidades parece estar centrado en la formación de profesores.

Las investigaciones hechas sobre el sentido de la enseñanza de la historia, especialmente en España, México y Brasil, (Pagés, 2009; Santisteban, 2010; Arteaga, 2012; Mora, 2005; Schmidt, 2009; Barca, 2009) muestran una tendencia común: el objeto de enseñar historia es enseñar a “pensar históricamente”, es decir, lograr el desarrollo de competencias de pensamiento histórico que contribuyan a la decodificación analítica del presente. Esta concepción supone un alejamiento de las prácticas pedagógicas discursivas para centrar la enseñanza en prácticas específicas de construcción del

conocimiento histórico: el acceso a fuentes, la indagación y la integración de los procesos analizados.

La comprensión del pasado da cuenta de un desafío complejo: implica el análisis de la interrelación entre múltiples actores, espacios y hechos. Cada historiador analiza desde su perspectiva, planteando problemas y dando respuesta a los mismos. Por tanto una de las primeras dificultades de su enseñanza es el cambio de enfoque que permita pasar de una concepción de la historia como discurso cerrado de carácter inalterable a la aceptación de la pluralidad de posiciones, en la que sean relevantes tanto la explicación del hecho histórico como la perspectiva que se adopta para analizarlo (Santisteban, 2010).

La aplicación de este enfoque tiene un impacto en las prácticas del aula: se comienza por enseñar a dudar en lugar de enseñar a aceptar sin reflexión crítica y análisis de las controversias. Para ello es necesario enfrentar algunas tendencias comunes de los estudiantes en la comprensión de la historia: la personalización, que los lleva a poner énfasis en los actos de los grandes hombres y personificar estructuras (ej.: la monarquía es el rey), la simplificación, que les conduce a establecer estereotipos aplicables a procesos y acontecimientos diversos, y la objetivización, por la cual consideran los hechos como transparentes y capaces de explicarse por sí mismos (Voss, 2004:296). El resultado es la comprensión fragmentada y enfrenta a los profesores a una tarea de alta complejidad que requiere la aplicación de modelos explicativos.

Por tanto, revisar la formación de profesores conduce a formularse algunas cuestiones: ¿qué deben comprender los futuros profesores de su campo disciplinar? ¿Cómo formar profesores capaces de seleccionar núcleos problematizadores que vertebran la comprensión? Una de las respuestas puede darlas la formación en competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010).

## 2- El Pensamiento Histórico

Las transformaciones de enfoque historiográfico en el transcurso del siglo XX han tenido escasa repercusión en el ámbito de la historia escolar, a pesar del acceso de los alumnos del profesorado a una producción bibliográfica en creciente aumento. Esta producción, proveniente de diversos ámbitos de conocimiento histórico, da cuenta de una concepción que abandona la historia descriptiva y define, a partir de los problemas que plantea el presente, las formas de hacer inteligible al pasado (Salazar Sotelo, 2006: 32).

Los graves conflictos del siglo XX han interpelado a las sociedades, al punto de cuestionar la funcionalidad de la enseñanza de la Historia; se pasó entonces de la necesidad de narrar la epopeya nacional a la de propiciar la “alfabetización social”, es decir, favorecer la adquisición de un instrumental analítico que permita a los sujetos adquirir conciencia histórica (Arteaga, 2010).

A partir de la obra de Jörn Rüsen en los años 80, se define la conciencia histórica como un concepto que reúne la capacidad de análisis, de interpretación y de reflexión sobre el pasado, entendido desde lo múltiple. Una historia aplicada al servicio de la sociedad, que permita mostrar el presente como un proceso creado a partir del pasado, a través de la acción e intención de los actores, de sus circunstancias y sus

limitaciones. Así entendido, el conocimiento histórico debería anteceder a las prácticas políticas y permitir la reflexión sobre la construcción del futuro en las sociedades democráticas (Rüssen, 2009). Por tanto, el conocimiento histórico forma parte de la orientación práctica para la vida social y en eso se fundamenta la necesidad de su enseñanza.

¿Cuál es el impacto de esta concepción en la formación docente? Diversos estudios señalan que la función de la enseñanza de la Historia es la llamada educación histórica (Barca, 2009), cuyo objeto es enseñar a pensar históricamente.

Se puede definir el concepto de pensamiento histórico como aquellas competencias tomadas del trabajo del historiador, capaces de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, que permitan a los alumnos decodificar cuestiones de su entorno social y político y orientar sus futuras prácticas. Propone la formulación de preguntas, la elaboración de respuestas provisionarias y el uso de mecanismos de corroboración que faciliten cuestionar, debatir y formular conclusiones. En pocas palabras, construir, en vez de “consumir” conocimiento histórico (Pagés, 2009:2, 3).

Para ello es necesaria la adquisición de conceptos capaces de sistematizar evidencias y explicar procesos para aprehender el sentido del pasado. Lee, Dickinson y Ashby (2004) examinan en su estudio las investigaciones sobre el aprendizaje de estos conceptos (conceptos de segundo orden), a los que caracterizan como meta conceptos fundados en la epistemología de la historia, y señalan las dificultades de su enseñanza. En su trabajo, Voss, Wiler y Kennet (2004) se detienen en el análisis de tendencias manifiestas en las dificultades de los estudiantes para la comprensión de conceptos abstractos del campo histórico.

Es el trabajo de Arteaga quien explicita en forma mas clara los componentes del aprendizaje histórico. Diferencia los contenidos y conceptos generales (a los que llama conceptos de primer orden) de los instrumentos analíticos: los conceptos de segundo orden, básicos para la comprensión de la historia, entre los que menciona la temporalidad, la causalidad, la evidencia, y la empatía. (Arteaga, 2009:11-13).

Los trabajos de Mora y Ortiz retoman la caracterización de los conceptos de segundo orden para definirlos como estrategias válidas para superar representaciones, anacronismos y sentido común sobre el pasado (Mora y Ortiz, 2011) y avanzan en la presentación de un modelo de educación histórica a partir de la interacción con fuentes primarias que desplacen a los manuales y permitan superar la transmisión acrítica y las representaciones históricas de los alumnos. (Mora y Ortiz, 2012).

Entre los modelos que se presentan para el desarrollo de estas competencias, el planteado por el trabajo de Santisteban, González y Pagés (2010) propone cuatro aspectos de formación: la conciencia histórico-temporal, la representación a través de la narración, la empatía y la interpretación a partir de fuentes. Estos aspectos se materializan en el aprendizaje de ejes operativos en la formación histórica: la temporalidad, las explicaciones causales, la contextualización y el trabajo de interpretación. (Santisteban, González y Pagés, 2010:2-5).

La formación docente en competencias de pensamiento histórico enfrenta un doble desafío: plantear a los futuros profesores la necesidad de que los alumnos se apropien tanto de la información factual, necesaria para resolver problemas, como de las competencias que le permitan integrar esa información mediante las formas de proce-

der del conocimiento histórico (Salazar Sotelo, 2006, p.96).

### 3- REVISANDO LA FORMACIÓN DE NUESTROS PROFESORES

La historia, concebida como saber provisional que no cuenta con una sola lectura del pasado, se configura en la narración, que teje una compleja interrelación entre hechos, actores y espacios. Su enseñanza requiere enfrentarse a la complejidad y necesita del diseño de propuestas que ayuden a desarrollar competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010: 35,36). A tal fin, la cátedra de Didáctica de la Historia integra un proyecto de investigación que se propone analizar las producciones de sus alumnos de los cursos 2013 al 2016, en la que desarrollan propuestas áulicas para la aplicación de dichas competencias. Su objeto es detectar problemas recurrentes planteados en estas producciones y evaluar su impacto en la formación docente, a fin de elaborar estrategias para favorecer la formación de los futuros docentes en la transferencia de estas competencias.

En el análisis de los primeros trabajos presentados durante los cursos 2013 y 2014 se tomó en cuenta la recurrencia de uso de acuerdo al tipo de competencia propuesto (tiempo histórico, cambio/continuidad, interpretación a partir de fuentes, empatía, causalidad) y las dificultades presentes en las mismas.

El diseño de propuestas para el aula muestra una recurrencia de dos competencias: la temporalidad (presente en el 10% de los trabajos) y la interpretación a partir de fuentes (un 90% de las mismas), de las que se ocupa el presente análisis. Al momento de pensar en actividades de aprendizaje basados en competencias, los futuros profesores se inclinan decididamente por el uso de fuentes. Sin embargo, la selección da cuenta de algunos problemas: una exigua utilización de fuentes primarias y un uso extendido de bibliografía poco adecuada a las dificultades de comprensión de los adolescentes.

En ambos casos la mayor dificultad parece estribar en el recorte adecuado a los fines que se propone la estrategia en cuestión. Por ejemplo, en una propuesta para tercer año de la escuela secundaria, con el propósito de analizar el debate de las carnes de 1935, se transcribe en forma íntegra el discurso de Lisandro de la Torre en la sesión de la Cámara de Senadores del 27 de junio, texto con una extensión suficiente como para desviar la atención de los jóvenes lectores<sup>1</sup>. En tanto, la guía para su análisis da muestra de una extrema simplificación:

- 1- Busca información sobre Lisandro de la Torre y el Pacto Roca-Runciman.
- 2- Explica la posición de Lisandro de la Torre ante el Pacto.

Esta disociación entre contenido y actividad evidencia a las claras una propuesta que no pasa del ámbito descriptivo de la misma y que se podía haber planteado aún sin ella.

En el caso de la selección de bibliografía, las propuestas de los futuros profesores presentan dos problemas recurrentes: las guías de análisis muestran, en un caso, una ausencia de estrategias de comprensión; en otro, una identificación con sus propios ejercicios de interpretación textual, olvidando al sujeto real al que están destinadas esas actividades. En referencia al primer problema detectado las propuestas tienden a realizar preguntas acerca de la información evidente, cuya única dificultad parece

ser pasar esa información de la fuente al cuestionario. Por ejemplo: para analizar los móviles de la conquista de América se selecciona el siguiente texto:

Entre 1492 y 1520, los españoles no obtuvieron de los territorios conquistados las riquezas esperadas – especias y grandes cantidades de oro- sólo perlas, algo de azúcar y una escasa cantidad de oro. Pero el oro que los españoles encontraron en las Antillas era de aluvión: pepitas arrastradas por los cursos de los ríos desde algún yacimiento superficial y poco abundante. Los aborígenes fueron obligados a recolectar el metal precioso. Los indígenas antillanos no opusieron resistencia armada a los conquistadores, pero en pocos años casi todos ellos desaparecieron. Un gran número de estos indígenas murieron a causa de las enfermedades que transmitieron los europeos. Además, la dominación a que se los sometió provocó en muchos de ellos el deseo de no tener hijos, con lo que disminuyó drásticamente el índice de natalidad.

María Ernestina Alonso, Roberto Mario Elizalde y Enrique Carlos Vázquez (1994). Historia. Europa Moderna y América Colonial. Buenos Aires: Aique, p.100.

La propuesta de análisis se centra en dos preguntas:

- 1- ¿Cuáles fueron las principales motivaciones de los europeos a la hora de la conquista?
- 2- ¿A qué se debió la disminución de habitantes de las Antillas?

Estas preguntas son de respuesta evidente; tal como se ve, no hay aquí más análisis propuesto que una lectura superficial capaz de ubicar los ejes manifiestos en el texto.

Con respecto al segundo problema, dan cuenta de una dificultad en la claridad y la gradualidad de las consignas. Al igual que el anterior, este texto fue seleccionado para alumnos de segundo año de la escuela secundaria:

¿Fue entonces una codicia vulgar lo que impulsó a Colón a hacer su viaje? [...] Colón sabe el valor de señuelo que pueden tener las riquezas, y el oro en particular. [...] A pesar de esto, la codicia no es el verdadero móvil de Colón: si le importa la riqueza es porque significa el reconocimiento de su papel de descubridor; pero preferiría para sí el burdo hábito del monje

Tzvetan Todorov (1987). La Conquista de América. El Problema del otro. México: S XXI, pp. 18-19

El texto en si presenta algunas dificultades de comprensión, al personificar la intención de la conquista y sugerir intereses en pugna en la figura de quien la impulsa; dificultades que podrían haber sido explotadas para analizar actores y conflictos. Sin embargo, más complejas aún son algunas de las propuestas que lo enmarcan, tales como ubicar al autor del texto y situarlo en el marco historiográfico. Parece aún más difícil que los adolescentes de trece años presenten hipótesis, las demuestren y escriban con ello un artículo.

Estos ejemplos muestran parte de las dificultades de los futuros profesores para

poner en práctica una de las competencias básicas del pensamiento histórico como es la interpretación de fuentes. Hay en ellas un salto significativo que salvar: el paso de las propuestas de una lectura simplista y superficial a otra que escapa al nivel de formación y abstracción de los destinatarios de las mismas.

#### CONCLUSIONES

Como hemos visto, la producción de propuestas didácticas para la adquisición de competencia de pensamiento histórico tiene especial significación en la formación de la conciencia histórica y del pensamiento crítico. Sin embargo, los futuros profesores muestran dificultad en los diseños de las mismas, especialmente en los referidos a la validación del conocimiento a través de fuentes.

Atendiendo a la dimensión del impacto de las prácticas docentes en el aula, se espera poner en marcha acciones de acompañamiento para que los alumnos del Profesorado en Historia identifiquen los campos en los que se les presentan dificultades para el diseño de propuestas áulicas basadas en competencias de pensamiento histórico; desarrollen criterios operativos para la construcción de dichas propuestas y diseñen material enfocado a la trasposición de la lógica disciplinar en sus aulas.

En relación al abordaje de las fuentes, la responsabilidad docente se centra en la posibilidad de estimular las preguntas en lugar de buscar las respuestas, de alentar la reflexión sobre las lecturas, y legitimar el debate en las aulas. El proceso formativo fundado en la lógica disciplinar tendrá que ser considerado por los futuros profesores para la formulación de nuevas estrategias que hagan viable el ejercicio de la indagación histórica y ayuden a la adquisición de estrategias de pensamiento histórico para la gestión de sus aulas escolares.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARTEAGA, BELINDA Y SIDDARTHA CAMARGO. (2012). “Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria”. Disponible en:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf) Fecha de consulta: 21 julio 2015

CARRETERO, MARIO (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires, Paidós.

LEE, PETER y otros. “Las ideas de los niños sobre la Historia”. En: CARRETERO, MARIO Y JAIME VOSS. Aprender y pensar la historia.(2004). Buenos Aires, Amorrortu. Pp. 217-248.

MORA HERNANDEZ, GERARDO Y ROSA ORTIZ PAZ. (S/F) “El modelo de Educación Histórica.” Disponible en : [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo\\_educacion\\_historica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf). fecha de consulta: 18 julio 2015

MORA HERNANDEZ, GERARDO Y ROSA ORTIZ PAZ. (2012) “ El modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación en la Educación Básica de México”. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 11, pp. 87-98. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700009.pdf> fecha de consulta: 18 julio 2015

PAGÈS, JOAN (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 7,

octubre 2009, 69-91. Disponible en:

[http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/sites/pagines.uab.cat/joan\\_pages/files/2009\\_Pages\\_Rese%C3%B1as\\_7.pdf](http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf) Fecha de consulta: 21 julio 2015

PRATS, JOAQUIN(2001). Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf) Fecha de consulta: 5 de agosto 2015

RÜSEN, JÖRN. (2009). “¿Qué es la Cultura Histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia.” *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponible en: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf) Fecha de consulta: 7 de febrero 2015

SCHMIDT, MARIA AUXILIADORA y ISABEL BARCA ( org.) (2009). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. (Coleção cultura, escola e ensino). Unijuí, Brasil.  
SALAZAR SOTELO, JULIA (2006). *Narrar y aprender Historia*. México, UNAM.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI (2010) “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf). Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015

SANTISTEBAN ANTONI, NEUS GONZÁLEZ Y JOAN PAGÈS. (2010) “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico.” Disponible en: [http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010\\_0.pdf](http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf). Fecha de consulta: 12 de agosto de 2015.

VOSS, JAIME y otros. “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos” En: En: CARRETERO, MARIO Y JAIME VOSS. *Aprender y pensar la historia*.(2004). Buenos Aires, Amorrortu. Pp. 295-329.

.....

1. Para acceder al texto del discurso véase: Raúl Larra (prólogo y notas), *Obras de Lisandro de la Torre*, Tomo II, Buenos Aires, Editorial Hemisferio, 1952, págs. 226-233. Disponible en: [http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/decada\\_infame/lisandro\\_de\\_la\\_torre\\_y\\_el\\_escandalo\\_de\\_las\\_carnes.php](http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/decada_infame/lisandro_de_la_torre_y_el_escandalo_de_las_carnes.php) Fecha de Consulta: 10 septiembre 2014.

**LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR -CARRERA DOCENTE- DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY (ENTRE RÍOS, ARGENTINA), ENTRE 1981 Y 2013**

Luis Cerrudo

Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay / ARGENTINA

Carla Malugani

Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay / ARGENTINA

David Rodriguez

Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay / ARGENTINA

PALABRAS CLAVE

Transformaciones curriculares – formación docente

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar las transformaciones curriculares del Profesorado de Enseñanza Superior -Carrera Docente- de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay (Entre Ríos, Argentina), entre 1981 y 2013. En particular, se pretende indagar acerca de los cambios suscitados a nivel de planes de estudio, sobre todo, en relación a las formas de organización de conocimientos, la inclusión de nuevas temáticas y el desplazamiento de saberes. En tal sentido, indagaremos en tres momentos significativos del proyecto político-educativo de la Universidad en relación a la institucionalización del campo de la formación docente: en su fase de diseño programático (1981-1987), de implantación y reproducción (1988-2012), y por último, de cambio curricular (2013-2015). Para ello, haremos uso de fuentes primarias editas e inéditas (proyectos, correspondencia, apuntes, notas) de la institución gestora de este proyecto educativo.

## 1). INTRODUCCION.

Nuestro abordaje sobre los planes de estudios propone un recorrido longitudinal del problema de la formación docente a partir de su inclusión en la agenda del proyecto educativo de la Universidad de Concepción del Uruguay, desde principio de la década de 1980 hasta nuestros días. Este incorpora el análisis de los planes de estudios presentados -aprobados y no aprobados- ante los máximos organismos técnicos y políticos rectores del ámbito educativo nacional.

La noción de currículum que utilizamos lo define como“(...) un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos (...)”.<sup>1</sup> En su carácter restringido, tradicional y operativo, nos referimos al currículum como “norma oficial escrita” o “plan de estudios” donde nos proponemos explorar el “discurso pedagógico oficial” en relación a las formas de selección y distribución de conocimientos, la inclusión de nuevas temáticas y el desplazamiento de saberes.

Para el análisis de las características propias de los planes de estudios del Profesorado de Enseñanza Superior durante el período señalado, se utilizarán las categorías de integración, organización, jerarquía, secuencia y ritmo, construidas por Davini (1995, 1997 y 2008) Cox y Giseling (1990) y reformuladas para este trabajo<sup>2</sup>. Consideramos que las categorías seleccionadas nos permitirá analizar comparativamente las trayectorias de los planes de estudio a lo largo del tiempo, así como también, establecer su propio régimen de historicidad, y además, visualizar los múltiples actores institucionales y valores (cognitivos y contextuales) que intervienen en el proceso de selección y distribución de conocimientos.

En tal sentido, pretendemos reflexionar acerca del carácter complejo, disruptivo y no lineal del proceso de selección y distribución de conocimientos del campo de la formación docente de la Universidad de Concepción del Uruguay, todo ello, desde las transformaciones formales de los planes de estudio. Por una cuestión de espacio, es importante señalar que nuestro análisis presenta una fuerte deuda resultado de una serie de limitaciones. En primer lugar, se ha soslayado la discusión en torno a las condiciones de ingreso y perfil profesional, de estrecha relación con las formas de organización de conocimientos. En segundo lugar, se adolece de una dimensión socio-histórico-educativa y de la integración de las voces de los actores subalternos, aspecto que hubiese permitido descentrarnos del “discurso pedagógico oficial” y dar cuenta de la realidad socializadora del currículum.

## 2). PRIMER MOMENTO: EL DISEÑO PROGRAMATICO DE LA FORMACION DOCENTE (1981 – 1987).

A inicios de la década de 1980, la Universidad de Concepción del Uruguay comienza a delinear su proyecto político-educativo relacionado a la institucionalización del campo de la formación docente. La configuración de la propuesta señera se cristalizó en un documento denominado “Proyecto de Carrera Docente. Bosquejo – U.C.U.L.F.” que planteaba (Ver Cuadro N° 1),

“La organización de una carrera docente constituye en el ámbito de la enseñanza universitaria el recurso más adecuado para dotar a los señores profesionales del instrumental didáctico imprescindible para posibilitar el desarrollo de sus actividades curriculares conforme a los principios básicos de la más actualizada pedagogía” (...) “La necesidad de una pronta implementación de esta carrera se percibe con entera claridad si tomamos en cuenta que, en la mayor parte de los casos, los profesionales que tienen a su cargo las cátedras universitarias no son, propiamente hablando, profesores universitarios, sino más bien universitarios que se desempeñan como profesores, sin contar muchas veces con una preparación metodológica indispensable que les permita encarar la tarea áulica con pleno dominio de recursos estratégicos y por lo tanto con mayores posibilidades de optimizar su labor en cuanto atañe al rendimiento del aprendizaje.”<sup>3</sup>

En función de este mandato, el proyecto de Plan de Estudios se organizó en torno a ocho asignaturas y un seminario, pero no especificó ninguna forma de integración a espacios de conocimientos más amplios. La clasificación del cuerpo curricular se identificó fuertemente con las pautas de organización de las carreras de Profesorado de Enseñanza Universitaria de la Facultad de Estudios para Graduados de la Universidad de Belgrano y del Profesorado Universitario del Departamento de Metodología y Carrera Docente de la Universidad de Morón<sup>4</sup>. En relación al ritmo del Plan de Estudios, las ocho asignaturas eran de carácter cuatrimestral, cuatro de ellas se dictaban en 1º Año y las restantes cuatro en un 2º Año. Por otra parte, el único seminario propuesto era de carácter anual y correspondía al 2º Año. Cabe destacar que el proyecto adolecía de una delimitación del tipo profesional deseado, mientras que solo delineaba los destinatarios y la incumbencia de la titulación final (Ver Cuadro N° 2).

Esta propuesta fue presentada ante la Dirección Nacional de Universidades Privadas y Provinciales del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, quien designó dos evaluadores ad hoc que dictaminaron acerca del Proyecto de Carrera siguiendo las pautas establecidas en el documento “Proyecto de Institucionalización de la Carrera Docente en las Universidades Nacionales”, del año 1980<sup>5</sup>. Ambos evaluadores -pertenecientes al Sector de Evaluación Técnica de Establecimientos (S.E.T.E.)- desestimaron al proyecto de Carrera presentado por la Universidad de Concepción del Uruguay. Una primera valoración sobre la organización de conocimientos realizada por el Evaluador A1 planteaba la siguiente dificultad,

“Con relación a la conformación del Plan de Estudios no es factible efectuar un estudio profundo que permitiera visualizar su insuficiencia, para el logro de los objetivos específicos, tanto de formación como de información. A la luz de los elementos disponibles, es posible inferir, a modo de hipótesis, una cierta pobreza tanto en lo cuantitativo, “ocho asignaturas distribuidas en dos años, con régimen cuatrimestral” como cualitativo, muy especialmente en lo que a “Prácticas de Técnicas Pedagógicas” se refiere, como asimismo en otorgar conocimientos referidos a Política, Legislación y Organización Educacional Universitaria.”<sup>6</sup>

En correlato con esta mirada, el Evaluador A2 profundizaba su crítica sobre el Proyecto de Carrera indicando la necesidad de ampliar el campo de asignaturas o líneas curriculares, al mismo tiempo que trazaba una serie de objetivos generales para las mismas,

“Respecto del otorgamiento de los títulos que acrediten al profesional en la enseñanza superior no universitaria y universitaria, creo que se requieren asignaturas o líneas curriculares que no aparecen en el plan de estudios propuesto, ni en los lineamientos de la materias, por ejemplo, Introducción a la Filosofía y Filosofía de la Educación, Pedagogía ampliando la asignatura “Fundamentos de la Educación”, todas ellas deberían ser de duración anual, así como también Política Educacional, cuya intensidad podría ser cuatrimestral<sup>7</sup>”

Por su parte, la Universidad de Concepción del Uruguay rechazó los resultados de las evaluaciones del S.E.T.E. sosteniendo que su plan de habilitación docente cumplía los requerimientos mínimos de años, asignaturas y carga horaria, mientras que, la modalidad de dictado elegida facilitaba la permanencia en la carrera de los profesionales de la región<sup>8</sup>. Sin embargo, esta instancia de negociación entre la Universidad y los ámbitos técnicos de evaluación del Ministerio de Educación y Cultura se verá clausurada con este último dictamen, que señalaba “(...) el proyecto adolece de una planificación más extensa y específica para que se otorgue, con el nivel académico pertinente, las incumbencias profesionales propuestas, teniendo en cuenta el alto grado de especialización que actualmente posee la disciplina pedagógica.”

Casi tres años después de su primer intento, la Universidad de Concepción del Uruguay presenta su segundo proyecto de carrera de formación docente ante la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (Expte. 45.454/85). El Plan de Estudios se modeló bajo las pautas del documento “Lineamientos curriculares para el planeamiento de la Formación Pedagógica básica que incluyen las carreras de Profesorados Universitarios”, del año 1984<sup>9</sup>. Al mismo tiempo, la configuración de este diseño contempló los antecedentes del proyecto trunco, el Curso de Formación Docente para Profesionales Universitarios -Año 1984- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Maestría en Metodología de la Investigación de la Facultad de Graduados de la Universidad de Belgrano y documentos de trabajo del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) de la Universidad Nacional de Rosario. Los borradores iniciales del equipo de trabajo a cargo del proyecto de Carrera sugerían “(...) armar un programa de optativas que permitiera a los egresados del prof. cursar materias eligiendo 4 libremente (...)”, dentro de las asignaturas propuestas figuraban: Sociología, Literatura Entrerriana, Historia de Entre Ríos, Antropología, Computación, Historia del Desarrollo de la Educación Universitaria y Estrategias de Creatividad.

Al igual que el primer proyecto, las formas de organización de conocimientos en el marco del Plan de Estudios será tensionada por las pautas de evaluación que imponía la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas a través de una Guía de Ítems que se proporcionaba a los evaluadores ad hoc y contemplaba las siguientes dimensiones: 1). Fundamentación; 2). Objetivos, 3). Estructura; y, 4). Programas<sup>10</sup>. Algunos de estos aspectos trataremos a continuación, a través de los propios informes generados por los evaluadores.

La primera trama de dictámenes presentaba características muy disímiles. Por un lado, el Evaluador B1 planteaba conformidad con la propuesta en todas sus dimensiones<sup>11</sup>, mientras que, el Evaluador B2 sostenía “(...) en mi opinión no es conveniente

crear hoy en día nada que acentúe la fórmula más de lo mismo. El proyecto no presenta nada nuevo en pedagogía universitaria, por lo tanto, estimo no conveniente la creación de una carrera con ese esquema de organización y currículum”<sup>12</sup>. Por su parte, el Evaluador B3 sugería -en relación a las formas de organización de conocimientos- una revisión en las dimensiones Estructura y Programas en los siguientes términos:

“Sería conveniente se contemplara la adecuación del plan de estudios a los destinatarios, pues si se considera como posible destinatario a un profesor o a un egresado del terciario no universitario, se observa superposición no sólo de contenidos sino también de asignaturas, es decir, que se estaría negando la legitimidad de la formación docente en los institutos superiores (...) Se manifiesta falta de adecuación entre el tiempo asignado y los contenidos. Ej.: Pedagogía. Hay una excesiva cantidad de contenidos teniendo en cuenta que las asignaturas son cuatrimestrales. Debería modificarse la distribución de las materias en los respectivos cuatrimestres. Ej.: Psicología Educativa o Lingüística y Comunicación Humana”<sup>13</sup>

Casi de inmediato, el equipo de trabajo de la Universidad de Concepción del Uruguay inicia la tarea de revisión del proyecto de Carrera. Esta actividad de “estudio, reformulación y tipeo”<sup>14</sup> prevista para un período de quince días, finaliza casi cuatro meses después, con una presentación realizada ante la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios. La misma volvía a poner en cuestión las formas de organización, secuencia y ritmo de las asignaturas en el contexto del Plan de Estudios,

“(…) En lo relativo al programa de la asignatura Pedagogía que se desarrollara en el primer cuatrimestre de 1er. año, nos permitimos observar que el programa previsto puede desarrollarse en el número de clases consideradas y ya ha sido experimentado en un Curso de Perfeccionamiento Docente dictado oportunamente en la Universidad Tecnológica Nacional (...) Respecto a la distribución de las materias en los respectivos cuatrimestres nos permitimos disentir respetuosamente (...) con respecto a la ubicación de las asignaturas de: Psicología Educativa o Lingüística y Comunicación Humana en razón de que difícilmente podría reubicarse la primera en razón de que necesariamente requiere el sustento que le dan Psicología General y de la Personalidad y luego Psicología Evolutiva y estas tres –sin ser necesariamente correlativas- para el desarrollo de Lingüística y Comunicación Humana puesto que esta última necesita el aporte parcial (en el sentido de que aisladas reconstruyen el totus de la comunicación) de la filosofía y la psicología fundamentalmente puesto que las mismas ayudarán al alumno a obtener una visión de conjunto de la problemática que plantea la comunicación humana.”<sup>15</sup>

A partir de aquí, tomará intervención el Sector Programas y Proyectos de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios, que se proponía “(...) efectuar algunas observaciones en cuanto a algunos aspectos del planeamiento curricular, presentado en el Proyecto, en lo que se refiere al Perfil Profesional, Estructura del Plan de Estudios y Metodología a utilizar en el desarrollo de los cursos”. Este ámbito designará un equipo de dos evaluadores B4, quienes emitirán el último dictamen respecto al proyecto de Carrera. En líneas generales, el dictamen planteaba que “(...) no sería oportuno hacer lugar a la propuesta ya que la misma no parece guardar relación con las necesidades planteadas (...)”. En particular, se cuestionaba las formas de integración de los espacios en los siguientes términos,

“En cuanto a los contenidos temáticos explicitados, podrían organizarse como módulos de aprendizaje. De esta manera el plan de estudios podría ser más flexible y posibilitaría que cada uno de los alumnos fuera armando sus cursos de acuerdo con sus propias necesidades (...) Teniendo en cuenta que el aprendizaje se realiza a partir del procesamiento personal de contenidos temáticos, es preciso modificar el criterio tradicional que divide el desarrollo de la materia en clases teóricas y prácticas. Para el logro de un aprendizaje efectivo, la conducción debería implementarse en forma teórico-práctica, sobre la base del planteo de situaciones que requieran la participación activa del alumno, a través del análisis y reelaboración de la información necesaria para la resolución de dichas situaciones.<sup>16</sup>”

Sobre este concepto de “módulos de aprendizaje”, en las notas del equipo de trabajo local aparece la siguiente apreciación: “(...) la observación se encuentra dentro de la corriente de pensamiento del [Evaluador B2] -no conveniente crear hoy en día nada que acentúe la fórmula más de lo mismo-. La observación implica una seria crítica al currículum de todas las carreras del país, que evidentemente dentro del pensamiento del [Evaluador B2] son formas cristalizadas de formación. Salvo excepciones como la Carrera Docente de la Universidad de Morón, cuyo desenvolvimiento no obstante sufre constantes críticas Ministeriales por esa modalidad y por otra parte tiene un escaso número de alumnos en relación al mercado en que se encuentra. La observación parece muy interesante pero utópica para C. del Uruguay y esta Universidad.<sup>17</sup>” Esta perspectiva será incorporada en el último intercambio entre la Universidad de Concepción del Uruguay y la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios realizado a fines del año 1987, donde la Universidad pensaba en el impacto de la implantación de los “módulos de aprendizaje” en los siguientes términos,

“(...) Reiteramos la observación de que el proyecto de la UCU fue elaborado teniendo en cuenta las pautas ministeriales ... y que la elaboración de un nuevo proyecto (que destacamos sería totalmente inédito en el país en razón de que ninguna Universidad estatal ni privada tiene un proyecto de tales características, ni tampoco carreras en las que los contenidos temáticos se encuentren sistemáticamente organizados como módulos de aprendizaje) demoraría ostensiblemente el presente trámite visto que, evidentemente ello implicaría una total reelaboración del mismo.”

Asimismo, el informe de la Universidad disenta de la valoración realizada por los Evaluadores B4 acerca de la falta de articulación entre los objetivos cognitivos/afectivos, la estructuración del área pedagógica y los programas de las asignaturas. En este sentido, se señalaba que el proyecto de Carrera se había elaborado “en base a las disposiciones ministeriales vigentes” indicando,

“A este respecto obsérvese –por ejemplo- que para alcanzar el objetivo de “capacitar al graduado para aplicar conocimientos de la Psicología del Aprendizaje en la acción educativa” se ha estructurado la carrera con tres cátedras de psicología entre otras y que para alcanzar el objetivo de “capacitar al graduado para aplicar conocimientos de los procesos de interacción en la conducción de grupos de aprendizajes” se ha estructurado la carrera con las cátedras de “Relaciones humanas y dinámica de grupo” y de “Lingüística y Comunicación Humana”, entre otras.<sup>18</sup>”

El proceso de evaluación del proyecto de Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Superior, y en particular, la negociación acerca las formas de selección y distribución de conocimientos para la formación docente duró alrededor de tres años. Desde este momento, los cambios asociados a la inclusión y desplazamiento de nuevos espacios curriculares se reproducirán de manera lineal y acumulativa.

### 3). SEGUNDO MOMENTO: IMPLANTACION Y REPRODUCCION DEL PLAN DE ESTUDIOS (1988-2012).

La autorización de creación y funcionamiento definitivo del Profesorado de Enseñanza Superior -Carrera Docente- se realizó el 19 de mayo de 1988 mediante la Resolución N° 791/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación<sup>19</sup>. (Ver Cuadro N°1) El nuevo discurso pedagógico-institucional incorporó la noción de humboldtiana de universidad asociada a la formación docente de profesionales y las demandas socio-regionales,

“La enseñanza a nivel superior requiere día a día una mayor especialización y la capacitación sistemática previa que hace tiempo ha asumido el nivel primario y secundario pero está parcial y curiosamente ausente en este nivel de enseñanza (...) La Universidad de Concepción del Uruguay postula un proceso de integración y cambio, asumiendo integralmente en la región la conducción de este proceso de intercomunicación para prestar un servicio concreto a la comunidad en que se encuentra, enriqueciendo aquella concepción humboldtiana de simbiosis de docencia e investigación, con las ideas de los jóvenes estudiantes de 1918 que se sumaron a aquellos dos objetivos tradicionales el tercer objetivo de la extensión y el servicio a la comunidad.<sup>20</sup>”

En el momento de puesta en funcionamiento de la Carrera, las autoridades de la Universidad de Concepción del Uruguay presentaban el problema de la formación docente universitaria y el cientificismo de la siguiente manera,

“Frente al problema de la Pedagogía (...) aún hoy se mantiene la tradicional mentalidad profesionalista de la Universidad que propende a una sobrevaloración de los contenidos científicos haciendo muy difícil la percepción del carácter pedagógico de toda una cierta problemática tan elusiva como acuciante de la vida académica. La docencia no es una aventura ni un pasatiempo, tampoco un medio para alcanzar cierto status académico ni los servicios sociales de la docencia, porque Uds. están aquí comparten las preocupaciones de fondo de la pedagogía: la persona en formación que aprende – el alumno, el gran problema – el aprendizaje; las estrategias de trabajo – el planeamiento<sup>21</sup>”

Siguiendo estos principios, la Carrera tenía como objetivos generales “(...) dotar de una solida preparación pedagógica a los egresados universitarios que carezcan de la misma en su formación de grado y que les permita desempeñar con solvencia la profesión docente [y] fomentar la creatividad como respuesta a las variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje con que se enfrentará el egresado de esta especialidad (...)”<sup>22</sup>. El nuevo Plan de Estudios -de trece asignaturas- adoptó como forma de integración de los espacios curriculares dos grandes Áreas: 1).- Pedagógico-Didáctica, y, 2).- Investigación y Formación Humanística<sup>23</sup>. Las mismas fueron una adaptación realizada de la propuesta del documento “Lineamientos...” de la Dirección Nacional

de Asuntos Universitarios. Resulta llamativo que en el diseño curricular no fuera explicitada la correlación directa entre áreas y asignaturas. Esto no nos permitió observar la jerarquía asignada ni la secuencia de los espacios en el contexto del Plan de Estudios. Respecto al ritmo, las trece asignaturas eran de carácter cuatrimestral, siete se dictaban en 1º Año y las restantes seis en 2º Año (Ver Cuadro N° 2).

En relación a los cambios en las formas de organización de conocimientos, durante casi dos décadas este Plan de Estudios sufrió cuatro cambios parciales y un intento de modificación global. En el año 1990, se modificó la localización de las siguientes asignaturas: 1).- Lingüística y Comunicación Humana pasó del Tercer al Segundo Cuatrimestre; 2).- Epistemología pasó del Segundo al Tercer Cuatrimestre; 3).- Política Educativa y Organización Escolar pasó del Cuarto al Tercer Cuatrimestre, y 4).- Didáctica Especial y Observaciones pasó del Tercer al Cuarto Cuatrimestre<sup>24</sup>. La Dirección de la Carrera se planteó las modificaciones argumentando: “(...) es el propósito de liberar el cuarto cuatrimestre sólo para las actividades vinculadas con la Didáctica Especial y la práctica de los alumnos (...) Asimismo en base a la experiencia recogida y tomando en cuenta que el lenguaje representa ya en cierta forma un modo de interpretación de la realidad se aconseja trasladar LINGÜÍSTICA Y COMUNICACIÓN HUMANA al segundo cuatrimestre del Primer Año y Epistemología al primer cuatrimestre del Segundo Año. La razón antes mencionada sugiere que Lingüística y Comunicación Humana puede constituirse en una natural introducción a los problemas desarrollados en Epistemología.<sup>25</sup>”

En el año 1995, desde la Dirección de la Carrera se proyectó una reforma estructural del Plan de Estudios que nunca llegó a concretarse (Ver Cuadro N°1). Los propósitos de este cambio respondían a una serie de valores políticos-contextuales,

“(...) La elaboración de este nuevo Plan, proyectado con el propósito de optimizar la formación de los egresados del posgrado docente universitario, ha sido realizada tomando en cuenta los criterios de reconversión educativa emanados de ese Ministerio, y su propósito fundamental es adecuarlo a las nuevas exigencias formuladas por la Ley Federal de Educación y, particularmente la Ley de Educación Superior (...) [y como] eventual apoyo a la reconversión institucional de los I.E.S. dentro del marco de la Red Federal de Formación Docente Continua (...)”<sup>26</sup>

Se pretendía reorganizar curricularmente el Profesorado, pasando de trece a diez asignaturas, y bajo una nueva forma de integración de los espacios a través de Ejes: 1).- Teórico o Epistemológico; 2).- Teórico-Práctico, y 3).- Práctico. En términos de jerarquía, el eje Teórico o Epistemológico representaba el 42,8% de la carga horaria total del Plan de Estudios (5 asignaturas – 240 horas), mientras que, el Eje Práctico le seguía con un 34,4% (3 asignaturas – 192 horas), y por último, el Eje Teórico-Práctico con el restante 22,8% (2 asignaturas – 128 horas). En relación a la secuencia de los espacios, se proponía un 1º Año con dictado de asignaturas que integraban el Eje Teórico o Epistemológico y un 2º Año con dictado de asignaturas del Eje Teórico-Práctico y Práctico. El ritmo de cursada sugerido era seis asignaturas cuatrimestrales en 1º Año y cuatro asignaturas cuatrimestrales en 2º Año (Ver Cuadro N°2). Cabe señalar, que los documentos de la Dirección de la Carrera no especificaban los criterios de demarcación de las formas de integración de los espacios, la organización curricular, la distribución de las cargas horarias, las secuencias y ritmos de las asignaturas. Pero

si encontramos los fundamentos de la incorporación de algunas asignaturas,

“La inclusión de las nuevas asignaturas Teoría de la Educación y Conducción del Aprendizaje I y II, tienen por objeto posibilitar el tratamiento conjunto de los aspectos teórico-práctico tanto pedagógicos como didácticos, necesidad que ha sido detectada en la experiencia acumulada y que, por otro lado, responde a una tendencia que prevalece hoy tanto en las concepciones europeas como americanas (...) La transformación de Filosofía en Filosofía de la Cultura, por su parte, posibilitará una visión menos técnica y mas general de los problemas filosóficos e históricos-culturales, y la fusión de la asignatura de Personalidad y Adolescencia, permitirá desarrollar un perfil conductual del joven sobre la base de una previa comprensión de la estructura de la personalidad, obviando en gran medida la secuencia de consideraciones genéticas que supone el desarrollo clásico programa de psicología evolutiva, de menor interés para el ejercicio de la docencia universitaria (...) La incorporación de Psicología Social (con especial referencia a los problemas de la comunicación), que responde a los criterios más actualizados, procurará avanzar con mejores fundamentos hacia la comprensión de la conducta a partir de las relaciones entre individuo y grupo<sup>27</sup>”

En el año 2000, se produce otra instancia de cambios parciales. La primera, estuvo relacionada a la modificación del régimen de la Asignatura Metodología de la Investigación que pasó de Cuatrimestral a Anual (con aumento de carga horaria) y a la incorporación de la Asignatura Sociología en el Primer Cuatrimestre del Plan de Estudios, con una carga horaria de tres (3) horas semanales, con los siguientes contenidos mínimos: “La sociología como ciencia. Corrientes de pensamiento. La estratificación social. Individuo, sociedad y cultura. Sociología de la Educación. Sociología y Desarrollo Educativo.<sup>28</sup>” La segunda, al reemplazo de la Asignatura Relaciones Humanas y Dinámica de Grupos por Organización y Control de Gestión, y al cambio de denominación de la Asignatura Política Educativa y Organización Escolar por Política Educativa y Legislación Universitaria<sup>29</sup>. Por último, es importante señalar la incorporación del Ciclo de Nivelación de Formación a partir de la modificación de las condiciones de ingreso a la Carrera, que permitió la admisión de títulos técnicos superiores (universitarios y no universitarios) con Planes de Estudios no menores a tres años y 1.600 horas reloj. Esto significó la incorporación de tres Seminarios: Introducción a la Problemática Pedagógica, Introducción a la Problemática Social e Introducción a la Problemática Universitaria<sup>30</sup>.

Es importante señalar que en el año 2001 fue creada la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación. Esto implicó el trasvasamiento institucional del Profesorado de Enseñanza Superior del ámbito rectoral de la Universidad a la naciente unidad académica. A partir de aquí, pasará un poco más de una década hasta que la discusión en torno a la formación docente, y en particular, a la forma de organización de conocimientos sobre este objeto, se traslade hacia el Plan de Estudios.

#### 4).- TERCER MOMENTO: REDEFINICION DE LA FORMACION DOCENTE Y CAMBIO CURRICULAR (2013-2015).

En el año 2013, la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación presenta a la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación el nuevo proyecto modificando el Plan del Estudios del Profesorado de Edu-

cación Superior -Ciclo de Complementación Curricular-. Sus fundamentos teóricos, políticos e ideológicos revisitan los aportes de P. Bourdieu, L. Wacquant y P. Perrenoud; mientras que su modelación se realizó bajo las pautas de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el documento “Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesores Universitarios” del Consejo Interuniversitario Nacional y la Disposición N°01/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación relativa al tratamiento de expedientes para creación o modificación de Carreras. Un renovado discurso pedagógico-institucional resitúa a la profesión docente y la formación docente universitaria en un ámbito político, ético e ideológico. Desde este lugar, se percibe la docencia como,

“(...) una profesión y un trabajo que tiene una estrecha vinculación con la producción del conocimiento, su actualización permanente, la validación de las prácticas, las producciones y las transferencias de saberes a través de procesos de evaluación (...) [Por lo tanto] es un aspecto central resituar el sentido ideológico de la formación docente universitaria como un espacio de construcción que busca propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político (...)”<sup>31</sup>

En tal sentido, se entiende que la formación docente universitaria se constituye a partir de,

“(...) recorridos donde se entrelazan sujetos, grupos, instituciones, teorías y prácticas, a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas y situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias educativas, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido, remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas (...) Pensar la formación docente universitaria es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión. También, es reflexionar sobre las prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, con tiempos, encuadres, tareas y encuentros situados. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micro-políticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el currículum, las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, la comunidad y la vida. Es visualizar las instituciones, no como un elemento reproductor de la comunidad en general, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la comunidad en particular: el pueblo, el barrio.”

El Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Superior fue aprobado por Resolución N° 1516/05 del Ministerio de Educación de la Nación (Ver Cuadro N°1)<sup>32</sup>. Dentro de sus objetivos generales se encuentran: 1).- Consolidar un espacio académico que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria y no universitaria mediante la formación pedagógica, investigativa y extensionista, en el ámbito local y regional; 2).- Contribuir a la formación pedagógica de profesionales, docentes terciarios y técnicos universitarios y no universitarios, desde una perspectiva histórica, crítica e interdisciplinaria de las prácticas educativas; y 3).- Promover prácticas docentes transformadoras desde el campo pedagógico, investigativo y extensionista, que posibiliten la construcción de alternativas innovadoras, democráticas e inclusivas y su

transferencia concreta a diferentes contextos sociales. Dicho Plan propone una distintiva forma de organización de conocimientos que responde a una lógica compleja de integración de las prácticas educativas (áulicas, investigativas y extensionistas) sobre los siguientes acuerdos,

“(...) el desafío que nos proponemos es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones y complementariedades a la formación (...) Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria, también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos (...) Atendiendo a esto, hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.”

Siguiendo estos lineamientos generales,, los espacios curriculares pasan a integrarse en torno a Campos: 1.- Formación General; 2.- Formación Pedagógica; y, 3.- Formación de la Práctica Profesional Docente. En términos de jerarquía, el Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente representa el 54,9% de la carga horaria total (624 horas), mientras que el Campo de Formación Pedagógica el 28,2% (320 horas), y por último, el Campo de Formación General con un 16,9% (192 horas). En consonancia con lo anterior, la dinámica de la estructura curricular del Plan de Estudios organiza la trayectoria de los estudiantes a partir de una dinámica que articula siete asignaturas, cuatro seminarios, tres talleres<sup>33</sup>. La secuencia propuesta es de un 1º Año con dictado de asignaturas de formación general y pedagógica y un 2º Año con dictado de seminarios y talleres relacionados a la práctica profesional docente. Mientras el ritmo de cursada propuesto es de asignaturas cuatrimestrales en 1º Año y seminarios/talleres anuales en 2º Año. Además, el Plan de Estudios incorpora como espacio de síntesis de la Carrera la realización de una Tesina (Ver Cuadro N°2) . Cabe destacar que si bien la Carrera de Profesorado de Enseñanza Superior ha conseguido su reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional, al momento de cierre de este trabajo, el nuevo Plan de Estudios no ha sido puesto en funcionamiento. Su implementación se prevé para el año 2016.

## 5). CONCLUSIONES.

A lo largo de este trabajo, hemos podido observar como las transformaciones curriculares del campo de la formación docente de la Universidad, y en particular, las modificaciones en las formas de organización -selección y distribución- de conocimientos de los Planes de Estudios son acciones colectivas de los sujetos que se encuentran modeladas por diferentes valores socio-políticos y cognitivos que les confieren cierta legitimidad.

También identificamos que las formas de organización de conocimientos en la consecución de los Planes de Estudios del Profesorado de Enseñanza Superior son prácticas potencialmente contradictorias, donde intervienen diferentes sujetos que compiten y negocian, alcanzan cierto grado de coordinación y también entran en conflicto y se contradicen. De esta manera, las prácticas del conocimiento nunca deben ser

concebidas a priori, por el contrario, son construcciones institucionales permanentes de carácter material y simbólico, que se institucionalizan a partir de alcanzar procesos de reproducción, secuencias estandarizadas o procedimientos rutinarios.

Otro aspecto significativo del caso, es que pudimos constatar que las diferentes transformaciones curriculares implicaron un fuerte aprendizaje institucional en la medida que las experiencias pasadas fueron contenidas en las nuevas formas de organización de conocimientos. Por ello, nos resultó imperante no soslayar los aspectos conflictivos y las desviaciones expresadas en los intentos fallidos o trancos del cambio curricular ya que las mismas operaron como reglas y guía de comportamiento para enfrentar y codificar la incertidumbre de las evaluaciones externas a las que eran sometidas las diferentes alternativas.

Por último, este recorrido nos deja como reflexión final que la memoria institucional y los procesos de reflexión sobre las prácticas institucionales configuran el curso futuro de la Universidad, mientras que la dirección de su trayectoria dependerá en gran parte de los medios por los cuales se resignificará su pasado para prefigurar los procesos venideros.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMSON, Bob y MORRIS, Paul. “La comparación de currículos”; en BRAY, Mark; ADAMSON, Bob y MASON, Mark. Educación comparada: enfoques y métodos; Buenos Aires, Granica, 2010, pp. 321-342.
- BRAY, Mark; ADAMSON, Bob y MASON, Mark. Educación comparada: enfoques y métodos; Buenos Aires, Granica, 2010.
- CLARK, Burton R. El sistema de educación superior: una versión comparativa de la comparativa de la organización; Mexico, Universidad Metropolitana-Nueva Imagen, 1991.
- COX, Cristian y GYSELING, Jacqueline. La formación del profesorado en Chile: 1842-1987; Santiago de Chile, CIDE, 1990.
- DAVINI, La formación docente en cuestión; política y pedagogía; Buenos Aires, Paidós, 2010 [1995].
- DAVINI, María Cristina. El curriculum de formación docente del magisterio en Argentina; Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- DAVINI, María Cristina. Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores; Buenos Aires, Santillana, 2008.
- GVIRZT, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza; Buenos Aires, Editorial Aique, 2014 [1998].
- KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio y PRATI, Marcelo (coords.). Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina; Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- POWELL, Walter y DIMAGGIO, Paul. El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional; México, Fondo de la Cultura Económica, 1999.
- SWEETING, Anthony. “La comparación de tiempos”; en BRAY, Mark; ADAMSON, Bob y MASON, Mark. Educación comparada: enfoques y métodos; Buenos Aires, Granica, 2010, pp. 185-206.

CUADRO N° 1. Planes de Estudio del Profesorado de Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay, 1981-2015.

	Plan de Estudios Proyecto 1981	Plan de Estudios RM 791/88	Plan de Estudios Proyecto 1995	Plan de Estudios RM 1516/15
1 AÑO	1° C Psicología de la Personalidad Psicología del Aprendizaje	Psicología de la Personalidad Pedagogía Filosofía	Personalidad y Adolescencia Filosofía de la Cultura Epistemología	Filosofía de la Educación Historia y Política de la Educación Argentina Pedagogía Sociología de la Educación
	2° C Dinámica de Grupo y Relaciones Humanas Fundamentos de la Educación	Psicología Evolutiva Didáctica General Epistemología Psicología Educativa	Teoría de la Educación y Conducción del Aprendizaje I Psicología Social Metodología de la Investigación	Didáctica General Psicología y Educación Taller de Imágenes y Lenguajes Audiovisuales Taller de Alfabetización Académica
	ANUAL No posee	No posee	No posee	Seminario de Prácticas Investigativas I
2 AÑO	1° C Sociología de la Educación Didáctica General de la Enseñanza Superior y Universitaria	Didáctica Especial y Observaciones Metodología de la Investigación Lingüística y Comunicación Humana Relaciones Humanas y Dinámica de Grupos	Teoría de la Educación y Conducción del Aprendizaje I Técnicas de la Dinámica de Grupos Política Educativa y Legislación Universitaria	Seminario de Prácticas Extensionistas I Problemas Actuales de la Educación Superior
	2° C Metodología de Estudio e Investigación Práctica de la Enseñanza y conducción del Aprendizaje (nivel superior y universitario)	Práctica de la Enseñanza Política Educativa y Organización Escolar	Observación y Práctica de la Enseñanza	Seminario de Prácticas Extensionistas II
	ANUAL Seminario: “La Función del Profesor Universitario y sus relaciones con la Comunidad”	No posee	No posee	Seminario de Prácticas Educativas Seminario de Prácticas Investigativas II Taller de Narrativas Pedagógicas Tesis

Fuente: elaboración propia a partir de “Proyecto de Carrera Docente. Bosquejo – U.C.U.L.F.”; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 51-53. “Proyecto de Creación de la Carrera Docente”, Expte. N° 45.454/85. Resolución N° 791/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; Buenos Aires, 19 de mayo de 1988. “Carrera Docente de Posgrado: modificaciones propuestas para el Plan de Estudios”; Concepción del Uruguay, 27 de noviembre de 1995. Proyecto “Profesorado de Enseñanza

Superior -Ciclo de Complementación Curricular-”, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Concepción del Uruguay, octubre de 2013. Resolución N° 1516/15 del Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires, 18 de junio de 2015.

CUADRO N° 2. Formas de organización de conocimientos en planes de estudios del Profesorado de Enseñanza Superior de lab Universidad de Concepción del Uruguay, período 1981-2015.

	Plan de Estudios Proyecto 1981	Plan de Estudios RN 791/88	Plan de Estudios Proyecto 1995	Plan de Estudios RN 1516/15
<b>Formas de integración de espacios</b>	Sin definición	Área Pedagógico - Didáctica Área Investigación y Formación Humanística	Eje Teórico o Epistemológico Eje Teórico-Práctico Eje Práctico	Campo de Formación General Campo de Formación Pedagógica Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente
<b>Organización curricular</b>	Asignaturas (8), Seminario (1)	Asignaturas (13)	Asignaturas (10)	Asignaturas (7), Seminarios (4) y Talleres (3)
<b>Jerarquía asignada (% horas)</b>	Sin definición	Sin definición	Eje Teórico o Epistemológico 42,8% (5 Asignaturas – 240 horas) Eje Práctico 34,4% (3 asignaturas – 192 horas) Eje Teórico-Práctico 22,8% (2 asignaturas – 128 horas)	Práctica Profesional Docente 54,9% (6 asignaturas – 624 hs. reloj) Formación Pedagógica 28,2% (5 asignaturas – 320 hs. reloj) Formación General 16,9% (4 asignaturas – 192 hs. reloj)
<b>Secuencia</b>	Sin definición	Sin definición	1° Año con dictado de asignaturas del eje teórico/epistemológico 2° Año con dictado de asignaturas del eje teórico/práctico y práctico.	1° Año con dictado de asignaturas de formación general y pedagógica 2° Año con dictado de seminarios y talleres de práctica profesional
<b>Ritmo</b>	8 Asignaturas cuatrimestrales (4 en 1° Año y 4 en 2° Año) y 1 Seminario Anual (2° Año)	13 Asignaturas cuatrimestrales (7 en 1° Año y 6 en 2° Año)	10 Asignaturas cuatrimestrales (6 en 1° Año y 4 en 2° Año)	Asignaturas cuatrimestrales en 1° Año y Seminarios Anuales en 2° Año

Fuente: elaboración propia a partir de “Proyecto de Carrera Docente. Bosquejo – U.C.U.L.F.”; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 51-53. “Proyecto de Creación de la Carrera Docente”, Expte. N° 45.454/85. Resolución N° 791/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; Buenos Aires, 19 de mayo de 1988. “Carrera Docente de Posgrado: modificaciones propuestas para el Plan de Estudios”; Concepción del Uruguay, 27 de noviembre de 1995. Proyecto “Profesorado de Enseñanza Superior -Ciclo de Complementación Curricular-”, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Concepción del Uruguay, octubre de 2013. Resolución N° 1516/15 del Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires, 18 de junio de 2015. Para lograr un análisis comparativo de los Planes de Estudios se adoptaron las categorías de análisis propuestas por Davini (1995, 1997 y 2008) y Cox y Giseling (1990), a saber; 1.- Integración: forma privilegiada de agrupar espacios curriculares de acuerdo con su relación lógica y significado psicológico; 2.- Organización: modo que asumen los espacios curriculares (en relación a contenidos y propósitos), 3.- Jerarquía: peso relativo de las dimensiones de espacios integrados, 4.- Secuencia: orden de aparición de espacios curriculares, 5.- Ritmo: tiempo dedicado para desarrollo de espacios curriculares.

1. G VIRZT, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza; Buenos Aires, Editorial Aique, 2014 [1998].
2. COX, Cristian y GYSELING, Jacqueline. La formación del profesorado en Chile: 1842-1987; Santiago de Chile, CIDE, 1990. DAVINI, La formación docente en cuestión; política y pedagogía; Buenos Aires, Paidós, 2010 [1995]; ----- . El currículum de formación docente del magisterio en Argentina; Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997; ----- . Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores; Buenos Aires, Santillana, 2008.
3. “Proyecto de Carrera Docente. Bosquejo – U.C.U.L.F.”; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 51-53.
4. “Antecedentes”; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 29 y 30.
5. Proyecto de Institucionalización de la Carrera Docente en las Universidades Nacionales -Pautas para su organización-; Dirección Nacional de Desarrollo Universitario del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, año 1980. en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 31-47.
6. Dictamen de Evaluador A1, Nota D.N.U.P.P. N° 747; Buenos Aires, 11 de noviembre de 1981; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 83-86.
7. El Evaluador A2 proponía la siguiente delimitación de objetivos generales para las asignaturas propuestas: a.- Introducción a la Filosofía: adquirir los conceptos filosóficos que sirvan de fundamentos para la comprensión de las distintas asignaturas del plan propuesto y la terminología específica para un empleo correcto de la asignatura;. b.- Filosofía de la Educación: conocer los elementos estructurales de la educación desde una perspectiva filosófica y determinar un ordenamiento jerárquico de las causas del proceso educativo; y c.- Políticas Educativas: comprender que debe estar orientada de acuerdo con los principios filosóficos, éticos y religiosos e identificar las circunstancias históricas, políticas, sociales y económicas que han condicionado a la educación del país e interpretar las orientaciones actuales de la política educativa argentina. Dictamen de Evaluador A2, Nota D.N.U.P.P. N° 556 del 14 de octubre de 1982 (Actuación N° 399/82); Buenos Aires, 14 de octubre de 1982; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folios 98-101.
8. Nota del Prof. Eduardo J. Giqueaux al Dr. Miguel Ángel Gonella; Concepción del Uruguay, 20 de mayo de 1982; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente, Folio 90.
9. Lineamientos curriculares para el planeamiento de la Formación Pedagógica básica que incluyen las carreras de Profesorados Universitarios; en Expediente N° 15: Proyecto Carrera Docente.
10. Este breve documento planteaba el siguiente esquema de evaluación: a.- Fundamentación: observar si la fundamentación de carrera responde a las necesidades del medio; b.- Objetivos: destacar si los objetivos de la carrera se cumplen, luego de un estudio general de programas de cada asignatura; c.- Estructura: considerar si la estructura general de la carrera propuesta es coherente con la finalidad de la misma; y d.- Programas: analizar los lineamientos generales de cada asignatura; verificar si la bibliografía es acorde con el espíritu de la asignatura y si está actualizada; considerar si la cantidad de horas propuestas para el dictado de cada asignatura dividida en teóricos y prácticos son suficientes; en Consejo de Rectores de Universidades Privadas. “Guía de ítems a tener en cuenta para confeccionar el informe solicitado”; Buenos Aires, 1985; en Expte. 45.454/85, “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente”.
11. Dictamen de Evaluador B1; Buenos Aires, 14 de mayo de 1986. Evaluador ad hoc del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, designado por el Presidente CRUP Monseñor Guillermo P. BLANCO; en Expte. 45.454/85, “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente”.
12. Dictamen de Evaluador B2, 28 de mayo de 1986. Asesor ad-honorem de la Dirección de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; en Expte. 45.454/85, “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente”.
13. Dictamen de Evaluador B3; Buenos Aires, 14 de octubre de 1986. Evaluador ad hoc del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, designado por el presidente Dr. Avelino PORTO.
14. Informe de Julio C. Vega a Dr. Jorge Alberto Díaz Vélez; Concepción del Uruguay, 29 de octubre de 1986; en Expte. 45.454/85, “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de

- autorización de la Carrera Docente”.
15. Nota del Dr. Héctor C. Sauret al Dr. Hugo Storani; Buenos Aires, 16 de febrero de 1987; en Expte. 45.454/85, “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente”.
  16. Dictamen de Evaluadores B4; Buenos Aires, 15 de mayo de 1987; en Expte. 45.454/85: “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente.”
  17. Informe de Trabajo; Concepción del Uruguay, 20 de julio de 1987 y Observaciones al Dictamen de [Evaluadores B4]; Concepción del Uruguay, 24 de agosto de 1987; en Expte. 45.454/85: “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente.”
  18. Nota del Dr. Jorge Díaz Vélez al Dr. Hugo Storani; Concepción del Uruguay, 20 de noviembre de 1987; en Expte. 45.454/85: “Anexo de intercambio de correspondencia relativo al pedido de autorización de la Carrera Docente.”
  19. Resolución N° 791/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; Buenos Aires, 19 de mayo de 1988.
  20. “Proyecto de Creación de la Carrera Docente”, Expte. N° 45.454/85.
  21. Discurso del Prof. Julio César Vega “Acto de Iniciación Carrera Docente”; Concepción del Uruguay, 17-03-1989.
  22. Régimen Académico de Carrera Docente Ordenanza 01/89 UCU.
  23. Los objetivos planteados para las áreas fueron los siguientes: Área Pedagógico - Didáctica: 1).- Conocer y comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje; 2).- Conocer, comprender y aplicar los criterios válidos para la selección de objetivos, contenido, estrategias de conducción y evaluación del aprendizaje; 3).- Conocer la estructura y organización del sistema educativo argentino y la legislación que lo rige, en particular lo referido a los subsistemas de educación terciaria universitaria y no universitaria; 4).- Juzgar la adecuación del planeamiento didáctico elaborado, como respuesta a las diversas situaciones de la tarea docente. Área de Investigación y Formación Humanística: 1).- Conocer, comprender y aplicar la metodología del trabajo científico en general y la propia de su especialidad; 2).- Analizar, sintetizar y evaluar nuevos aportes incorporados por la investigación al ámbito de la educación y su especialidad, 3).- Comprender la significación de cada especialidad en relación con el plan de estudios de la carrera de grado con la realidad socio-económica nacional y regional, 4).- Internalizar actitudes de inquietud científica, objetividad y apertura mental frente a la tarea docente y de investigación, 5).- Participar activamente en el proceso de desarrollo del sistema conceptual y experiencias prácticas que implica el programa.
  24. Disposición N° 156/90 de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
  25. Nota de Eduardo J. Giqueaux al Dr. Jorge Díaz Vélez; Concepción del Uruguay, 20 de febrero de 1990.
  26. “Carrera Docente de Posgrado: modificaciones propuestas para el Plan de Estudios”; Concepción del Uruguay, 27 de noviembre de 1995.
  27. Nota de Eduardo J. Giqueaux al Dr. Jorge Díaz Vélez; Concepción del Uruguay, 20 de febrero de 1990.
  28. Informe del Área de Evaluación y Proyectos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación; Buenos Aires, 19 de abril de 2000 y Nota N° 887 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación; Buenos Aires, 8 de mayo de 2000.
  29. Informe del Área de Evaluación y Proyectos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación; Buenos Aires, 18 de agosto de 2000 y Nota N° 1417 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación; Buenos Aires, 23 de agosto de 2000.
  30. Resolución N° 638/03 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología; Buenos Aires, 29 de octubre de 2003.
  31. Proyecto “Profesorado de Enseñanza Superior -Ciclo de Complementación Curricular-”, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Concepción del Uruguay, octubre de 2013.
  32. Resolución N° 1516/15 del Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires, 18 de junio de 2015.
  33. Las asignaturas “(...) son definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.” Los seminarios “(...) son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación. La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados”. Los talleres “(...) son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa. Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

El taller, por su dinámica, tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de quienes participan, del tipo de actividades que se desarrollan. Como dispositivo metodológico posibilita, a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo”; Proyecto “Profesorado de Enseñanza Superior -Ciclo de Complementación Curricular-”, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Concepción del Uruguay, octubre de 2013.

## INDICADORES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS Y MODELOS QUE SUBYACEN EN LAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA Y UNA UNIVERSIDAD CUBANA.

Blanca A. Franzante, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación - Universidad de Concepción del Uruguay (FCCyE-UCU), Argentina  
Liset Perdomo Blanco y Ramón Rodríguez Díaz - Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Cuba.<sup>1</sup>

### PALABRAS CLAVES

Indicadores de prácticas docentes

### RESUMEN

La ponencia presenta los primeros avances del proyecto de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la FCCyE- UCU y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”, aprobado por CSU UCU 84/15.

Ello implica realizar un estudio de los estilos docentes y, en paralelo, como cuestión necesaria, la conformación de un grupo de trabajo con características particulares que permiten el registro, sistematización y conceptualización en la “historia natural de la investigación” de dicho proceso.

En la etapa actual del desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta que la UCLV ya cuenta con un protocolo de evaluación de las prácticas áulicas, se ha tensionado el mismo desde los aportes teóricos de los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes que sustentan la propuesta investigativa con el fin de elaborar indicadores que permitan utilizar la observación como uno de los instrumentos de recolección de información.

La determinación de los indicadores permitirá la emergencia de categorías de análisis e interpretación con el fin de explorar otros modelos y estilos en la docencia universitaria.

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia reseña los primeros avances del proyecto de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la FCCyE- UCU y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”, aprobado por CSU UCU 84/15.

El mismo, tal como lo expresa su título, propone un abordaje que permita:

- El desarrollo de un trabajo teórico y empírico sobre los estilos docentes y los modelos subyacentes en las prácticas de los profesores universitarios, que permita la reflexión de los docentes de ambas universidades y comunicar los resultados obtenidos a otras instituciones.
- El seguimiento de la conformación grupal para el trabajo conjunto, con acciones desarrolladas en su mayoría de forma on-line para materializar la tendencia necesaria de una internacionalización solidaria de la Educación Superior

Sostenemos que con el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones ha aparecido una nueva forma de colaboración que permite la realización de tareas aparentemente complejas con un mínimo de costo.

El campo de la educación no está exento de poder propiciar intercambios entre profesionales que intenten resolver problemas de carácter metodológico, docente e incluso científico.

En este sentido se sostiene junto a Grimson y Tenti Fanfani, que el proyecto ha de ser “resultado de la imaginación (que no excluye el aprendizaje de otras experiencias) que toma en cuenta la historia y las tradiciones de cada contexto nacional y local, así como sus recursos actuales y potenciales” (Grimson y Tenti Fanfani; 2014: 248).

En esta ponencia haremos un recorte con los primeros acuerdos que permitirán abordar el tema de “estilos docentes” y “modelos pedagógicos”.

Cuando nos referimos a modelos pedagógicos, señalamos junto a Andrea Alliaud (2009), que si bien el término modelo ha sido criticado y cuestionado, por remitir a imposición desde arriba, a pasividad, ajustado a normas, se pueden pensar los mismos desde procesos formativos y educativos “convocándolos”, en tanto la renuncia explícita a los modelos formativos y educativos no implica, necesariamente, que los modelos sigan funcionando “dando forma a las prácticas y representaciones cotidianas actuales” (Alliaud. 2009:70)

En este sentido se considera que los modelos pedagógicos sustentados en las teorías de enseñanza- aprendizaje, se despliegan en el quehacer docente a través del estilo con que cada docente desarrolla su práctica educativa, entendiendo a la misma como las intervenciones que realiza en pos de los objetivos formativos. Con el término estilos docentes nos referimos a las estrategias de enseñanza, que de acuerdo al grupo- clase se implementan para abordar no solo los contenidos, sino también la transmisión de hábitos, valores y modos de actuación.

Dicho estilo, no es una práctica aislada e individual, por el contrario es el resultado parcial de un recorrido que el docente ha transitado y que se relacionan además con

“los recursos pedagógicos con que se cuenta, con los ejercicios de poder que se desarrollan en la práctica educativa y con diversos grados de comprensión teórica de ésta”. (Hernández Flores, G. 2002)

Asimismo, podemos sostener con Julián De Zubiría Samper (2006) que en las pizarras escritas por el docente, en la selección de contenidos, en los textos que se usan, en la forma como se dispone el salón de clase o los términos usados para definir nuestras prácticas educativas, “nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (De Zubiría Samper, 2006:23)

En la etapa actual del desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta que la UCLV ya cuenta con un protocolo de evaluación de las prácticas áulicas, se ha tensionado el mismo desde los aportes teóricos de los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes que sustentan la propuesta investigativa, con el fin de elaborar indicadores que permitan utilizar la observación como uno de los instrumentos de recolección de información, pero no con fines evaluativos. La misma se complementará con narraciones de las prácticas por parte de los docentes y entrevistas.

#### DESARROLLO

¿Por qué se elige a la observación como instrumento de recolección de la información?

Señalan Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989) que: “La observación común y generalizada pueden transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

- Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales
- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión”. (Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989), en Valles, M. 2003:143)

En tanto Roberto Hernández Sampieri y otros (2010) refieren; “que en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos.” (Hernández Sampieri, y otros; 2010: 212)

Agregan los autores mencionados que la observación cualitativa, no es una simple contemplación y tomar notas, por el contrario requiere estar atento a los detalles, sucesos e interacciones que permitan profundizar en las situaciones sociales y reflexionar sobre ellas en forma constante.

A partir de lo expuesto se considera, que la observación, como instrumento de recolección de información se convierte en:

- Un método de trabajo de indagación del quehacer diario de la docencia.

- Un proceso que debe ser planificado para recoger la información de la manera más exhaustiva posible.

- Un fin que facilita el conocimiento no solo descriptivo sino esencialmente comprensivo del contexto en general, y educativo en este caso.

A su vez, se señalan diferentes principios, que a nuestro criterio orientan la observación:

- Poder recoger la máxima información con el mínimo número de ítems observables.

- Involucrar no solo el “ver”, sino “todos” los sentidos.

- Plantear “siempre” la retroalimentación, en nuestro caso con el docente que colabora, lo cual permite la reconstrucción de lo observado.

¿Qué se observa?

La clase de los docentes en el contexto universitario.

Señala Marta Souto, que la clase escolar “es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera” (Souto, M.; 1996:119)

En la Resolución 210/07, del Ministerio de Educación de Cuba, se expresa que “la clase es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico. Las clases en la educación superior, se clasifican sobre la base de los objetivos que se deben alcanzar y sus tipos principales son: la conferencia, la clase práctica, el Seminario, el encuentro, la práctica de laboratorio y el taller”.

A partir de lo expuesto, consideramos a la clase como el espacio y tiempo donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje. Espacio y tiempo que se despliega en un contexto determinado, en el que interactúan el docente y el alumno, alumno y alumno, junto al tercer elemento que da su rasgo esencial a la misma como hecho educativo “el conocimiento”.

Por ello se pone el énfasis en el espacio y tiempo común, no geográfico del aula tradicional, incluimos todo lugar donde se despliegue el proceso de enseñanza aprendizaje: biblioteca, aula de medios, laboratorios, etc. o sea, un lugar acondicionado para que el maestro utilizando medios y métodos de trabajo pueda crear las condiciones para que todos los alumnos, con sus particularidades, desarrollen sus dimensiones cognoscitivas y afectivas, como regulaciones personalógicas del ser humano y lo social como un todo.

¿Cómo se observa?

Señala Peter Woods (1986) “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, P. 1986:56). Teniendo en cuenta este concepto los indicadores son pensados como pautas, como guías

que permitan sumar aquellos que surjan del particular estilo con el que el docente piensa, siente y “hace” la clase, la sesión de trabajo.

De esta manera, en este momento del proceso de investigación se trabaja en la construcción de indicadores que sean lo suficientemente flexibles y amplios, pero a su vez precisos y permitan una observación de la clase de una forma objetiva, por parte de todos los implicados en el desenvolvimiento de esta acción

Se define como indicador aquel indicio o señal que permite el reconocimiento e identificación de evidencias (teóricas o empíricas) en el objeto de estudio.

La propuesta de indicadores que se hace en el presente trabajo están enmarcados en los momentos de una clase, quizás con enunciados tradicionales, pero que permiten un lenguaje que consideramos común en el ámbito educativo: apertura, desarrollo y cierre. Tomando los conceptos de Jorge Luis González Abreu (2009), la apertura está “relacionada con la motivación, la orientación, la creación de condiciones para el trabajo de los estudiantes” El desarrollo: relacionada con el tratamiento del contenido: su presentación, su profundización o su sistematización; y el cierre con “la generalización de los aspectos fundamentales tratados en la clase. Puede plantearlas el docente o pueden realizarlas los estudiantes, respondiendo interrogantes o desarrollando valoraciones”. (González Abreu, J. L. 2009:17)

#### 1- Momento de apertura de la clase

Se considera importante iniciar la observación desde un momento previo al ingreso del docente y alumnos al espacio donde se desarrollará la clase.

Ello permitirá tener en cuenta el ámbito físico y el clima inicial.

Indicadores: condiciones materiales (ambientales) para la docencia equipamiento, local, instalaciones, etc. Condiciones anímicas: charlas, ubicación, etc.

##### 1.1-Presentación

Indicadores: cómo se presenta y presenta el docente su clase.

1.2-Diagnóstico inicial, “toda clase debería comenzar con un diagnóstico del grupo para quien se organiza y planifica la misma, ello proporcionaría la información necesaria para facilitar la actividad del docente” (Perdomo Vázquez, J.; 200:4). Partiendo de esta definición se puede pensar en dos momentos, a- la clase que inaugura el cursado de una asignatura, y luego, b- el momento de inicio de cada clase en particular.

a- En el primer caso se plantea el encuadre de trabajo, es decir, el docente propone reglas y normas para el trabajo en grupo que son debatidas, negociadas y aprobadas por los miembros del grupo-clase<sup>2</sup>. (si bien se realiza en la primera sesión de trabajo, clase, pueden ser ajustadas en el transcurso del trabajo con la asignatura o curso). Se relevan conocimientos previos que indiquen el punto de partida, se recoge las características del grupo

b- En el momento inicial de cada sesión de trabajo, donde el diagnóstico incluye la recapitulación teórica y práctica de los conocimientos, habilidades y estrategias que se fueron construyendo, elaborando en asignaturas o clases anteriores.

1.3- La motivación inicial, considerando que la misma debe estar presente e integrada en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje, en este primero momento observamos aquellos elementos que pueden considerarse como facilitadores de la motivación.

-Se asegura el nivel de partida, consistente en garantizar las condiciones imprescindibles para la asimilación del tema a tratar de acuerdo al tipo de clase, por la repercusión que tienen en el proceso y resultado de la enseñanza. A su vez, el planteo de situaciones problemáticas a resolver es un resorte para la motivación hacia el aprendizaje, se generan reflexiones y análisis.

Indicadores: reactivación de conocimientos antecedentes- previos, presentación de contradicciones entre lo que el alumno ya sabe y el contenido o tema a abordar, presentación de situaciones problemáticas.

1.4. Orientación hacia el objetivo de la clase.

Este momento es considerado de suma importancia, en tanto es una de las funciones didácticas para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje. Aunque se declare como indicador en el momento de apertura o introductorio se mantiene durante toda la clase. Se tienen presente preguntas como ¿para qué lograr?, ¿qué se quiere lograr?, ¿de qué condiciones se parten?, y ¿cómo lograr es decir la vía general con que se ha de alcanzarse el resultado deseado?, ¿con qué lograrlo? y ¿cuándo lograrlo?. Se explica al alumno qué se espera de él sin anticipar el resultado final.

Indicadores: objetivos y propósitos de la clase, tema que será abordado y actividades para la apropiación del contenido, bibliografía que puede consultarse.

2- Momento de desarrollo de la clase

Momento caracterizado por la interacción docente- alumno- conocimiento. Se dedica fundamentalmente al trabajo con el contenido o tarea a desarrollar, otra de las funciones didácticas esenciales para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1-Motivación del segundo momento

Ampliado lo reseñado en el punto anterior se considera que “la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera implícita o explícita”(…) son “impulsos conscientes e inconscientes del ser humano referidos a la satisfacción de sus necesidades elementales durante el proceso educativo”. (Colectivo de autores; 1984:4)

A su vez, agregamos junto a José Perdomo Vázquez (2001), que “la motivación de los sujetos del aprendizaje contribuye de forma decisiva a vencer o sobrepasar las barreras que se producen en el proceso comunicativo”.

Teniendo en cuenta lo expresado observaremos:

Indicadores: interés demostrado por el estudiante, atención, participación, expresiones de los rostros. Clima educativo de la clase: “relaciones interpersonales, implicación en las tareas, distribución de los roles, estimulación, facilitación, limitación de comportamientos, etc” (Aguilar Méndez y otros; 2013).

## 2.2- Nivel científico, técnico y actualidad de los contenidos

Siguiendo a Javier Nicoletti podemos señalar que los aportes científicos se hacen presentes en la conformación y en el desarrollo de los procesos educativos, siendo “una herramienta para la determinación de sus principios, la elaboración de sus teorías, la estandarización de sus concepciones, la definición de los métodos y la aplicación de sus instrumentos y técnicas en las prácticas educativas”. (Nicoletti, J.; 2006:8) Agrega el autor que ello no agota la tarea pedagógica, “a ésta corresponde además el cometido de construcción e integración crítica de los elementos de la didáctica moderna y de la producción de la tecnología educativa” (Op. Cit).

Indicadores que se tienen en cuenta: relevancia de los contenidos en relación a la planificación de la asignatura, contenido actualizado, relación de los temas con el futuro de la profesión y la investigación, integración de contenidos, bibliografía, otros.

## 2.3- Información brindada a los estudiantes

Señala Cecilia Bixio (2013) que la construcción de aprendizajes genuinos dependerá “fundamentalmente, del grado de inserción que logran tener los contenidos escolares en el ámbito de significados que proporciona el medio ambiente y el contexto cultural y social del estudiante y su comunidad”. (Bixio, C.;2013: 63)

Teniendo en cuenta lo expresado, podemos observar:

Indicadores: modo de presentar los contenidos de aprendizaje, formas de presentar las consignas de trabajo, claridad en la información, originalidad, formas de presentar las consignas de trabajo, características del mensaje como posibilitador u obturador de la toma de decisiones, funcionalidad práctica de los aprendizajes que se promueven, relación con la vida cotidiana, con la realidad, otros.

## 2.4- Desarrollo de habilidades intelectuales, sociales, afectivas en la clase

Se parte de considerar que la formación del estudiante, en todos los niveles del sistema educativo, debe abordarse de forma integral, contemplando el desarrollo de habilidades no solo intelectuales, sino también afectivas y sociales. Una formación que integre el saber, el pensar y el sentir en el “hacer”.

En el informe de la UNESCO (Delors, 1996) se expresa la necesidad de que el logro de los estudiantes vaya más allá de los aspectos cognitivos. En los “pilares del aprendizaje” del informe “La Educación encierra un tesoro” se plantea que la educación a lo largo de la vida debe contemplar “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser”.

Indicadores: observar si se propicia el pensamiento lógico (memoria, razonamiento, generalizaciones, conceptualizaciones, abstracciones, otras), se propicia la pregunta, las actividades grupales, cooperativas/colaborativas, la investigación, actividades extra-clase.

## 2.5- Utilización de los medios

Partimos de considerar junto a Edith Litwin que cualquiera sea el dispositivo o ayuda elegida para el apoyo de la clase “se articula con los propósitos en los que la acción se inscribe, la concepción del sujeto de aprendizaje y la modalidad en la que se inserte (Litwin, E. 2008:141).

En este caso tomamos en cuenta la habilidad en el uso de los medios tradicionales, y la incorporación e integración de las tecnologías de la comunicación y la comunicación (TIC) como apoyo conceptual y tecnológico.

En este sentido, tendremos en cuenta:

Indicadores: todo soporte material que permite el intercambio de información: voz, tiza y pizarrón, medios gráficos, audiovisuales, diagramas, competencia digital, otros.

## 2.6. Tratamiento didáctico al error

No siempre es posible desarrollar la actividad docente con la perfección necesaria. Señala Gastón Bachelard (2000), que “volver sobre un pasado de errores se encuentra la verdad en un verdadero estado de arrepentimiento intelectual. En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo los conocimientos mal adquiridos, o superando aquello que, en el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización” (Bachelard, G. 2000:15) Agrega el autor que son pocos los profesores que sondan la psicología del error, la ignorancia y irreflexión

En este sentido, la observación de un significativo número de clases<sup>3</sup> ha indicado que los errores cometidos por el maestro durante su actividad de dirección del aprendizaje de los alumnos se pueden agrupar en: imprecisiones en el contenido, errores de tipo didáctico, insuficiencias en el trabajo educativo.

a- Las imprecisiones en el contenido consisten en la desviación que existe entre la información ofrecida por el maestro y la expresión del contenido de la materia de estudio.

Indicadores: falta de preparación de la clase, bibliografía desactualizada, nivel de complejidad del contenido de acuerdo al grupo-clase, otros. En el estudiante se puede observar: desinterés, inseguridad, otros.

b- Los errores de tipo didáctico comprenden a todas las desviaciones en la actuación del maestro con respecto a lo reconocido por la pedagogía en general y la didáctica en particular, en lo que se refiere a la aplicación de la teoría pedagógica y psicológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diversidad de tendencias y enfoques en las ciencias pedagógicas y psicológicas dificultan enormemente el establecimiento de un criterio certero, para determinar si durante el transcurso de la clase se ha incurrido en el error de tipo didáctico. No obstante, hay determinados postulados aceptados universalmente, algunos de ellos continúan en el campo de la discusión y es la práctica la que tiene que imperar como criterio de la verdad.

Indicadores: dificultad en la comunicación docente-estudiante,

c- El último grupo de dificultades que atenta contra la eficiencia de la clase, consiste en el insuficiente trabajo educativo. Por trabajo educativo se entiende el sistema de acciones encaminadas a lograr la inclusión del sujeto en la sociedad, de acuerdo a las normas de convivencia establecidas.

Indicadores: aportes a la formación integral del estudiante; formación de valores, otros.

## 2.7- Acciones espontáneas

En este punto, teniendo en cuenta el planteo de Edith Litwin (2008) sobre uno de los enfoques para el estudio de la didáctica en lo que respecta al estudio de las clases, refiere a que en su transcurrir, una pregunta, una intervención u otro acontecimiento produce un giro, un cambio en lo planificado y deben tomarse decisiones de acciones rápidas y espontáneas para dar continuidad a la misma. “Intuición, sabiduría práctica, acciones espontáneas constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza” (Litwin, E.; 2008:2)

En este punto, los indicadores surgirán de la propia observación.

### 3. Momento de cierre de la clase

Momento caracterizado por la síntesis y preparación para una nueva apertura. Se realizará un resumen de los aspectos principales de la clase. Se comprueba el grado de apropiación del contenido y por tanto el cumplimiento del objetivo propuesto en el momento de apertura. Se considera en este punto indicadores relacionados con la evaluación, objetivos y tareas. Pueden ser planteados no sólo por el docente sino que “pueden realizarlas los estudiantes, respondiendo interrogantes o desarrollando valoraciones” (González Abreu, J. 2009:17).

#### 3.1- La evaluación

Partimos de considerar que la evaluación es un componente que abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no solamente una parte del cierre de la clase. “En este proceso, pueden diferenciarse distintas “caras” de la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora o de resultados” (Davini, C. 2015:77)

A los fines de la observación ubicamos en este apartado el ítem correspondiente a la evaluación.

Indicadores posibles de observar:

- formativa: elaboración de conceptos, frases; se trabajan los errores, obstáculos, se señalan los avances; se plantean actividades, se fomenta la interacción, participación de los estudiantes y el trabajo colaborativo, confrontar puntos de vistas, orientación profesional, otros.
- recapituladora o de resultados: síntesis de la clase (docente y estudiante), dudas (estudiantes), se resuelven problemas, se incorporan nuevos conocimientos, otros.

#### 3.2- Cumplimiento de los objetivos propuestos

Teniendo en cuenta los objetivos y propósitos propuestos, el cumplimiento de los mismos es un indicador que permite observar la clase como un “todo”.

Siguiendo a Estanislao Antelo (2009), podemos decir que cuando se enseña, se reparten guías para la acción, guía para obrar en lo sucesivo, guías que indican además del cómo debo ser, especialmente el cómo debo proceder.

Indicadores

Desde el docente:

- Diferentes “guías”, acciones que se desarrollan para abordar:
- contenidos conceptuales
- contenidos procedimentales

Desde el estudiante:

- estrategias, habilidades, técnicas, y/ o destrezas utilizadas.

### 3.3- La anticipación para la motivación futura: “la tarea”

Tal como se ha señalado, la motivación debe ser contemplada no sólo en el momento de apertura, sino durante el desarrollo y en el momento del cierre. En este último momento se tiende a “la orientación y ejecución del trabajo independiente”. (Colectivo de autores; 1984:4)

Teniendo en cuenta lo expuesto, se precisan algunos indicadores directamente relacionados con el método de enseñanza y con la tarea considerada como anticipación para la motivación futura.

Indicadores.

Tarea que deja para hacer una vez concluida la clase: dominio de los procedimientos para resolverlas. Relación extra- clase: consultas presenciales, virtuales, telefónicas.

### 4- Algunos indicadores “transversales”

Se considera que hay indicadores que van más allá de la “clase”. Señala Cecilia Bixio (2010) que podría sintetizarse el oficio de educar en la siguiente frase: “consiste en ser capaz de transmitir cierta parte de la cultura considerada como valiosa en determinado momento histórico. (...) Para ello apela a una serie de recursos que no se reducen a técnicas o ingenierías, ni a mecanismos automáticos, ni a ejercicios ritualizados, sino más bien a estrategias de transmisión que le permitan diseñar un clima razonablemente lúdico de trabajo” (Bixio, C. 2010:51)

### 5 - Características profesionales del docente

En este ítem se considera aquellos aspectos que, más allá de la organización de la clase, sus objetivos y contenido a desarrollar, inciden en forma ineludible en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje y se relacionan con los rasgos particulares del “hacer docencia”. Ello implica que el trabajo pedagógico no se limite a aspectos de transmisión de conocimientos, sino que trascienda la formación para lograr un profesional crítico, reflexivo y autónomo.

Se considera en este sentido, el estilo de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje predominante en la clase: democrático, autoritario, liberal o anárquico

Algunos de los indicadores que nos permitirán observar este aspecto son, entre otros:

- Uso de formas correctas de expresión y comunicación, presencia personal, cultura integral que manifiesta, estimula el deseo de aprender en los estudiantes, favorece el desarrollo e interés por la profesión, valoración afectiva que se puede transmitir junto

a los conocimientos, es flexible y establece relaciones empáticas con el estudiante, comunicación fluida. Establece relaciones empáticas. Puede percibir el clima de la clase. Tiene en cuenta y da tratamiento a las diferencias individuales de los alumnos (atención a la diversidad educativa)

## 6. Las implicancias del observador

Un punto sumamente importante que no se puede dejar de abordar refiere a las implicancias del propio observador en el proceso de registro de la misma.

Señala Rebeca Anijovich y otros (2009), que es importante tener en cuenta las sensaciones y percepciones del observador, las cuales deben ser explicitadas a través del registro.

Indicadores: prejuicios, impresiones, comentarios.

Para cerrar este apartado complementando una de las cuestiones metodológicas importante como lo es el registro de las observaciones y, teniendo en cuenta la propuesta de María Teresa Sirvent (1999), se propone el mismo “a tres columnas”: observables (indicadores), comentarios (impresiones, sensaciones, otros), análisis. Se considera que ello permitirá el mejor proceso de objetivación posible.

Conclusiones provisionarias: reflexiones iniciales

Tal lo expresado al inicio de la ponencia, la misma expresa un primer esbozo de los indicadores que permitirán observar la clase y por ende el proceso de enseñanza –aprendizaje en el contexto universitario, y se irán enriqueciendo con el trabajo de campo. Se resalta el carácter indagatorio y no evaluativo de la observación, y a la clase como el ambiente adecuado donde se construye el conocimiento científico. Construcción basada en la información que brinda el profesor, el contenido de la asignatura- materia- que se estudia y cómo lo postula la ciencia en cuestión. Contenido que aparece en formas de teorías, leyes, fenómenos, hechos, datos, procesos y aplicaciones, y el cómo es abordado, desplegado, “ofrecido”, nos brindará el estilo particular con el que cada docente desarrolla su quehacer áulico, y los modelos pedagógicos que subyacen en los mismos.

Como otra parte de la tríada didáctica, docente- estudiante- contenido, y si bien el eje de la investigación no está puesto en el alumno, es partícipe necesario en el desarrollo del trabajo educativo. “Considerado éste como sistema de acciones encaminadas a lograr la inclusión del sujeto en la sociedad, de acuerdo a las normas de convivencia establecidas, aprovechando en la clase las posibilidades de desarrollar al estudiante en su formación ciudadana, de manera plena como ser social y como individuo, y la formación de valores morales, éticos y patrióticos como parte integrante del proceso de enseñanza- aprendizaje” (Perdomo, J. 2000:7).

De esta manera cada contenido seleccionado, tendrá una forma de ser abordado en la clase que permitirá una formación integral de un estudiante crítico y reflexivo y un futuro profesional comprometido con la sociedad donde está inserto.

“Solo a partir de una posición transformadora de la enseñanza y en particular de la clase, se alcanzarán resultados que estén en correspondencia con las exigencias que plantea al magisterio el desarrollo actual y futuro de las ciencias”. (Perdomo J. 2000:16)

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alliaud, Andrea; “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”. Documento de Trabajo N° 22. Febrero de 2007. Serie “Documentos de trabajo” Escuela de educación. Universidad de San Andrés.
- y Antelo, Estanislao; “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación”. Ed. Aique. Buenos Aires, 2009.
- Aguilar Méndez, Arnulfo y otros; “Estrategias socio afectivas para la mejora en el clima escolar con vista a un desarrollo integral de los estudiantes de nivel secundaria”. Disponible en: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/201-es-trategias-socioafectivas.html>
- Bixio, Cecilia; “Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire”. Ed. HomoSapiens. Rosario, 2010.
- Colectivo de autores; “Motivación en la clase” en “Pedagogía”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1984. Disponible en: [http://www.ecured.cu/index.php/Motivaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_clase](http://www.ecured.cu/index.php/Motivaci%C3%B3n_en_la_clase)
- De Zubiría Samper, Julián; “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante”. Colección Aula Abierta. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia, 2006.
- González Abreu, Jorge Luis; Ponencia: “El empleo de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior con un enfoque político ideológico”. Reunión metodológica. Departamento de Formación Pedagógica General. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Félix Varela. Villa Clara, 2009.
- Grimson y Tenti Fanfani; “Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas” .Siglo XXI Editores; Buenos Aires; 2014
- Hernández Flores, Gloria: “Estilos docentes y significados de los procesos educativos”. Decisio 5. Formación de Formadores. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL. México, 2002.
- Litwin, Edith; “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria”. Programación científica 2004-2007, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. Disponible en: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/37\\_Edith\\_Litwin.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf)
- \_\_\_\_\_ ; “El oficio de enseñar”. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Resolución 210/07. La Habana: Ministerio de Educación, CUBA, 2007.
- Nicoletti, Javier Augusto; “Revista: Docencia e Investigación”. Vol. 31. N° 16. España, 2006. Disponible en [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=NICOLETTI,%20JAVIER%20AUGUSTO](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=NICOLETTI,%20JAVIER%20AUGUSTO)
- Olabuénaga y Espizua, en Valles, Miguel; “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Ed. Síntesis S.A. Madrid, 2003.
- Perdomo Vázquez, José M. “La clase en las asignaturas de ciencias en la escuela media cubana”. Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara, 2010.

- Hernández Sampieri, Roberto y otros; “Metodología de la investigación”. Ed. McGraw Hill, México 1998.
- Souto, Marta; en Camilloni, A. y otros; “Corrientes Didácticas Contemporáneas”. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1996.
- Woods Peter; “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Ed. Paidós. España, 1986.

.....

1. Equipo de Investigación: Directora: Mg. Blanca A. Franzante. Integrantes: Esp. Prof. Carla Malugani; Esp. Prof. Stella Marclay. Profesores invitados: Dr. José M. Perdomo Vázquez, Dra. Liset Perdomo Blanco; Mg. Ramón Rodríguez Díaz.

2. A lo largo del trabajo utilizamos dos términos para denominar una misma cuestión, como por ejemplo en este caso sesión de trabajo- clase. Dicha forma de presentación responde a la necesidad de “códigos comunes” que van surgiendo de los intercambios.

3. Registro de experiencias de evaluaciones a clase de docentes. Dpto de Física del Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara, Cuba. 1990-2000

## **LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL ÁREA DE SALUD Y LAS PRÁCTICAS DEL DOCENTE. EL CASO DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA**

Patricia Del Regno, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación profesional, practicas docentes, didáctica universitaria.

### **RESUMEN**

Esta ponencia presenta algunos avances de un proyecto de investigación que aborda la cuestión de la formación de profesionales en el área de la salud y las prácticas del docente, específicamente en el caso de la Carrera de Enfermería. Este proyecto es dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y lo realizamos en el marco de la Programación Científica 2014-2015 de la Secretaria de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Este estudio se propone indagar en la formación de profesionales de salud, específicamente en el área de Enfermería y las prácticas de enseñanza del docente en tal sentido.

La investigación se desarrolla desde un estudio de casos analizados en profundidad. A través de una metodología cualitativa -observaciones de clases, entrevistas a docentes, consulta a material documental- y aplicando también un cuestionario de encuesta de opinión a una muestra de alumnos, se propició el análisis de los objetivos educativos, enfoques de contenidos y estrategias didácticas en distintos espacios formativos. A través del estudio realizado, se pueden apreciar situaciones formativas que abordan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales clave del rol del Enfermero, como por ejemplo: cuestiones vinculadas al Proceso de Atención de la Enfermería (PAE), a los cuidados al paciente (y atención de su entorno familiar) en diversas etapas, cuestiones complejas como la muerte y las etapas del duelo, etc.

En base a dicho estudio, finalmente se plantean algunas reflexiones y desafíos para una didáctica universitaria en el área de salud, específicamente en la carrera de Enfermería.

## INTRODUCCIÓN

PLANTEO DEL TEMA Y DE LOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN:

Este trabajo se enmarca en el eje temático “Innovaciones curriculares, aspectos pedagógicos y docentes” en la Educación Universitaria. Dentro de dicho marco temático, se presentan en esta ponencia los avances del proyecto de investigación titulado: “La formación de profesionales en el área de la salud y las prácticas del docente. El caso de la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero”. Este proyecto es dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y lo estamos desarrollando en el marco de la Programación Científica 2014-2015 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) .

La investigación se propone indagar acerca de las estrategias didácticas de enseñanza del profesor en el aula universitaria, en la formación de profesionales del área de la Salud, concretamente en la Carrera de Enfermería.

Se intenta responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias de enseñanza desarrolla el profesor en su práctica docente en el aula universitaria y cómo las selecciona y fundamenta?.
- ¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación de sus estrategias?.
- ¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores desde la opinión de los profesores y estudiantes en pos de los objetivos formativos?.

Objetivos del proyecto:

Este proyecto de investigación se propone:

- Identificar, conocer y caracterizar las diversas estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula universitaria.
- Identificar las modalidades que desarrollan los docentes para la formación en la práctica profesional en carreras del área de la Salud.
- Conocer y analizar la opinión de los estudiantes universitarios acerca de qué estrategias de enseñanza consideran mejores en su calidad didáctica en pos de la formación profesional que reciben.
- Avanzar en la consolidación de marcos teóricos del campo de la Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica en el área de la Salud, específicamente en la Enfermería.

Algunos antecedentes sobre la temática:

La Didáctica de Nivel Superior, como área temática de interés y como disciplina científica específica, ha planteado sus bases y primeros hitos a partir de la década de 1950. En Argentina, entre las primeras acciones institucionales, puede señalarse la

concreción de Unidades de Pedagogía Universitaria en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA). A partir de entonces y en décadas posteriores, se fue dando lugar a una producción científica sobre la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2007), lo que fue configurando y desarrollando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica de Nivel Superior, tanto en nuestro país, como en Latinoamérica y en el mundo.

Durante las últimas décadas, ha ido creciendo significativamente en diversos contextos internacionales, la preocupación por la calidad de la educación superior, por el desarrollo de la Didáctica de dicho nivel y de experiencias educativas innovadoras en el mismo, así como el aporte de las asesorías pedagógicas universitarias y los avances en la formación pedagógica del profesorado del nivel superior. (Lucarelli, 2007, 2009).

## DESARROLLO:

### 1) ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS:

La Didáctica de Nivel Superior, como disciplina dentro del campo de las “Ciencias de la Educación”, es una didáctica específica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza universitaria y de instituciones terciarias. Dicha Didáctica estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001).

Es importante plantear una perspectiva didáctica crítico- fundamentada que defina y asuma –de manera contextualizada- las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje; contrapuesta a una Didáctica tecnicista exclusivamente instrumental (Candau, 1995). Esta Didáctica específica está fuertemente condicionada por un currículum altamente especializado. Esto determina que la cuestión del “contenido disciplinar” es un estructurante básico de la Didáctica de Nivel Superior, como lo es también la formación para una determinada “profesión”.

Lucarelli (2001) señala que la preocupación didáctica por la relación teoría-práctica es una de las claves para lograr la calidad educativa, dado que la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la “innovación”, que puede definirse como una “ruptura a un status quo” y que puede analizarse desde la capacidad que tiene para producir un mejoramiento sensible, deliberado y duradero de la situación vigente, en tal sentido implica una acción creadora (Lucarelli, 2007, 2009). La innovación puede darse a nivel curricular, a nivel de estrategias didácticas de enseñanza y evaluación que desarrollan los docentes, etcétera.

Unos de los conceptos principales planteados en este trabajo de investigación es el de “estrategias de enseñanza”. Las estrategias que desarrolla el docente se sustentan en los objetivos y contenidos curriculares y se efectivizan en determinadas formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en modos de plantear determinadas metodologías, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social).

Esta investigación intenta caracterizar diferentes estrategias didácticas (de la Torre y Barrios, 2002) utilizadas por docentes en el aula universitaria, que pueden ir desde la tradicional clase expositiva, pasando por estrategias más dialogadas de exposición

y discusión (Eggen y Kauchak, 1999) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza en el aula universitaria como pueden ser: el análisis de casos, los grupos de estudio y reflexión, etc. (Davini, 1995). Puede señalarse que, los propósitos de la formación en el nivel universitario, requieren por parte del profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan “la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos; la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional” (Lucarelli, 2001: 9).

Por otra parte, cuando esta investigación alude al interés en indagar en “las representaciones del docente acerca de lo que considera una buena enseñanza”, se plantea –por un lado- el término “representaciones” desde la Psicología Social como aquellos contenidos o “construcciones” mentales, en parte individuales pero también profundamente arraigadas y compartidas en colectivos sociales, grupales, enmarcadas en determinadas tradiciones históricas, culturales, institucionales (Jodelet, 1985). Por otro lado, el concepto “buena enseñanza”, se toma de Festernmacher (1989) y alude a un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos.

En tal sentido, se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992: 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas; dadas las complejas situaciones áulicas. Por su parte, Abal de Hevia, señala que para los profesores universitarios, además de una formación profesional sólida, “se necesita una capacitación pedagógica a fin de incidir favorablemente en el mejoramiento de la oferta educativa del grado, produciendo las innovaciones necesarias” (2001: 223).

Particularmente, para el campo de la enseñanza universitaria de la Enfermería, como señalan Medina Moya y Sandín Esteban (2006), es fundamental adoptar un “paradigma de la complejidad” y de “reflexión permanente” que supere la mera cuestión técnica y avance hacia una concepción de la educación en Enfermería humana y política, no sólo técnica; hacia una comprensión integral, contextual y ética de la acción del enfermero, que exige “procesos de reflexión y deliberación permanente, muchas veces en condiciones de incertidumbre” (Medina Moya y Sandín Esteban, 2006).

## 2) BREVE REFERENCIA A LA ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de estudio de casos, analizados en profundidad. En tal sentido se propone estudiar, como muestra intencional, dos asignaturas de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En dicha selección se intenta caracterizar y comparar dos asignaturas significativas en cuanto al desarrollo del proceso formativo: una del primer año del Plan de Estudio, que afronta las peculiaridades del alumno ingresante y otra del último año de la carrera, con la problemática propia de un estudiante en etapa de graduación. Durante el año 2014 se estudió el caso de la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I”, del primer año de la Carrera y durante el año 2015 se espera trabajar con una asignatura del último año de la Licenciatura en Enfermería.

El estudio cualitativo se realiza a través de observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas, durante dos meses de seguimiento. Asimismo se realizan entrevistas semi-estructuradas con los docentes a cargo de dichas clases. Además se recoge y analiza material documental: como el programa de la asignatura, el plan de estudios de la Carrera de Enfermería, etc. También se incluye, en un momento del diseño, un cuestionario semi-estructurado a los alumnos.

Cabe señalar que la elección de una muestra acotada como la considerada, puede ser viable dentro de un enfoque de investigación de tipo cualitativo, ya que el investigador puede centrarse en pocos casos de estudio, pero tratando de realizar una descripción lo más detallada y completa posible, para tratar de comprenderlos en profundidad. Este enfoque -de reconocida tradición en las ciencias sociales- en las investigaciones educativas se orienta a comprender situaciones singulares y material simbólico también singular (Gibaja, 2001).

### 3) CONSIDERACIONES ACERCA DEL CASO DE ESTUDIO ABORDADO. BREVE MARCO REFERENCIAL:

El caso de estudio considerado en el primer año de esta investigación ha sido la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I”, del primer año de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Dicha asignatura, tiene un primer tramo de cursada desde Agosto hasta Diciembre. Durante este primer tramo, se ha realizado la observación en una comisión los días jueves, desde las 8 de la mañana hasta las 12.30 hs del mediodía, durante los meses de Octubre y Noviembre de 2014.

La profesora a cargo, ha manifestado en la entrevista, que esta asignatura se continúa luego, al inicio del año siguiente en una segunda parte –Bases de la Enfermería II- en la cual los alumnos concurren al Hospital Bocalandro, cercano en la zona, en donde los alumnos realizan un mayor acercamiento a la práctica profesional del Enfermero.

Como ha destacado en entrevista la profesora de esta asignatura, “se comienza así -ya desde el primer año de la carrera- con un acercamiento a la práctica del enfermero en el Hospital, en pos de la preparación emocional y profesional del alumno”

Por otra parte, cabe señalar que la profesora que ha sido observada a cargo de la comisión (aproximadamente con unos 50 alumnos durante el periodo estudiado), es Licenciada en Enfermería y también ha realizado en la Universidad estudios de Postgrado en Docencia Universitaria.

### CONCLUSIONES:

ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO:

### ANÁLISIS CURRICULAR:

Los objetivos generales de esta asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I” -según plantea el programa de la materia- aspiran a “que el alumno logre planificar, ejecutar y evaluar cuidados de Enfermería al individuo, familia y comunidad en los distintos niveles de prevención y atención, teniendo en cuenta las necesidades básicas”. Se espera también “que el alumno pueda aplicar el Proceso de Atención de la

Enfermería (PAE) en la prestación de los cuidados y que pueda brindar cuidados de enfermería al individuo en forma personalizada, integral, continua, respetando sus valores, costumbres y creencias”.

En lo relativo a la secuenciación y organización de los contenidos de la asignatura el programa –tal como lo evidencia el análisis de material curricular y fuera también corroborado por la docente de la cátedra en entrevista- plantea una recorrida por problemáticas fundamentales que hacen al rol profesional del Enfermero, como por ejemplo: cuestiones vinculadas al Proceso de Atención de la Enfermería (PAE), a los cuidados al paciente (y atención a su entorno familiar) en diversas etapas, al conocimiento y debate de diversas terapias alternativas disponibles en el área de salud, etc.

La profesora a cargo, explicó que entre los contenidos que aborda esta materia –estructural en la formación profesional de estos futuros enfermeros- se aborda, por ejemplo: el proceso de enfermedad “interno” del paciente, o sea cómo el paciente asimila que está enfermo y cómo es el cambio de roles en la familia. Esto se trata especialmente en el primer tramo de cursada. Luego se aborda el proceso de admisión y alta del paciente, también se trata la cuestión de la esterilización, la higiene y seguridad del paciente, higiene y seguridad de los propios enfermeros (todo lo que tenga que ver con medios de esterilización, medios de protección, cómo hacer correctamente el “lavado de manos”, explicar qué es “el aislamiento”, etc.).

Como señaló la propia docente, “en esta cursada de Bases de la Enfermería I se aborda toda la base para que en el siguiente primer cuatrimestre del año siguiente, los alumnos puedan abordar la parte procedimental”. Por ende, “se busca que cuando los alumnos llegan al Hospital, sepan cómo acercarse a una persona enferma y cómo protegerse, inclusive ellos mismos”, en cuestiones como esterilización, en cuestiones como el adecuado movimiento corporal (para evitar futuras lesiones profesionales en la columna vertebral, etc.). Por eso, en algunas clases de esta materia se aborda por ejemplo, la correcta postura corporal y el adecuado modo de realizar los movimientos corporales para movilizar al paciente en reposo. Así se realizan ejercicios corporales y prácticas de simulación de cómo movilizar a los pacientes.

Asimismo, entre los contenidos que se abordan en “Bases y Principios de la Enfermería I”, se tratan cuestiones complejas en la atención con los pacientes, como los dilemas religiosos que puedan presentarse, la cuestión de la “agonía” y “muerte”, del “duelo” y sus etapas, entre otras muchas temáticas que integran el programa de contenidos de esta asignatura. Por ende, podría decirse que en dicha materia se propone plantear a los alumnos ingresantes a la carrera de Enfermería, diversos contenidos conceptuales, pero también contenidos procedimentales y actitudinales que hacen al futuro rol profesional.

Análisis de las clases observadas:

.Estrategias de enseñanza desarrolladas.:

Se ha podido observar a través del registro de las clases, la entrevista con la profesora a cargo y a través de las encuestas realizadas a los alumnos, que las estrategias de enseñanza más utilizadas son la exposición (de contenidos conceptuales) pero también se desarrollan estrategias didácticas como la “dramatización” o simulación

(role playing) representando situaciones típicas de interacción entre enfermero, médico, paciente y sus acompañantes familiares.

En efecto, durante los primeros meses de la cursada del primer tramo cuatrimestral, los estudiantes, recién ingresados (luego de los meses del curso de ingreso) asisten a clases con un carácter introductorio, teórico (Del Regno, 2009), con abordaje de contenidos conceptuales ligados ejes temáticos clave de la práctica de la Enfermería como por ejemplo: la definición de “salud y enfermedad”, noción de “duelo” y sus etapas, etc. Incluso, pudo apreciarse en las primeras observaciones áulicas realizadas, que durante unas semanas de cursada, los alumnos realizan en equipo “clases especiales”, sobre diversas temáticas del programa de la asignatura – con la presencia y coordinación de la docente a cargo- que plantean ante sus compañeros diversos contenidos conceptuales como: “terapias alternativas”, “sueño” (tipos y etapas del sueño, enfermedades del sueño, fármacos para tratarlas, etc). También los alumnos en grupo expusieron otras temáticas diversas como: “dolor”, “fisiología del dolor”, factores que influyen en el dolor, fármacos para su tratamiento, etc.; apoyándose con recursos como láminas, afiches y diapositivas.

Asimismo, en dicha asignatura, se ha podido apreciar posteriormente la presencia de otro tipo de estrategias de enseñanza, más centradas en la práctica y en contenidos procedimentales, cuando la profesora a cargo, trasladó a los estudiantes a otro salón, denominado “gabinete” en el cual la docente les mostró el maniquí de simulación que iban a utilizar a partir de entonces en las siguientes clases. En el gabinete, se planteaban estrategias didácticas de simulación de procedimientos de atención de Enfermería con un maniquí articulado de tamaño natural que representa a un paciente adulto (Sistema Único de Simulación Integral- SUSI). En tal sentido -dependiendo de los contenidos que debían darse- la profesora y los alumnos pudieron utilizar dicho maniquí para practicar diversas destrezas y habilidades que hacen a la base del trabajo de Enfermería (por ejemplo: saber ubicar al paciente en la posición adecuada en su cama de internación, realizar los procedimientos para poder higienizarlo, para poder brindarle los cuidados necesarios, etc.).

Resulta ilustrativo señalar que dichas clases en el gabinete se organizaban con una disposición circular de los alumnos sentados alrededor de la docente que se ubicaba en el centro del salón, con una cama ortopédica (como las de los hospitales o clínicas) y el maniquí articulado que simula un paciente adulto sobre dicha cama.

El abordaje de contenidos procedimentales, se realizaba en la sala de Gabinete, por ejemplo a partir de estrategias de “demostración” docente, a través del cual la profesora a cargo realizaba con el maniquí de paciente simulado diversas maniobras, por ejemplo: mostrando el adecuado modo de mover al paciente en reposo o mostrando las diversos cuidados de higiene e incluso cuestiones delicadas como cuando el paciente fallece, la correcta higienización y preparación del cadáver (para su posterior entrega a la familia para el sepelio, etc.). En la estrategia de “demostración docente”, la profesora no solamente iba mostrando la adecuada ejecución de procedimientos, sino que verbalizaba los pasos y fundamentos de dichos procedimientos, planteando así una estrategia de enseñanza de procedimientos (Valls, 1995), que permite relacionar contenidos procedimentales con contenidos conceptuales de fundamentación.

Luego de la demostración, la profesora solía proponer a algún alumno que se acercara a realizar con el maniquí la ejecución del procedimiento previamente demostrada.

En base a la ejecución realizada por los alumnos, la docente y los compañeros realizaban comentarios acerca de lo correcto o de las dificultades que pudo haber tenido dicha ejecución, con el fin de corregirla y afianzarla.

Cabe señalar que en la instancia de simulación con el maniquí articulado, además de la demostración de procedimientos por parte del docente y la práctica de ejecución de alumnos, se planteaban otras estrategias de enseñanza como el “role playing” o “dramatización”, a veces llevada a cabo por la docente y otras veces representada directamente por los alumnos. Así se planteaban por ejemplo, determinados diálogos, procedimientos y actitudes relacionados con situaciones como: los dilemas y las dificultades que podrían presentarse en la interacción con el paciente (e incluso con sus familiares) y con el médico. Luego se planteaban análisis entre docente y alumnos frente a las situaciones representadas en las “dramatizaciones”. En tal sentido, se pudieron observar durante las clases en gabinete, estrategias de análisis de casos, entre docente y alumnos, a partir de situaciones simuladas representadas por profesora y alumnos (role playing) o de situaciones extraídas de la experiencia profesional, que refería verbalmente y planteaba la docente en clase.

Tanto la estrategia de “demostración de procedimientos” como la dramatización del “role playing” y el análisis de casos realizados, plantearon interesantes diálogos e intercambios entre docente y alumnos, siendo la estrategia dialogal, la que estructuraba y atravesaba transversalmente el planteo de estas clases observadas en el Gabinete. De este modo, podríamos identificar en dicho planteo formativo, una concepción epistemológica dinámica alternativa a la habitualmente presente en las aulas universitarias (Lucarelli, 2009), en la que la articulación dialéctica entre teoría y práctica, da lugar a un entramado entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ligado a la formación de competencias de la práctica profesional de un futuro enfermero.

Fundamentación docente de estrategias y representaciones sobre “buena enseñanza”:

Finalmente, es interesante señalar la apreciación de “buena enseñanza” que manifestó en la entrevista la docente a cargo, como ligada a “la buena interacción entre docente y alumnos y que permita relacionar la teoría con la práctica de atención a los pacientes”. Por su parte, los alumnos coincidieron en el señalamiento de dichos atributos, ya que en el cuestionario de encuesta, seleccionaron como atributos de una “buena enseñanza”, la cualidad de: “relacionar la teoría con la práctica” (a través de ejemplificaciones y/o aplicaciones a situaciones concretas o a ejecución y reflexión en la acción)” así como también el “mantener un diálogo fluido y cordial entre docente y alumnos”.

Los estudiantes además señalaron que entre las estrategias de enseñanza desarrolladas en la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I” que más aprecian se encuentran la realización de debates durante la clase, porque según los alumnos “ayudan a despejar dudas”, así como la ejecución de procedimientos prácticos ligados a la futura práctica profesional porque: “permiten encontrar diferencias entre los que se debe hacer en la teoría y lo que es más factible en la práctica” y también “porque eso es lo que vamos a tener que realizar con los pacientes” Al respecto destacaron el realizar prácticas de simulación con el muñeco que representa al paciente: “porque de

esa forma aprendemos más cómo manejarnos con un paciente”. En los cuestionarios, los alumnos también apreciaron otras estrategias metodológicas desarrolladas, como por ejemplo: el análisis de los casos reales porque “en esta carrera es muy importante”. Además los alumnos apreciaron los trabajos en grupo porque “hacen más fácil” el proceso de aprendizaje y también destacaron la estrategia de dialogo entre docente y alumnos porque “facilita la comprensión de temas complicados”

Algunas consideraciones finales:

Constituye un desafío clave en la didáctica universitaria, encontrar líneas de acción para poder articular teoría y práctica en la enseñanza y, por ende, para poder integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación, desde una perspectiva reflexiva y contextualizadora, que supere una perspectiva didáctica instrumental-tecnicista (Candau, 1995).

En el caso de la formación en de los futuros profesionales de la Salud en general y de la Enfermería en particular, resulta fundamental plantear, como señala Medina Moya (2002), estrategias formativas reflexivas que den lugar a aprendizajes “experienciales”, como por ejemplo: la supervisión clínica, el estudio de casos, la resolución de problemas extraídos de la práctica profesional; etc; que contribuyan para que los futuros enfermeros se inicien en “procesos colegiados de indagación y reflexión mediante una conexión dialéctica entre la teoría y la práctica” (Medina Moya, 2002).

A partir de este primer caso estudiado en esta asignatura de una carrera universitaria de Enfermería, resulta interesante seguir estudiando otras situaciones de formación profesional en la referida área de Salud y continuar planteando reflexiones y desafíos para la construcción de dicha didáctica específica, desde una perspectiva crítico-fundamentada.

En efecto, como señala Lucarelli (2014): “desde una perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica Universitaria, cabe preguntarse cuáles son los contenidos que la disciplina debería abordar ,de tal manera que -sin caer en una propuesta instrumental- proporcione herramientas para posibilitar una comprensión situada de las prácticas que se dan en el aula y motivar una intervención transformadora” (2014: 78).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abal de Hevia, I. (2001). “Experiencia de una década en la formación docente universitaria”. En Gatti, Perè, Perera (y cols.) Pedagogía universitaria: Formación del docente universitario. Caracas: Edic. Iesalc-Unesco. (pp. 223-237).
- Candau, V. (1995). Rumbo a una nueva Didáctica. Petropolis: Voces.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión política y pedagogía. Bs. As: Paidós.
- De la Torre, S. y Barrios, O (Coords). (2002). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro.
- Del Regno, P. (2009). “Didáctica del Nivel Superior y estrategias de enseñanza del profesor”. En: Castorina, A. y Orce, V. (coord.) CD del Anuario 2008 de Investigaciones

del IICE de la UBA. Buenos Aires: FFyL.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). Estrategias didácticas. México: FCE.

Festernmacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M.: La Investigación en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Gibaja, R. (2001). “La descripción densa: Una alternativa en la investigación educacional”. En: Contextos de Educación (5). Extraído de: [www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm](http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm)

Jodelet, D. (1985). “La representación social: Concepto y teoría”. En: Moscovici, S. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós.

Lucarelli, E. (2001). La Didáctica de Nivel Superior. Bs. As. OPFYL. FFyL UBA.

Lucarelli, E. (2007). “Pedagogía Universitaria e Innovación”. En Da Cunha, M (org.) Reflexões e práticas em Pedagogia Universitaria. (pp. 75-93). Campinas: Papirus.

Lucarelli, E. (2009). La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (2014). “Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de nivel Superior como Didáctica Específica”. En Malet, A. y Monetti: Debates universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Medina Moya, J. (2002). “Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva”. En: Revista de Enfermería, Albacete, Nro 15. Abril.

Medina Moya, J. y Sandín Esteban, M. (2006). “La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad”. En: Texto & Contexto Enfermagem. Abril-Junho Año/Vol.15, número 02, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis SC, pp. 312-319.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Valls, E. (1995). Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.

.....

1. Contó además con la colaboración – en algunos momentos del proceso de trabajo- de los pasantes de investigación: Lic. Sandra Serloni, Lic. Omar Illesca, Lic. Sandra Harris, Odont. Marcelo Angulo, todos ellos Mastrandos en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y del Lic. Eduardo Díaz Madero, Doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

## **EM BUSCA DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS UNIVERSIDADES. O ESTUDO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA AMÉRICA LATINA E EUROPA.**

Marcos Baptista Lopez Dalmau, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Brasil.

Pedro Antônio de melol, Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Brasil.

Thiago Gonçalves Magalhães, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Brasil.

### **PALAVRAS CHAVES**

1. Competência Cidadã; 2. Universidades; 3. Formação Cidadã.

### **RESUMO**

Este trabalho relata acerca da formação cidadã e o papel das universidades nesse processo, mais especificamente trata acerca da delimitação da competência cidadã e da sua importância nas sociedades atuais. Assim, o objetivo deste estudo consiste em verificar quais são as competências cidadãs estabelecidas pelos autores, projetos de educação dos países da América Latina e Europa. A metodologia utilizada foi uma análise bibliográfica de 19 artigos acerca do tema, encontrados nas bases de dados Scielo, Capes e Spell. Como resultado foi possível delimitar as competências cidadãs em cinco macro-categorias: cognitivas, comunicativas, associativas, de aprendizagem e sócio transformadoras. As competências delimitadas podem servir como referência para que os centros educacionais possam estabelecer em seus planos de educação a formação voltada para a cidadania através do desenvolvimento das competências cidadãs.

## 1 INTRODUÇÃO

A administração pública passa por um momento em que é reivindicada por transformações econômicas, sociais e políticas. Movimentos sociais, protestos e manifestações pelos diversos meios e formas nas comunidades mundo a fora, como a primavera árabe<sup>1</sup>, os movimentos occupy<sup>2</sup> nos Estados Unidos e na Europa e as manifestações de julho de 2013 e março de 2015 no Brasil, são reflexos destas reivindicações. Tais movimentos retratam este momento que envolve sentimentos de indignação e de esperança, conforme relata Castells (2013), relacionados também ao anseio por maior participação. São mudanças relacionadas aos indivíduos e seus interesses predominantes (HIRSCHMAN, 2002) que refletem na sociedade contemporânea e no setor público.

Neste sentido, Mardones (2013) argumenta que o anseio por maior participação necessita em contrapartida da atuação cidadã por parte dos indivíduos. Logo, evidencia-se a necessidade de educar para a cidadania, que conforme Bolívar (2007) se orienta a contribuir a formar cidadãos mais competentes civicamente e comprometidos com as responsabilidades de pensar e agir, tendo em conta as perspectivas plurais. O autor complementa ainda que formar para a cidadania não é uma tarefa fácil uma vez que, abrange os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e a participação que os estudantes devem desenvolver, tanto no contexto educativo, como no contexto social.

Conforme estabelecido anteriormente, formar para a cidadania é um processo complexo, necessita-se progredir da concepção passiva para a cultura de cidadania ativa, isto é, não somente promover a formação em conhecimentos, compreensão e comportamento de convivência em comunidades e a observação da lei, mas sim promover o desenvolvimento de habilidades de participação para assumir posições críticas, debater com argumentos sólidos, propor modelos alternativos de estruturas e processos democráticos, ou seja, desenvolver competências para a participação cidadã (BOLÍVAR, 2007, tradução nossa).

A competência cidadã é entendida por Camacho et al (2012) como um conjunto de conhecimentos, habilidades cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais e éticas que, articuladas entre si, geram atitudes para planejar ações de melhorias, propiciar a convivência pacífica, participação responsável e construtiva, compreensão e valorização da pluralidade como oportunidade e riqueza da sociedade na busca do bem estar coletivo e o desenvolvimento do entorno profissional, educacional e social (LÚQUEZ e SANSEVERO, 2010).

Tobón (2006, tradução nossa) refere-se a uma abordagem para o desenvolvimento de competências cidadã com base nos critérios de saber ser, o saber conhecer e o saber fazer, e define as competências como um processo complexo que as pessoas colocam em ação-atuação-criação, para resolver os problemas e realizar atividades (da vida cotidiana e ao contexto profissional de trabalho), contribuindo para a construção e transformação da realidade. A abordagem adotada pelo autor enriquece o contexto em estudo, pois traz uma abordagem conveniente que pode ser usada no ensino profissional, no qual o tema da cidadania está inserido.

De acordo com Fernández e Sánchez (2011, tradução nossa) o ambiente universitário ganha evidência quando fala-se em desenvolvimento da competência cidadã, uma

vez que, a sociedade espera que as universidades preparem seus profissionais para problematizar a realidade social. Este pensamento vai ao encontro do que Bernhein e Chauí (2008) enfatizam sobre a relação entre a sociedade e as universidades, ao dizerem que o mundo acadêmico deve envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia. Belloni (1989, p.55) defende posição semelhante ao afirmar que “A educação é um serviço ou bem público não só porque recebe recursos públicos, mas principalmente porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes, conhecimento produzido e disseminado) atingem toda a sociedade”.

Diante as particularidades de seus laços com a sociedade, as universidades são consideradas comunidades excepcionais de vários ângulos de análise (FERNÁNDEZ e SÁNCHEZ, 2012). Corroborando com este pensamento Ortiz (2008, tradução nossa) evidencia a natureza transitória, o desenvolvimento individual de autoconsciência, a capacidade de autodeterminação e auto aperfeiçoamento e a estruturação de convicções como características desta fase da vida do indivíduo. O autor ainda salienta que o desenvolvimento particular de autoconsciência, autoestima e a capacidade de autodeterminação está nesta fase desenvolvimento da personalidade, incorporando a função autoeducativa e de auto avaliação, o que resulta na ampliação de possibilidades de potencialização de projetos de aperfeiçoamento da ação cidadã.

Domínguez (2008, tradução nossa) assinala que nesta fase da vida do indivíduo, os mesmos tomam decisões importantes nos âmbitos profissional e familiar e sublinha a definição de uma posição política e a busca de uma projeção social definida. Esta fase é caracterizada pelo momento de transição de plena incorporação da atividade produtiva e social, levando a sustentar a peculiaridade da educação cidadã dos estudantes universitários como uma fase especial do processo de aprendizagem contínua.

No entanto Fernández e Sánchez (2011, tradução nossa) enfatizam que as estratégias educativas destinadas nos contextos das universidades falham o potencial educativo do trabalho social ao privilegiar quase que inteiramente o profissional em detrimento da preparação para problematizar a realidade social. Argumentam ainda que, as universidades ao estarem afetadas pela improvisação, pelo esquematismo e pelo formalismo não promovem eficazmente a autonomia, nem o papel de protagonista e responsável dos estudantes na atividade sociopolítica, nem o emprego criativo das ferramentas e dos valores da profissão para transformar situações sociais as quais estão correlacionados.

Alarcón e Sanches Noda (2000, tradução nossa) corroboram ao salientar que a missão social das universidades transcende o aspecto funcional das profissões, e enfatizam a responsabilidade com a formação integral do profissional para promover o desenvolvimento local e social. Logo evidencia-se a necessidade do desenvolvimento da competência cidadã no contexto da educação profissional na universidades, uma vez que, as instituições de ensino têm um papel essencial, pois podem fornecer subsídios a jovens tornarem-se profissionais e cidadãos participantes na sociedade.

Logo destaca-se a importância da educação voltada para a cidadania. Mello (1997) argumenta que, os países mais desenvolvidos deslocam as prioridades de investimentos para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Assim, o autor salienta que os países em desenvolvimento como o Brasil, habilidades cognitivas, e competências sociais de grau superior, como flexibilidade autonomia,

capacidade de adaptação não constituem prioridade, uma vez que as demandas básicas, muitas vezes estão longe de serem atendidas. O autor salienta ainda que os desafios da educação consiste em qualificar a população para o exercício da cidadania e contribuir para construir a dimensão social e a ética do desenvolvimento econômico.

De maneira geral, autores como Fernández e Sánchez (2011), Tobón (2007), Bolívar (2009), Mardones (2013) argumentam que, a competência cidadã destaca-se como fundamental nos dias atuais no que tange ao desenvolvimento das sociedades. Pois, é através da ação cidadã que pode-se mudar a realidade social, assim para fazer frente as crises, as incertezas, as mudanças constantes, bem como às situações de desagrado é necessário que os indivíduos possuam uma cultura ativa de participação, bem como possuam as competências necessárias para atuar de forma a solucionar os problemas e enfrentar os desafios.

Logo, por crer na importância do papel das universidades na formação integral dos indivíduos no que tange ao processo de formação profissional, bem como por acreditar que as instituições de ensino possuem a responsabilidade e os subsídios necessários para formar profissionais cidadãos que possuam a capacidade e vontade de mudar as estruturas sociais que permeiam seu âmbito profissional e social, questiona-se: Quais são as competências cidadãs exigidas para se atuar nas sociedades atuais?

Diante do problema de pesquisa este estudo possui como objetivo verificar quais são as competências cidadãs estabelecidas pelos autores, projetos de educação dos países da América Latina e Europa.

A importância deste estudo reside em delimitar as competências cidadãs exigidas na sociedade atualmente, e assim, servir como referência para que os centros educacionais possam estabelecer em seus planos de educação a formação voltada para a cidadania através do desenvolvimento das competências cidadãs, pois como destacado por Fernández e Sánchez(2012), necessita-se de estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem ao mesmo tempo criar um equilíbrio no foco de formação profissional e cidadã. No entanto, ainda conforme os autores, a realidade das estratégias utilizadas pelas universidades ainda priorizam quase que inteiramente o profissional em detrimento a formação cidadã, logo os autores enfatizam que, o objetivo não se reduz a mudar o foco de formação profissional, mas sim agregar possibilidades para a formação de cidadãos, ou seja, criar estratégias para a formação de competência cidadã.

A importância de se estudar o desenvolvimento de competência cidadã reside principalmente no fato de que o anseio pela mudança social necessita em contrapartida de uma ação cidadã ativa, de uma mudança de concepção no que se refere aos direitos e deveres dos cidadãos, enfatizando-se os deveres dos indivíduos perante o seu entorno profissional e social. Dessa forma, a formação em competência cidadã torna-se indispensável no contexto da formação profissional nas instituições de ensino superior.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo apresenta-se os aspectos metodológicos e busca-se regatar acerca da temática da competência e mais especificamente sobre as competências cidadãs.

## 2.1 Aspectos Metodológicos:

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo e Sanches (2003) busca enfocar no social como um mundo de significados passível de investigação, trabalha valores, crenças, atitudes e opiniões. A pesquisa também é descritiva, uma que busca-se descrever as principais competências cidadãs exigidas pela sociedade. A pesquisa também se classifica como bibliográfica, uma vez que os principais dados da pesquisa foram obtidos através da análise bibliográfica.

No que tange a coleta dos dados, foi realizada uma pesquisa nas principais bases de dados como, Scielo, Capes e Spell, buscando verificar as principais publicações acerca da competência cidadã. Foram encontrados o total de 19 artigos de autores da Europa e América Latina, no Brasil a temática encontra-se pendente. A partir destes artigos foi possível identificar os principais planos de educação e leis que relatam acerca da competência cidadã. A busca foi realizada nos meses de abril e maio de 2015, e incluiu as seguintes palavras chave: Competência cidadã, competências cidadanas e civil skills. A relação dos artigos encontrados encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 2: Resultado Pesquisa Bibliográfica

Publicações - Competência Cidadã:					
	Título	Autor	Periódico	Origem	Ano
1	Competencias ciudadanas em el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería	Soriano, E	Revista de investigación Educativa	Navarra, España	2006
2	Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la responsabilidad social universitaria	CAMACHO, P.L de CELAYARAN, O.F. de SUAREZ I.S. de FONTANILLA, N.	Opción	Venezuela	2012
3	Formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas: una contribución para nuestra democracia. Ciencia en su PC	FERNÁNDEZ, M. de I.C. SÁNCHEZ, N.M	Ciencia en su PC	Cuba	2011
4	Consideraciones del proceso de formación ciudadana del estudiante universitario. La singularidad de su dinámica desde la actividad sociopolítica	FERNÁNDEZ, M. de I.C. SÁNCHEZ, N.M	Ciencia en su PC	Cuba	2012
5	Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en algunos de los programas de cualificación profesional inicial	MARDONES, Olga Carillo	Educar	Barcelona	2013
6	Ciudadanas y Competencias Ciudadanas. Estudios Políticos	BARRERA, M. DM; S ALGADO, S.V.A	Estudios Políticos	Medellín, Colombia	2012
7	Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura	BOLIVAR, A	Livro	Barcelona	2007
8	Competencias Cognitivas en la Educación Superior	CÓRDOVA, Alejandro Vázquez	Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)	Chile	2010
9	La formación de la competencia cognitiva del profesor	GÓMEZ, Gonzalo Vázquez	Estudios sobre Educación	Madrid	2012
10	Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metacomunidad	LÓPEZ HERRERÍAS, J. A	Livro	Valencia	2002
11	Dimensiones humanas comprometidas en el ejercicio de la responsabilidad social universitaria	LÚQUEZ, Petra. SANSEVERO, Idania	Investigación en Ciencias Humanas	Venezuela	2012
12	Las Competencias Comunicativas Y Lingüísticas, Clave para la Calidad Educativa	REYZÁBAL, Ma	REICE	Madrid	2012
13	Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica	TOBÓN, S.	Livro	Bogotá, Colombia	2006
14	Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela	BARÓN, J.E.S.	Livro	Bogotá, Colombia	2011
15	Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.	COMISIÓN EUROPEA	Dirección General de Educación y Cultura	Bruselas, Bélgica	2004
16	La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.	Eurydice, Red Europea de Información en Educación	---	Bruselas, Bélgica	2005
17	A Educação para a Cidadania no Século XXI	MARTINS, M.J.D; MOGARRO, M.J.	Revista Ibero-Americana de Educação	Portugal	2010
18	Competencias ciudadanas aplicadas a la educación	RODRÍGUEZ, A.; RUIZ LEÓN, S., y GUERRA, Y.	Revista Educación y Desarrollo Social	Colombia	2007
19	Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal	VÉLEZ, A.P; LÓPEZ-GOÑI, J.I.	Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado	Navarra, España	2014

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, buscando evidenciar as principais competências cidadãs estabelecidas na literatura, nos projetos de educações e leis, e assim foi possível classifica-las em cinco principais categorias, que serão apresentadas no decorrer do trabalho. Após a apresentação das cinco categorias principais, estabelecidas a partir da revisão dos artigos, foi possível então delimitar as competências cidadãs, e suas especificidades. Cabe resgatar que, a delimitação das competências realizada neste trabalho não consiste em um simples leitura do referencial teórico encontrado sobre a competência cidadã, este serviu de base para delimitar as dimensões estruturantes (macro categorias) e a partir de então com base em outros autores também analisados foi possível propor um relação de competências voltadas para a formação cidadã: as denominadas competências cidadãs.

## 2.2 Competências

No tocante ao conceito de competência de acordo com Le Boterf (2003, p.52), autor da vertente francesa, a competência supõe saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, em um determinado contexto profissional. A competência não pode ser compreendida apenas como uma lista de características, uma vez que “ela se exerce em um contexto particular. É contingente. Sempre há ‘competências de’ ou ‘competências para’, o que significa que toda competência é finalizada e contextualizada”. É perceptível que, de maneira geral os conceitos de competência dão ênfase ao contexto profissional, no entanto, para se aproximar de forma mais adequada ao propósito neste estudo, que tem como objetivo estudar a temática da competência cidadã, ou seja, a o desenvolvimento da competência voltada para a cidadania, busca-se resgatar um conceito de competência que se aproxime a este conceito.

Assim Gómez (2007, tradução nossa), argumenta que, é necessário destacar que há uma evidência quanto à utilidade das competências, no entanto, na metodologia por competências há também uma ênfase nas competências cognitivas e de comunicação que possibilita contribuir para a transformação da consciência dos estudantes, e assim participar na formação de cidadãos.

Transcendendo os conceitos habituais acerca das competências, este conceito pode ser assumido como um saber fazer fundamentado para fazer frente às incertezas, a gestão dessas incertezas em um mundo em mudança social, política e profissional, dentro de uma sociedade globalizada e em constante mudanças. Assim, as competências não poderiam ser abordadas como comportamentos observáveis somente, mas sim como uma complexa estrutura de atributos necessários para o desempenho em situações diversas onde se combinam conhecimentos, atitudes, valores e habilidades com as tarefas que exigem tal desempenho em determinada situação (TOBÓN, 2005, tradução nossa).

Desta forma, se propõe a conceituar as competências como processos complexos que as pessoas põe em ação-atuação-criação, para resolver problemas e realizar atividades (da vida cotidiana e do contexto profissional) buscando a construção e a

transformação da realidade, para o qual se integram o saber ser (automotivação, iniciativa e trabalho colaborativo com os outros), o saber conhecer (observar, explicar, compreender e analisar) e o saber fazer (desempenho baseado em procedimentos e estratégias), tendo em conta os requerimentos específicos de cada contexto, das necessidades pessoais e dos processos de incertezas, com autonomia intelectual, consciência crítica, criatividade e espírito de desafio, assumindo as consequências dos atos e buscando o bem estar humano (LÓPEZ-HERRERÍAS, 2002, tradução nossa).

### 2.3 As Competências Cidadãs

Fernández e Sánchez (2011, tradução nossa) expõem que a competência cidadã expressa uma relação de mediação entre o compromisso cidadão e o desempenho social transformador, sintetizam características e qualidades distintivas do desempenho social do cidadão para consolidar uma nova maneira de socializar e interagir ativamente no contexto profissional e social.

Os autores ainda complementam que as competências cidadãs são um grupo especial, diferente e interconectado, em relação às competências profissionais e as humanas. Considera-se que suas diferenças residem no escopo e no campo em que suas especificidades se desdobram, na natureza dos problemas que buscam resolver e na singularidade de sua dinâmica formativa que se baseia na problemática de situações civicamente transcendentais e não em situações de uma dada profissão. Independente dessas definições existe uma relação de interdependência, mútuo enriquecimento e complementariedade, que se expressa no desempenho social do indivíduo com a totalidade.

Barrera e Salgado (2012, tradução nossa) as competências cidadãs se definem como o conjunto de conhecimentos, habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas, que articuladas entre si, possibilitam que o cidadão atue de maneira construtiva e ativamente na sociedade moderna. Camacho et al (2012, tradução nossa) complementam que as competências cidadãs se convertem em ferramentas básicas para promover uma aproximação entre a prática acadêmica universitária e a sociedade. Para isto, as atividades empreendidas nas universidades devem orientar-se para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes sobre a cidadania e a convivência, desafio este que somente se alcança com a participação ativa dos estudantes e dos atores sociais externos, mediante um processo de reflexão sobre a sua atuação e da ação transformadora.

seguinte se apresenta as principais classificações das competências cidadãs estabelecidas pelos seguintes autores: Mardones (2013); Fernández e Sánchez (2011); Soriano (2006); e Camacho et al (2012), é possível constatar convergência na definição das dimensões das competências cidadãs, bem como é possível verificar particularidades de cada classificação, como é possível ver no quadro a seguir:

Quadro 1: Classificação das competências Cidadãs.

ESCOPO	CATEGORIAS			
	Mardones (2013)	Fernández e Sánchez (2011)	Soriano (2006)	Camacho et al (2012)
País/Cidade	Barcelona	Cuba	Navarra/Spain	Venezuela
Cognitivas: Desenvolvimento do pensamento crítico, Tomada de decisão e ação cívica.	Profissional/ Social/ Pessoal	Problematizadora, Decisória e Mobilizadora	Crítica/ Resolução de Conflitos	Conhecimentos/ Habilidades Cognitivas
Comunicação e Emeções	Interpessoal/ Social	Associativa	Comunicativa e Social	Habilidades Comunicativas / Habilidades Emocionais
Associativas; Cooperação e trabalho em equipe				
Aprendizagem/ reconhecimento da pluralidade e diversidade.	Pessoal	Sócio Educacional		Habilidades Éticas e Sociais
Transformação de Ações estratégicas		Sócio Transformadora		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Assim, é possível perceber uma série de similaridades entre as classificações abordadas, no entanto, este estudo de Soriano, foi desenvolvido em 2006, e após estes, outros estudos foram conduzidos, e novas classificações e competências foram agregadas à temática da competência cidadã, como os estudos de Fernández e Sánchez (2011), Camacho et al (2012) e Mardones (2013), os quais foram utilizados nessa pesquisa. Logo, buscando considerar o estado da arte no que se refere à temática das competências cidadãs, buscou-se integrá-las em cinco macro dimensões.

Essa integração das competências em cinco macro dimensões, possibilitará no desenvolvimento de categorias de análise para estabelecer com maior profundidade as competências cidadãs exigidas nos dias atuais, pois, permitirá com maior facilidade elencar as competências que englobam cada categoria apresentada pelos autores.

#### 2.4 Educação voltada para a formação Cidadã

Bolívar (2009, tradução nossa) argumenta que desde os anos 90 demonstra-se um crescente interesse, tanto da teoria ética e política como da prática educativa para a educação voltada à cidadania, em resposta a contribuir para formar cidadãos mais competentes e comprometidos civicamente mediante a participação nas responsabilidades coletivas. Esse interesse baseia-se na fundamentação de que não são as estruturas formais de uma democracia que a dão força e a tornam sustentável, mas

sim as atitudes cívicas e a participação ativa de seus cidadãos.

Osler e Starkey (2006, tradução nossa) enfatizam que, a formação para a cidadania adequadamente orientada consiste em algo mais do que o aprendizado de ações básicas relacionadas com as instituições, os direitos humanos e os procedimentos da vida política, deve impactar todo o sistema educativo, incluindo ações paralelas em outras instancias sociais.

Assim, Bolívar (2009, tradução nossa) argumenta que a educação para cidadania consiste em um conjunto de práticas escolares e sociais que contribuem para consolidar os valores que permeiam a sociedade. Diante disso, destaca-se que o processo de formação de cidadãos não se reduz a ensinar um conjunto de valores próprios de uma comunidade democrática, mas sim estruturar as instituições e a dinâmica das salas de aula com processos, de (diálogos, debates e tomadas de decisões) em que a participação ativa na resolução de problemas da vida comum contribua para criar hábitos e virtudes cidadãos

Em concordância com estas afirmações, Euridice (2005, tradução nossa) expõe que diversos estudos e investigações demonstram que a educação cívica, como a educação moral, não pode consistir somente no processo de aprendizagem de uma matéria, ou seja uma aprendizagem conceitual, mas sim em um conjunto de práticas pedagógicas e educativas que contenham pelo menos os componentes básicos a seguir: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Destaca-se ainda a importância das redes de participação, e da articulação entre os centros de ensino e a sociedade, uma vez que na sociedade do conhecimento, os centros de ensino não podem satisfazer integralmente todas as necessidades de formação dos indivíduos.

Tobón (2006, tradução nossa) refere-se a uma abordagem para o processo de formação cidadã com base nos critérios de saber ser, o saber conhecer e o saber fazer, e define as competências como um processo complexo que as pessoas colocam em ação-atuação-criação, para resolver os problemas e realizar atividades (da vida cotidiana e ao contexto profissional de trabalho), contribuindo para a construção e transformação da realidade.

Assim Elmore (2003, tradução nossa) propõe que a missão dos centros de ensino consiste em possibilitar que os alunos possuam os conhecimentos e competências julgadas fundamentais, a possuir a partir desta etapa da vida. O autor faz uma comparação para demonstrar sua concepção nesse sentido, assim o mesmo destaca que os alunos devem ter um “salário mínimo”, representado aqui por um salário cultural mínimo, que possibilite a inclusão e a coesão social.

### 3 RESULTADOS DA PESQUISA

Com base na revisão da literatura foi possível elencar as principais categorias de competências cidadãos estabelecidas na literatura. A partir de então baseando-se nas peculiaridades da formação cidadã e nos critérios de desenvolvimento de competências de Tobón (2007): o saber ser, o saber fazer, e o saber conhecer, foi possível delimitar as principais competências cidadãos exigidas nos dias atuais, encontradas mais especificamente nas publicações da América Latina e Europa.

Quadro 3: Delimitação das competências Cidadãs.

Competências Chaves para a Formação Cidadã	Pensamento Complexo da Competência	Escopo	CATEGORIAS			
			Soriano (2006)	Fernández e Sández (2011)	Camacho et al (2012)	Mardones (2013)
Empregar os recursos de maneira interativa	SABER SER, SABER CONHECER e SABER FAZER	Cognitivas: Desenvolvimento do pensamento crítico, Tomada de decisão e ação cívica	Crítica/ Resolução de Conflitos	Problem atizadora, Decisória e Mobilizadora	Conhecimentos/ Habilidades Cognitivas	Profissional/ Social/ Pessoal
Interagir em grupos socialmente heterogêneos		Comunicação e Emoções Associativas; Cooperação e trabalho em equipe	Comunicativa e Social	Associativa	Habilidades Comunicativas / Habilidades Emocionais	Interpessoal/ Social
Atuar com autonomia		Aprendizagem/ reconhecimento da pluralidade e diversidade		Sócio Educacional	Habilidades Éticas e Sociais	Pessoal
		Transformação de Ações estratégicas		Sócio Transformadora		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Assim, na sequência buscar-se-á elencar as competências cidadãs a partir dos principais escopos abordados.

De acordo com o projeto DeSeCo<sup>3</sup>, as competências para a formação cidadã, constituem-se como de grande importância para a gestão das sociedades atuais, no que tange aos conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes. Assim pautando-se nas competências centrais, a seguir apresenta-se as especificações de cada uma delas.

- Usar as ferramentas de forma interativa: Habilidade para utilizar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa; Capacidade para usar o conhecimento e a informação de forma interativa; Habilidade de utilizar a tecnologia de forma interativa;
- Interagir em grupos heterogêneos: Habilidade de se relacionar bem com os demais; Habilidade de cooperar; Habilidade de gerir e resolver conflitos;
- Atuar de maneira autônoma: Habilidade de atuar dentro de um grande esquema ou contexto; Habilidade de formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais; Habilidades de afirmar direitos, interesses, limites e necessidades.

Como se pode destacar, essas competências amplas, transversais, básicas para todos os indivíduos e para qualquer tipo de cultura, buscam assegurar o desempenho pessoal e profissional válido socialmente.

### 3.1 Competências Cognitivas

No que tange às competências cognitivas Camacho et al (2012, tradução nossa) argumentam que buscam possibilitar os indivíduos a serem capazes de gerir a informação suficiente e pertinente, empregar diferentes fontes de informações e o seu processamento; Planejar a soluções para problemas ou conflitos, tomando decisões adequadas ao contexto específico; Compreender e ponderar criticamente posições e critérios assumidos pelas comunidades; buscar a autorreflexão e a autoaprendizagem.

Córdova (2010, tradução nossa) conceitua as competências cognitivas como as capacidades e habilidades relacionadas com a obtenção e o processamento de infor-

mações, e a construção do conhecimento. Em termos mais precisos, as competências de abstração, análise, síntese, avaliação, compreensão, aplicação, criatividade, e em termos mais amplos, de aprender. O autor faz menção há um modelo proposto por Diane F. Halpern, que busca delimitar o campo das competências cognitivas.

De acordo com Halpern (1994) apresenta um esquema conceitual para as habilidades do pensamento crítico, ou seja, as habilidades cognitivas. De acordo com a autora, não se deve considerar esta como uma lista definitiva de habilidades cognitivas, mas sim como um ponto de partida concreto para decidir quais habilidades se deseja que sejam desenvolvidas nos estudantes universitários. As categorias são:

- a) Habilidades da Memória: Habilidades que são necessárias para aprender, durante a retenção e a recuperação das informações;
- b) Habilidades de raciocínio verbal: habilidades que são necessárias compreender e defender-se diante técnicas persuasivas que estão contidas na linguagem do cotidiano;
- c) Habilidades de Análise de Argumentos: habilidades que são necessárias para julgar argumentos complexos. Um argumento é um conjunto de afirmações com pelo menos uma conclusão e uma razão que sustente a conclusão. Na realidade os argumentos são complexos, com razões que se opõem às conclusões, com supostos estabelecidos ou não;
- d) Habilidades de raciocínio dedutivo: Habilidades usadas para determinar se uma conclusão é válida;
- e) Habilidades em pensamento como testes de hipóteses: É pressuposto que grande parte do nosso pensamento cotidiano é similar ao teste de hipóteses. Dito pensamento exige habilidades de acumulação de observações, formulação de hipóteses, e assim usar as informações para decidir se confirma ou refuta a hipótese;
- f) Habilidades para enfrentar as incertezas: O uso correto das probabilidades e das incertezas possibilita um pensamento crítico acerca das decisões, pois são poucas as situações da vida que se dispõe de completa certeza;
- g) Habilidades de Tomada de Decisão e Resolução de Problemas: São as habilidades aplicadas à geração e seleção de alternativas para se tomara decisão ou resolver um problema;
- h) Habilidades de resolução de problemas: são as habilidades necessárias para identificar e definir um problema, indicar as metas e avaliar as vias de solução;
- i) Habilidades para o pensamento criativo: Habilidades para redefinir os problemas e as metas de várias maneiras distintas.

Assim, a partir das categorias apresentadas por Halpern, Córdova (2010) apresenta como as principais competências básicas cognitivas, as quais são: Capacidade de abstração, análise e síntese; Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática; Capacidade de organizar e planejar o tempo; Capacidade de internalizar os conhecimentos da área de estudo e da profissão; Responsabilidade social e compromisso cidadão; Capacidade de crítica e autocrítica; Capacidade de atuar em novas situações; Capacidade criativa; Capacidade de identificar e resolver problemas; Capacidade para tomar decisões; Capacidade do compromisso ético; Capacidade de atuar e se comprometer com a qualidade; Capacidade de participação nas diversas dimensões sociais.

As competências cognitivas básicas apresentadas por Córdova (2010) possibilitam uma importante aproximação para com a competência cidadã, uma vez que, percebem-se suas aplicações nos diversos contextos, como: educacional, profissional e social. Assim, as competências cognitivas mostram-se como muito importante no processo da ação cidadã, no processo de participação ativa cidadã.

### 3.2 Competências Comunicativas e Emocionais

No que se refere às competências comunicativas Camacho et al (2012, tradução nossa), argumentam que tais competências englobam a manifestação de atitudes dialógicas e de escuta permanentes; o tratamento oportuno as inquietudes pessoais e coletivas; a gestão da linguagem assertiva e construtiva com a equipe de trabalho;

Já as competências emocionais, de acordo com os autores, englobam a adaptação da diversidade encontrada; o entendimento ou empatia em casos de necessidade e atitudes comprometidas de atores sociais; a expressão de solidariedade diante de situações vividas por outros; a valorização dos direitos humanos, e a socialização.

Reyzábel (2012, tradução nossa), argumenta que, a competência linguística, se define como o conjunto de conhecimentos, habilidade e destrezas que requer o uso adequado, correto e coerente tanto do código oral como escrito (compreensão e expressão, análise e síntese, identificação, comparação, criação e gestão), centrado em falar e escutar, ler e escrever de forma competente. No entanto, além das competências linguísticas, as competências comunicativas englobam outras linguagens (verbais e não verbais como a matemática, a música, a estatística e os gestos).

Ainda de acordo com a autora, a competência comunicativa implica o uso eficaz de um sistema complexo de linguagens e códigos interdependentes, o qual permite aos indivíduos estar em contato constante através de múltiplos signos e sinais, sem descartar o principal, o qual é a linguagem verbal (oral e escrita).

Dentre as principais competências Comunicativas, Córdova (2010) apresenta as seguintes: Capacidade de comunicação oral e escrita; Capacidade de comunicação em outros idiomas; Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação; Capacidade de ouvir e entender os outros; Capacidade para transmitir conhecimentos; Capacidade para falar em público; Capacidade de argumentação e defesa de propostas;

Capacidade de convencimento.

Assim, as competências comunicativas apresentam-se como fundamentais quando se tange a formação cidadã, e mais especificamente no que tange às competências cidadãs, uma vez que o domínio da competência comunicativa amplia as ações de liberdade, de atuação pessoal e coletiva e permite a co-criação da realidade.

### 3.3 Competências Associativas e Cooperativas

As competências Associativas e cooperativas, de acordo com Camacho et al (2012, tradução nossa) buscam a adaptação às normas socioculturais imperantes; dispo-

sição se solidariedade com os demais que evidenciarem as necessidades; demonstração da condição de liderança; interesse pela formação do capital social nas comunidades, entusiasmo e responsabilidade no desenvolvimento de tarefas, gestão com justiça e equidade das eventualidades dispostas, respeitar os demais, trabalhar em equipe, respeitar as posições coletivas, priorizar os interesses coletivos.

Mardones (2013, tradução nossa) complementa que as competências associativas enfatizam a capacidade de participar de maneira ativa e eticamente responsável na realidade social, consiste em desenvolver o sentido de pertencimento a sociedade e ao contexto em que vive, bem como o sentimento de cidadania global, engloba aceitar e praticar as normas de convivência acordadas com os valores democráticos, valorizar as diferenças, e reconhecer a igualdade de direitos entre as diferentes coletividades.

Dentre as principais competências associativas e cooperativas, Córdova (2010, tradução nossa) apresenta: Capacidade de trabalho em equipe; Capacidades Interpessoais; Capacidade de motivar e conduzir metas comuns; Compromisso com a preservação do meio ambiente; Compromisso com o meio sociocultural; Valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade; Habilidades para atuar em contextos diversos.

As competências associativas e cooperativas se apresentam como de extrema importância, uma vez que enfatizam a capacidade de participação de maneira ativa e responsável da realidade social, premissas essas, apresentadas pela competência cidadã.

### 3.4 Competências de Aprendizagem

De acordo com Fernández e Sánches (2011, tradução nossa) as competências de aprendizagem consiste na expressão das qualidades associadas ao desenvolvimento cultural necessário para alcançar a inclusão ativa do indivíduo no exercício da cidadania, a competência educativa, intimamente relacionada ao potencial educativo e educador do indivíduo e os pontos fortes educadores da sociedade, desempenha uma função reguladora do comportamento cidadão. A competência de aprendizagem/educativa é premissa do exercício da cidadania, atendendo o seu caráter sócio formativo, uma vez que, se requer educar e educar-se para exercer a cidadania, e este processo enriquece o cidadão.

A partir de Córdova (2010, tradução nossa) as principais competências de aprendizagem são: Capacidade de aprender e se atualizar permanentemente; Capacidades para buscar, processar, analisar informações de diferentes fontes; Capacidade de internalizar conceitos e práticas; Capacidade de autoformação; Capacidade de autoaprendizagem; Capacidade de crítica e autocrítica.

A competência de aprendizagem apresenta-se como premissa para o exercício da cidadania, no entanto, acredita-se que no processo de participação busca-se o desenvolvimento dos indivíduos, não necessariamente necessita-se ter domínio completo das situações e contextos. Diante dessa questão, Lüchmann (2007) acrescenta que a participação é educativa, podendo ser considerada como um processo de capacitação e conscientização para o desenvolvimento da cidadania. Corroborando com

esta proposição Cançado, Pereira e Tenório (2013) resgatam a obra da Rosavallon ao apresentarem que, mesmo com diversos problemas, a participação é, em si, um processo pedagógico.

### 3.5 Competência Sócio Transformadora

Já a competência Sócio Transformadora expressa o nexo dialético entre as convicções dos cidadãos, compartilhadas com os outros, na resolução de conflitos e situações que demandam a mudança social e alcance estratégico. A interação das competências cidadãs básicas de problematizar, decidir, associar, mobilizar e socializar, que pautam as ações de mudanças de caráter tático, enquadram-se na competência sócio transformadora, que supera qualitativamente o desempenho social diante situações de maior relevância.

Esta competência possibilita que o indivíduo transforme situações civicamente significantes de alcance estratégico em interação inovadora com os cidadãos, de modo que se estabeleça as bases para novas mudanças. Para o desempenho social conducente as transformações sociais, são necessárias que todas as competências estejam integradas e não trabalhas de forma parcial, para que seja possível alcançar um exercício da cidadania de forma coerente.

Fernández e Sánchez (2011, tradução nossa) explicam que a compreensão da formação cidadã como processo desenvolvidor de competências para a sócio transformação, a determinação das competências que se pretende desenvolver nos cidadãos nos centros de ensino, assim como a precisão de suas funções e modo de concretização, resultam em elementos muito importantes para o aperfeiçoamento da dinâmica da formação cidadã do estudante no contexto do exercício da cidadania.

## 4 CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo consistiu em verificar quais são as competências cidadãs estabelecidas pelos autores, projetos de educação dos países da América Latina e Europa. Assim, delimitadas as principais competências cidadãs exigidas e estabelecidas nos países da América Latina e Europa, pode-se servir como referência para que os centros educacionais possam estabelecer em seus planos de educação a formação voltada para a cidadania através do desenvolvimento das competências cidadãs, pois como destacado por Fernández e Sánchez (2012), necessita-se de estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem ao mesmo tempo criar um equilíbrio no foco de formação profissional e cidadã. No entanto, ainda conforme os autores, a realidade das estratégias utilizadas pelas universidades ainda priorizam quase que inteiramente o profissional em detrimento a formação cidadã, logo os autores enfatizam que, o objetivo não se reduz a mudar o foco de formação profissional, mas sim agregar possibilidades para a formação de cidadãos, ou seja, criar estratégias para a formação de competência cidadã.

No que tange ao Brasil, percebe-se que não há no Plano Nacional de Educação o apontamento de estratégias para o desenvolvimento da competência cidadã, nem na educação básica, nem nos níveis fundamental e médio. Nesse sentido, a realidade brasileira no que tange ao incentivo para a formação cidadã no âmbito das instituições

de ensino superior destaca-se também como uma questão pendente. Ao analisar o Plano Nacional de Educação – PNE, caracterizado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, percebe-se somente a menção da formação voltada para o trabalho e para a cidadania, no entanto, não apresenta metas, estratégias ou destaque para a formação cidadã no âmbito ensino.

Em contraste, outros países da América Latina como: Cuba, Chile, Venezuela, Colômbia e Argentina, apresentam em seus planos de educação metas e estratégias voltadas para o desenvolvimento da competência cidadã nas instituições de ensino. Igualmente os países da União Europeia apresentam em seus planos e Leis de educação destaque a formação cidadã. (FERNÁNDEZ e SANCHES, 2012; MARDONES, 2013). Logo destaca-se a importância da educação voltada para a cidadania. Mello (1997) argumenta que, os países mais desenvolvidos deslocam as prioridades de investimentos para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Assim, o autor salienta que os países em desenvolvimento como o Brasil, habilidades cognitivas, e competências sociais de grau superior, como flexibilidade autonomia, capacidade de adaptação não constituem prioridade, uma vez que as demandas básicas, muitas vezes estão longe de serem atendidas. O autor salienta ainda que os desafios da educação consiste em qualificar a população para o exercício da cidadania e contribuir para construir a dimensão social e a ética do desenvolvimento econômico. De maneira geral, autores como Fernández e Sánchez (2011), Tobón (2007), Bolívar (2009), Mardones (2013) argumentam que, a competência cidadã destaca-se como fundamental nos dias atuais no que tange ao desenvolvimento das sociedades. Pois, é através da ação cidadã que pode-se mudar a realidade social, assim para fazer frente as crises, as incertezas, as mudanças constantes, bem como às situações de desagrado é necessário que os indivíduos possuam uma cultura ativa de participação, bem como possuam as competências necessárias para atuar de forma a solucionar os problemas e enfrentar os desafios.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÓN, R. SANCHÉZ NODA, R. (2000) Actualización del enfoque integral para la labor político ideológica em la universidad. La Habana: Editorial Félix Varela.
- BARRERA, M.D.M; SALGADO, S.V.A. (2012) Ciudadanías y Competencias Ciudadanas. Estudios Políticos, Medellín, jan-jun.
- BELLONI, Isaura.(1989) Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. In: VIEIRA, Sofia Lerche, et al. A universidade em questão. São Paulo: Cortez.
- BERNHEIM, C. T; CHAUI, M. de S.(2008) Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO.
- BOLIVAR, A. (2007) Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.
- CANÇADO, Airton ; TENÓRIO, Fernando Guilherme; PEREIRA, José Roberto.(2011) Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. Cadernos Ebape.br, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.681-703, set.
- CAMACHO, P.L de. CELAYARAN, O.F. de. SUÁREZ, I.S. de. FONTANILLA, N. (2012) Praxis de competencias ciudadanas em el ejercicio de la responsabilidad social universitaria. Opción, v.28, n.69, set – dez.

- CASTELLS, M.(2013) Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Jorge Zahar Editor Ltda.
- CÓRDOVA, Alejandro Vásquez.(2010) Competencias Cognitivas em la Educación Superior. Revista Eletrônica de Desenvolvimento de Competencias (REDEC) n.6, v.2, Talca.
- FERNÁNDEZ, M. de J.C. SÁNCHEZ, N.M. (2011) Formación de competências cidadanas em las universidades cubanas: una contribución para nuestra democracia. Ciencia em su PC, n.3, jul-set.
- FERNÁNDEZ, M. de J.C. SÁNCHEZ, N.M.(2012) Consideraciones del processo de formación ciudadana del estudiante universitario. La singularidade de su dinàmica desde la actividade sociopolítica. Ciencia em su PC: v.3, n.3, jul-set.
- GÓMEZ, Gonzalo Vásquez.(2007) La formación de la competencia cognitiva del profesor. Estudios sobre Educación, 12.
- Halpern, D. F.(1994) El pensamiento y el conocimiento: una introducción al pensamiento crítico. (4ta Ed.) Mahwah, Nueva Jersey: Editores de Lawrence Erlbaum Associates.
- HIRSCHMAN, Albert O.(2002) As paixões e os interesses. Rio de Janeiro: Record.
- LE BOTERF, G.(2003). Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.(2002) Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna . Valencia: Nau Llibres.
- LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn.(2007) A representação no interior das experiências de participação. São Paulo: Lua Nova.
- LÚQUEZ, Petra. SANSEVERO, Idania.(2010) Dimensiones humanas comprometidas em el ejercicio de la responsabilidade social universitária. Investigación em Ciencias Humanas.
- MARDONES, Olga Carrillo. (2013) Comprriendo la adquisición de las competencias ciudadanas em alunos de los programas de cualificación profesional inicial. Educar.
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O.(1993) Quantitativo-Qualitativo: oposiçào ou complementaridade? Rio de Janeiro: Caderno de saúde pública. n. 9, p. 239-262.
- ORTIZ, E.(2008) Fundamentos Psicológicos del processo educativo universitario. La Habana:Editorial Universitaria.
- REYZÁBAL, Ma. (2012)Victoria. Las Competencias Comunicativas Y Linguisticas, Clave para la Calidad Educativa. REICE, n.4, v.10.
- SORIANO, E. (2006). Competencias ciudadanas em el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almeria. Revista de investigación Educativa.
- TOBÓN, S.(2006) Formación baseada em competências: pensamento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2ed.

.....

1. A primavera Árabe uma onda revolucionária de manifestações e protestos que vêm ocorrendo no Oriente Médio e no Norte da África desde 18 de dezembro de 2010. Até a data, tem havido revoluções na Tunísia e no Egito, uma guerra civil na Líbia e na Síria; também houve grandes protestos na Argélia, Bahrein, Djibuti, Iraque, Jordânia, Omã e Iémen e protestos menores no Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara Ocidental. Os protestos têm compartilhado técnicas de resistência civil em campanhas sustentadas envolvendo greves, manifestações, passeatas e comícios, bem como o uso das mídias sociais, como Facebook, Twitter e Youtube, para organizar, comunicar e sensibilizar a população e a comunidade internacional em face de tentativas de repressão e censura na Internet por partes dos Estados.

2. O Movimento Occupy um movimento de protesto contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas - sobretudo do setor financeiro - no governo dos Estados Unidos. Iniciado em 17 de setembro de 2011, no Zuccotti Park, no distrito financeiro de Manhattan, na cidade de Nova York, o movimento ainda continua, denunciando a impunidade dos

responsáveis e beneficiários da crise financeira mundial. Posteriormente surgiram outros movimentos Occupy por todo o mundo.

3. (Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations) consiste em um projeto elaborado pela Oficina de Estatística da Suíça, dentro do marco de projetos da OCDE, que busca identificar um conjunto de competências necessária para as crianças e adultos, no intuito de levar uma vida responsável e exitosa em uma sociedade moderna e democrática, e para que a sociedade enfrente os desafios do presente e do futuro. O programa também busca alcançar o desenvolvimento de um marco teórico comum e transversal para a identificação de competências chaves que fundamentam uma medição mais precisa e apropriada das competências e da interpretação dos resultados empíricos.

## LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA APRENDER A APRENDER EN EL CONTEXTO ACTUAL

Blanca A. Franzante, Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación- Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina  
José Manuel Perdomo Vázquez y Liset Perdomo Blanco, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas”, Cuba (UCLV)

### PALABRAS CLAVES

Educación Superior- Estrategias de aprendizaje

### RESUMEN

La ponencia resume el proyecto de investigación “La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender”, inscripto en el programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, del Centro de Estudios de Educación de la UCLV.

La literatura referida al acceso y permanencia a los estudios universitarios, y especialmente a las estrategias de enseñanza - aprendizaje en la universidad, refieren en su mayoría a las acciones de enseñanza que el docente utiliza en sus clases y, las de aprendizaje del estudiante en las actividades docentes del primer año universitario.

En la presente indagación se pondrá el acento en la actuación del estudiante, entendiendo que, si bien al ingresar a la universidad trae un bagaje de conocimientos, habilidades así como ciertos valores que son el andamiaje necesario para afrontar los estudios universitarios, serían incompletos si no se transforman para abordar los nuevos conocimientos, el dominio de las tecnología, modos de actuación, solución de problemas de manera autónoma, entre otros.

## Introducción

La presente ponencia resume ideas esenciales del proyecto de investigación: “La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender”, inscripto en el programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, del Centro de Estudios en Educación de la UCLV.

El mismo es una de las propuestas de trabajo que emergieron de intercambios a distancia y presenciales, entre docentes de la FCCyE-UCU y de la UCLV<sup>1</sup>.

Señala Jane Russell, que el intercambio de opiniones y datos con los colegas es parte esencial a la naturaleza y práctica de la ciencia, en tanto la comunicación de los resultados de investigaciones se comunican no sólo a través de artículos publicados y presentaciones en conferencias, “sino que también se apoyan en el conocimiento de trabajos publicados con anterioridad para formular propuestas y metodologías de investigación. El intercambio de opiniones y datos con los colegas es parte esencial de la fase experimental. Por lo tanto, la comunicación está presente en todas las etapas del proceso de investigación”. (Russell, J. 2001:2). Agrega la autora, que la comunicación académica, el crecimiento de la tecnología de la información y la comunicación, el trabajo en redes y las publicaciones electrónicas, suman a los modelos tradicionales de edición ágiles medios de intercambio y comunicación.

Tales consideraciones sustentan, una modalidad de trabajo, una comunicación fluida entre doctorando y tutores que permitieron en pocos meses, el reconocimiento de los contextos de trabajo, encontrar puntos de acuerdo en el objeto de investigación, y su enfoque tanto teórico como metodológico. A partir de ello, se elaboró el diseño de investigación y posterior presentación, paso necesario en la continuidad del proceso de formación.

Teniendo en cuenta lo expuesto y, considerando que los eventos, como el presente, sobre las temáticas de educación superior son espacios propicios para presentar los avances o resultados alcanzados por los investigadores, se resumen aspectos del diseño que guiará el desarrollo de la investigación a fin de propiciar el intercambio de ideas que enriquezcan el mismo.

## Desarrollo... puntos de partida...

Se parte de considerar que el problema del acceso y la permanencia en la universidad son temas que preocupan a todos los actores del sistema educativo en general y del universitario en particular, no sólo argentino sino internacional. Tal afirmación se desprende de encuentros, congresos, seminarios de educación superior, a través de sendos trabajos de investigación que dan cuenta de los problemas del acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes, a modo de referencia se pueden encontrar los trabajos de: Fanelli, 2014; Muiños de Britos, 2014; Suasnábar y Rovelli, 2012; Zárate, Arias, Franzante, 2011; García Aguilera, 2010; Ezcurra, 2005, 2009.

A su vez, enmarcados en la problemática de la permanencia, se encuentran los que relacionan las estrategias de aprendizaje que elabora el estudiante a lo largo de su recorrido académico con la retención, el rendimiento, el rezago o lentitud en el cursado y la culminación de la carrera elegida. Entre los cuales podemos mencionar: Crispín Bernardo y otros, 2011; Rodríguez Caamaño, 2011; Franzante y otros, 2010;

González González y Ramírez Ramírez, 2010; Malinowski, 2008; Fernández Mont y Womper, 2007; Fernández González y otros, 2007; Muños Quezada, 2005; Camarero Suárez y otros, 2000; Aguilera Puppo, 2000.

Los trabajos mencionados han sido antecedentes que sustentan teórica y metodológicamente algunas de las cuestiones que se propone abordar en la investigación, como son “las estrategias de aprendizaje que el estudiante elabora en este nuevo espacio educativo universitario”, como colaboran en dicha construcción la mediación del docente y el trabajo con los pares, y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario.

Partimos de considerar, que al ingresar a la universidad el estudiante lo hace con un bagaje de conocimientos, habilidades y valores que, si bien son el andamiaje necesario para afrontar los estudios universitarios, serían incompletos si no se transforman para abordar los nuevos conocimientos que la profesión exige.

Propone Paula Carlino (2005), que en la universidad debe continuarse con la alfabetización, ahora académica. Alfabetización no en el sentido de aprender a leer y escribir las primeras letras sino aprender “de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (Carlino, P.2005:15). Agrega la autora, que el concepto de alfabetización académica, implica un conjunto de nociones, conceptos y estrategias que se necesitan para poder participar en la “cultura discursiva de la disciplina”, como así también en las diferentes actividades que se requieren para aprender en la universidad.

La literatura referida al acceso y permanencia, y especialmente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje revisada hasta el momento, alguna de las cuales han sido enunciadas anteriormente, parten en su mayoría de las estrategias de enseñanza que el docente despliega en la clase para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ello ha sido una de las motivaciones que lleva a proponer una indagación donde la mirada esté puesta en el estudiante, partir de sus experiencias para poder analizar cómo elaboran sus propias estrategias para aprender y transitar con éxito los estudios universitarios. Se considera que los resultados que se obtengan en la investigación puede facilitar a profesores, orientadores y equipos de gestión un trabajo colaborativo que permita repensar las estrategias de enseñanza, entendiendo tal lo planteado en el párrafo anterior, el papel fundamental que tiene el docente en el proceso enseñanza aprendizaje.

Así, la problemática específica que se pretende estudiar parte del siguiente interrogante: ¿Cómo inciden las estrategias de aprendizaje durante el desarrollo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje universitario?

Teniendo en cuenta la pregunta planteada, podemos iniciar la búsqueda de las respuestas pensando en un “entre”, en el proceso de enseñanza aprendizaje que se transita en el espacio universitario. “Entre” lo nuevo y lo viejo, “entre” lo aprehendido y lo por aprehender, y ese espacio “entre” el papel que juegan las estrategias de aprendizaje. En tanto para su elaboración intervienen aspectos que el estudiante trae de su recorrido educativo anterior y que en el nuevo trayecto (el universitario) debe adaptar, modificar, transformar, no sólo en el primer año, sino tal como se ha señalado en todo el recorrido de su carrera en tanto los conocimientos se van complejizando.

Para ello, el docente en el espacio áulico, la institución con sus políticas académicas, son mediadores “entre” los conocimientos previos y las nuevas formas de aprender, facilitando, estimulando, orientando la continuidad del “aprender a aprender”.

Se hacía referencia en párrafos anteriores a la literatura que estimuló la elección del tema a investigar, a lo cual se puede agregar que, si bien se han encontrado múltiples y variadas investigaciones referidas a las estrategias de aprendizaje, las mismas refieren en su mayoría, a las que traen los estudiantes del nivel secundario, y las necesarias para adaptarse en el primero año universitario.

Pareciera que la problemática de la retención está ligada al primer año de estancia de los alumnos en la universidad, sin embargo se puede leer en la bibliografía consultada la preocupación de los docentes universitarios sobre el “rezago” y el desgranamiento de estudiantes que a pesar de aprobar las exigencias del primer año de la carrera no logran su culminación en el tiempo establecido, este fenómeno implica un estudio longitudinal, tal lo expresa Rodríguez Caamaño 2011 , Ezcurra, 2009, entre otros.

A su vez, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2008), en el ítem referido a la cobertura y modelos educativos e institucionales, se destaca la necesidad “producir transformaciones en los modelos educativos para combatir los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil”, ello supone la implementación de políticas académicas que favorezcan la retención de los estudiantes y la culminación con éxito de sus estudios superiores.

“Rezago, fracaso, baja, abandono, deserción, eficiencia terminal, todas expresiones de un mismo fenómeno, que en sus diferentes matices, reflejan la afectación de la permanencia de los estudiantes y con ello la calidad del sistema. La importancia del tema y la necesidad de su estudio desde diferentes perspectivas y disciplinas ha sido reconocida mundialmente” (Juan Manuel Rodríguez Caamaño, 2011:8)

A partir de ello surgen las siguientes preguntas ¿el tema de la permanencia y las estrategias involucradas en la misma, será solo una preocupación con poca ocupación? O bien ¿los docentes universitarios consideramos que las estrategias de aprendizaje son constantes y no necesarias de modificación, adaptación de acuerdo a los aprendizajes más complejos que se adquieren?; ¿cómo inciden las estrategias de aprendizaje en la permanencia de los estudiantes en la universidad? Las respuestas se encuadran en un problema complejo y multifactorial que implica el acceso y la permanencia en la universidad, en ese contexto podemos ubicar a las estrategias de aprendizaje, como uno de los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que incidirían en forma positiva o negativa en el tránsito de los estudios universitarios.

#### Sobre el aprendizaje y el aprender

Se considera junto a Susana Espiro que en la sociedad del conocimiento en que estamos inmersos, frente a la complejidad, diversidad y cambios permanentes en la producción de conocimientos, se torna imprescindible la “necesidad de aprender a aprender”. Ello implica “desarrollar aprendizajes dirigidos a construir reflexivamente nuevos conocimientos. Más que adquirir información, se requiere desarrollar la capacidad para organizarla y darle sentido”. (Espiro, S. 2012:3)

Definir el aprender en este contexto, implica reconocer una definición lo suficientemente amplia que nos permita una comprensión integral del cómo aprenden los estudiantes, y suficientemente ajustada para poder descubrir la singularidad que lleva implícita todo acto de aprender. El aprender involucra un proceso complejo mediante el cual el estudiante se apropia y construye el conocimiento, proceso que incluye un espacio que le muestra diferentes modelos de “qué” y “como” puede aprender: familia, institución educativa, sociedad; y también un tiempo, histórico, social y cultural determinado que le brinda el “para que” y el “porque” del aprender. Así espacio y tiempo permitirán a cada estudiante construir su modalidad particular, su estilo propio de aprender a aprender.

En términos de Piaget “el ideal de la educación no es el aprender lo máximo, ni de maximizar los resultados, sino es, ante todo, aprender a aprender. Se trata de aprender a desarrollarse y aprender a continuar desarrollándose después de la escuela”. (Piaget, J, 1973:33), En este proceso las dimensiones biológica, cognitiva, afectiva y social en interacción permiten al sujeto la apropiación singular de los objetos de conocimiento, una construcción propia, un estilo particular de aprender.

Se puede agregar que, en tanto el conocimiento se construye en una relación interpersonal e intrapersonal, tal construcción se verá estimulada si el sujeto que aprende puede experimentar, descubrir, “probar que pasa si”, interactuar con los objetos, poner en juego sus propios puntos de vista, preguntar y preguntarse, buscar respuestas por sí mismos y con otros.

Señala Alicia Fernández que, “la riqueza de la pregunta tiene que ver con la posibilidad de preguntarse, se-preguntar. Una vez escuché que la respuesta es la tristeza de la pregunta. La posición de preguntar (se) se da en la relación “entre” que toda pregunta incluye, entre aquello que se conoce y aquello que no se conoce. Preguntar es situarse (y ahí circula el deseo de conocer) entre lo que se conoce y no se conoce” (Fernández, A.; 2000: 69).

#### La significatividad del aprendizaje

Se parte de considerar junto a Juan Ignacio Pozo (1993) que los aportes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, de Vygotski y Ausubel adquieren suma importancia.

Señala el autor, que las ideas de Vygotski “sobre el aprendizaje están dirigidas ante todo a analizar los cambio cualitativos que tienen lugar en la organización del conocimiento a medida que se internalizan nuevos conceptos” (Pozo, J.1993:206). En tanto Ausubel, plantea que “un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con el conocimiento anterior” (Pozo, J.; 1993:211).

En este sentido, la significatividad del aprendizaje no queda garantizada sólo por la posibilidad de la reutilización del conocimiento y por la posibilidad de establecer puentes entre lo previo y lo nuevo, sino también porque va facilitando al sujeto que aprende a la construcción de conceptos inclusores que permiten el anclaje de los conocimientos nuevos a la estructura cognitiva o esquemas personales que ya posee el sujeto.

Llevado este concepto al espacio universitario en particular, Juan Ignacio Pozo (1993) refiere que el aprendizaje adquiere significatividad en tanto favorece el pasaje de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos. Tomando los aportes de Vygotski, agrega el autor que “los conceptos científicos, adquiridos en la instrucción, son la vía a través de la cual se introduce en la mente la conciencia reflexiva” (Pozo, 1993: 204).

Sin embargo, en este punto resulta de importancia el planteo de Gastón Bachelard (2000), respecto a las concepciones erróneas, obstáculos epistemológicos, que obturan el acceso al conocimiento en general y al científico en particular. Señala el autor que “es en el acto mismo de conocer íntimamente, donde aparecen por una necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones” (Bachelard; G. 2000: 15). En este sentido se considera que acceder al conocimiento implica la destrucción de conocimientos anteriores mal adquiridos o superando los que han sido suficientes. Por lo cual, para que los conocimientos adquieran significatividad, resulta importante en el campo educativo que los profesores conozcan la importancia que adquiere identificar las cuestiones que inciden la emergencia de obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Señala Bachelard, que “sorprende cómo profesores en las distintas ciencias “no comprendan que no se comprenda” (Bachelard, G. 2000:20). Si el docente desconoce que el conocimiento previo adquirido en la vida cotidiana hay que derrumbarlo, que se debe trabajar sobre el error, sobre el papel de la ignorancia y la irreflexión, el aprendizaje no adquiere la necesaria significatividad.

Sobre el aprender en la universidad...

Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, debemos tener presente que el ingreso a la universidad pone de manifiesto las trayectorias escolares y extra-escolares a las cuales el estudiante ha tenido acceso, y en este sentido, las ventajas, desventajas, oportunidades, posibilidades y limitaciones que ello implica.

Cabe preguntarnos entonces, si los tiempos de adaptación al nuevo espacio universitario, los tiempos y formas de apropiación de los nuevos conocimientos, la construcción de nuevas estrategias de aprendizaje, los procesos de alfabetización académica, entre otras cuestiones, se dan en forma espontánea (o forzada), o si, por el contrario, existe la posibilidad de intervenir desde afuera para contribuir a la construcción de determinadas estrategias de aprendizaje, organizaciones intelectuales, y de otras pautas de adaptación que apunten a una mejor inclusión posible del ingresante.

Desde el punto de vista de psicología genética, los trabajos de Piaget (1981, 1988), Piaget e Inhelder (1955), Sinclair y Bovet (1975) demostraron que esa posibilidad existe respecto a la construcción de los conocimientos, siempre y cuando se presenten situaciones que tomen en consideración los esquemas que el sujeto ya tiene y el modo de construcción de los esquemas asimiladores; es decir, la manera en que espontáneamente van organizándose los nuevos instrumentos intelectuales. En este sentido, tal como se viene planteando, es el docente quien juega un papel importante. Diremos que en el interior de las prácticas docentes en la universidad coexisten elementos que interjuegan y se encuentran íntimamente relacionados para dar lugar al aprendizaje. Docentes que se dirigen hacia el logro de objetivos didácticos, un estudiante con capacidades y características singulares en su proceso y un objeto a ser conocido: el contenido. La posibilidad que tiene un sujeto de transformar sus

condiciones iniciales a partir de la interacción con el contexto universitario y, más concretamente, con el cuerpo disciplinar que intenta conocer, se relaciona con esos procesos de comprensión del objeto, aunque no parte de cero ya que trae un bagaje de apropiación, que se irá transformando en la medida en que se acerca a la totalización del objeto a ser aprehendido. Proceso mediado, entre otras cuestiones, por las estrategias de enseñanza planteadas por el docente.

A partir de lo expuesto y, retomado el planteo al iniciar el apartado sobre el aprender en la universidad, nos preguntamos ¿qué deben aprender los estudiantes en este espacio educativo? Conocimientos disciplinares básicos, acompañados de habilidades y actitudes para aprender, junto a poder comunicar a otros lo “aprendido” ya que ello permite observar lo “aprehendido” en este nuevo, aunque continuo, recorrido del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, reconocemos junto a Margarita González González e Ignacio Ramírez Ramírez (2010); que “las instituciones educativas del siglo XXI, tienen que estar dirigidas a ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. Ninguna reflexión seria sobre el papel de la educación, deja de tener en cuenta como función esencial la de promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su preparación profesional y disponer de habilidades intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida”. González González y Ramírez Ramírez; 2010:3)

Nuevamente encontramos en estos autores la insistencia de la promoción de la capacidad de aprender a aprender en los contextos actuales, capacidad que consideran esencial en el mundo de hoy y más en el mundo futuro. Reto que debe asumir la universidad adoptando posturas más flexibles para que los estudiantes puedan continuar aprendiendo, desarrollar las cualidades positivas de su personalidad y las capacidades necesarias para transformar el medio en que se desenvuelve.

De esta manera podemos pensar que la tarea docente, debería centrarse en el planteo de estrategias de enseñanza para que los estudiantes aprendan, formando las competencias integradas que requieren los profesionales en la sociedad actual.

Agregamos junto a Fernández Mont y Womper (2007), que en la pedagogía actual se hace cada vez más hincapié en el papel activo que debe jugar el alumno (a) en su propio aprendizaje.

Por tanto, se plantean las estrategias de aprendizaje, como parte del currículum de las carreras de la educación superior, entendiendo que de esta manera el alumnado se beneficiaría aprendiendo a utilizarlas desde el inicio de su formación profesional. “Una de estas estrategias que cada día suma más adeptos es la de enseñar al alumno a aprender a aprender y será a los docentes a quienes se les encomendará la tarea de “enseñar a aprender”, y a los estudiantes a “aprender a aprender”. (Fernández Mont y Womper; 2007:8)

Sobre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza

Nos dice Edgar Morin que las reformas universitarias deberían tender no sólo a la democratización de la enseñanza y la generalización del estado de estudiante, sino

que toda reforma debe contemplar todo aquello que “concierna a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar” (Morin, 2001: 88).

Se realiza en este ítem, un recorrido por diferentes autores y sus consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

Retomamos para iniciar este recorrido, tal lo señalado en la presentación de la problemática, el concepto de estrategia reseñado por Jorge Visca (1994), quien postula que junto a los términos de logística, táctica y técnica<sup>2</sup>, del vocablo militar son retomados por Pichon Rivière (1985) en la psicología social, para indicar tanto la organización como la flexibilidad necesaria para plantear y desarrollar una determinada tarea y alcanzar un objetivo.

Alberto D. Valle Lima (2011), también señala que etimológicamente el término estrategia es una voz griega, *stratégós*, (general) que, “aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego por extensión, se ha utilizado para nombrar la habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto” (Valle Lima, 2011:23). En coincidencia con el autor, los planteamientos sobre el término de José Martí y Paulo Freire resultan sumamente interesantes. Reseña Valle, que Martí señaló “Estrategia es política (...) y (...) política que al fin y al cabo es el arte de asegurar al hombre el goce de sus facultades naturales en el bienestar de la existencia”. En tanto Paulo Freire “sentenció: “La política más que discurso es estrategia y táctica. Al estudiar en el mapa general del sistema educativo cuáles puntos pueden ser tocados y reformados (...) hay que estar muy lúcido con relación a táctica y estrategia, parcialidad y totalidad, práctica y teoría” (Valle Lima; 2011:23).

En otro escrito el autor mencionado señala que “la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”. (Rodríguez Castillo y Rodríguez Palacios, en Armas Ramírez y Valle Lima, 2007:91)

Llevado el concepto de estrategia al proceso de enseñanza aprendizaje, podemos agregar que las estrategias de enseñanza, son a las que recurre el docente para enseñar a aprender; y las estrategias de aprendizaje las que se vale el estudiante para aprender a aprender.

Ampliando el concepto de estrategias de aprendizaje...

Cecilia Bixio, considera que las estrategias de aprendizaje son los procesos que el estudiante “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento”. (Bixio, C.1998:67) En este sentido las estrategias de aprendizaje cumplen la función de mediadoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje, orientando la construcción de conocimientos significativos.

Señalan María Luisa Crispín Bernardo y otros; “que Las estrategias de aprendizaje son entendidas como los procesos intencionales (conscientes) que permiten utilizar las estrategias cognitivas para alcanzar una determinada meta o tarea de aprendizaje, de esta forma el estudiante lleva a cabo un conjunto de operaciones mentales en una secuencia determinada”. Agregan los autores que las mismas “incluyen destrezas y

tácticas de aprendizaje, pero no son un mero conglomerado de habilidades y técnicas o un listado de actividades a realizar; antes bien, implican el uso de los recursos del pensamiento desde un enfoque deliberado, planeado y regulado para alcanzar determinados objetivos, están siempre orientadas a una meta” (Crispín Bernardo y otros, 2011)

María Teresa Muñoz Quezada (2005), basándose en, Wesitein, 1987; Wenstein y otros, 2000; refiere “que se entiende por estrategias de aprendizaje todo tipo de pensamiento, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y relacionarla con el conocimiento previo, también cómo recuperar la información existente”. (Martínez Quesada, 2005). A su vez, Díaz Barriga y Hernández Roja, agregan el carácter de empleo “consciente” de las estrategias en tanto “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (1998).

#### Ampliando el concepto de estrategias de enseñanza

Resulta interesante compartir el inicio de este apartado con las precauciones que sobre el concepto de estrategias enseñanza, plantean las autoras Anijovic y Mora (2010). Señalan que el mismo aparece en la bibliografía referido a didáctica, pero que no siempre se explicita su definición por lo cual su interpretación puede aparecer como ambigua. En algunos surgen asociados a marcos teóricos y momentos históricos, otros a una metodología mecánica y, en ocasiones se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza. Las autoras definen a las estrategias de enseñanza “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovic y Mora, 2010:23).

Retomando a Cecilia Bixio, la autora denomina como estrategias didácticas “al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” (Bixio, 1998: 35). Agrega la autora que, “enseñar a aprender equivale a introducir entre la información que el maestro presenta y el conocimiento que el alumno construye (a partir de dicha información) un tercer elemento (...) las estrategias didácticas”. (Bixio, 1998:66)

En tanto, González González y Ramírez Ramírez, refieren a que “cada estrategia de enseñanza se corresponde con el cómo se aprende. Ocurre así en virtud de la unidad entre enseñar y aprender. Este criterio de unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje implica que las estrategias expresan diferentes maneras de enseñanza y se conciben sobre equivalentes maneras de aprender.

Así, tal lo planteado los conceptos teóricos reseñados son considerados como la red que sostendrá el del proceso de investigación, y se ampliará a partir de la confrontación entre la teoría y la empiria, en una indisoluble ida y vuelta, en un permanente movimiento espiralado.

Lo anterior se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo, que permita “comprender”, en que forma inciden las estrategias de aprendizaje en el nuevo trayecto del proceso de enseñanza aprendizaje desplegado por el estudiante, favoreciendo o dificultando su permanencia en la universidad y la finalización de la carrera elegida. Se pondrá énfasis en el contexto de descubrimiento, lo cual facilita captar el significado que los propios estudiantes atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” el fenómeno que se pretende abordar. Ello implica proponer una meta propia de toda investigación cualitativa: la interpretación, “que consiste en encontrar el significado de las inferencias. (...) es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de sus vidas”. (Sautú, R.; 1999. Pág. 55).

Teniendo en cuenta lo reseñado y, respondiendo al problema científico planteado, el objeto de estudio y objetivos propuestos se considera que un enfoque cualitativo es el andamiaje más adecuado para el presente diseño.

Bajo estas premisas se circunscribe la investigación de carácter interpretativo, con alcance de estudio de casos múltiples.

Se entiende que el rol del investigador en la indagación cualitativa, siguiendo a Sampieri Hernández y otros, que “deben construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. (...) En cada estudio debe considerar qué papel adopta, en qué condiciones lo hace e ir acoplándose a las circunstancias. Desde luego, utiliza una postura reflexiva y procura, lo mejor posible, minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias” (Sampieri Hernández, 2010:411)

A su vez, Miguel Valles (2003), basado en Morse señala que el buen investigador cualitativo... es paciente, polifacético, meticuloso, conocedor, versado en teoría social, capaz de trabajar inductivamente, tiene confianza en sus interpretaciones, verifica, contrasta y da sentido a sus datos. “No descansa hasta que el estudio se publica” (Valles, 2003. Pág. 80).

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo propuesto, se piensa en técnicas de recolección de información, que permitan obtener desde las perspectivas y punto de vista de los participantes, (los estudiantes en este caso) sus expectativas, experiencias, emociones, percepciones y otros aspectos subjetivos, se proponen la observación y los grupos de discusión.

La observación, en tanto se considera junto a Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989) que: “la observación común y generalizada pueden transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información”. Y agregan Sampieri Hernández y otros (2010); “que en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos.” (Sampieri Hernández, y otros, 2010: 212)

Entre algunos de los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa, se expresa que las mismas facilitan la exploración de diferentes contextos, y las actividades que dentro de él se desarrollan. Permiten comprender procesos, vínculos que se dan en un espacio y un tiempo determinado. A su vez, identificar problemas y plantear próximos estudios

Respecto a los grupos de discusión, señala Miguel Valles (2003), que se pueden encuadrar a los mismos en la familia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa.

Asimismo, si tenemos en cuenta una definición comparada del grupo de discusión, el mismo “no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica (...), tampoco es un foro público...; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas” (Canales y Peinado, 1994:292). Enfatiza Miguel Valles que dicha “definición comparada sintetiza las reflexiones metodológicas de diversos autores (Ávila Espada y García de la Hoz, 1994; e Ibáñez, 1981,1991; entre otros) y subraya lo específico y lo compartido de esta técnica con respecto a otras modalidades grupales, ordinarias o profesionales”. (Valles, M. 2003: 294)

Se agrega junto a Sandra Carli (2006) que las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria favorecen, entre otras cuestiones, una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes.

Podemos sumar a lo expresado, que otra de las características tenidas en cuenta para la selección de esta técnica se basó en el estar ligada al concepto de interacción, en tanto la situación grupal abre la oportunidad de escucharse y dialogar sobre las propias experiencias (en este caso de aprendizaje), en un contexto donde dichas experiencias adquieren significación. La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como la reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión, produciéndose un efecto de sinergia. Entendemos dicho efecto como una forma de potenciación, como “un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos tomados aisladamente” (Max Neef; 1986:45).

#### Cierre... reflexiones para el inicio

Teniendo en cuenta lo planteado en el desarrollo del trabajo y siendo ésta una primera aproximación al tema de las estrategias de aprendizaje que elaboran los estudiantes en su tránsito por la carrera elegida, se abren preguntas, cuestionamientos, que motiven la búsqueda de respuestas y continuidad en la investigación iniciada. Pensar en el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario y en el cómo contribuir en la permanencia del estudiante, conlleva a responder a uno de los indicadores planteados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), si bien se explicita que no se desconocen las acciones que implementan las universidades para ampliar cada vez más el acceso a la educación superior de los sectores menos protegidos, vulnerables, e históricamente excluidos, ello no es suficiente sin esfuerzos para que quienes acceden a la universidad permanezcan y egresen, alcanzando “simultáneamente objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno” Conferencia Mundial sobre la Educación Superior –UNESCO, París, 2009.

Ello implica, en palabras del Dr. Rodolfo Alarcón García (2015) un reto para las uni-

versidades de América Latina y del Caribe, mejorar la calidad de la educación “como resultado de todo lo que hagamos” para lo cual debe pensarse un cambio profundo en la forma de enseñar y, sobre todo, de aprender en el Siglo XXI

Se plantea así, el desafío que tienen hoy las universidades de formar un estudiante autónomo, crítico y productivo, que pueda hacer más en el menor tiempo posible, lo cual es una exigencia por el caudal de información y su diversidad. A su vez, que las capacidades mencionadas sean estímulo para un futuro quehacer profesional basado en la necesidad de la formación continua ante los cambios y transformaciones permanentes de la sociedad del conocimiento.

De ello no es ajena la Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina), estableciendo a través de la Resolución del Consejo Superior N° 234/14, núcleos prioritarios de investigación científica y tecnológica, entre los que se encuentra el de política y gestión de la Educación Superior. Los mismos se sustentan en el principio institucional que sostiene que toda estructura docente, de investigación científica y tecnológica tendrá siempre presente, como objetivo esencial, promover el acceso del pueblo a los más altos niveles de conocimiento.

Tales principios pueden ser abordados con diferentes propuestas que tiendan a su cumplimiento. Como se viene argumentando, no sólo debe fomentarse el acceso a la educación superior, sino también pensar en políticas académicas educativas, estrategias, metodologías y modelos educativos, que favorezcan la permanencia.

Y, en este sentido, podemos agregar para esta reflexión final, preguntas que nos interpelan y que incentivan indagación ¿las estrategias de aprendizaje se enseñan?, ¿se elaboran y modifican en forma permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje?, preguntas entre otras, que se irán tratando de buscar respuesta en el camino emprendido.

Se señala junto a Facundo Ortega, que las estrategias desarrolladas por los estudiantes para avanzar en las carreras elegidas, “no se construyen desde un acto puramente deliberativo pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente”. (Ortega, 2008: 15).

A su vez, Pozo y Monereo (1999) refieren que, en el ámbito educativo, no se trata de proporcionar a los estudiantes los conocimientos como verdades acabadas sino por el contrario, brindar pautas, guías, conceptos, que les permitan ir elaborando sus propios puntos de vista. Facilitar la interpretación y comprensión de la realidad, de la manera de ver el mundo de manera particular a partir de tantas verdades particulares.

Así, podemos pensar en estrategias de enseñanza aprendizaje que involucran a todos los actores del sistema educativo, al estudiante para aprender a aprender; al docente para enseñar a aprender; a los equipos de gestión, diseñando estrategias de permanencia, generando espacios de reflexión donde esta problemática sea debatida.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

-Aguilera Pupo, Eleanne; tesis de Maestría “Caracterización de diversos estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”. Instituto Pedagógico Latinoame-

ricano y Caribeño. La Habana, Cuba 2000.

-Alarcón García, Rodolfo; Conferencia; “Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora”. Pedagogía 2015, La Habana, Cuba.

-Armas de Ramírez, Nerelys y Valle Lima, Alberto, “Resultados científicos en la investigación educativa”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2011.

-Bachelard, Gastón; “La formación del espíritu científico”. E. Siglo XXI. México, 2000.

- Bixio, Cecilia; “Enseñar a aprender”. Ed. Homo Sapiens. Rosario, 2005.

-Carli, Sandra; “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales”. Avances del proyecto de investigación Programación UBACYT 2004-2007. Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales.

-Carlino, Paula; “Escribir, leer y aprender en la universidad”. E. Fondo de Cultura Económica. Argentina, 2005.

-Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). “El problema del abandono de los estudios universitarios”. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 171-203 Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)

-Camarero Suárez, Francisco y otros; “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”. Universidad de Oviedo. Psicothema ISSN 0214 - 2000. Vol. 12, nº 4.

-Crispín Bernardo María Luisa (Coord.); Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia”. Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. publica@uia.mx - Primera edición electrónica: 2011- ISBN: 978-607-417-137-2

-Conferencia Regional de Educación Superior 2008- Disponible en: <http://www.unesco.org.ve/index>.

-Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

-Espiro, Susana; “Aprendizaje y Estrategias”. En 04 “El aprendizaje en entornos virtuales” Virtual Educa. Enero 2012. Disponible en: [https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad\\_3.pdf](https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad_3.pdf)

-Ezcurra, Ana María; “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Perfiles educativos vol.27 no.107 México 2005. Disponible en: [www.usp.br/prg/site/images/stories/.../ana\\_maria\\_scurra\\_caderno\\_2.pdf](http://www.usp.br/prg/site/images/stories/.../ana_maria_scurra_caderno_2.pdf)

-Fanelli de García, Ana María; “Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina”. Revista Argentina de Educación Superior. Año 6. Nº 8. Buenos Aires, 2014.

-Fernández, Alicia; “Los idiomas del aprendiente”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2000.

-Fernández González, Olga y otros; “Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria”. Universidad Santo Tomás, sede Talca. Chile. versión On-line ISSN 0718-0705. Estudios pedagógicos. v.35 n.1 Valdivia 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002> Estudios Pedagógicos XXXV, Nº 1: 27- 45, 2009

-Fernández Montt, Rene y Wompner, Fredy; “Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior”. EUMED. 2007 Disponible en: <http://mpr.ub.uni-muenchen.de/3613/>

- Franzante, Blanca y otros: “Informe final de investigación; “Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos” Res. 1595/10. UADER.
- García Aguilera, Elviria Virginia; Tesis doctoral: “Estrategia de gestión formativa institucional para la permanencia estudiantil en las universidades”. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba, 2010.
- Gargallo López, Bernardo; Suarez Rodriguez, Jesús y Ferreros Remesal, Alicia; “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Revista Investigación Educativa. España 2007, 25 (2),
- González González, Margarita y Ramírez Ramírez, Ignacio; “Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo”. Revista electrónica de pedagogía “ODISEO”. Año 7 N° 14. México, 2010. Disponible en: [www.odiseo.com.mx](http://www.odiseo.com.mx)
- Malinowski, Nicolás; “Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México”. Revista Latinoamericana de Ciencia, sociedad, niñez y juventud. 6(2): 80 -8 9, 2008 Disponible en: [www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)
- Max-Neef, M. y otros; “Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro”. Cepaaur. Ed. Centro Dag Hammarskjöld. Chile 1986.
- Morin, Edgard; “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- \_\_\_\_\_ ; “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2009.
- Muiños de Britos, Stella Maris; Ponencia: “Las transiciones en las trayectorias educativas. Problemáticas del pasaje entre la escuela secundaria y la universidad”. Universidad 2014, La Habana, Cuba.
- Muñoz Quezada, María Teresa: “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile, 2005. <http://www.psicologiacientifica.com/>
- Nisbet, J. y J. Shucksmith; “Estrategias de aprendizaje”. Ed. Santillana. Madrid, 1986.
- Ortega, Facundo; “Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión”. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2008.
- Piaget, Jean; “Psicología y Pedagogía”. Ed. Sudamericana-Planeta. Argentina, 1969.
- \_\_\_\_\_ “Estudios de Psicología Genética”. Ed. EMECE. Buenos Aires, 1973.
- \_\_\_\_\_ “Seis estudios de Psicología”. 2da. Parte. Ed. Ariel Seix Barral. Buenos Aires, 1984.
- Pichón Rivière, Enrique; “El proceso grupal”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1984.
- Pozo, Juan Ignacio; “Teorías cognitivas del aprendizaje”. Ed. Morata. España, 1993.
- Pozo, Juan I. y Monereo Carles; “Aprender a aprender: una demanda de la educación del siglo XXI”. (Artículo adaptado del capítulo introductorio de “Aprendizaje estratégico” de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, Ed. Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999. [www.carlesmonereo.com/contextos.htm](http://www.carlesmonereo.com/contextos.htm)
- Rodríguez Caamaño, Juan Manuel; tesis doctoral “Programa de atención a alumnos que propicie la permanencia en las Universidades Istmo Americana y de Sotavento, México”. Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, Cuba, 2011.
- Russell, Jane M.; “La comunicación científica a comienzos del siglo XXI”. Revista internacional de ciencias sociales. Núm: 168 Año: 2001. Disponible en: <http://bauta>.

usal.es/bftd/

- Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989) en Valles, Miguel S.; “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Ed. Síntesis S.A. Madrid, 2003.
- Sampieri Hernández R. y otros; “Metodología de la investigación”. Ed. Mc Graw Hill. México, 2010.
- Sautú, Ruth (Comp.); “El método biográfico”. Ed. De Belgrano. Buenos Aires 1999.
- Sirvent, María Teresa; “Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa”. Ponencia. IV Simposio Internacional: Las relaciones entre la teoría y la metodología en la Investigación Social, XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y VI Ateneo de Investigación XXVII Congreso ALAS 2009.
- Suásnabar, C. y Rovelli, L; “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”. IdIHCS, FaHCE, UNLP/ IEC-CONADU, 2014.
- Universidad de Concepción del Uruguay. Resolución del Consejo Superior N° 234/14.
- Valle Lima, Alberto D. “Metamodelos de la Investigación Pedagógica”. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba, 2007.
- Valles, Miguel S.; “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Ed. Síntesis S.A. Madrid, 2003.
- Vigotsky, Lev; “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Ed. Crítica. Buenos Aires, 2000.
- Visca, Jorge; “Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente”. ED. Del Autor. Buenos Aires, 1993.
- Zárata, R., Arias, P., Franzante, B.; “La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral”. Editorial Dunken. Buenos Aires, 2011.

## LA EDUCACIÓN EN LÍNEA, POTENCIADORA DE UNA MAYOR COBERTURA Y POSIBILIDADES DE ACCESO AL CONOCIMIENTO EN LA LATINOAMÉRICA DEL SIGLO XXI

Giraldo de la Caridad León Rodríguez, Universidad EcoTec, Guayaquil, Ecuador  
Gilda Alcivar, Universidad EcoTec, Guayaquil, Ecuador

### PALABRAS CLAVE

e-learning, acceso, cobertura, futuro

### RESUMEN

Jacques Delors, en su informe a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI, plantea que, “la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación...a través de un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación dando respuesta a la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo”.

El Dr. Alex Didickson de la UNAM, plantea que la universidad de hoy debe responder a la relación estudiante – información, la permanencia de los estudiantes en las aulas, el futuro del tele-trabajo y el desarrollo de la creatividad, la cooperación y la destreza en el aprendizaje. La universidad tiene que innovar ante la obsolescencia de los sistemas educativos tradicionales.

El desarrollo tecnológico replantea cómo aprendemos individual y organizacionalmente. Cada persona crea su propio ecosistema de aprendizaje enlazada con sus dispositivos en el trabajo, descanso, viajes, etc. El incremento de las tecnologías móviles y las posibilidades del software como servicio desde la nube transforma la forma en que las organizaciones interactúan y colaboran.

Es en este entorno donde la enseñanza en línea o e-learning se reincorpora a la misión de permitir a todos fructificar sus talentos y sus capacidades de creación.

En el trabajo se exponen aquellos factores a favor de la educación en línea en Ecuador y Latinoamérica potenciando una mayor cobertura y posibilidades de acceso a la educación superior.

## INTRODUCCIÓN.

Jacques Delors, en su informe a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI, planteaba que, “la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación... a través de un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación dando respuesta a la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo”.

El desarrollo tecnológico replantea cómo aprendemos individual y organizacionalmente. Cada persona crea su propio ecosistema de aprendizaje enlazada con sus dispositivos en el trabajo, descanso, viajes, etc. El incremento de las tecnologías móviles y las posibilidades del software como servicio desde la nube transforma la forma en que las organizaciones interactúan y colaboran. Es en este entorno donde la enseñanza en línea o e-learning se reincorpora a la misión de permitir a todos fructificar sus talentos y sus capacidades de creación.

Se pretende en el presente trabajo, paralelamente a la exposición de la situación actual y las perspectivas en el futuro inmediato de América Latina en la esfera de la educación superior, ir fundamentando el rol que puede alcanzar la enseñanza online o e-learning en esta esfera.

## DESARROLLO

### 1. Breve caracterización de la educación superior en América Latina

En Fernández Lamarra, N. (2014), se caracteriza el estado de la educación superior en Latinoamérica. Entre los principales elementos expuestos se destacan:

- “Fuerte diversificación, segmentación y heterogeneidad de los niveles de calidad de las instituciones universitarias.
- Gran crecimiento del número de universidades privadas, muchas de ellas de muy bajo nivel académico. Actualmente en América Latina los estudiantes que concurren a universidades privadas son alrededor del 60% de la matrícula universitaria total
- Crecimiento desmedido de universidades y de estudiantes, la mayoría de los cuales cursa carreras no vinculadas con las necesidades actuales y futuras de los respectivos países.
- Escasa articulación entre la educación superior – universitaria y no universitaria con el resto del sistema educativo, particularmente la enseñanza media.
- Falta de flexibilidad, innovación y actualización científica de los diseños curriculares y de los programas de las asignaturas. Escasa articulación entre las instituciones de educación superior con la sociedad.
- Rigidez –y obsolescencia en muchos casos – en los modelos organizativos y en las estructuras de gestión académica.
- Limitada democratización de la educación superior en América Latina. Se registran brechas agudas en las tasas de graduación, según nivel socio-económico”.

Si se parte del hecho que el e-learning es una modalidad que brinda mejores y ma-

yores posibilidades en recursos de aprendizaje, una mayor cobertura al poder llegar a lugares de difícil acceso o a personas con limitaciones físicas o complicaciones familiares, posibilidad de personalización o adecuación de los ritmos de estudio, etc, entonces, es posible hablar de calidad, cobertura o acceso a través del e-learning al conocimiento. Esta modalidad permite una mejor adaptación y adecuación respecto a la flexibilidad requerida en los modelos organizativos y en las estructuras de gestión académica. Del mismo modo el e-learning también posibilita el aprendizaje e incluso entrenamiento en y para comunidades, entendiéndose las mismas no solo desde el punto de vista demográfico, sino también laboral.

## 2. Algunas consideraciones de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI se plantean un conjunto de consideraciones a tener en cuenta al inicio del siglo XXI entre las que se pueden mencionar que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Se requiere de un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo”. Delors, J. (1996)

Tal y como aparece en (Fernández Lamarra, N. ,2014) se hace necesario “plantear nuevas modalidades para la docencia, con nuevos objetivos para la formación, con diseños curriculares innovadores que atiendan los requerimientos académicos y los de la sociedad con una perspectiva de futuro, con renovadas metodologías de enseñanza - aprendizaje y con un enfoque de educación permanente”. El e-learning, como modalidad, brinda la flexibilidad requerida ante la necesidad de diversidad de estudios y pasarelas entre diversos campos del saber. Es posible emplear modernas e innovadoras metodologías de enseñanza – aprendizaje. A su vez, en Delors, J. (1996) se plantea que “debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida, como una de las llaves de acceso al siglo XXI, con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio.” Cuando se habla de e-learning se trata el tema de la ruptura de fronteras entre el tiempo y el espacio al poder los “actores” participantes (estudiantes, docentes, tutores, administradores, etc) participar en cualquier lugar, a cualquier hora, a partir de una planificación general de las actividades y una distribución adecuada de los contenidos a ser estudiados.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aquí se tienen en cuenta elementos tales como la profundización en materias y contenidos específicos, la obtención de competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen en la actualidad.

En este marco también el e-learning contribuye, por ejemplo, a adquirir las habilidades necesarias en el trabajo en equipo incluso en la virtualidad. Esto permitirá el desarrollo de competencias en el empleo de las TICs, realizar proyectos comunes y saber tratar los conflictos. Los sistemas educativos responderán a los retos de la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos,

valores y habilidades. Este autor coincide con Delors, J. (1996) en que “la educación para toda la vida se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy se hace debiendo ser inclusiva, al alcance de todos, brindando otras oportunidades educativas o de superación personal; supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas”.

La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XX recomendó la “diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías, una mayor de las mismas en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente y el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad”. (Delors, J., 1996)

El empleo del e-learning en la educación superior conlleva un mayor dominio por parte de docentes, estudiantes, tutores y administradores de las tecnologías asociadas. Además, conlleva una mayor difusión de las tecnologías en el marco de la sociedad. La posibilidad de poder acceder al conocimiento, al proceso enseñanza – aprendizaje en cualquier momento y lugar, de hecho trae consigo una mayor socialización de estas tecnologías en la familia, la comunidad y la sociedad.

### 3. Algunas estadísticas actuales de la América Latina.

A continuación se muestran algunas estadísticas de América Latina relacionadas con la temática del presente trabajo.

- En América Latina, alrededor del 80% de las personas de 25 a 59 años que habita en áreas rurales tiene menos de 10 años de estudio (CEPAL, 2013)
- 12% de la población de América Latina (70 millones de personas) vive en condiciones de pobreza extrema. En áreas rurales 3 de cada 10 personas son extremadamente pobres. CEPALSTAT(2010)
- 93% de los niños y niñas latinoamericanos de 15 a 19 años culminaron un ciclo completo de educación primaria. Sin embargo, sólo el 57% de los jóvenes de 20 a 24 años han logrado completar sus estudios secundarios. (CEPAL ,2010b)
- Según (UNESCO, 2014), entre el 2000 y 2012, el promedio de personas cuyos ingresos les situaban bajo la línea de la pobreza disminuyó desde 42% a 29% entre los países de América Latina, es decir, una reducción de más del 25%; además, en sólo 1 de los 18 países para los que se cuenta con datos comparables, la pobreza aumentó significativamente durante la década pasada.
- América Latina también se caracteriza por una elevada proporción de su población viviendo en zonas rurales (situación que tradicionalmente ha hecho más difícil expandir la educación hacia dichas zonas), la que en 2012 representaba un 37% del total, poco menos que en 2000 cuando el 41% vivía en zonas rurales (UNESCO, 2014)
- La tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe (para 25 de ellos se cuenta con información) han aumentado desde 2,500 en 2000 a 3,700 en 2012, aproximadamente, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década. A pesar de estos avances, el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe aún presenta un

rezago notorio. De acuerdo a estimaciones de CEPAL, la matrícula terciaria estaba en 2010 en torno al tercio de la cohorte 18-24 años, cifra que en los países desarrollados es el doble. (CEPAL, 2010b)

- La situación económica de los países de América Latina y el Caribe fue relativamente favorable durante la mayor parte de la década de los 2000, con un crecimiento generalizado y sostenido del Producto Interno Bruto per cápita, que sólo fue interrumpido por la crisis financiera internacional iniciada en 2008. Desafortunadamente, América Latina y el Caribe es la región con el mayor desbalance en la distribución del ingreso al interior de los países. (UNESCO, 2014)
- Latinoamérica es la región de mayor presencia privada en la educación superior en el mundo (48,2%) (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).
- En América Latina y el Caribe el nivel de penetración de internet pasó de 4 a 39 usuarios por cada 100 habitantes entre 2000 y 2011 (CEPAL, 2013b)

En síntesis, se presentan estadísticas que reflejan los contrastes existentes en el continente. Esto se refleja en los índices de pobreza, población rural, tasas de escolaridad por niveles y grupos etarios, PIB per cápita, privatización de la educación superior, etc.

En el documento emitido por la UNESCO como resultado de la revisión regional 2015, en América Latina y el Caribe se plantea la imperiosa necesidad de un desarrollo humano más justo y sostenible combatiendo la desigualdad en todas sus dimensiones en el marco de la nueva agenda mundial 2015-2030. El gran protagonista será el aprendizaje. Con este fin, los países de la región “deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad”. (UNESCO, 2014)

Las necesidades de aprendizaje de las personas durante toda la vida parten de los nuevos requerimientos de habilidades, conocimientos, certificaciones que requiere la sociedad y el mercado laboral y generan “programas articulados, flexibles y diversificados, con múltiples y variadas oportunidades educativas” (UNESCO, 2014). Un lugar cada vez más preponderante lo irá ocupando el e-learning con su flexibilidad y mayor cobertura eliminando las barreras que dificultan el acceso y la participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación. Esta modalidad brinda la posibilidad de diseñar, modelar itinerarios y certificaciones en educación superior o educación continua articulándose con “formación para el trabajo, en la forma de competencias de empleabilidad y distintos niveles de formación técnica o vocacional, coordinados con sistemas de certificación de competencias laborales y empresas, así como de información e intermediación con el mercado laboral”. (UNESCO, 2014)

En enero 2014, tuvo lugar una Reunión internacional de las Cátedras UNESCO del sector educación en París, Francia. En forma operativa, la UNESCO priorizó áreas de trabajo en educación superior: el reconocimiento de créditos y títulos obtenidos en el extranjero y el mejoramiento de los sistemas de acreditación y evaluación, el uso de las tecnologías para el suministro de servicios de educación superior para ampliar la oferta de programas en educación superior virtual, así como la información sobre la equidad, la calidad, la diversificación del sistema de educación superior, el gobierno de las universidades y el financiamiento. (Didot Aupetit.S, 2014). El e-learning, su asimilación, mayor empleo, depende en gran medida tanto de la calidad de esta modalidad y el reconocimiento de las habilidades y conocimientos adquiridos, como del

grado de utilización de las TIC en los servicios de educación, así como del rol que juegue esta modalidad en la diversificación del sistema de educación superior.

#### 4. Situación en el Ecuador.

Partiendo del articulado de la Constitución de la República del Ecuador, su Artículo 26 establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”. Dicho artículo sustenta la inversión social del Estado en la educación. Del mismo modo en el Art. 27 se expone, entre otros elementos, que la educación se centrará en el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Del mismo modo la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES) en su Artículo décimo plantea que el Sistema de Educación Superior integra el proceso permanente de educación a lo largo de la vida. El principio de igualdad de oportunidades refrendado en el Artículo 71 de la LOES garantiza a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema. Estos elementos sirven de guía en el proceso de concepción, diseño, desarrollo y evaluación de las diferentes modalidades de enseñanza, dentro de las que se encuentra el e-learning

En el Ecuador entre el 2006 y 2011 la tasa neta de matrícula pasó del 22,8% al 30,2%. Se trabajará coordinadamente para “poder contar con un sistema de aprendizaje para toda la vida, accesible y de calidad que le permita al país contar con una dotación de talento humano de calidad para enfrentar los desafíos de la transformación productiva”. Ramírez Gallegos, R (2013).

#### CONCLUSIONES.

Tal y como se ha podido constatar, la educación en línea o e-learning está jugando y deberá jugar aún más el papel que le corresponde como elemento potenciador de cobertura y posibilidades de acceso al conocimiento en la Latinoamérica del siglo XXI. Sus enormes posibilidades a partir del desarrollo de las tecnologías de comunicaciones y la disminución de sus costos, así como del desarrollo de metodologías novedosas en el proceso enseñanza – aprendizaje, permitirán que una gran masa de jóvenes y adultos se preparen a su ritmo y posibilidades ante los nuevos retos que nos trae este siglo XXI.

#### BIBLIOGRAFIA

- 1 Brunner, J y Ferrada Hurtado, R. (editores) (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Providencia, Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- 2 CEPAL (2010) “Pobreza extrema”; CEPALSTAT sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región.
- 3 CEPAL (2010b) “Conclusión de la educación primaria y secundaria”; CEPALSTAT sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región.

- 4 CEPAL (2013) CEPALSTAT Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas, sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región [fecha de consulta: octubre de 2013].
- 5 CEPAL (2013b) “Usuarios de internet 2000, 2011 - Sobre la base de datos de los indicadores ODM”, CEPALSTAT División de Estadística de Naciones Unidas [fecha de consulta: junio de 2013]
- 6 Delanty G. (2014) “El futuro de la universidad en la «sociedad del conocimiento» Criterios, La Habana, no 55.
- 7 Delors, J. (1996) “La Educación encierra un tesoro - Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”. UNESCO Sector de Educación. Unidad de la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO
- 8 Didot Aupetit, S. (2014) “UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores”
- 9 Fernández Lamarra, N. (2014) “UNIVERSIDAD, SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO REFLEXIONES PARA EL DEBATE.” Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 663-687, nov. 2014
- 10 Ramírez Gallegos, R (2013) “El conocimiento, la creatividad y la innovación no tienen límites”, Disponible en <http://www.educacionsuperior.gob.ec/ecuador-firma-el-pacto-nacional-por-la-innovacion-social/> . [Consultado sep 2015]
- 11 UNESCO (2014) “América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos”. UNESCO Santiago.

## EL PROYECTO DE ASIGNATURA (P.D.A.) COMO VEHÍCULO PARA INCREMENTAR E IMPULSAR LA FORMACIÓN DE NUEVOS INVESTIGADORES. ANTECEDENTES, INSTRUMENTO Y RESULTADOS

Diana Schulman–UNLu- ARGENTINA  
Patricia Azparren- UNLu - ARGENTINA  
Ariel Martinez- UNLu- ARGENTINA

### PALABRAS CLAVE

Investigación, innovación, asignaturas

### RESUMEN

La investigación es una de las actividades sustantivas que define la razón de ser de las instituciones universitarias, a través de la generación de saberes.

Las universidades necesitan generar los instrumentos necesarios para impulsar las experiencias de investigación entre sus docentes, de forma que puedan incluir y formar a nuevos participantes. Por lo tanto se vuelve central construir vehículos que faciliten la incursión en el mundo científico, disminuyendo los requisitos y alcances de forma que los investigadores novatos puedan comenzar su camino en la construcción del conocimiento. Esto cobra especial importancia en disciplinas como la administración y la gestión de organizaciones.

Tomando en cuenta las normas vigentes al respecto en Argentina, nos proponemos describir la experiencia de la creación del “Proyectos de Asignatura” (P.D.A.) creado en el año 2012 en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), pensado como estrategia para canalizar los esfuerzos de estas investigaciones hacia los contenidos programáticos de las asignaturas.

Se muestran en este trabajo los principales resultados obtenidos de su implementación hasta la fecha.

## INTRODUCCIÓN

### PRINCIPALES ANTECEDENTES

La investigación es señalada como una de las actividades sustantivas, que define una de las razones, aunque no la única, por la que la sociedad sostiene y multiplica las instituciones universitarias, ya que se consideran fundamentales para la generación de saberes. Una de las tres principales funciones de las universidades es (conjuntamente con la Docencia y la Extensión) la Investigación, como medio para generar nuevos conocimientos que se volcarán a los contenidos de las asignaturas de las distintas carreras, y a distintas actividades que se brindan a la sociedad como aplicación de dichos nuevos conocimientos. En este trabajo mostramos una acción específica de investigación, entendiéndola como el proceso “que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica” (R.A.E.<sup>1</sup>).

Para dar forma al mencionado proceso, los estados generan muchas veces sistemas integrados de investigación que permitan potenciar los esfuerzos de los distintos científicos o equipos de investigadores involucrados en distintos procesos de desarrollo del conocimiento. En el caso de Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias (S.P.U.) cuenta con un sistema de categorización de Docentes Investigadores (de 1 –máxima- a 5 –mínima-) y un sistema formal de investigación que prevé pautas, procedimientos, temáticas o áreas, evaluaciones externas a la institución, incentivos, entre otros muchos elementos. Este sistema, muchas veces excesivamente burocrático, lento y particular, demanda una comprensión muy acabada del proceso, como así también experiencia previa para poder canalizar el esfuerzo de creación de conocimiento, que muchas veces es (sobre todo en las Ciencias Sociales) poco formal.

Al momento de la categorización mencionada y, de acuerdo a la trayectoria de cada docente se puede obtener las categorías comentadas. La 4 y la 5 son indicadores de pertenencia al sistema como integrante de algún proyecto. Recién en la categoría 3 se permite ser director de un proyecto en el sistema nacional. Las categorías 1 y 2 habilitan al investigador a estar dentro del banco de evaluadores nacional. Adicionalmente cada categoría tiene la posibilidad de acceder al “Programa de incentivos”, que consiste en un estipendio adicional al salario, según la categoría y dedicación que posea el docente/investigador. Este sistema suele resultar de difícil acceso para docentes que no tienen experiencia previa ni antecedentes en investigación.

### JUSTIFICACIÓN

Es de especial interés para cualquier institución universitaria contar con la mayor cantidad de docentes categorizados en el sistema nacional y del nivel más alto posible. No es solamente por el prestigio que implica, sino también, por las posibilidades de financiamiento adicional para potenciales líneas de investigación que sean de interés de la organización.

En este sentido el Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu promovió y aprobó

una modificación en su reglamentación interna, permitiendo que los docentes categoría 4 puedan dirigir proyectos de investigación; se incluyó a profesores con cargo de Adjunto o mayor, o docentes que hayan obtenido una maestría o un doctorado. Es decir que, un auxiliar con una maestría culminada y con categoría 4 es reconocido por el Departamento de Ciencias Sociales como investigador y puede dirigir un proyecto (por supuesto no será reconocido por la S.P.U. y el programa de incentivos, pero sí puede tener un proyecto dentro de la UNLu). Estos proyectos no reciben financiación.

La UNLu entonces, busca con este tipo de proyectos de asignatura, generar los instrumentos necesarios para impulsar las experiencias de investigación entre sus docentes, de forma que se puedan incluir nuevos participantes que no pueden hacerlo en el sistema nacional formal. Por lo tanto se propone construir una herramienta estratégica para facilitar la incursión en el mundo científico de los investigadores novatos para que puedan comenzar su camino en la construcción del conocimiento, e ir formándose, capacitándose y desarrollándose en su carrera como investigadores.

#### OBJETIVOS DEL TRABAJO

- 1) Incentivar la investigación promoviendo áreas y abordajes no previstos en los modelos clásicos.
- 2) Canalizar las experiencias, que año a año se llevan a cabo, en investigación, recopilación o en elaboración de casos (entre otros) de manera que puedan tener reconocimiento formal.

Los docentes realizan habitualmente casos prácticos, síntesis teóricas, o llevan adelante trabajos interesantes en clase que aportan a la calidad del dictado. Muchas de esas actividades son individuales o involucran equipos docentes, quienes invierten un valioso tiempo de trabajo, pero no son compartidas ni mucho menos formalizadas. Con la creación del P.D.A. se genera una herramienta para dar reconocimiento formal a estas actividades y productos y para hacerlas extensivas a otros cursos.

- 3) Facilitar el crecimiento en la carrera de investigador de los docentes del Departamento de Ciencias Sociales.

Al momento de la categorización y para poder acceder a la categoría 3, se requiere haber dirigido algún proyecto. Pero lo anterior se vuelve una contradicción ya que el requisito mínimo (según la propia S.P.U.) para dirigir un proyecto es contar con la categoría 3. Por lo tanto la única forma de cumplir con el requisito es contar con la experiencia de dirigir por fuera del sistema previsto. El P.D.A. posibilita que docentes con menor experiencia puedan potenciar sus carreras como investigadores abriendo la puerta a la dirección de proyectos.

- 4) Lograr que una mayor cantidad de docentes puedan lograr la categoría 3 en las próximas categorizaciones y recategorizaciones.

La experiencia de dirección o codirección de proyectos de investigación de menor envergadura, posibilita a los docentes estar en condiciones de acceder a mejores categorías.

## DESARROLLO

### METODOLOGÍA DEL PDA

El llamado para presentar proyectos P.D.A se realiza durante el mes de agosto de cada año lectivo. Los mismos son sometidos a dos evaluaciones internas durante los meses de octubre y noviembre del año de su presentación. Las evaluaciones son realizadas por docentes-investigadores que cumplan los requisitos para ser directores de proyecto (categoría 3 o superior, profesores adjuntos o más, o docentes que hayan obtenido una maestría o doctorado). Estos proyectos podrán tener una duración de 1 o 2 años.

Con respecto a los temas que se pueden abordar, deberán corresponder a los contenidos temáticos vigentes en los programas de las asignaturas en las que los docentes brindan servicios. Con respecto a la dirección del proyecto, tanto el director como el codirector deberán cumplir los requisitos establecidos por la Resolución Honorable Consejo Superior N° 223/07<sup>2</sup>.

El equipo del proyecto estará conformado por docentes – profesores y auxiliares- de la asignatura y estudiantes avanzados. También podrán integrarlo docentes de otras asignaturas cuando la base temática justifique la interrelación con los contenidos temáticos que sustenten la incorporación de especialistas en disciplinas afines.

La disposición del Consejo Directivo Departamental de Ciencias Sociales CDD-CD 112-12 que da sustento formal a los proyectos deja literalmente en claro que los P.D.A. no tienen relación con el programa de incentivos a docentes-investigadores de la S.P.U. y que no podrán ser incorporados al mismo. Tampoco reciben financiación.

Como cierre del proceso o evaluación de resultados, cumplido el plazo de duración (1 o 2 años), deberá ser presentado un informe final a la Secretaría de Investigaciones que será sometido a tratamiento por la Comisión Asesora de Investigación y IV Nivel del Consejo Directivo Departamental, que emitirá el dictamen correspondiente para elevar al cuerpo.

### DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS

En el año 2012 (puesta en marcha de los PDA) se presentaron y aprobaron por parte de la Secretaría de Investigaciones 12 proyectos de investigación de los cuales se ha recibido a la fecha un informe final.

En el año 2013 se recibieron y aprobaron por parte de la misma secretaría 18 proyectos. Esta cifra muestra un crecimiento del 50% en la cantidad de proyectos presenta-

dos y aprobados.

Se consultó la opinión de algunos directores del llamado del año 2012 (50%) respecto de las expectativas sobre esta modalidad de proyecto al comienzo de los mismos, los resultados obtenidos y las principales dificultades con las que se enfrentaron. De esta consulta surge que las principales expectativas fueron:

- Impulsar el inicio en actividades de investigación a docentes no formados en esta práctica.
- Partir de la propia asignatura como generadora de problemáticas a investigar.
- Profundizar cuestiones específicas de las asignaturas a partir de la utilización de bibliografía nueva.
- Aportar a la mejora en el dictado de clases al profundizar en un tema particular para luego sistematizarlo a través de fichas de apoyo académico.
- Formalizar avances y producción sobre temas de interés que no tenían espacio entre los canales tradicionales de investigación, estimulando además su publicación.

Respecto del logro de los objetivos, los entrevistados plantearon que en general se han cumplido, algunos totalmente y otros se encuentran realizando aún algunas actividades. Las principales dificultades tuvieron que ver con la conformación de los equipos de trabajo, por falta de presupuesto asignado a estas investigaciones y por la poca disponibilidad de tiempo de los posibles miembros. Proponen a su vez, que sería interesante que se pudiera incluir a los Jefes de Trabajos Prácticos o a quienes tuvieran antecedentes suficientes como codirectores, dado que la experiencia les sería de gran utilidad en su formación y también les sería muy útil al momento de presentarse a los concursos docentes o a la Carrera docente.

En el año 2014 se recibieron y aprobaron por parte de la misma secretaría 20 proyectos nuevos. En el año 2015 se aprobó 1 proyecto correspondiente al año 2014. Esta cifra muestra un total de 51 proyectos presentados y aprobados desde el año 2012. Al momento de la presentación de esta ponencia se ha procedido al 4º llamado, correspondiente al año 2015.

#### CONCLUSIONES

Lo antes expuesto evidencia la intencionalidad de continuar con este proceso como política del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, quien además durante la primer semana de octubre de 2015 ha organizado una “Jornada de PDA” cuyo objetivo es la presentación de los resultados de los PDA aprobados.

Entendemos que es prematuro medir el impacto, ya que la vigencia de esta modalidad inició con proyectos que se desarrollaron durante el año 2013. Sin embargo, la respuesta sustancialmente mayor en los siguientes llamados, sugiere interés por parte de los docentes, quienes además de generar antecedentes en investigación, encuentran un espacio para la mejora y actualización de los programas y bibliografía de las asignaturas. La difusión de estas experiencias en las distintas áreas de la universidad será

fundamental para la conformación de nuevos equipos de trabajo.

Nos parece que esta práctica es original, y que viene a solucionar un problema y fomentar el desarrollo y mejoramiento de las asignaturas que conforman los planes de estudio de las diferentes carreras dentro de las Ciencias Sociales que se dictan en la UNLu. Si bien las carreras dependen de Rectorado y no de los Departamentos, algunas tienen gran cantidad de materias que dependen del Departamento de Ciencias Sociales en el nivel de grado en las Licenciaturas en Administración, Comercio Internacional, Trabajo Social, Geografía, Historia, Educación Física, Gestión Universitaria, Sistemas de Información, Información Ambiental, Contador Público, entre otras, y numerosas carreras de posgrado.

Entendemos que esta práctica puede extrapolarse a la universidad en su conjunto y otras instituciones universitarias, ya que representa una decisión estratégica que apunta a la generación de nuevos espacios para el desarrollo del conocimiento y la formación de nuevos investigadores. Creemos que es una práctica valiosa, que permite aprovechar recursos disponibles (docentes, bibliografía) en pos de una mejora que no solo favorece el desarrollo de la investigación sino también de los investigadores, dando oportunidad sobre todos a quienes tienen menor experiencia en el área.

Asimismo la práctica detallada genera un proceso sinérgico estratégico e innovador en los equipos de trabajo docentes, permitiendo iniciarse en trabajos de investigación a personas con talento y compromiso hacia la docencia universitaria, que será de utilidad para estudiantes avanzados o graduados que deseen incorporarse a la investigación.

#### Referencias bibliográficas

- Disposición CD-CS n°: 909/12. Radicación de los proyectos 2013 (3 diciembre 2012 – 8 PDA)
- Disposición CD-CS n°: 943/12. Radicación de más proyectos 2013 (20 diciembre 2012 – 4 PDA)
- Disposición CD-CS n°: 667/13. Extender la vigencia por un año más de un proyecto (3 de octubre del 2013)
- Disposición CD-CS n°: 668/13. Extender la vigencia por un año más de un proyecto. (3 de octubre del 2013)
- Disposición CD-CS n°: 850/13. Radicación de los proyectos 2014 (12 de diciembre del 2013)
- Disposición CD –CS n° 712/14: Extender la vigencia del PDA: “POBREZA Y SALUD COLECTIVA: INVESTIGACIONES Y TESIS DE GRADO EN TRABA-

JO SOCIAL”, dirigido por la docente María Florencia CENDALI, radicado en el Departamento mediante Disposición CD-CS: 850/13. Hasta el 31/12/2015

- Disposición CD-CS nº 040/15: APROBAR la radicación, en el Departamento de Ciencias Sociales, de los siguientes PROYECTOS DE ASIGNATURAS (Total 20 PDA)
- Disposición CD-CS nº 105/15: Aprobar la radicación, en el Departamento de Ciencias Sociales, del siguiente PROYECTO DE ASIGNATURA: Modelos de curso de la vida, transformaciones y percepciones, Lynch Gloria.
- Disposición CD-CS nº 329/15: Otorgar el AVAL ACADÉMICO del Departamento “PRIMERA JORNADA DE PROYECTOS DE ASIGNATURAS (PDA) DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES”. Objetivo: socializar los avances y resultados a la comunidad académica.

.....

1 R.A.E.: Real Academia Española. <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=7ok28mpSCDXX2SNekCzs>  
2 Resolución H.C.S. 223/07; Director o Co-Director: a) Profesor Ordinario o Interino rentado, con antigüedad mínima de dos (2) años; b) Investigador con título de Doctor o Master o Investigador perteneciente a la Carrera de Investigador Científico (todas las Categorías) de Organismos de Ciencia y Técnica (CONICET, CIC, CONAE, CNEA, otras); c) Personal Profesional perteneciente a la Carrera de Investigador Científico (Categoría principal o equivalente) de algún Organismo de Ciencia y Técnica (CONAE, CNEA, INTA, INTI, CONICET, CIC, otros). d) Investigador, Categoría I, II o III del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.- Fuente: <http://resoluciones.unlu.edu.ar>  
documento.frame.php?cod=13430

## ESCENARIOS REALES DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS SUPERVISADAS. HACIA UNA ADECUACIÓN CURRICULAR Y ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA.

Ángel Martín Aguilar Riveroll, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

Galo Emanuel López Gamboa, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

Norma Graciella Heredia Soberanis, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

### PALABRAS CLAVE

Prácticas profesionales, modelo educativo, gestión académica, estandarización de procesos.

### RESUMEN

Hoy por hoy, las prácticas profesionales se desarrollan en el interior de algunas facultades, estas prácticas se llevan a cabo de acuerdo a las políticas que convengan a sus intereses. Algunas facultades mencionan en su Reglamento Interno la necesidad de las prácticas profesionales para que el estudiante se desarrolle de manera integral; otras las utilizan como una opción más para titulación y con esto contribuir a la eficiencia terminal del Programa Educativo; también existen facultades que no cuentan prácticas profesionales, sin embargo, en su Plan de Estudios consideran clases prácticas pero sin la vinculación con empresas, instituciones y/o dependencias del ramo. De tal manera, que a partir de las experiencias adquiridas, el presente trabajo propone una manera de estructurar las prácticas en las 15 facultades de la Universidad, con la idea de brindar condiciones equilibradas a todos los estudiantes egresados de esta casa de estudios.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años han existido muchos cambios en el mundo entero, como son los económicos, sociales, culturales, entre muchos otros. En lo que respecta al área educativa también han surgido nuevos panoramas, por este motivo la UADY se ha visto en la necesidad de realizar modificaciones en su Modelo Educativo y Académico, que ha existido en la Institución desde hace diez años, y de esta manera pretende ponerse a la vanguardia; a pesar de los esfuerzos que se están llevando a cabo para la homologación de los créditos de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, es importante comentar que en la actualidad no todas cuentan con un Modelo Académico, en el cual se planteen los lineamientos que debe seguir para lograr este objetivo. A partir de 2011, la Dirección General de Desarrollo Académico a través de su Departamento de Innovación e Investigación Educativa, se ha dado a la tarea de modificar su Modelo Educativo y Académico (MEyA) y a través de toda esta modificación surge en el mes de julio de 2012 aprobado por el Consejo Universitario el documento denominado “Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI)”.

Entre los puntos a los que el MEFI les pone más atención se encuentran: la Acreditación de las Asignaturas, Prácticas Profesionales, Servicio Social, Inglés como segundo idioma, Emprendedores, Investigación, Responsabilidad Social Universitaria, Cultura Maya, Movilidad Estudiantil, Titulación y Graduación.

## OBJETIVO GENERAL

Describir el procedimiento de las prácticas profesionales de una Dependencia de la Universidad Autónoma de Yucatán

## JUSTIFICACIÓN

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010 – 2020 de la Universidad, menciona la necesidad de incorporar un servicio social al currículo, el desarrollo de prácticas profesionales en el campo de aplicación y los procesos de evaluación formativa y sumativa. De la misma manera, establecer convenios con organismos de los sectores público y privado para el desarrollo de proyectos de vinculación con valor en créditos, prácticas profesionales, servicio social, prácticas de asignaturas, estancias de aprendizaje y otras modalidades de aprendizaje establecidas en los planes y programas de estudio de la Universidad.

El MEFI tiene como principal objetivo la Formación Integral del Estudiante, y pretende que el egresado se desempeñe profesionalmente con una cultura humanista y con la formación de actitudes y valores, que le permitan responder con las exigencias de mercado laboral y desarrollo humano. La formación también pretende fomentar la profesionalidad, con el nivel más alto de competencia de un egresado responsable o solidario. (MEFI, 2012).

Chavéz, Mansilla y Brandaleze (2009) mencionan la necesidad que tienen los alum-

nos de desarrollar Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito específico de su disciplina que permita la integración de sus conocimientos adquiridos a través de la formación académica; de la misma manera que constituya un espacio de aprendizaje para el desarrollo de su proyección social y cultural.

Otros autores que hablan sobre las prácticas profesionales son Quisque, Ormachea, Mejía (2011), quienes hacen alusión a las prácticas profesionales en cuanto a la visión del empresario, en el cual la empresa consideraba que los estudiantes no eran capaces de aportar información útil porque aún no son egresados, las empresas percibían que le hacían un favor al estudiante al aceptarlos. La práctica profesional en estos lugares era la realización de trabajos administrativos por parte de los estudiantes, y no se les involucraba en procesos que tenían que ver con su formación académica, ante esta situación, los alumnos no aplicaban los conocimientos adquiridos y de esta manera no cumplían con el objetivo de las prácticas profesionales.

La ANUIES en su departamento Fomento a la Extensión y Vinculación, menciona la importancia que se tiene con el sector productivo, de esto se desprende la estrategia institucional que involucra a investigadores, docentes y alumnos de todas las disciplinas, con el propósito de ofrecer soluciones a problemas específicos de los diversos sectores y programas, fortaleciendo la actualización, capacitación y profesionalización y coadyuvando al desarrollo económico y social del entorno, así como al enriquecimiento de la formación académica de los estudiantes a través de las prácticas profesionales, programas de emprendedores, estancias en empresas y residencias profesionales. Para esta estrategia, las IES han definido programas específicos como son: Institutos interfase, empresas universitarias, incubadoras de empresas, parques científicos y tecnológicos y centros de investigación y asistencia técnica. (ANUIES 2013, [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx))

Todo lo anterior, permite justificar el presente proyecto, en el cuál se describirá el proceso de prácticas profesionales en una Facultad de la Universidad Autónoma de Yucatán, en este acercamiento se pretende analizar de manera específica el tratamiento que se le da a las prácticas profesionales, de la misma manera que se analizará si se está cumpliendo con lo establecido en el MEFI.

Como resultado de este estudio, se pretende conocer si el egresado que haya realizado prácticas profesionales, ha completado y perfeccionado las competencias adquiridas en el salón de clases, así como también saber si ha adquirido nuevas habilidades; y que la unión de estos conocimientos ha logrado formar capital humano capacitado, con una visión amplia para enfrentar las dificultades que se presenten en su ámbito laboral y con la capacidad de tomar decisiones en base a las experiencias vividas.

## METODOLOGÍA

El alcance del estudio fue exploratorio, de acuerdo con la definición que plantea Hernández, Fernández y Baptista (2010), donde menciona que el objetivo de este tipo de estudio es el de examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.

El estudio se basó en técnicas cualitativas de investigación que busca comprender y profundizar determinados fenómenos, mediante una exploración de las perspectivas de los participantes con base a sus experiencias, opiniones, significados, etc., es decir, se pretende comprender la manera en la que los individuos perciben la realidad de manera subjetiva. Hernández, Fernández y Baptista (2010).

#### SUJETOS

El estudio se llevó a cabo con los profesores que imparten las prácticas profesionales en una Dependencia de la Universidad Autónoma de Yucatán, con la finalidad de ahondar en el desarrollo de las prácticas profesionales, así como conocer cuáles han sido sus experiencias en este programa.

Asimismo, se tomó a un grupo de ocho alumnos de octavo semestre, los cuales ya habían llevado a cabo las prácticas profesionales en el semestre anterior.

#### TÉCNICAS

La obtención de la información que sirvió para la descripción de las prácticas profesionales en una Facultad de la Universidad Autónoma de Yucatán, se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista a los profesores que orientan a los estudiantes durante el proceso de las prácticas profesionales. El instrumento para la entrevista, consta de siete preguntas las cuales fueron analizadas, revisadas y modificadas por un grupo de expertos del área.

De la misma manera, se realizó un grupo focal con alumnos del octavo semestre de las dos licenciaturas impartidas en la Facultad, quienes ya habían realizado sus prácticas profesionales en el semestre anterior. El instrumento para el grupo focal, fue modificado de acuerdo a las necesidades para ser aplicados a los estudiantes, y posteriormente fue revisado y aprobado por un grupo de expertos del área.

Las preguntas descritas en el instrumento buscaban conocer el procedimiento que las facultades utilizaban para administrar las prácticas profesionales en su interior, los convenios que existían con organismos de la sociedad civil, los lugares donde las realizaban y finalmente cuáles eran las aportaciones para la formación académica y personal de los estudiantes.

#### RESULTADOS

Los resultados tanto de las entrevistas realizadas a los profesores como a los alumnos que ya han cursado la asignatura de prácticas profesionales por proyectos, en la Facultad, se pueden concluir las siguientes aseveraciones:

1. Las prácticas profesionales son optativas, es decir, el alumno que quiere las toma, sin embargo, todos consideran que es importante que las prácticas sean de manera obligatoria, pues de esta forma todos los alumnos tendrían las misma compe-

tencias al concluir el plan de la licenciatura, enfrentarse al mundo real, ya no dirían “no tengo experiencia”, algo que les provoca muchos sufrimientos al egresar.

2. Actualmente no se cuenta con algún manual en donde se establezcan los puntos importantes de las prácticas, como son procedimiento para solicitar el proyecto, descripción de la supervisión, evaluación y retroalimentación, objetivos que busca cubrir la asignatura, entre otros muchos.

3. Todos coinciden que es necesario realizar cambios en la estructura curricular de las prácticas, ya sea cambiarlas de semestre, o en su caso, aumentarle el número de horas para poder obtener mayor beneficio de ellas.

4. También se considera que es necesario establecer los tiempos de las prácticas para que se cubran los cuatro ejes importantes en el área de educación (Orientación, Administración, Currículo e Investigación).

Los resultados arrojados sobre la importancia de que los estudiantes realicen prácticas profesionales coinciden con lo mencionado por Chavéz, Mansilla y Brandaleze (2009), sobre la necesidad que tienen los alumnos de desarrollar Prácticas Profesionales Supervisadas en un ámbito específico de su disciplina, ya que le permite la integración de los conocimientos adquiridos a través de la formación académica. Como mencionaban alumnos y maestros en las entrevistas y en el grupo focal, es importante que el alumno se desarrolle en el ámbito profesional, porque, como menciona un profesor, es una “dosis magnífica de realidad”, en la cual el estudiante se enfrenta al mundo real. No está protegido por su salón de clases, por el profesor o sus compañeros; el alumno tiene que desarrollar sus habilidades, para poder resolver situaciones que pueden ser desde organizar su tiempo para concluir con su planeación, para entrar a una reunión con la directora de la escuela, o en su caso, tratar con los padres de familia. Estas son situaciones que traen mucho aprendizaje al estudiante, ya que cuando egrese de la Universidad, va a tener una idea de lo que le espera en el ámbito laboral, lo cual lo ayudará al momento de incorporarse al mercado laboral, puesto que no le argumentarán que no tiene la experiencia necesaria para el puesto, de esta manera, la facultad estaría cumpliendo con el objetivo de formar profesionales capacitados.

Por su parte, Vargas (2010), menciona que los estudiantes en la etapa de las prácticas profesionales, deben de cumplir un horario establecido, elaborar y ejecutar un planteamiento didáctico para demostrar que ha logrado adquirir los conocimientos apropiados; con respecto a la aseveración de este autor se puede decir, que las prácticas profesionales que se imparten en la facultad cuentan con estas características, puesto que se les establece un horario y actividades que deben de cumplir. Asimismo, en muchos casos, se les pide elaboren sus objetivos y metas que deberán cumplir en el tiempo que duren las prácticas profesionales, los cuales servirán de parámetro para medir el aprendizaje obtenido durante las prácticas.

Autores como García, Camacho y Sánchez (2012), hacen alusión que las prácticas profesionales se caracterizan por la prestación de servicios por parte de los estudiantes, en municipios, con organismos gubernamentales y empresas privadas, así como también apoyando a comunidades con necesidades; ahora bien, al obtener los resultados del estudio realizado, se puede observar que actualmente la Facultad no

cuenta con convenios con organismos de este tipo, es decir, no existen convenios formales, que hayan pasado con el abogado general de la Universidad, con empresarios, dependencias, organismos de la sociedad civil, entre otros, para incorporar a los estudiantes al ámbito laboral. Actualmente los proyectos que maneja la Facultad son de casa, es decir, pertenecen a la misma Universidad, y en caso de proyectos externos, los alumnos tienen la oportunidad de elegirlos, ya sea porque tienen un conocido o porque alguien los recomendó, al momento de que el estudiante inicie en esa dependencia se realiza un convenio simple el cual queda obsoleto al momento que el estudiante concluya, sin embargo, se considera necesario establecer relaciones con este tipo de organismo, para incorporar más fácilmente a los alumnos y de la misma manera, para que tengan más opción que elegir.

Ahora bien, como último punto, el Modelo Educativo de Formación Integral, establece que deben estar incluidas las prácticas profesionales, en los planes de estudio de todos los Programas Educativos de licenciatura con un valor de 160 horas prácticas como mínimo, considerando que un crédito equivale a 40 horas de aprendizaje, también menciona que todos los alumnos de los diferentes Programas Educativos de licenciatura deberán cumplir con estas horas, pero quedará a consideración de la facultad el semestre en el que se llevará a cabo, siempre y cuando cumpla con las competencias que el estudiante debe tener para la enfrentarse al mundo laboral (MEFI 2012, p. 60). Con base en todo lo anterior, se considera que la Facultad no cumple con los requerimientos que establece el MEFI, ya que actualmente solamente se imparten 90 horas, de las cuales 18 son presenciales y 72 de campo.

Ahora bien, como recomendación al punto anterior, se considera que es necesario que la Facultad, realice una reestructuración de sus planes de estudio, para que puedan incorporar lo establecido en el MEFI, así como también, establecer como obligatorias las prácticas profesionales, si bien, el documento menciona que queda a consideración de la Dependencia establecer el nivel en el que se ofertarán, es importante, tomar en cuenta la saturación de asignaturas y trámites (Servicio Social) en determinados semestres.

Otra recomendación importante, es que una vez concluido este estudio, sería importante realizar un estudio más amplio sobre las prácticas profesionales en toda la Universidad, para conocer el procedimiento que se sigue en cada una de las dependencias, con la finalidad de homologar dichos procedimientos, a través de una manual o reglamento institucional, en el cual se establezcan, derechos, obligaciones, sanciones, entre otros, para los que no cumplan con el establecido en el MEFI.

#### REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). Fomento a la Extensión y la Vinculación. México: Autor. Recuperado de: <http://www.anuies.mx> consultado 10/12/2012
- Chávez, D., Mansilla, G., Brandaleze, E. (2009). “Práctica Profesional Supervisada: Un Puente a la Práctica Laboral”. Argentina: Congreso SAM/CONAMET. Recuperado de: <http://sochim.cl>. Consultado: 29/11/2012.
- García, C., Camacho, M., Ancona, M., Sánchez, O. (2012). “La práctica profesional en

la industria y el sector público. Caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”. México: Global Conference on Bussines and Finance Proceedings. Vol. 7., Num 2. Recuperado en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=637966c2-a3e9-4fc8-9771-5394a5216a6d%40sessionmgr13&vid=2&hid=10>. Consultado: 8/06/2013.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). “Metodología de la Investigación”. 5ta. Edificio. México: Mc Graw Hill.

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2012). “Modelo de Formación Integral al estudiante”. México: Autor Recuperado de: [www.uady.mx](http://www.uady.mx). Consultado: 29/11/2012

Vargas, M. (2010). “Intercambio de Experiencias de capacitación y de prácticas profesionales”. Costa Rica: Revista Electronic@ Educare, Volumen XIV, No. 1, pp. 7-18. Recuperado en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1505>. Consultado: 8/06/2013.

**LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA EN FOCO PARA POTENCIAR LA RETENCIÓN Y EL EGRESO DE LOS ESTUDIANTES.  
LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA E INVESTIGACIONES TECNOLÓGICAS (DIIT), UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA.**

Imperiale, Marcela. UNLaM. Argentina  
Grinsztajn, Fabiana. UNLaM. Argentina  
Donadello, Bettina. UNLaM. Argentina

PALABRAS CLAVES

Enseñanza - Indicadores Académicos – Retención

RESUMEN

El presente artículo describe la experiencia desarrollada desde el año 2011 en el DIIT, UNLaM a partir de un conjunto de acciones centradas en la tarea pedagógica y destinadas a la mejora de los indicadores académicos. Se pretende mejorar los índices de retención del alumnado en las distintas fases de sus estudios, y de graduación, al concluir con el fin último que es la obtención del título académico habilitante para ejercer como Ingeniero en su ámbito de incumbencia.

El trabajo evidencia el modo en que se diseñan y se desarrollan acciones que atienden desde las fases tempranas de articulación con las escuelas secundarias técnicas a través del proyecto Expo Escuelas y de las prácticas profesionalizantes, el abordaje del ciclo de conocimientos básicos a través del Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciencias Básicas (PEICB) que cuenta con financiamiento por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias desde el año 2013 y, finalmente, el diseño del Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciclo Superior (PEICS)

Los indicadores académicos relevados por el DIIT como contextualización de estas acciones permiten analizar el escenario desde el cual se encauzan los proyectos y se toma la decisión de centrar el foco en la enseñanza y la relevancia de involucrar en la mejora a los equipos docentes.

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de mejora de indicadores académicos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) de la Universidad Nacional de La Matanza, pretende mejorar la calidad de vida de sus estudiantes a lo largo de toda su trayectoria académica dentro de dicha unidad de estudios, y de la UNLaM, en un contexto más amplio. Considerando las necesidades de los mismos, con el fin último de mejorar el nivel de retención del alumnado en las distintas fases de sus estudios, y de graduación, al concluir con el fin último que es la obtención del título académico habilitante para ejercer como Ingeniero en su ámbito de incumbencia.

El DIIT de la Universidad Nacional de la Matanza se ha propuesto un Plan Estratégico 2010-2015. En el mismo considera como su misión formar profesionales de la ingeniería comprometidos con el entorno social y productivo, destacados en su formación teórica y sus experiencias prácticas, capaces de formular y desarrollar proyectos innovadores en los diversos ámbitos de su desempeño.

El DIIT establece en el plan estratégico 2010- 2015 del Depto. de Ingeniería de la UNLaM como prioridad estratégica un cambio significativo en pedagogía, promoviendo la utilización de metodologías activas de enseñanza con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. De este modo el DIIT como parte sustancial del Plan Estratégico se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas superadoras que favorezcan procesos de aprendizaje significativos así como la incorporación de enfoques basados en la formación por competencias.

## DESARROLLO

### 1. Acerca del ingreso, el inicio del camino

Desde el DIIT la perspectiva del ingreso se aborda desde las fases tempranas de la articulación con la escuela secundaria. Se considera de sumo interés trabajar en torno a la construcción temprana de la vocación científica, para ello se desarrolla una tarea conjunta con las escuelas medias de la zona de influencia y con otras aledañas.

A efectos de recabar información relevante para la toma de decisiones se administra un cuestionario a los ingresantes que permite caracterizar el perfil de los ingresantes desde el inicio del proceso. Luego, a medida que avanzan en el primer año de la carrera los datos se recogen a través de CAPPA, este dispositivo favorece la obtención de datos claves sobre la trayectoria académica de cada estudiante. Los datos se ponen a disposición de docentes y autoridades para su análisis al finalizar cada cuatrimestre.

En fases tempranas, se ha puesto de manifiesto una carencia previa en la formación y conceptualización de la matemática, de nociones básicas de química, la carencia de razonamiento hipotético-deductivo y las posibilidades de abstracción por parte de los alumnos que ingresan al DIIT, lo que se pone de manifiesto también, a nivel del

lenguaje, en la dificultades de comunicación oral y escrita. Se han detectado también ciertas dificultades para conciliar la vida académica, con la familiar y laboral

Para tal fin, el proyecto de mejora de indicadores propuestos por el DIIT-UNLaM, pretende trabajar para coadyuvar en la mejora de los indicadores. Para ello, se continúan las acciones que se vienen realizando desde 2006 en línea a actividades de articulación con escuelas secundarias particularmente de orientación técnica de la zona de influencia de la UNLaM, a saber:

1. Expo Escuela 2015.
2. Prácticas profesionalizantes para alumnos de 7° año de escuelas técnicas.
3. Talleres de orientación vocacional.
4. Charlas de difusión en escuelas técnicas.
5. Difusión a través de los medios que establece UNLaM a tal fin.
6. Tutorías para alumnos de escuelas secundarias técnicas.

Para ingresantes se continuarán desarrollando las siguientes actividades:

1. Visita a cursos por parte del equipo de tutores.
2. Talleres de apoyo para las distintas cátedras de ciencias básicas.
3. Acompañamiento por parte del equipo de tutores.
4. Becas para alumnos, a través de los distintos programas de becas que ofrece la UNLaM a través de la Secretaría de Bienestar Estudiantil.
5. Reformulación constante del Curso de Admisión destinado a los estudiantes que aspiran a ingresar al DIIT, considerando nuevas carreras dentro del DIIT: Ing. Mecánica y Arquitectura.
7. Charlas motivacionales con profesionales de cada carrera.

En el año 2006, se establece un Convenio Marco de Cooperación entre la Jefatura Regional del Partido de La Matanza y el Departamento de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza. Cuyo Programa de Articulación Escuela–Universidad tiene los siguientes objetivos:

- Favorecer el tránsito de los estudiantes de la Escuela Secundaria a la Universidad.
- Sensibilizar a los estudiantes de los dos últimos años del Nivel Secundario acerca de la problemática vocacional.
- Establecer y/o fortalecer vínculos institucionales entre la Unidad Académica y los colegios de nivel medio e Institutos Terciarios.
- Difundir las carreras de la Universidad, su inserción en el medio e importancia para el desarrollo regional y nacional.

Este programa presenta 2 grandes ejes, a saber:

- Jornadas sobre Orientación Vocacional y Preparación para la Vida Universitaria.
- Difusión de las carreras de la Unidad Académica en forma conjunta con la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad.

Desde la Implementación de este programa, con la participación del DIIT se han realizado actividades con aproximadamente 30 colegios de Nivel Secundario del Partido de La Matanza y otras zonas de influencia, en las que intervinieron estudiantes de los dos últimos años de los colegios y docentes de Matemática, Asesores Pedagógicos y Directivos de ambos niveles, todos capacitados específicamente para la consecución de las actividades. En éstas, se abordaron, fundamentalmente, las problemáticas detectadas en los dos primeros años de las carreras de la Unidad Académica que dificultan la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, las que se vinculan, principalmente, con los conocimientos previos requeridos para este nivel y con la falta de hábitos de estudio.

Se ha ampliado a 70 establecimientos de nivel medio, orientación técnicos, gestión pública y privada. Zona de influencia del Partido de La Matanza, Morón, Ituzaingo, Merlo y Sur de CABA.

La Universidad en general y, el DIIT en particular, se caracterizan desde sus inicios por generar una política académica tendiente a la inclusión educativa de los jóvenes que aspiran a ingresar a los estudios superiores.

En los inicios de la Institución se abrieron las puertas a la vida académica esencialmente a la comunidad cercana, incluyendo a los egresados de las escuelas secundarias de la zona.

Años después, se amplió dicho entorno y participan activamente jóvenes estudiantes de partidos aledaños.

En síntesis, en el DIIT se favorece la articulación con las escuelas medias de la zona, el propósito de estas acciones es captar las vocaciones tempranas con especial interés en las vocaciones científicas y desarrollar interés en especial por las carreras tecnológicas, para ello se trabaja con las escuelas técnicas.

## 2. Acerca del ciclo inicial de conocimientos básicos, los inicios del PEICB

Durante el año 2011 las autoridades del DIIT deciden iniciar el Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciencias Básicas (PEICB) proponiendo una modificación curricular y pedagógica en las materias que integran el ciclo general de conocimientos básicos. Las acciones iniciales del proyecto se fundaron en la convicción de la centralidad del trabajo colaborativo de autoridades, equipo docente de Ciencias Básicas y equipo de coordinación pedagógica. Sin lugar a dudas, la clave de la transformación curricular, pedagógica y didáctica está en la participación de todos los actores educativos, se trata de involucrar a los equipos docentes y atender a sus propuestas, sugerencias e inquietudes al momento de planificar mejoras.

Desde su inicio el PEICB<sup>1</sup> se propuso otorgarle a lo pedagógico un lugar central, desde una perspectiva estratégica la mejora será posible desde el lugar íntimo y esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, valorizando al equipo docente como pro-

tagonistas principales de las acciones desde el principio mismo de la planificación. El equipo docente, en principio a través de los Jefes de Cátedra, constituyó parte activa del diseño del proyecto, su implementación, monitoreo y evaluación continua.

Vincular a los docentes en esta red colaborativa de trabajo pedagógico y disciplinar nos permitió, en nuestro rol de asesoras pedagógicas y coordinadoras del PEICB, potenciar el diálogo inter cátedras, trabajar sobre los contenidos mínimos de cada materia, posibilitar la articulación horizontal y vertical de los contenidos trabajados y disminuir la cantidad de temas reiterados, además fue posible reflexionar acerca del perfil profesional que se impone en la formación de los futuros ingenieros.

Centrar la mirada en la enseñanza, nos sitúa en el espacio y en los tiempos del aula, favorece el trabajo con todos y desde todos. Los profesores comprenden la importancia de diagnosticar la situación de partida del alumnado, identificando las potencialidades y las falencias y ajustando las propuestas de enseñanza al alumnado real.

Se trata entonces de generar oportunidades de aprendizaje que posibiliten la inclusión educativa real (Ezcurra, 2011). Se trata de planificar una diversidad de propuestas didácticas que amplíen las vías de acceso al conocimiento científico. Son los equipos docentes, con el apoyo de las autoridades y el asesoramiento pedagógico necesario, quienes desarrollan las estrategias necesarias para propiciar la mejora.

Tal como afirma Panaia Marta (2013) “Además de una sólida formación básica, se pide al ingeniero avanzar sobre la frontera de otras disciplinas y adquirir habilidades que tienen que ver con la posibilidad de resolver problemas, de tomar decisiones, de mantener una actitud permanente de aprendizaje, iniciativa, liderazgo, formación humanista y conocimientos de finanzas, administración y economía, pero en áreas muy específicas de la producción se requieren conocimientos muchas veces poco incluidos en los programas de conocimientos básicos de la ingeniería, de las instituciones educativas. Considerando como agente fundamental del desarrollo industrial y técnico, se le exige al ingeniero una formación científica, tecnológica y económico –administrativa (gestión), con una actualización permanente formal e informal, sobre todo en su especialidad.”

Las materias comprometidas en el PEICB son,

- Elementos de Programación
- Análisis matemático I
- Análisis matemático II
- Álgebra y geometría analítica I
- Matemática Discreta
- Elementos de Programación
- Programación II
- Programación Avanzada

El Objetivo General del PEICB es:

Diseñar e implementar un proyecto formativo centrado en las metodologías activas de enseñanza y de evaluación en las materias que han sido identificadas con altos

índices de desgranamiento y desaprobación en los primeros años.

Entre los Objetivos Específicos se enuncian:

Desarrollar aulas dinámicas para ciencias básicas destinadas a los estudiantes del ciclo básico equipadas con recursos tecnológicos y una reorganización de los recursos humanos docentes y de infraestructura que permitan la implementación de las metodologías activas de enseñanza.

Producir materiales didácticos y guías de aprendizaje que fomenten el aprendizaje autónomo y la enseñanza activa.

Fomentar el trabajo en red de los equipos docentes.

Posibilitar la articulación de contenidos transversales entre las asignaturas involucradas.

Las principales acciones involucradas han sido,

Identificar las fortalezas y las debilidades del perfil de los estudiantes del primer año.

Sensibilizar de las autoridades y del equipo docente (jefes de cátedra y auxiliares)

Registrar las apreciaciones de los docentes de las materias involucradas acerca de cuestiones metodológicas y curriculares a mejorar.

Brindar espacios de actualización y capacitación inicial a los docentes involucrados en el marco de las metodologías activas de enseñanza.

Identificar iniciativas individuales de trabajo por parte de docentes del DIIT con métodos activos de enseñanza con el fin de colaborar e insertar institucionalmente las propuestas a un proyecto que las aglutine y potencie.

Planificar necesidades de recursos físicos materiales y humanos necesarios para el desarrollo.

Los ámbitos de impacto de las acciones del proyecto serán curriculares y metodológico didácticas, se espera impactar en los índices de retención de alumnos de los primeros años.

Desde la dimensión curricular las acciones han consistido en,

Analizar los programas actuales de las materias.

Reestructurar contenidos teniendo en cuenta articulaciones necesarias y prioridades en consonancia con los estándares de las resoluciones ministeriales de las ingenierías (Industrial, Electrónica, Informática y Civil) y con los contenidos mínimos indicados en los Planes de Estudio vigentes.

Identificar de problemas claves del ciclo básico desde la perspectiva docente y desde el análisis de datos de rendimiento.

Hallar potencialidades de articulación entre las materias.

Revisar cargas horarias, correlatividades, regímenes de evaluación.

Desde la dimensión metodológico – didáctica las acciones han sido,

Revisar los propósitos de la enseñanza en cada materia y en su conjunto en el campo de la ingeniería.

Valorizar las prácticas de enseñanza activa.

Planificar estrategias que impliquen la participación activa de los estudiantes.

Diseñar materiales didácticos innovadores.

Propiciar la evaluación auténtica, diseñar instrumentos de evaluación acordes al enfoque activo.

Algunos datos de interés

### 3. Acerca del ciclo superior

Actualmente se está trabajando en torno al PEICS<sup>2</sup>, dicho proyecto se diseña como continuidad del PEICB, para contribuir a la retención de los estudiantes avanzados y su graduación, es decir de aquellos que cuentan con 26 o más materias aprobadas, indagando acerca de los obstáculos que se presentan a los estudiantes para continuar con sus estudios y generando acciones que posibiliten su continuidad.

Las primeras acciones delineadas son:

1. Desarrollo de grupos focales con alumnos de 4 y 5 año. Hasta el momento se ha realizado un grupo focal para tres carreras del DIIT (Ing. Electrónica, Ing. Industrial e Ing. Informática).
2. Desarrollo de grupos focales con profesores del último año. Esta acción aún no se inició.
3. Expo Proyecto 2015. Consiste en una exhibición anual con una duración de tres días, en la cual se presentan trabajos realizados por las distintas cátedras del DIIT, resultados de los proyectos de Investigación y Desarrollo y dos muestras tipo museo: Una retrospectiva del desarrollo de la computación y otra retrospectiva de instrumentos eléctricos y electrónicos. Esta exhibición ha contado en los últimos tres años con presentaciones realizadas por los colegios secundarios de modalidad técnico profesional. Como forma de estímulo se otorgaron premios a los mejores trabajos
4. Análisis de la implementación de nuevas materias electivas en las carreras de ingeniería para nuevo plan de estudios.
5. Acompañamiento por parte del equipo de tutores de los alumnos en riesgo, acciones de seguimiento del equipo de docentes asistentes.
6. En este marco de reorganización académica para mejorar la enseñanza de la ingeniería a nivel del ciclo superior, es importante mencionar otra actividad impulsora que coadyuvará a mejorar el nivel de graduación, que es el Centro de Desarrollo en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. La Unidad Académica está trabajando junto con la CESSI, el Ministerio de Educación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para la creación de un “Centro de Desarrollo de Tecnología TICs” que funcionará en el predio de la Universidad. En este Centro se radicarán, en la primera etapa, 10 empresas que emplearán alrededor de 240 estudiantes, con horarios compatibles con un buen desempeño académico, con una dedicación máxima de 6 horas. De esta forma los alumnos se ahorrarán horas de viaje de traslado al trabajar en el predio de la Universidad y se podrán beneficiarse al tener condiciones laborales más compatibles con sus necesidades académicas. Constituirá un incentivo adicional para que los estudiantes se orienten a estas carreras al tener la posibilidad de poder realizar un trabajo acorde a su vocación y con una dedicación horaria razonable. La condición que deberían cumplir los alumnos para poder trabajar en este Centro será la de tener un rendimiento académico de finalización de carrera a fijar, pero que les permita acortar su duración

### CONCLUSIÓN

Los tres momentos en los que hemos abordado “La enseñanza de la Ingeniería en foco para potenciar la retención y el egreso de los estudiantes de ingeniería” se

centran en las etapas claves del proceso formativo, momentos que requieren de una intervención pedagógica y estratégica centrada en los siguientes principios:

1. Desarrollo de estrategias activas de enseñanza que posibiliten la adquisición de aprendizajes duraderos y la adquisición de las competencias que requiere la futura profesión (Brown y Pickford, 2013).
2. Diseño de ambientes de aprendizaje con alta disposición tecnológica que favorezcan la consolidación de las competencias genéricas y específicas del perfil (Burbules, 2011)
3. Incentivo a las competencias profesionales que el futuro profesional deberá desempeñar en a lo largo de su vida profesional. La Universidad de La Matanza, incentiva el desarrollo de competencias para el futuro profesional, de distintas maneras; por un lado, con becas estímulo del programa bicentenario, para alumnos avanzados; por otro, la UNLaM, y en concreto el DIIT, premia y distingue a los mejores proyectos de fin de carrera de las cuatro ingenierías universitarias que actualmente se imparten en La Matanza.

## Referencias

1. Zabalza, M. y Ainhoa Zabalza Cerdeiriña. (2012) “Innovación y cambio en las instituciones educativas” Homo Sapiens. Rosario.
2. Gvirtz, S. y Necuzzi, C. Compiladoras (2011) Educación y tecnologías. Las voces de los expertos. CABA. ANSES. Entrevista a Nicholas Burbules (pp. 19 a 26)
3. Brown y Pickford (2013) Evaluación de habilidades y competencias en educación superior. Narcea. Madrid.
4. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) <http://portales.educacion.gov.ar/spu/> consultado en julio de 2014.
5. Plan estratégico para la formación de ingenieros <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/plan-estrategico-de-formacion-de-ingenieros-2012-2016> consultado en julio de 2014.
6. Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM): [www.unlam.edu.ar](http://www.unlam.edu.ar) consultado en julio de 2014.
7. Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciclo Superior (PEICS). DIIT-UNLaM Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciencias Básicas (PEICB). DIIT-UNLaM (2012-2016)
8. Panaia, M (2013) Abandonar la universidad con o sin título. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
9. Ezcurra, A. (2011) Igualdad en educación superior. IEC. UNGS. Buenos Aires. Argentina

- .....
1. PEICB (Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciencias Básicas)
  2. PEICS (Proyecto Estratégico de Ingeniería para Ciclo Superior)

## LA FORMACIÓN DOCENTE: LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, UNA EXPERIENCIA EN PROCESO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO.

Carlos Mundt -UNTREF-Argentina  
Cristina Tommasi -UNTREF-Argentina  
Elizabeth Martinchuk -UNTREF-Argentina

### PALABRAS CLAVE

Docencia Universitaria; Secretaría Académica –UNTREF; Profesionalización docente; prácticas docentes

### RESUMEN

La función docente en las instituciones de educación superior históricamente ha sido concebida como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. Desde otra perspectiva, la función docente universitaria puede concebirse como la “trayectoria pedagógica” de una institución”; reconociendo que lo pedagógico requiere formación especial y específica en y para el nivel universitario, superando intervenciones individuales e instalando una mirada institucional que involucre a distintos sujetos e instancias. Implica crear condiciones institucionales para mostrar atrayente la propuesta y el desafío de un mayor desarrollo docente que impacte en la mejora de la calidad y en la creación de condiciones favorables y adecuadas para la enseñanza.

La Secretaría Académica de la UNTREF ha creado un espacio institucional: Área de Desarrollo Profesional Docente, desde el cual se contribuya al desarrollo de acciones que atiendan a la “profesionalización de las prácticas docentes”; poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones: la evaluación de los aprendizajes; el conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles, la mejora de las condiciones de intervención docente; el diseño y evaluación de los planes de estudio; la organización de las asignaturas, tanto en carreras tradicionales, como en nuevos campos profesionales.

A partir de los avances realizados, se propone la carrera de Posgrado “Especialización en Docencia Universitaria”. La presente ponencia presenta el trabajo de la misma, realizando una recuperación de sus fundamentos, así como de algunas experiencias significativas realizadas por el equipo de coordinación, el equipo docente y los estudiantes.

## LA CREACIÓN DE UNA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNTREF: UNA DECISIÓN INSTITUCIONAL

El Área de Desarrollo Profesional Docente - perteneciente al ámbito de la Secretaría Académica - se enmarca como una unidad de pedagogía universitaria, concebida desde una perspectiva compleja, en tanto presenta dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico, antropológico que reclaman la concurrencia en los análisis de todas estas perspectivas teóricas a fin de evitar reducir el objeto a una única dimensión.

Esta área se propone el mejoramiento, sistematización, asistencia, producción y seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente, desde la sistematización de la práctica asignando un especial interés institucional al desarrollo profesional de los docentes.

Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento de la especial situacionalidad de una nueva universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria. Este vínculo universidad – sujetos – territorios - campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente.

La UNTREF ha implementado desde hace casi diez años una serie de instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario.

Ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica junto con las Coordinaciones de Carreras, en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la UNTREF, poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la docencia:

- diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras;
- problemas de evaluación de los aprendizajes;
- orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza;
- conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente;
- conformación de los planes de estudio y organización de las asignaturas tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales.

Este escenario sucintamente descrito resulta la condición preliminar para avanzar en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, proponiendo un abordaje integral de la problemática

de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

Dada la abundante experiencia que la UNTREF ha adquirido en el ámbito de las carreras de posgrado en general y en relación a las especializaciones en particular, enmarcamos la pertinencia de esta carrera como instancia de resignificación y profundización en las cuestiones relativas a la formación docente para el nivel universitario, en el marco de las prioridades de la agenda de políticas públicas.

A partir de las razones y fundamentos anteriormente descriptos se propuso la creación de una carrera de posgrado denominada “Especialización en Docencia Universitaria” que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, ahonda en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores y alcance también a docentes y profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

#### PERSPECTIVAS SOBRE INSTITUCIÓN Y FORMACIÓN: PRIMEROS PASOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN

Todo proyecto formativo conlleva siempre el desafío de su implementación. El traspaso de las ideas y contenidos propuestos a acciones y procesos que permitan su concreción y se evidencien en la transformación del perfil pedagógico de sus estudiantes es una tarea de por sí compleja. Ocurre en el marco de un proceso que requiere sostenibilidad y claridad de objetivos.

En el caso de la formación de profesores y auxiliares docentes para el ejercicio de la docencia universitaria, ese desafío adquiere múltiples facetas por las diferentes cuestiones que convergen en el desarrollo de la propuesta formativa. La primera de esas cuestiones es que se trata de docentes en ejercicio, de profesionales que han realizado y realizan una práctica, que tienen experiencia en las aulas de educación superior. La segunda, que tanto su actividad como su experiencia se llevan a cabo en un ámbito institucional caracterizado por una triple pertenencia: a la institución universitaria en su conjunto, a una carrera de ella y a la disciplina o área de su enseñanza. La tercera, la profesión de origen del propio docente-estudiante que es un elemento constitutivo de fuerte impronta en su posicionamiento ante la formación universitaria y que muchas veces debe ser enseñada en carreras diferentes de aquella de la cual él/ella proviene.

Esas cuestiones antes citadas generan una amplia gama de situaciones académicas diferentes que se potencian en su interrelación. Ello es resultado del hecho de que la Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF se ofrece a todos los docentes de la universidad y, por ello, reúne en sus seminarios a docentes de más de una decena de carreras diferentes, que enseñan casi tantas asignaturas como el número de docentes en formación, quienes, además, provienen de una veintena de profesiones de origen distintas.

Esta heterogeneidad es un elemento constitutivo de esta formación de posgrado y constituye la particularidad quizás más resaltada y valorada por los docentes que la

llevan a cabo.

En ese sentido, representa un ámbito de desempeño en el que se hace realidad la pertenencia institucional. Y ello ocurre de un modo activo, no solamente descriptivo. Es la propia universidad la que está presente en la heterogeneidad que ellos aportan. Haber creado el espacio y la actividad que permite que ello se exprese es tal vez un mérito destacado de esta Especialización y, tal vez, no suficientemente sopesado en el momento en que se diseñó la carrera.

Este aspecto debe ser señalado por cuanto es la más clara expresión del propósito sobre el cual se sustenta esta carrera de especialización: superar la lógica de las formaciones individualizantes, que acentúan el trabajo habitualmente aislado y solitario de los profesores, las cuales otorgan gran relevancia a una formación técnico instrumental, excesivamente racionalista en el perfil de sus contenidos.

La perspectiva que proponemos supone una visión “especular” entre institución y formación docente, en la cual “forma y contenido” adquieren una consistencia interna recíproca que las constituye, para su abordaje, en una única dimensión.

Una institución universitaria entendida como superación de una visión administrativo-política la cual posiciona a las carreras como estructuras formales, conlleva la idea de una universidad “abstracta”, externa para quienes forman parte de ella. Intelectualmente separada de los espacios formativos. En la cual las carreras son entendidas como planes de estudio y reducidas a ellos. Planes que, a su vez, son el resultado de la sumatoria de materias que los integran y de asignaturas concebidas como adición de contenidos.

Una visión de las prácticas pedagógicas entendidas como superación de tareas de enseñanza-aprendizaje aisladas y acotadas de fuerte contenido exclusivamente disciplinario en un conjunto de asignaturas.

En el diseño de esta Especialización nos hemos propuesto llevar adelante un proceso de formación docente en el que se pongan en cuestión todos esos supuestos, por cuanto su consecuencia es reducir la práctica docente a la asignatura y la disciplina. Como si ello fuera posible fuera de los marcos más determinantes que son la institución y la carrera. Los dos ejes referenciales por los cuales los estudiantes de grado hacen una opción formativa: en qué universidad estudiar y que profesión elegir.

Por ese motivo, esta carrera no puede reiterar esos supuestos y se deben crear las condiciones de contexto formativo que lo haga posible. Por el lugar central que ocupan los docentes en la vida universitaria, no se trata de contraponer un discurso alternativo u opuesto, sino de proponer cursos de acción que amplíen esa perspectiva.

#### ECOS DE PRIMERAS EXPERIENCIAS

La participación de docentes con tanta heterogeneidad – en varios sentidos, de carreras, de disciplinas, de asignaturas– ha generado un ámbito que potencia los aportes de cada seminario.

Los docentes, inicialmente motivados por su formación personal en un terreno aún en desarrollo como es la pedagogía universitaria, han abierto un espacio adicional que se transforma gradualmente, con cada nuevo seminario, en constitutivo de la trama en la

cual su formación adquiere un sentido más profundo, al hacer presente y actuante el contexto y la finalidad institucionales de la formación docente.

No es sólo que los docentes quieren y necesitan esta formación, sino que la institución necesita de ella como contraparte que hace realidad en las aulas la lógica de la formación universitaria.

No se trata solamente de docentes motivados y con ánimo de superación, sino de una apuesta de la universidad por la efectiva realización de sus fines en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Viene a cerrar una brecha en la que, sino, lo institucional tiende a lo superestructural y la docencia a lo meramente instrumental u operativo.

Permite instalar la idea de una universidad que enseña, no de una universidad “en la cual” enseñan los docentes. Porque esa exterioridad de los docentes respecto del ámbito en el cual desarrollan su labor y enseñan sus saberes es lo que se ha plasmado en “carreras suma de materias” y en el peso casi exclusivo de lo disciplinario sin integración vertical ni articulación horizontal.

Esta otra idea –de universidad que enseña– da a los docentes y a su actividad un anclaje institucional que es profundamente formativo y que las solas disciplinas y asignaturas no pueden dar de modo aislado.

Este contexto tiene influencia sobre las tres cuestiones planteadas al inicio de esta ponencia. Respecto de la primera –que son docentes en ejercicio– permite el intercambio y la comprensión de las ideas y posturas intelectuales y didácticas, las que, a partir de su práctica en el aula, son expresadas por los diferentes docentes en su participación en los seminarios. Respecto de la segunda –que sus prácticas se dan en un ámbito institucional– da un anclaje institucional a esas prácticas, toda vez que al ponerlas en común evidencia sus límites y condicionantes. Y respecto de la tercera –los diversos orígenes profesionales y/o disciplinarios– expande la complejidad de los abordajes temáticos con el aporte de las diferentes profesiones y disciplinas de origen de los docentes cursantes.

Este contexto permite, de ese modo, que cuestiones epistemológicas de difícil aproximación pedagógica como la complejidad y la interdisciplina se instalen como elementos fundantes de los problemas y conceptos en estudio.

El propio grupo de cursantes es en sí mismo complejo y multidisciplinario. No se trata de un concepto correspondiente a una realidad intelectual ajena a su propia experiencia en la formación docente.

Creemos que estos dos últimos aspectos cobran así una relevancia diferente que si son solamente planteados como elementos epistemológicos de los seminarios de la carrera. Porque si el abordaje formativo de cada uno de ellos sustentara fuertemente la complejidad y la interdisciplina, pero cada docente accediera a ellos de modo individual y aislado, se generaría un hiato entre aquello a lo que accede intelectualmente y aquello que puede trasladar a su experiencia en el aula.

Persistiría una escisión entre lo intelectual - teórico y lo didáctico - práctico que dificultaría, más que su formación, la de sus estudiantes, toda vez que lo conceptual queda como trasfondo y no como fundamento de aquello que se enseña y que se aprende.

Cerrar esa brecha sería, tal vez, el mayor aporte de una formación como la que esta-

mos encarando: que la institución universitaria siga rescatando el valor de “universitas” expresado no en un saber enciclopédico, omnisciente, sino en un saber troncal, estructurante que sigue, por ello, teniendo valor de universal. Es en ese logro que la universidad persiste en tiempos cambiantes: por seguir constituyendo el eje organizador de los saberes, no por promover una creciente acumulación solamente sedimentaria y secuencial.

#### ALGUNOS REQUERIMIENTOS PARA ESTA PROPUESTA

Una característica común en los posgrados es la escasa o baja relación entre los miembros que conforman el cuerpo docente, la cual se acentúa, muchas veces, con la valiosa participación de profesores “externos” en un esquema de cátedras aisladas, en donde la propuesta académica se constituye como una sumatoria de partes que no articula ni contenidos, ni bibliografías y a la vez, no genera procesos de retroalimentación hacia la carrera y la institución.

En muchos casos, se ha instalado un modo de gestión en donde cada profesor, cada profesora se maneja con una autonomía que “cierra” el salón de clases y descarta la necesidad de discutir y acordar su plan de trabajo con los colegas estudiantes.

De este modo las reuniones entre directivos y académicos se reducen a asuntos instrumentales y quedan afuera de nuestra cultura docente la posibilidad de explicar, discutir o simplemente informar a los demás acerca de nuestro proyecto pedagógico: qué didáctica aplicamos, cómo concebimos la transmisión de los contenidos, entre otras cuestiones.

Retomando las perspectivas que ya planteamos, es necesario recrear una cultura del posgrado la cual se aleje de improvisaciones y pretensiones poco realistas y deje paso a prácticas creativas y originales propias de la idiosincrasia de los que se involucran. Sostenemos que es necesario ubicar con mayor precisión el sentido del posgrado; sus fines, sus significados, los imaginarios, los participantes y su sentido dentro de un proyecto de educación superior que supere las importaciones y aterrice en lo más creativo de nuestra realidad.

La perspectiva que supone esta Especialización en Docencia Universitaria conlleva la necesidad de una articulación entre los seminarios y los profesores a cargo de ellos para constituir una red formativa superadora del mero dictado de una secuencia de seminarios, por cuanto ello significaría una discordancia con la propuesta en su totalidad y en su direccionalidad. De allí la importancia asignada a las reuniones cuatrimestrales del cuerpo de profesores de la Especialización. No se trata de reuniones solamente “a posteriori” de sus respectivos desempeños, con fines de ordenamiento y evaluación, sino también “a priori” de ellos para dar contexto e inserción a los diferentes aspectos formativos que cada uno de los seminarios aporta. Reuniones que tienen por finalidad prioritaria, constituir el cuerpo completo de la Especialización. La expresión de la institución en el proceso de formación docente.

Todo esto se completa con el lugar reservado para el Comité de Pares cuyos integrantes son Coordinadores de Carreras de Grado, que es el espacio académico privilegiado en esta carrera de posgrado. Ellos son el vínculo con las carreras en las cuales los cursantes deberán desarrollar su pasantía de trabajo e informe final de la Especialización con una propuesta de articulación de los conocimientos y habilidades adquiridas en ella y su ámbito de práctica docente en la universidad.

La propuesta que estamos llevando adelante está asentada en una concepción de la docencia y de la formación requerida para llevarla a cabo que constituye un marco de desempeño diferente del aislamiento del docente al interior de un aula, al interior de una asignatura o disciplina, al interior de una carrera. Plantea que todas esas actividades y espacios de intervención son diferentes cuando se relativiza su desarrollo al hacerlos parte de un proyecto más integral. O sea, cuando ocurren “al interior” de la universidad.

Solamente de ese modo, los docentes realizan ellos mismos la experiencia de desenvolverse en el seno de un ámbito institucional, que deja de ser formal y sólo físico para devenir un espacio de prácticas integradas y articuladas. Que es el modo como se va conformando una lógica profesional, objetivo éste, prioritario para el aprendizaje de los estudiantes a los que deberán enseñar.

A MODO DE CIERRE: ALGUNAS REFLEXIONES

Nos hemos propuesto dar otro marco de contención a la formación intelectual y teórica de nuestros docentes; arraigarlos a la institución en la que se desempeñan, que lejos de ser un conjunto de propuestas académicas separadas, se propone estructurar una oferta académica de mayor libertad, flexibilidad y circulación que la de lugares estancos, unívocos, autosuficientes y, por eso, necesariamente aislados.

Ello es así por entender que el mundo en el que habrán de ejercer sus profesiones nuestros egresados tendrá esas características y que la universidad para ser coherente con el nivel académico que debe regirla debe reproducir la realidad social en sus prácticas formativas. Para que los estudiantes adquieran esa visión y las capacidades consecuentes deben formarse en una institución con esa visión y con los medios para implementarla en sus currícula.

Esa tarea es el tuétano de la función docente. Por esa misma razón, sus docentes deben ser formados en esa lógica. Universidad, carrera, docentes, planes de estudio, asignaturas y actividades académicas, metodologías y estudiantes están todos recorridos por la misma impronta, por similar direccionalidad formativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ardoino, Jacques. 1991. El Análisis Multirreferencial. In Sciences de L'éducation, Sciences Majeures. Actes de Journées D'étude Tenues a L'occasion Des 21 Ans Des Sciences de L'éducation. Jacques Ardoino, ed. Pp. 173–181. Colección Recherches et Sciences de L'éducation. Issy-les-Moulineaux: EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation.
- Bourdieu, Pierre. 1984. Homo Academicus. Paris: Éditions de Minuit.
- Davini, María Cristina. 1995. La Formación Docente En Cuestión : Política y Pedagogía. Bs As: Paidós.
- Diker, Gabriela, y F. Terigi. 1997. La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Ezcurra, Ana María. 2007. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias. Cuaderno de Pedagogía Universitaria 2, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Gimeno Sacristán, José. 1988. El Curriculum: Una Reflexión Sobre La Práctica. España: Morata.
- Litwin, Edith. 2008. El Oficio de Enseñar: Condiciones y Contextos. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Martínez Bonafé, Jaume. 1995. Cultura Democracia y Escuela Pública: Una Hipótesis de Trabajo. España.
- Perrenoud, Phillipe. 2001. La Formación de Los Docentes En El Siglo XXI. Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- Saltalamacchia, Homero R. 2012. Sujeto, Objeto y Complejidad. In Del Proyecto Al Análisis: Aportes a Una Investigación Cualitativa Socialmente Útil. México DF: UAMUI-Porrúa.
- 2011 Estudios de Casos y Universales. Cuaderno de Investigación 2(2): 95–166.
- Saltalamacchia, Homero Rodolfo, Carlos Mundt, Celina Curti, et al. 2011. La Entrada: Avances En La Investigación En y Desde El Ingreso. Eduntref.
- Steiman, Jorge. 2004. ¿Que Debatimos hoy en la Didáctica? Las Prácticas de Enseñanza En La Educación Superior. Bs. As., Argentina: Jorge Baudino.

## INTERAÇÕES EDUCATIVAS NA AULA: EXIGÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, Instituto Federal de Goiás (IFG) - Brasil

### PALAVRAS-CHAVE

Interações educativas. Aula. Educação. Emancipação.

### RESUMO

Para István Mészáros (2005), crítico do capitalismo, não há possibilidade de educar para a emancipação dentro desse sistema, a não ser rompendo-se com sua lógica, dado que o capital, pela sua natureza como totalidade reguladora, é incorrigível. Assim, a mudança desse sistema é condição para a materialização da educação de caráter emancipador. Isso aceito, contudo, não se pode esperar que o sistema mude por si mesmo. Como diz Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. A educação que pode contribuir para a transformação é aquela que contesta permanentemente o sistema capitalista e sua lógica desumanizadora, construindo e pondo em ação formas de educar para a emancipação. Por sua dimensão e abrangência, a educação não se restringe ao espaço limitado da escola e, mais limitado ainda, da sala de aula. Entretanto, este é o espaço institucional onde, sob a condução do professor, ocorre uma das mais representativas atividades da docência: a “aula”, concebida como o espaço-tempo em que múltiplas interações e relações de naturezas didático-pedagógicas, políticas, educacionais, epistemológicas, físicas e pessoais se põem em movimento. Essas interações e relações, quando vivenciadas de forma afetiva, criativa e crítica, têm o potencial de constituir subjetividades plenas e capazes de atuar no mundo para sua transformação social. Este texto objetiva discutir, numa perspectiva crítica e contra-hegemônica, concepções que possam orientar mudanças na “feitura” da aula, para o estabelecimento de interações educativas em vista de uma educação emancipatória e, por isso, transformadora.

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira demonstra que suas instituições educativas estiveram, via de regra, voltadas para as demandas e os interesses das classes dirigentes e do capital. Até mesmo quando se incluíam demandas das classes populares, essas eram incorporadas pelas classes dirigentes e retraduzidas nas políticas e práticas educacionais como ações indutoras ao desenvolvimento do capitalismo e à manutenção da ordem social vigente.

Olhando o tempo presente, observamos que as mudanças no âmbito das práticas sociais amplas (econômicas, políticas, culturais) e, em especial, no âmbito da produção do conhecimento, com importantes impactos na educação, orientam-se pelos mesmos interesses, mas buscando conciliar demandas de ordem diversa, de caráter conflituoso e contraditório. No caso das instituições públicas de educação, exige-se delas formar profissionais que sejam competitivos e aptos para o mercado de trabalho, mas que também sejam capazes de agir com autonomia, ética e respeito ao outro e à natureza; exige-se produzir conhecimento “útil” para o desenvolvimento econômico, mas que também ajude as pessoas a (con)viver solidariamente; esperam-se delas contribuições substantivas para a construção de um mundo “melhor”, sem que isso represente rupturas com o modelo societal capitalista.

Ora, a contradição é uma categoria ontológica da realidade sob o capitalismo. Ela designa a forma como o modo de produção capitalista opera: ao produzir riqueza para uns (poucos), produz inversa e proporcionalmente a pobreza para outros (muitos); ao ampliar as oportunidades de acesso, cria também os mecanismos de exclusão, produzindo distinção entre “os que sabem aproveitar as oportunidades” e “os que as desperdiçam”. Diante disso, então, como articular finalidades tão inconciliáveis e materializar uma educação emancipatória? É possível atuar na contramão do estabelecido e do desejado pelas forças hegemônicas? Há saídas para aqueles que desejam trilhar o caminho da transformação social e que acreditam nela?

Para Mészáros (2008, p. 27), não há possibilidade de educar para a emancipação no sistema capitalista, sem que se rompa com sua lógica, dado que “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (itálico do autor). O autor defende a mudança desse sistema como condição para a materialização da educação de caráter emancipador. E é a contradição, própria dessa realidade, que permite perspectivar a mudança. Isso aceito, contudo, não podemos esperar que o sistema mude por si mesmo. São necessárias mediações que promovam a transformação desejada. Entre essas mediações, a educação se apresenta como uma das mais importantes. Como nos diz Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

A educação é uma prática social, contextualizada política, econômica e culturalmente, o que condiciona a existência de diferentes concepções que se elaboram dela e dos elementos que lhe dizem respeito, tais como escola, professor, ensino, aprendizagem. Podemos opor duas perspectivas pelas quais compreendemos a educação e seus elementos constitutivos, desde sua gênese: a perspectiva hegemônica<sup>1</sup> e a contra-hegemônica.

Na perspectiva hegemônica, a educação é compreendida como prática de instrução

e transmissão de conhecimentos, científicos e verdadeiros, úteis ao progresso da humanidade e ao fortalecimento das estruturas sociais dominantes; tem um caráter adaptativo e mantenedor da ordem. A escola é instrumento de ascensão individual e de organização da sociedade, em vista do progresso social, sempre linear e orgânico. O professor é o centro do processo pedagógico e responsável por difundir o conhecimento válido e controlar sua fiel reprodução. O ensino e a aprendizagem são processos separados e se relacionam com a transmissão e memorização respectivamente, com ênfase no desempenho individual. Tem um caráter linear, progressivo e rigidamente segmentado. (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Na perspectiva contra-hegemônica, a educação é compreendida como processo de formação humana, relacional e transformador. A relação entre produção do conhecimento e sua transmissão é dialética e histórica. Assume-se como práxis. A escola é, tal como a totalidade da qual faz parte, contraditória. Por isso, apresenta-se tanto como reprodutora das relações de exploração como possibilitadora da emancipação e da transformação social. O professor é sujeito historicamente situado, produto e produtor da realidade social. Atua como mediador no processo de formação, oportunizando aprendizagens críticas e criativas e a construção de conhecimentos emancipatórios. Possui consciência de classe e assume uma atitude contestatória como necessária ao processo de mudança social. Inspira formas de atuação engajada desde as práticas de sala de aula até as sociais mais amplas. O ensino e a aprendizagem são considerados em sua relação dialética e indissociável e tem caráter complexo e relacional. São processos que se materializam como práxis, possibilitadora da transformação dos sujeitos, pela apreensão e construção de conhecimentos, tanto quanto da sociedade e de suas práticas. (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Por essas perspectivas, compreendemos a educação e assumimos nossos posicionamentos políticos relativamente a ela. Ao fazê-lo, damos sentido ao trabalho docente como prática alienada ou como práxis. As interações educativas que estabelecemos na sala de aula, espaço mais íntimo e restrito da prática docente, com base nos posicionamentos assumidos, poderão materializar ou não a educação transformadora, aquela que contesta permanentemente o sistema capitalista e sua lógica desumanizante, construindo e pondo em ação formas de educar para a emancipação.

Por sua dimensão e abrangência, a educação não pode se restringir ao espaço limitado da escola e, mais limitado ainda, da sala de aula. Entretanto, este é o espaço institucional onde, sob a condução do professor, ocorre uma das mais representativas atividades da docência: a “aula”, concebida como o espaço-tempo em que múltiplas interações e relações de naturezas didático-pedagógicas, políticas, educacionais, epistemológicas, físicas e pessoais se põem em movimento (CORDEIRO, 2007). Essas interações e relações, quando vivenciadas de forma afetiva, criativa e crítica, têm o potencial de constituir subjetividades plenas e capazes de atuar no mundo para sua transformação social. Este texto objetiva discutir, numa perspectiva crítica e contra-hegemônica, concepções que possam orientar mudanças na “feitura” da aula, para o estabelecimento de interações educativas em vista de uma educação emancipatória e, por isso, transformadora.

SUJEITO APRENDENTE E SUJEITO ENSINANTE: INTERAÇÕES INTERSUBJETIVAS

De uma perspectiva emancipatória, não se pode conceber a aula como palco para o dizer monológico do professor a uma plateia obediente e silenciosa, mas como acontecimento protagonizado por todos os envolvidos, rompendo-se com a ideia do “dar aulas” e “assistir a aulas”. Deve ser planejada pelo professor, a quem cabe organizar as atividades de ensino e as de aprendizagem, e acordada com os alunos (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 214), para, assim, ser “feita”, realizada com o envolvimento e participação de todos. Considerar a participação dos sujeitos na feitura da aula numa perspectiva emancipatória requer que se reflita sobre a concepção de “sujeito ensinante” e de “sujeito aprendente” aí implicada.

Do todo (e não tudo) que o professor precisa saber para o exercício da docência estão os conhecimentos científicos específicos da área de atuação, incluindo a epistemologia da disciplina – seu desenvolvimento histórico e seus métodos de investigação –, mais os conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo, os educacionais e o conhecimento de contexto. Mas, além destes, está o conhecimento sobre “pessoa”, gente, ser humano e suas relações com o conhecimento, com o mundo e com sua condição existencial. O professor seria, por definição, o “profissional do humano”. Tal conhecimento é fundamental para o exercício da docência, que é, antes de tudo, exercício de relações intersubjetivas.

Edgar Morin oferece, de forma irrefutável, uma concepção de ser humano, cuja constituição integra “complexamente” o corpo e o pensamento, a razão e as emoções, o biológico e o cultural, o social e o histórico. É o homem complexus:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras (MORIN, 2011, p. 53).

A forma positivista de pensar o homem fragmenta-o, desintegra-o, tornando impossível apreender o humano como ele é. Na educação, isso se manifesta ao concebermos os indivíduos como pura cognição, espécie de “mentes” encarnadas em corpos invíveis, que apenas podem pensar para conhecer e nunca sentir, desejar, emocionar.

González Rey (2009) explicita uma concepção de pensamento como unidade integrada e integradora da cognição, das emoções, das inclinações, das motivações, (entre outras, como a fantasia, a imaginação, a criação, a curiosidade), todas funções psíquicas e intrínsecas da organização subjetiva do ser. Dessas funções, enfatiza as emoções como forma de recuperar aquelas que são fundamentais na produção do que ele denominou “sentidos subjetivos”, responsáveis por dar sentido às experiências e às aprendizagens. Essa categoria de sentido subjetivo, criada a partir dos estudos de Vigotski e de seu enfoque histórico-cultural, constroi uma representação

do pensamento como processo de sentido, cuja constituição integra “complexamente” tanto a cognição como as emoções, as inclinações, as motivações (entre outras como a fantasia, a imaginação, a criação, a curiosidade), todas funções psíquicas e intrínsecas da subjetividade.

Conceber o sujeito como ser indivisível e indicotomizável, em que o pensamento não se reduz à sua função cognitiva, mas, ao contrário, se realiza conjugando todas as funções, altera outras concepções, como as de ensino e de aprendizagem, de sujeito do ensino e de sujeito da aprendizagem. O sujeito, nesta perspectiva, é quem pensa e quem atribui sentidos; ele é quem produz conhecimento. Neste caso, não há distinção entre professor e aluno ou entre “ensinante” e “aprendente”. Ambos são sujeitos em construção de sentidos subjetivos; ambos são “aprendentes”, humanos em formação.

A aprendizagem passa a ser compreendida como produção de sentidos, que não se pode realizar sem a anuência e a participação “inteira” do sujeito, o que denota o caráter subjetivo da aprendizagem; não ocorre sem a completa disposição corporal e mental – lugar das emoções – para o conhecimento; envolve o sujeito complexus.

O ensino, por sua vez, é mediação não para transmitir conhecimentos prontos e acabados como verdades inquestionáveis e a pessoas que se supõem só cérebro, mas para favorecer o despertar e o envolver do sujeito por inteiro com o processo de produzir conhecimento. A ação do professor é a de mediador entre o sujeito e o conhecimento que deverá ser apreendido, construído. Tal conhecimento será sempre novo para quem está em busca de apreendê-lo, mesmo sendo aquele que a humanidade produziu e acumulou. O que se deve levar em conta nessa mediação?

Calil, Castro e Azevedo (2008) afirmam que os processos de ensinar e aprender envolve mediação dos sujeitos numa atuação com inteligência, afetividade e desejo, destacando-se a dimensão afetiva nesses processos. Sendo indissociável das dimensões cognitiva e motora, a afetividade é determinante no modo como as pessoas se relacionam entre si e com os objetos do conhecimento. A docência, por ser uma prática relacional complexa, mobiliza a pessoa do professor e do aluno por inteiro (corpo, razão e emoção). Essa prática é “permeada de desafios, conhecimentos e afetos, e é estimulada, acompanhada por sentimentos de alegria, de tristeza, de euforia, de frustração”, os quais provocam “reações que se manifestam por meio de pensamentos, comportamentos e modos de conceber a realidade, motivos e intenções, desejos e expectativas” (CALIL, CASTRO E AZEVEDO, 2008, p.16).

Para que a docência resulte exitosa no sentido humanizador, é importante ao professor reconhecer o papel dos sentimentos e das emoções no processo de sua formação e no contexto da prática, bem como na formação de seus alunos, posto que tais funções afetam e influenciam todas as interações humanas relacionadas à atividade docente. Com relação aos alunos, requer-se conhecer sua história de vida, suas motivações, suas expectativas, suas concepções, sua visão da profissão escolhida, seus hábitos de estudo, suas habilidades, seus conhecimentos prévios, suas experiências profissionais, suas experiências escolares pregressas, sua origem geográfica e social, suas dificuldades de toda ordem, suas posturas frente ao valor educação, suas atitudes para com os estudos, além de suas habilidades especiais, dificuldades específicas e características psicossociais (CALIL, CASTRO E AZEVEDO, 2008). Com relação a si mesmo, faz-se necessário estar atento à sua própria subjetividade, para identificar suas habilidades ou dificuldades no trato com seus alunos, desenvolvendo

conhecimento sobre si mesmo e reconhecendo-se como pessoa complexa, nos termos de Morin (2011).

#### RECONCEITUANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM: INTERAÇÕES DE NATUREZA PEDAGÓGICA

Ainda é muito presente em nossas práticas educativas escolares a concepção de ensino como transmissão do conhecimento e a de aprendizagem como reprodução. Essas concepções, assentadas nas bases do paradigma da racionalidade moderna, nutrem práticas que esvaziam os sujeitos de suas qualidades e os desorganizam, favorecendo a emergência de um sujeito fragmentado, dilacerado e incapacitado para a aprendizagem na perspectiva da produção, criação, construção e emancipação.

Segundo Cunha (2006, p. 16), o rompimento com essas práticas requer alguns posicionamentos: a rejeição das concepções que as sustentam e as justificam e a adoção de outro paradigma que, por sua vez, exige o rompimento com a forma tradicional, diga-se positivista, de ensinar e aprender; a adoção de uma “gestão participativa” da aula, envolvendo todos no planejamento, na execução e na avaliação dos resultados; a “reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.”; o estabelecimento de uma perspectiva globalizadora no tratamento da relação teoria e prática; a adoção de uma “perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida”.

Dessas exigências, destacamos a concepção de ensino e de aprendizagem, que, no paradigma tradicional, apresenta-se como dois processos dissociáveis e dicotômicos, o que tem obstaculizado aprendizagens significativas, duradouras e complexas, além de favorecer a responsabilização do aluno pelo seu fracasso escolar.

Pimenta e Anastasiou (2002) e Anastasiou (2003, 2009) propõem, como alternativa para superação da dicotomia ensino-aprendizagem, o conceito de ensinagem, em que o ensino se configura como “atividade do professor e do aluno acentuado na atividade do primeiro”, e a aprendizagem como “atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo”. Essa unidade é “caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno”, em que o ensino – pela ação do professor – tem o papel de colocar frente a frente alunos e conteúdos, a fim de que, pela ação dos alunos, estes apreendam os conhecimentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 208).

Na ensinagem, a aprendizagem ganha sentido ampliado com o conceito de apreensão e compreensão. De acordo com Anastasiou (2003, p. 14), o apreender – verbo ativo que significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” – exige do sujeito ação constante e consciente de informar-se, instruir-se, apropriar-se do conhecimento pretendido. Para isso, requerem-se estratégias e ações que, indo além da transmissão e da memorização, incorporem formas de atuação docente e discente num esforço mútuo que facilitem o fazer a aula. Isto remete à questão de quais metodologias ou estratégias didáticas seriam mais adequadas, tendo em vista o sujeito complexus.

Considerando que o sujeito apreende por meio de diversas e combinadas linguagens (auditiva, visual, sinestésica) relacionadas aos seus próprios sentidos (auditivo, visual,

tátil, olfativo, paladar), o professor pode e deve selecionar linguagens variadas que favoreçam o apreender, bem como estratégias que abarquem todas as possibilidades de experiência com o objeto do conhecimento. Compõem o repertório de metodologias ativas a exposição combinada ou não com o uso de novas tecnologias, as artes de modo geral, em que o estudante possa vivenciar experiências de ser e fazer, pondo em ação todas as suas potencialidades complexamente constituídas.

Já a compreensão é tomada como condição para o apreender e seu diferencial qualitativo se dá na forma de apreensão dos conhecimentos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 209), compreender, do latim *comprehendere*, significa “aprender em conjunto”, exigindo que se tome o novo conhecimento em suas relações com outros como no gesto de enredar, ou seja, construir redes de relações em que tais conhecimentos se apresentem como de fato são: articulados, imbricados, tecidos conjuntamente e em permanente estado de atualização.

A teoria da complexidade proposta por Morin é importante aporte teórico a ser considerado na apreensão e compreensão do conhecimento. Uma palavra chave desta teoria é transdisciplinaridade, concebida como uma maneira de relacionar os diferentes saberes, considerando-se o que está entre, o que cruza, perpassa e se imbrica como unidade, mas com diferenciação, e o que vai além de qualquer disciplina. Para o autor, a transdisciplinaridade permite buscar e encontrar um horizonte maior de conhecimento, não de forma cumulativa, sobreposta, verticalizada, mas transversalizada, ampliada e “aspirante a um saber menos particular” (MORIN, 2007, p. 27).

Tal visão exige da ensinagem que se tome o conhecimento em sua tecitura com outros, apontando para uma nova forma de relacionar saberes, impondo-se mudança nas formas de organização curricular, como as que sugerem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 226): “ensino por problemas, ensino com pesquisa, eixos integrativos, estudos de meio, projetos integrados de trabalho, centros de interesse”. Exige-se também mudar a forma de organização da aula, de tratar a relação teoria e prática, buscando o sentido de globalidade e indissociabilidade.

A compreensão de que, no processo de ensinagem, ensino e aprendizagem constituem unidade dialética colabora para a superação do modelo de ensino centrado na fala do professor e da relação autoritária referentemente ao conhecimento. Nessa perspectiva, o ensinar é uma prática profissional específica que tem sentido somente se atingir sua finalidade que é assegurar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo, assim, para a humanização dos sujeitos pela educação e, desse modo, “utopicamente”, para a redução das desigualdades sociais.

#### CONHECIMENTO-PRODUTO E CONHECIMENTO-PROCESSO: INTERAÇÕES DIDÁTICO-EPISTEMOLÓGICAS

Nas interações que se estabelecem na aula relativamente ao conhecimento a ser apreendido, na perspectiva emancipatória, esse deixa de ser apenas o conhecimento-produto e passa a incluir o conhecimento-processo, exigindo-se formas de ensinar e apreender específicas, conforme as lógicas de cada área do saber (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 214). O conhecimento que interessa apreender é aquele tomado em sua historicidade e complexidade, considerando-se as dependências mútuas entre as diferentes formas de conhecimento, sua relatividade, sua subjetividade, sua contin-

gencialidade; é visto “a partir da localização histórica de sua produção”; é percebido como provisório e vinculado a necessidades e contradições humanas e sociais; é abordado de forma interdisciplinar, interpenetrada, um em relação com outro, sendo a especificidade justificada na relação com o todo.

Essa forma de relacionar saberes aponta a pesquisa como efetiva estratégia de ensinagem para desenvolver o trabalho investigativo que resultará num conhecimento significativo e novo para quem o busca. A pesquisa deve ser concebida como atitude própria do sujeito que conhece. A análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias, devem ser estimulados ao invés de um ensino “facilitador”; a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza, bem como o erro e a dúvida, são valorizados como parte integrante do processo de ensinagem; as habilidades sócio-intelectuais são tão valorizadas quanto os conteúdos o são para a apreensão do mundo e para a ação transformadora.

Ensino e pesquisa, ao favorecer o trabalho com o conhecimento como processo, são funções formadoras importantes para elevar a qualidade do ensino e promover aprendizagens mais sólidas, superando as formas reprodutivas do ensinar e aprender. Desta forma, contribui para a formação de cidadãos conscientes de sua subjetividade e das implicações que isto tem na vida, como a exigência de cada um assumir a responsabilidade que lhe cabe no processo de sua formação tendo em vista sua autonomia e emancipação intelectual, social e política, e sua contribuição para a construção de um mundo melhor.

#### CRIATIVIDADE, CRITICIDADE E OUTRAS LINHAS MESTRAS

Na perspectiva emancipatória, a educação escolar é entendida como prática social de formação, processo de “construção” multidimensional do ser humano, com vistas à sua humanização. O sujeito em formação é “sujeito ativo da história e da cultura”, a quem compete elaborar e reelaborar o conhecimento, a partir de diferentes e plurais mediações – do professor, do conhecimento, do mundo objetivo (CORDEIRO, 2007). Essas mediações ocorrem privilegiadamente na aula, concebida como “espaço nuclear” desse processo humanizador. Para que a aula assim se concretize, destacam-se como linhas mestras das mais relevantes a criatividade e a criticidade.

A criatividade apresenta-se como exigência para a ruptura com o modelo tradicional relativamente ao ensino e com as práticas escolares reprodutoras da lógica capitalista. Mas ela pode igualmente servir à reprodução, porque o capitalismo também recorre à criatividade para melhor desenvolver-se. O grande desafio está em orientar-se a criatividade para a transformação da realidade no sentido de uma organização material da vida humana com mais justiça e igualdade. Para isso, é preciso dar sentido humanizador à própria criatividade.

Tendo a formação humana como horizonte, de acordo com Castanho (2001, p. 83), as instituições de ensino precisam lançar mão de práticas pedagógicas criativas, que oportunizem o trabalho do aluno com o objeto do conhecimento de forma ativa, favorecendo o desenvolvimento de qualidades de pessoa criadora, com “sensibilidade diante do mundo, fluência e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente”. É pela criatividade também que se poderá desenvolver o pensamento di-

vergente – tipo de pensamento que a complexidade exige, próprio do inovador, do artista, do cientista, do pioneiro, do sujeito, enfim, capaz de compreender a complexidade do mundo e da própria condição humana.

A criticidade, por sua vez, de acordo com Morais (2001, p. 55), é fundamento do humano e condição para a convivência dos diferentes. É a “faculdade de discernir e julgar mediante o uso de critérios” com a finalidade de “lançar luzes ou interrogações a uma dada situação, a determinados pronunciamentos e textos publicados” (MORAIS, 2001, p. 67). O autor defende a crítica como possibilitadora da “aprendizagem orgânica”, capaz de tornar significativo o conhecimento e de favorecer a autonomia dos discentes. É o exercício da crítica – “lugar” por excelência da conversação respeitosa e humilde – que garante aos sujeitos sua participação como “prosadores” do mundo, como pertencentes ao espaço propriamente humano, que é o da conversação. Para além disso, a crítica é o antídoto contra as práticas autoritárias e as concepções hegemônicas, que tão facilmente enreda os sujeitos nas veredas das pretensas verdades inquestionáveis.

Concordamos com os autores que a criatividade e a criticidade são dois princípios que se devem “incorporar” nas práticas pedagógicas como condição para a própria emancipação dos professores, aqueles sobre quem pesa a responsabilidade de conduzir a aula de modo a propiciar a construção de conhecimentos e a convivência de pessoas, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos, livres, solidários, criativos e (por que não?) felizes. Mas não é tudo. Uma educação emancipatória exige ainda, segundo Souza (2008): considerar os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para novos conhecimentos; favorecer uma aprendizagem cooperativa, lançando mão de metodologias ativas; promover a metacognição, por meio do diálogo e da reflexão oral ou escrita, favorecendo ao aluno a tomada de consciência de seu processo de aprendizagem; promover a motivação para o aprender, partindo do conhecimento sabido para o novo e estabelecendo pontes entre esses conhecimentos e o objeto de estudo; provocar o desenvolvimento de atitudes interdependentes de autonomia e cooperação e propor desafios cognitivos de contextualização, seleção, organização, classificação, interpretação e estimular o engajamento nas atividades coletivas; estabelecer relações dialéticas entre pensamento e emoção, considerando sua interdependência na constituição do pensamento.

O professor emancipador deseja, mais do que outro, “aprender” a conduzir o processo de ensinagem, para o que é necessário o rompimento com concepções e práticas autoritárias de ensino, pelo exercício constante da criatividade e da criticidade. Igualmente necessário é reconfigurar os saberes que poderão constituir um programa de aprendizagem de qualquer nível de ensino e buscar construir interações educativas com base no diálogo, na cooperação, na interlocução, na mobilização de conhecimentos dos alunos, na participação oral dos alunos, na autonomia de pensamento e de expressão, para efetivação das práticas pedagógicas emancipatórias.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que insuficiente, do exposto se pode extrair contribuição que ajude a esboçar práticas pedagógicas ricas e prenes de criatividade e criticidade para uma educação emancipadora, tendo em vista o enfrentamento das questões que o mundo atual apre-

senta.

De modo restrito, esse enfrentamento pode começar na sala de aula, onde o professor se coloca frente a frente com o maior dos desafios: a formação do sujeitos. Nesse espaço, pelas interações que estabelece com base nas concepções e posicionamentos assumidos, o professor pode dar sentido humanizador ao trabalho educativo e efetivar a práxis, a despeito de todas as pressões motivadas por interesses contrários. Como intelectual defensor da contestação à realidade reificada, o professor pode inspirar formas de atuação engajada e comprometida com a transformação, desde as práticas de sala de aula até as sociais mais amplas.

De modo mais amplo, esse enfrentamento implica confrontar as políticas educacionais de cunho neoliberal bem como as práticas de formação de professores que essas políticas inspiram e as condições concretas do trabalho docente, pelo engajamento do professor nas lutas coletivas da classe profissional. Desenvolver a boa consciência de classe é requisito para efetivar a educação como direito social e como prática emancipatória, desafio permanente das camadas populares e dos trabalhadores da educação pública.

Muitos são os desafios da docência para a formação dos sujeitos num mundo que se apresenta cada vez mais inóspito e hostil. E, ainda mais, quando assumimos o desafio de transformar a realidade social pela prática educativa. Esse desafio só pode ser levado a cabo porque não perdemos a esperança, a utopia de que a realidade pode ser transformada com a mediação da educação. Conforme Dias Sobrinho (2009, p. 28), a educação “é feita de sentido de realidade, mas precisa também de alguma dose de utopia”, considerando-se o futuro que desejamos construir para nós e para as gerações vindouras.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças. Desafios da Docência Universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina (org.). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. (151-168).

\_\_\_\_\_. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. p.11- 37.

CALIL, Ana Maria G. Correa; CASTRO, M. A. C. Diniz de; AZEVEDO, Vera Lúcia Antonio. Docência superior: no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. Anais VII Redestrado. Buenos Aires, 2008.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). Temas e textos em metodologia

do ensino superior. Campinas/SP: Papirus, 2001.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, Maria Isabel. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas/SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.). Estudo Um. Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Professor Universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina (org.). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. (15-31).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAIS, J. F. Regis. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas/SP: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 22-28.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. In: \_\_\_\_\_. Docência na Universidade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 203-243.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. 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, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade, processo de ensino-aprendizagem e

inovação. I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior: ensino superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. 26 a 29 de outubro de 2008 / Organização Marinalva Lopes Ribeiro. [et al.]. - Feira de Santana. Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008. CD-ROM. ISBN 978-85-7395-173-8.

.....  
1. Hegemonia é um conceito formulado por Gramsci para designar a supremacia e o domínio de uma classe social sobre a outra. É o processo pelo qual as ideias e os valores de uma classe se apresentam como sendo de toda a sociedade. A hegemonia (ou dominação) se alcança por mecanismos de coerção, na forma das leis e das políticas, ou de educação do consenso (consentimento ativo). A produção da ideologia e sua difusão são os recursos para manter a hegemonia.

## LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS PROFESIONALES

Rafael Omar Cura, Pablo Girón, María Mercedes Marinsalta  
Facultad Regional Bahía Blanca, Universidad Tecnológica Nacional

### PALABRAS CLAVE

Innovación docente, formación en contextos profesionales, investigación sobre las prácticas docentes.

### RESUMEN

Las sociedades reclaman a la universidad respuestas a las exigencias que plantea el hombre del siglo XXI, siendo una de ellas la formación de profesionales vinculados con las demandas sociales, productivas y tecnológicas. La Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN FRBB) participa junto al Municipio y al Consorcio del Parque Industrial local de la Plataforma Tecnológica (PLATEC) realizando programas de formación de recursos humanos y servicios para el desarrollo industrial regional con la sustitución de importaciones. Entre 2013 y 2015 cinco asignaturas de la carrera de Ingeniería Mecánica diseñaron, implementaron y evaluaron experiencias formativas en PLATEC bajo la modalidad “hands on” y “learning factory” generando aprendizajes con profesionales en dichos contextos empresariales, articulados con el aula y laboratorio.

Los resultados señalan que los alumnos valoran los aprendizajes logrados, la incidencia motivacional en su carrera, la articulación de contenidos diversos y el interés de participar como becarios de los diseños industriales en marcha. Los docentes aprecian estas estrategias formativas, las integran con otras experiencias y buscan generar nuevas aplicaciones. Ello conforma el fundamento del Proyecto de Investigación y Desarrollo “Formación de carreras tecnológicas en contextos profesionales” a realizarse entre 2016 y 2018 ampliando este enfoque metodológico al resto de las carreras tecnológicas de UTN FRBB.

Se promueve que las cátedras interesadas efectúen experiencias de formación en distintos ámbitos profesionales de la región, investigando el impacto pedagógico de las estrategias, generando nuevos modelos formativos y efectuando transferencias con equipos académicos semejantes contribuyendo y repensando el enfoque formativo de la universidad a futuro.

## INTRODUCCIÓN

La renovación de la función académica, de investigación y de extensión de la universidad latinoamericana exige repensar dichos cometidos y generar nuevas estrategias acorde a las exigencias de los tiempos. Uno de los aspectos centrales es el enfoque de la formación profesional de los egresados.

La Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN FRBB) desarrolla desde hace 10 años, junto con el Consorcio del Parque Industrial de Bahía Blanca (CPIBB) y la Municipalidad de Bahía Blanca (MBB), un espacio de vinculación entre universidad, estado y empresas dentro del Parque Industrial de la ciudad. Esta alianza estratégica ha permitido generar una Plataforma Tecnológica (PLATEC) que fomenta el desarrollo de nuevos emprendimientos productivos, la creación y apropiación de tecnología productiva por parte de las pymes y emprendedores de la región y la formación de nuevos profesionales.

En ese contexto, un equipo de docentes de la Facultad interesados en la mejora de los procesos de aprendizaje en contextos profesionales generó un Proyecto de Investigación y Desarrollo en el ámbito de PLATEC. El mismo promueve experiencias de aprendizaje en ámbitos industriales, la creación de nuevas estrategias formativas y modelos de enseñanza que articulan universidad, empresa y sociedad, la inserción de profesionales en los ámbitos académicos, el estudio del impacto en los procesos de los estudiantes y la generación de una metodología que articula innovación e investigación en contextos productivos. Dicho proyecto iniciará una nueva etapa expandiéndose de PLATEC a otros ámbitos profesionales y a todas las carreras de la Facultad. Se presenta dicho proyecto y sus resultados como un aporte a los nuevos cometidos que la formación de profesionales exige a la universidad latinoamericana en el inicio del siglo XXI.

### 1. Motivo convocante

Las universidades están atravesadas por complejidades académico disciplinares y profesionales que no siempre alcanzan una integración adecuada sino que suelen guardar cierta tensión entre la lógica epistemológica y la formación en la especialidad. En ese contexto la faz académica suele ser preeminente en los procesos formativos, pero pocas veces favorecen verdaderas articulaciones con los profesionales y la sociedad, donde el alumnado se perciba como protagonista de dicho fenómeno. Hay Facultades que tienen presencia en contextos socio productivos y estos son espacios sumamente propicios para “aprender haciendo” aunque los ámbitos curriculares y disciplinares enciclopedistas suelen rechazarlos. Instituciones como la American Society for Engineering Education (ASEE, 2009) plantean la necesidad de conformar en las unidades académicas circuitos que integren investigación e innovación didáctica de las especialidades, aunque por lo general funcionan como dispositivos separados. La experiencia en el campo pedagógico señala que la articulación de la investigación sobre las propias prácticas formativa enriquecen significativamente los procesos que realizan alumnos y docentes, pero pocas son las políticas que instituyen estas estrategias en los equipos docentes en las Facultades.

### 2. El proyecto de Investigación y Desarrollo PLATEC

Las inquietudes planteadas motivaron al equipo docente de este trabajo a conformar el presente proyecto aprovechando las importantes vinculaciones que UTN FRBB mantiene con el sector productivo de la región.

La primera etapa del proyecto se desarrolla actualmente en el marco de PLATEC. Esta Plataforma Tecnológica está compuesta por un Centro de Formación Profesional y Certificación de Competencias (C4P) y una Unidad de Desarrollo Industrial y Tecnológico (UDITEC), y cuentan con un moderno equipamiento tecnológico de diseño y fabricación de matricería industrial y de un Laboratorio de ensayos, automatización y control (LABTEC) y una Incubadora de Empresas (INCUBATEC), estas dos últimas en proceso de concreción.

PLATEC brinda la posibilidad a los estudiante para que interactúen en un entorno productivo, mediante una formación práctica con equipamiento moderno, lleven a cabo pasantías y prácticas profesionales supervisadas, los docentes posean laboratorios acordes a las metodologías actuales de enseñanza, se cuente con una banco de proyectos finales de carrera que impacten con soluciones a problemáticas reales del medio, las empresas se beneficien con pasantes y desarrolladores, se despierten vocaciones emprendedoras, entre otros impactos.

En dicho contexto surge en la cohorte 2013-2015 el Proyecto de Investigación y Desarrollo PID PLATEC I: 25/B034 “Utilización de una plataforma tecnológica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la ingeniería” y recientemente se ha presentado su ampliación y mejoramiento para la etapa 2016-2018 con el PID PLATEC II: “Formación en carreras tecnológicas en contextos profesionales”.

Se desarrollarán principalmente las características y resultados de la primera etapa que se está concluyendo, cuyos Objetivos generales son:

- Identificar las potencialidades pedagógicas, didácticas y tecnológicas de la Plataforma Tecnológica PLATEC
- Proponer modelos y prácticas tecnopedagógicas innovadoras que logren adecuados niveles de articulación entre la formación académica y la formación profesional, en ingeniería.

## 2.1. Marco de referencia

### 2.1.1. La universidad y sus desafíos

La universidad latinoamericana se encuentra frente a los desafíos que la actual sociedad abierta y globalizada le plantea y debe dar respuesta a los mismos. Clark (1991) en su clásico análisis sobre el sentido de la universidad moderna ha consolidado la tensión que la atraviesa entre el mercado, la política y la academia. Las lógicas e intereses de cada una impactan en los procesos institucionales y formativos de los equipos docentes y estudiantes, particularmente los modelos curriculares, didácticos y acreditativos.

Por ello, Pérez Lindo (2011, 8) considera la necesidad de conformar una “universidad inteligente” basada en una “apuesta entre la clase política, los empresarios, los universitarios y los científicos para estimular al máximo el potencial académico en todas las direcciones pero definiendo áreas de problemas a resolver vinculadas con el proyecto de desarrollo nacional”

Un cometido particular compete al área docente. La imagen de “las tribus académicas y disciplinares” planteadas por Becher (2009), deben dar lugar actualmente a nuevos procesos de integración, articulación y desarrollo de procesos formativos conjuntos en el contexto actual de “inmersión tecnológica” y de generación y circulación exponencial de la información. Los aprendizajes interdisciplinarios, la movilidad formativa con intercambio de estudiantes y docentes, la generación de proyectos interfacultades, la vinculación con el campo de las profesiones y la atención a los procesos psicosociales de los estudiantes resultan tareas fundamentales, como así también, la búsqueda de garantizar la calidad en los procesos formativos e institucionales tal como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior lo plantea (RIACES, 2015).

### 2.1.2. La universidad y la formación profesional

La orientación enciclopedista de las carreras universitarias en Latinoamérica es una tradición común que responde, principalmente, al modelo francés y latino que las inspiró. Desde el siglo XX se vienen incorporando nuevos enfoques formativos y en el inicio de este nuevo siglo diversos autores y organismos reclaman una mayor vinculación con el campo profesional. Agrawal (2011) cuestiona la orientación científica cuando por ejemplo, los profesionales de carreras tecnológicas se encuentran resolviendo problemas concretos, diseñando, construyendo y manteniendo nuevos productos, proyectos e infraestructuras. Esto requiere de habilidades para la planificación, el monitoreo de los procesos y la optimización de recursos, concluyendo que se necesita una modificación de los currículos.

Camilloni, adhiere a este planteo y sostiene que los aprendizajes de estas orientaciones profesionales implican problemas y proyectos cuya resolución “requiere de conocimientos articulados de diversas ciencias básicas, matemática, tecnología e ingeniería”. Por ello, plantea:

“desde el punto de vista de la orientación y elección de carrera así como en atención a la desarticulación de la formación básica y profesional, parece aconsejable iniciar tempranamente la formación profesional. La mejor solución no parece ser el tradicional diseño curricular en capas, primero de formación general, luego de formación básica, para concluir con la formación profesional. El diseño debería pensarse más bien como una formación profesional que se inicia ya en primer año y que es acompañada y apoyada por una formación básica en ciencias de la ingeniería que se va desplegando con grados de profundización creciente a lo largo de la carrera en tanto la formación profesional se va precisando y complejizando progresivamente al compás de los problemas y proyectos con los que los alumnos deben trabajar para desarrollar sus conocimientos.” (Camilloni, 2008)

Autores como Schön (1992) han destacado el valor de la integración entre teoría y práctica desde el momento inicial de la formación en los ámbitos profesionales, destacando el valor de la dimensión experiencial a los efectos de conformar las capacidades cognitivas que dan fundamento a los fenómenos y proyectos.

Lamancusa (2008) considera que deben generarse propuestas formativas basadas en un contexto de “fábricas de aprendizaje”, donde se realicen acciones que integren los aportes de docentes académicos y de ingenieros trabajando en un ámbito de produc-

ción profesional. Dichas estrategias propiciarán un modelo de enseñanza “hands-on”, donde se articulen los conceptos teóricos con la comprensión de problemas reales del oficio y la resolución de los mismos, a través del empleo de saberes prácticos y de su fundamento. Por su parte, Gandel (2013) analiza que el aprendizaje experiencial debe dejar de ser una forma de práctica para entusiasmar a los estudiantes y tiene que pasar a formar parte de los programas que vinculan de modo permanente la teoría del aula y situaciones concretas del ejercicio profesional. Estas orientaciones también se aprecian actualmente en los lineamientos y acciones del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (2012-2016) de nuestro país, al sostener que, para incrementar la retención en el ciclo básico, se deben incorporar “mejoras en la intensidad de la formación práctica”. (Ministerio de Educación, 2012)

### 2.1.3. Integración entre investigación e innovación

El sistema científico generalmente funciona como instancia paralela a la académica con instancias de enriquecimiento pero con lógicas y gestiones diferentes. Uno de los aspectos que acentúan dicho fenómeno es que las investigaciones suelen ser disciplinares pero muy pocas veces sobre la misma enseñanza (Cura, 2013).

La ASEE (2009) propone la renovación de la educación diseñando ambientes efectivos de aprendizajes. Plantean que especialistas y profesores están llamados a interactuar en ciclos continuos de práctica educativa e investigación, ya que sus estudios concluyen que las unidades académicas evidencian dos circuitos separados. En uno desarrollan innovaciones didácticas permanentes, aunque con poca difusión, y en otro efectúan investigaciones pero casi no atienden a los procesos de mejora continua. En consecuencia, se propone articular la creación de estrategias de enseñanza que “identifica y motiva ideas inquietantes” con las investigaciones educativas que “aportan resultados concretos” y llevan a respuestas visionarias que “ayudan a mejorar estas prácticas” (ASEE, 2009).

Entidades como la Federación Mundial de Organizaciones de Ingeniería, plantean la importancia de formar desde el inicio de las carreras en la articulación entre industria y universidad, como así también, en desarrollar una investigación que busque encontrar soluciones a las necesidades locales y regionales. En nuestro país, Confedi, al plantear la mencionada formación para el desarrollo sostenible, comprende que dicha educación sistémica debe incluir una perspectiva de vinculación con la realidad desde un enfoque crítico y responsable, que incluya una “cultura de la evaluación, el mejoramiento continuo y la actualización permanente” (CONFEDI, 2010)

Al respecto, especialistas en la enseñanza como Imbernón (2009) consideran que la mejora de la formación está totalmente asociada a la investigación y al enriquecimiento de la propia práctica docente. En este sentido, uno de los modelos más empleados para estudiar el cambio en los fenómenos educativos es el de investigación acción. El mismo, implica el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Latorre (2003) señala que este tipo de trabajo es práctico pues los resultados conducen a mejoras durante y después del proceso de investigación, es participativo y colaborativo, los actores establecen una relación de iguales, interpretativo y crítico (intervención reflexiva). Su proceso comprende las fases: planificación del cambio a implementar; desarrollo de la estrategia; recolección de información y reflexión sobre el impacto. El intercambio entre los actores permite generar interesantes vivencias en comunidades de aprendizaje.

## 2.2. Enfoque y metodología

El PID PLATEC se encuadra en el paradigma científico educativo de cambio e investigación de la práctica (Arnal et al., 1992), con aportes del enfoque sociocrítico e investigación acción (Latorre 2003, Imbernón 2009).

Las unidades de análisis son las experiencias formativas profesionales (EXPRO) que diseñan las asignaturas que participan y el objeto de estudio es el impacto de dichas estrategias en los procesos de aprendizaje y la determinación de adecuados modelos de formación en contextos profesionales.

La metodología diseñada es el Ciclo de Aprendizaje e Investigación Industrial (CAI) en base a una Guía que permite el desarrollo de las fases didáctica e investigadora de cada docente. En la Tabla 1 se aprecian los aspectos complementarios y diferenciadores que cada profesor-investigador desarrolla a lo largo del diseño e implementación de la actividad formativa con especialistas en ámbitos industriales y al mismo tiempo la elaboración de técnicas e instrumentos de investigación de la incidencia de la misma tanto en los alumnos como en los docentes y otros actores participantes. Todos los actores forman parte de la experiencia.

## 2.3. Avances y resultados

En la cohorte 2013-2015 la mayoría de las asignaturas participantes corresponden a Ingeniería Mecánica y se presentan los avances de las mismas.

2.3.1. Ingeniería y sociedad en la formación inicial de las carreras tecnológicas de UTN FRBB, desde el año 2013 se desarrolla la experiencia “Parques industriales, Platec e ingeniería”. Inicialmente se efectuó con un curso y durante el 2014 y 2015 lo han realizado las 7 comisiones. Tiene una duración de dos meses con tres etapas: estudio y elaboración de un primer trabajo; contrastación, aplicación y profundización en una Jornada con profesionales en PLATEC y empresas del Parque Industrial e integración y segundo trabajo final. Los profesores implementan guías de trabajo realizan el seguimiento de las producciones, ajustan las fuentes de información y en base a los resultados incorporan nuevas orientaciones.

Los datos de 2013 y 2014 señalan que inicialmente los estudiantes consideraron que el 85% no conocían nada y casi nada sobre tema, el 81% sostuvo que los trabajos de informes fueron muy adecuados, el 38% indicó que tuvo dificultades en la obtención de información, el 12% mucha dificultad.

Luego de la experiencia en PLATEC, el 41% señaló que fue una actividad muy formativa y el 59% formativa; el 44% sostuvo que fue “muy motivacional profesional” y el 49% “motivacional profesional”; el 75% consideró muy importante la contrastación con el Presidente del Consorcio del P. Industrial y el 63% con los integrantes de PLATEC-UTN y el 39% con los ingenieros de la empresa DOW.

Las producciones finales tuvieron un buen desarrollo y varios alumnos señalaron “sé dónde estoy y dónde quiero estar al final de la carrera”. Se considera que ello está estrechamente vinculado con las actividades de reflexión, evaluación, investigación y mejora del equipo docente durante todo el proceso.

2.3.2. Vibraciones Mecánicas: una materia electiva en el quinto año de Ingeniería Me-

cánica cuyo objetivo es acercar a los alumnos a la vivencia real del ingeniero de mantenimiento que utiliza el control de vibraciones en equipos rotantes, estáticos, estructuras, etc., como técnica básica para el monitoreo de condiciones de las máquinas en la industria.

En el marco de Platec, la asignatura realizó un convenio con la empresa Vibromax, sita en el parque industrial local, permitiendo acceder a equipamiento y software de última generación sobre vibraciones mecánicas, trabajándose en grupos reducidos.

La cátedra implementó 14 trabajos prácticos correspondientes a las unidades que componen el programa analítico de la asignatura. Cada clase comenzó planteando una situación problema referida a un tema, y una tarea que los alumnos debían resolver utilizando equipamiento provisto por la asignatura. Luego, se complementaba con un trabajo analítico para que los cursantes pudieran observar la correlación entre el problema físico y el modelo teórico que explicaba el mismo.

Para evaluar la percepción del alumno sobre las capacidades alcanzadas o mejoradas, se implementó una encuesta basada en criterios propuestos por el CONFEDI para las competencias genéricas de formación de ingenieros

En general, el 80% de las respuestas valoran como significativo el crecimiento de las capacidades de los alumnos desde su propia visión y sus comentarios fortalecieron el enfoque implementado, evidenciando las virtudes de la metodología, donde la industria pasa a ser el aula y el aprendizaje se basa en un simulacro profesional. La docencia se enriqueció con la incorporación de un nuevo modelo de transferencia de conocimientos y de aprendizaje de los propios profesores. La metodología de discusión y debate sobre casos reales permitió autoevaluar las fortalezas y debilidades de los propios docentes, al salir de un esquema rígido.

2.3.3. Instalaciones Industriales: esta asignatura del quinto año de Ingeniería Mecánica diseñó una estrategia para que los estudiantes alcancen aprendizajes efectivos en el contexto profesional de Platec. El práctico seleccionado fue “Condiciones de diseño y cálculo de los sistemas de gas natural, calefacción, instalaciones contra incendio y ventilación general aplicados en un establecimiento real”. Se buscó alcanzar adecuados conocimientos sobre el tema; lograr eficiente experiencia en equipo; desarrollar competencias en toma de decisiones, considerando que implica asumir riesgos; realizar trabajos en un entorno industrial y alcanzar un acercamiento a la realidad profesional.

La actividad se realizó en grupos de hasta cinco integrantes, quienes presentaron sus proyectos con el diseño y cálculo de los sistemas, lo cual sirvió para comparar las diversas soluciones elegidas. Cada trabajo se debía exponer con la coordinación e integración de los subsistemas en un todo. La interrelación final de los distintos sistemas llevaron a los alumnos a la elaboración de una memoria de cálculo para la construcción real en una planta. Finalmente, presentaron las producciones ante los docentes de la materia.

Los buenos resultados de la experiencia surgen de la adecuada aplicación de la información brindada en el cursado y la creatividad expuesta en los diseños de los sistemas. Además de lograr que el alumnado tome contacto con problemas que exigen soluciones responsables en un contexto industrial, donde está presente el mundo laboral de las pequeñas y medianas empresas.

2.3.4. Mecánica Racional: los docentes de la cátedra han generado material multimedial de diferentes características para adicionar al libro de la asignatura denominado Mecánica Racional publicado en 2014 por edUTecNe Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-1896-23-3. Disponible en el sitio web:

[http://www.edutecne.utn.edu.ar/mec\\_racional/mec\\_racional.html](http://www.edutecne.utn.edu.ar/mec_racional/mec_racional.html)

Estos materiales, de elaboración propia, se proveen a los alumnos mediante el escaneo de códigos de respuesta rápida (QR Codes) que los conducen a videos didácticos cortos explicativos conceptuales y/o ilustrativos y material didáctico en formato texto como problemas ejemplos resueltos poniendo en evidencia la relación entre las herramientas desarrolladas en la teoría y su aplicación para la resolución de los problemas propuestos para ejercitación. Haciendo especial hincapié en la utilización de máquinas y mecanismos filmados en el entorno industrial de la ciudad y la región, hasta el presente se han desarrollado e incluido videos cortos explicativos, sobre los siguientes temas: Marco de referencia y sistemas coordenados, Movimiento absoluto y relativo, Movimiento robótico, Clasificación de los Movimientos – Aplicaciones, Engranajes planetarios y cajas de engranajes y Giróscopo – Aplicaciones

Debido a que este libro es de reciente edición -su utilización en clase se inició en el presente ciclo lectivo- y que la generación de contenidos multimediales se encuentra en pleno proceso de elaboración, pueden extraerse algunas conclusiones que deberán ser comprobadas mediante investigaciones posteriores.

Se observa que una amplia mayoría de los alumnos posee la tecnología necesaria y valora la herramienta. Sin embargo, en la modalidad propuesta no se advierte una respuesta actitudinal que se acerque a las expectativas previas de la cátedra.

Este hecho aconseja un cambio hacia la utilización de los materiales multimediales en clase, promoviendo la cultura de un uso más regular y masivo, migrando de la metodología tradicional de clase a la de tipo aula invertida.

2.3.5. En la Unidad de Desarrollo Industrial y Tecnológico (UDITEC), estudiantes de Ingeniería Mecánica y becarios coordinados por profesionales de la plataforma tecnológica PLATEC han realizado las siguientes actividades:

- Mecanizado de la matriz para los nuevos parquímetros.
- Desarrollo de una plataforma salva escaleras para la Escuela Media 3.
- Desarrollo de equipamiento ortopédico: camilla bipedestadora y soporte parcial de peso, en conjunto con terapeutas y kinesiólogos de IREL. Este desarrollo obtuvo un subsidio en el concurso convocado por el Ministerio de Educación denominado “Universidad, diseño y desarrollo productivo”. Sitio web de la presentación:

<http://xn--diseoydesarrollo-9tb.siu.edu.ar/bipedestacion.html>

• A finales de 2014 se realizó un trabajo en conjunto con el laboratorio de ingeniería eléctrica, que consistió en el diseño de una bicicleta que permite la carga de celulares mediante el pedaleo. Durante el 2015 se sigue trabajando en mejorarla y avanzar en la fabricación de dos prototipos más. Durante el año 2015 se está trabajando en el diseño y desarrollo de:

- un equipo para movilidad para pacientes obesos mórbidos, dentro del Hospital Mu-

nicipal de Bahía Blanca.

- una silla de rueda para un niño que sufre PC (parálisis cerebral).

### 3. Nueva etapa: PID PLATEC II

En base a los buenos resultados obtenidos principalmente en la carrera Ingeniería Mecánica, se ha considerado pertinente profundizar y ampliar el desarrollo del PID a otras carreras de UTN FRBB y a establecer vinculaciones con otros equipos académicos similares.

Los objetivos que animan la nueva etapa son:

1. Valorar el impacto de experiencias de aprendizaje tecnológico en contextos profesionales desarrollado por equipos docentes y alumnos de todas las carreras de UTN FRBB.
2. Evaluar las fortalezas, dificultades y contribuciones que las actividades pedagógicas implementadas brindan a la formación en las carreras tecnológicas durante el período 2016-2018.

Entre las actividades a desarrollar se encuentran:

- a) Nuevas EXPRO trabajando con Ing. Electrónica: Informática II (2° año), Proyecto final (5° año), en Ing. Civil: Tecnología de la construcción (3° año), Construcciones metálicas y de madera y Vías de Comunicación II (5° año), en Ing. Mecánica: Materias Integradoras I, II y III, en LOI: Economía y otras
- b) Establecer vínculos y trabajos con equipos que realizan experiencias semejantes
- c) Transferir la metodología CAI y EXPRO

### CONCLUSIONES

El impacto del PID se orienta a aportar modelos pedagógicos que mejoren la formación de ingenieros y tecnólogos, sistematizar el registro de las actividades que se vienen realizando en contextos profesionales y mostrar sus contribuciones, evidenciar los resultados del impacto de la implementación de estas actividades, presentar el grado de validación de la metodología a ser implementada como un ciclo que articula docencia e investigación de las prácticas en contextos tecnológicos, desarrollar los avances de los estudios en eventos y formatos académicos y brindar a la sociedad de la región propuestas profesionales que mejoren la vida de la sociedad.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrawal, D.O. (2011). 21st Century: Priorities in Technical Education. Indian Society for Technical Education. Vol XXXI, N° 10.
- American Society for Engineering Education (ASEE) (2009). Creating a culture for scholarly and systematic innovation in Engineering education. Washington, ASEE.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Barcelona, La-

bor.

Becher, T. (2009). Tribus y territorios académicos. Madrid, Gedisa.

Camilloni, A. R. W. de (2008). “La enseñanza de la Ingeniería”. En I Congreso Argentino de Ingeniería Mecánica (CAIM). Bahía Blanca, Foro Docente del Área de Ingeniería Mecánica (FODAMI) Universidad Nacional del Sur.

Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen.

CONFEDI (2010). La formación del ingeniero para el desarrollo sostenible. Buenos Aires, CONFEDI.

Cura, R.O., Ercoli, L., Marinsalta, M.M.(2013). “Ciclo de Aprendizaje e Investigación Industrial en contexto de Plataforma Tecnológica” en Illas, JEIN (Jornadas de Enseñanza de Ingeniería). Bahía Blanca, UTN, Fac. Regional B. Blanca.

Gandel, C. (2013). Revamped engineering programs emphasize real-world problem solving. En US News Education Grad School. <<http://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/articles/2013/03/14/revamped-engineering-programs-emphasize-real-world-problem-solving>>[Consulta: 14 de Marzo de 2015]

Imbernón, F. (coord.) (2009). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Ed. Graó.

Lamancusa, J.S., Zayas J. L., Soyster A. L., Morell L., Jorgensen J. (2008). The learning factory: Industry-partnered active learning. A new approach to integrating design and manufacturing into engineering curricula. En Journal of Engineering Education, 97 (1): p. 5-11.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica. Madrid, Grao.

Ministerio de Educación (2012). Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI) 2012-2016. <<http://pefi.siu.edu.ar/>>[Consulta: 23 de mayo de 2015]

Pérez Lindo, Augusto (2011) “La universidad futura: de la utopía al realismo posibilista” en Nelly Mainero, Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Cap. I, p. 7-14.

Schön, D. (1992). El profesional reflexivo de la práctica. Buenos Aires, Paidós.

## EL MEJORAMIENTO DE LA ACCIÓN FORMATIVA DOCENTE POR LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA INTERFACULTAD

Rafael Omar Cura<sup>1</sup>, Universidad Tecnológica Nacional

Pedro José Baron<sup>2</sup>, Universidad Tecnológica Nacional

Karina Cecilia Ferrando<sup>3</sup>, Universidad Tecnológica Nacional

### PALABRAS CLAVE

Investigación de prácticas docentes, mejora de la docencia universitaria, trabajo colaborativo interfacultad.

### RESUMEN

La institución universitaria enfrenta actualmente desafíos emergentes de la evolución acelerada de los ciclos tecnológicos que imponen una visión prospectiva de los procesos de enseñanza. El desafío de readecuar estos procesos para mantener altas expectativas del alumnado es significativo para las carreras de ingeniería, debido a la elevada incidencia del avance tecnológico en las mismas, y particularmente crítico para las asignaturas iniciales donde se registran los mayores niveles de desgranamiento. Desde 2010, equipos docentes de la Facultad Regional Bahía Blanca - Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRBB) vienen implementado mejoras basadas en la Investigación Acción Didáctica (IAD) en Ingeniería como parte de proyectos formales de investigación educativa. Tomando estos como base, durante 2015 se elaboró conjuntamente con las facultades regionales Avellaneda y Chubut (UTN Fra/FRCh) el proyecto “Formación Inicial en Ingenierías y Carreras Tecnológicas” (PID FIIT/2016-2018), que analiza problemáticas y logros comunes en diferentes ámbitos regionales. En la presente comunicación se reporta una síntesis del diagnóstico inicial realizado entre áreas disciplinares por 40 docentes de las tres facultades como insumo para la elaboración de dicho proyecto. A partir de este se proyectan dos ejes de trabajo: 1) el estudio de tendencias formativas (fortalezas y limitaciones) y 2) la investigación del impacto de mejoras didácticas de las prácticas docentes por áreas disciplinares. Se cuenta con apoyo formal de las autoridades institucionales para transferir los resultados a otros equipos docentes. Se propone este enfoque de trabajo colaborativo interfacultad como un aporte a la reforma de la universidad latinoamericana.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI pone a la universidad latinoamericana ante la encrucijada de repensar el sentido de su finalidad, no solo repensando sus cometidos desde los orígenes históricos, sino, fundamentalmente respondiendo a las exigencias de esta época y el futuro de la región.

Los procesos formativos de los primeros años ocupan un lugar muy particular en el quehacer de los estudios superiores, debido a las problemáticas del ingreso y permanencia en las carreras. Así, se aprecian destacadas dificultades en las capacidades de los alumnos nuevos, complejidad en la conformación del rol de estudiante universitario, importantes índices de deserción y situaciones exigentes en los aprendizajes de determinadas temáticas.

La dimensión académica, en este contexto, ocupa un lugar central en la mejora de los procesos formativos iniciales, y, las unidades académicas, simultáneamente cuentan con mayores estrategias, recursos y tecnología que permite alcanzar nuevas metas en la igualdad y en la calidad.

La Universidad Tecnológica Nacional cuenta con 29 Facultades Regionales y diversas acciones frente a los temas mencionados, se desarrollan en forma conjunta. En este marco, las Facultades Regional de Avellaneda, Bahía Blanca y Chubut desarrollaron un proyecto conjunto para el mejoramiento de los procesos formativos iniciales, basado en experiencias que la unidad académica de Bahía Blanca viene realizando desde el año 2010. En este trabajo se presentan los resultados de dicha etapa y las características de la nueva estrategia a se replicada de modo colaborativo entre muchas facultades.

### 1. Motivo convocante

Las universidades desarrollan diversas acciones a fin de acompañar los procesos de ingreso en los estudios superiores. Entre estas se encuentran los planes de pre-ingreso, la orientación profesional, las tutorías de acompañamiento y académicas, los apoyos disciplinares y otras actividades. Sin embargo los niveles de deserción son notables, los docentes cuestionan el nivel de competencias de los estudiantes, las instituciones no favorecen procesos de mejora didáctica de modo continuo ni de investigación sobre las prácticas, y guardan poca atención a las motivaciones profesionales de los alumnos. Las unidades académicas y las áreas disciplinares tienden a desarrollarse de modo autónomo, no interrelacionadas, aprovechando escasamente el trabajo conjunto que ofrece el sistema universitario.

Estas problemáticas han movilizó a docentes de las tres Facultades Regionales mencionadas para la conformación del trabajo colaborativo que se presenta en esta ponencia. Los resultados de experiencias anteriores (UTN FRBB) otorgan confianza a las metas del mismo como a su transferencia a otras unidades académicas de las universidades latinoamericanas en el mejoramiento de los procesos formativos iniciales.

### 2. Antecedentes

Equipos docentes de UTN FRBB estudiaron las características de los procesos formativos de los primeros años de las carreras de dicha sede analizando las tendencias de

los aprendizajes de los estudiantes y de enseñanza del profesorado de las asignaturas durante la anualización del cursado (2006-2011) como de la cuatrimestralización (2012-2015). Ello se desarrolló en los proyectos PID FIIL I y II: “Formación Inicial en Ingenierías y LOI” (PID UTN 1156 y 1855) que están concluyendo.

Participaron equipos de asignaturas del primero y segundo año del Departamento de Ciencias Básicas de todas las carreras tecnológicas de la Facultad. Las fortalezas y limitaciones de los alumnos ingresantes evidenciaron pocos cambios en los diez años analizados. Se apreciaron modificaciones en el cursado. Durante la anualización desarrollaron procesos más consolidados de apropiación de contenidos, aunque sólo al año siguiente podían recurrir. Los docentes contaban con más tiempo para profundización y para incorporación de mejoras didácticas. La cuatrimestralización genera fenómenos de concentración de aprendizajes a un ritmo más intenso para los estudiantes y docentes, menos tiempo para apropiar los saberes y necesidad de reformular el proyecto formativo y de aprovechar el aula virtual para profundizar temas.

La situación académica 2007-2014 señala que el 65% de los estudiantes regularizan las materias del área Técnico Profesional, entre el 52 y el 81% aprueba el cursado de las Materias Integradoras y solamente el 30% regulariza el área de Ciencias Exactas, con excepción de Química que oscila entre el 31 y el 45%.

Se generaron 16 experiencias de mejora didáctica en todas las asignaturas participantes a partir de 2011, con mejoras en la organización de contenidos, en el empleo de nuevas metodologías didácticas, la utilización del aula virtual, la articulación disciplinar, la orientación profesional y la incorporación de otras estrategias evaluativas. Los resultados positivos evidenciaron la pertinencia del diseño de las actividades. Además, el análisis compartido generó un sistema de formación docente continua.

### 3. Proyecto PID FIIT

En este marco equipos de docentes de los primeros años de las Facultades Regionales de Avellaneda, Bahía Blanca y Chubut coincidieron en desarrollar un trabajo en conjunto, en continuidad y profundización con el antecedente mencionado, a fin de estudiar las tendencias formativas 2016-2018 de las asignaturas de los primeros años de dichas unidades académicas y generar estrategias de mejora didáctica e investigación desde un trabajo colaborativo. Así surge el Proyecto de Investigación y Desarrollo interfacultad TEIFNBB0003922, denominado “Formación Inicial en Ingenierías y Carreras Tecnológicas” (PID FIIT/2016-2018), y sus objetivos son:

a) Analizar las fortalezas y limitaciones de los procesos formativos en equipos colabo-

rativos interfacultades (Avellaneda, Bahía Blanca, Chubut) en los primeros años de las carreras tecnológicas (2016-2018).

b) Evaluar la incidencia de experiencias didácticas interfacultades en asignaturas semejantes de los primeros años desde un aprendizaje integrador, motivador, problematizador y perdurable.

#### 3.1. Marco de referencia

##### 3.1.1. La universidad y la formación inicial

La tercera reforma de la universidad latinoamericana, según Rama (2006), es una respuesta a la sociedad del conocimiento y de la globalización, que, según el autor “favorece ampliamente a la educación, al flexibilizarla y renovarla, y también promueve su masificación como respuesta de las familias”. Asimismo, la precariedad y la incertidumbre en el campo laboral son derivación de dichos procesos culturales, “que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización y aumentar la cobertura terciaria como escudo de defensa”.

El XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur (CIGU 2013) ha puesto en evidencia la relevancia otorgada a los procesos formativos iniciales en la actualidad a los efectos de garantizar equidad y calidad en la formación de los ingresantes. Al respecto, Barbabella (2004) señala que las dificultades del “pasaje de nivel” de los estudiantes han puesto en primer plano la necesidad de aprender “el oficio del alumno”, y trae como referencia investigaciones realizadas desde hace dos décadas por estudiosos franceses sobre los roles a desempeñar por los estudiantes en cada nivel educativo y las funciones de las instituciones escolares. Al respecto, la autora caracteriza el proceso de socialización universitaria como un período que supone el pasaje por tres etapas: a) el tiempo del extrañamiento, que implica para el estudiante el ingreso a un universo institucional desconocido; b) el tiempo del aprendizaje, en el que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales; y finalmente, c) el tiempo de la afiliación, que comprende el dominio de las nuevas reglas del sistema, con lo que el estudiante se vuelve “nativo” del nivel y la institución a la que adscribe (Barbabella, 2004). El rol docente ocupa un lugar central en dicho proceso aún más significativo que las acciones tutoriales (Velez, 2011).

### 3.1.2. Perfiles profesionales del siglo XXI

Las carreras tecnológicas e ingenierías, donde se encuadra el presente trabajo, reciben las orientaciones específicas del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) y la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI). Su análisis señala que se aprecian dos orientaciones educativas: uno de corte instrumental, donde la formación es capacitación en ciencias básicas para la resolución de problemas ingenieriles, y otro, basado en la educación para la comprensión de los problemas ingenieriles como instancias sociotécnicas complejas.

Esta segunda visión se encuentra prácticamente ausente en los proyectos académicos institucionales de las carreras de Ingeniería en nuestro país. A la educación en ciencias básicas y tecnologías generales y específicas, presentes en dichos programas, hay que agregar la formación humanística y social. Al respecto, se considera necesario redefinir el enfoque educativo actual, pasando de un planteo instrumental a otro de visión crítica, donde los contenidos de las ciencias sociales no son entendidos como “complementarios”, sino que tienen que formar parte de un diseño curricular integral. Dicha reforma debe atender a la articulación de los ingenieros con las ciencias, teniendo en cuenta que esta tradición derivó en considerar a la ingeniería como ciencia aplicada, y a la función social de dicho oficio.

En estos términos, ASIBEI (2013) promueve la formación de ciudadanos críticos y profesionales capaces de comprender e intervenir responsablemente en la resolución creativa de problemas científicos, tecnológicos y sociales complejos. Ello está en consonancia con el concepto de la Ingeniería como profesión que se desarrolla en “be-

neficio de la humanidad, en el contexto de restricciones éticas, físicas, económicas, ambientales, humanas, políticas, legales y culturales” (CONFEDI, 2001).

### 3.1.3. Investigación y desarrollo de equipos docentes interfacultades colaborativos

El mejoramiento de la actividad formativa universitaria en la actualidad, implica “política de formación, gestión académica, práctica docente y de investigación educativa... como un conjunto de acciones que consolidan las políticas de formación continua” (cfr CIGU, 2013, p. 55). Al respecto, Zabalza (2002) y Latorre (2003), entre otros, consideran que la articulación entre investigación de las prácticas docentes y mejora de los aprendizajes es una de las estrategias de mayor pertinencia. En este sentido, el modelo de cambio social y educativo denominado Investigación Acción, consiste en “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” y se centra “en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos” (Latorre, 2003, 37). Además, comprende “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”, y es eminentemente procesual, participativo, cualitativo y reflexivo.

En el marco del Programa TEyEI (Tecnología Educativa y Enseñanza de la Ingeniería) de UTN, los PID FIIL I y II han generado una aplicación de este modelo aplicado al mejoramiento didáctico denominándosele Investigación Acción Didáctica (IAD). Los tres ejes de modificación de las prácticas docentes como son: el cambio curricular -contenidos-, el cambio metodológico -actividades y estrategias formativas- y/o el cambio de la evaluación de aprendizajes (Cura et al., 2014).

El modelo de IAD exige que los docentes investigadores desarrollen en forma complementaria y simultáneas actividades de desarrollo didáctico y de tipo científico al investigar sobre los mismos procesos de cambio y mejora que promueve, siendo ellos uno de los actores principales. En este sentido se deben guardar los reparos necesarios para combinar ambos roles y garantizar la pertinencia de las innovaciones de la enseñanza, la objetividad de los datos y las conclusiones de la investigación.

Este proceso genera, evalúa y perfecciona experiencias didácticas y permite su transferencia. Asimismo, el análisis sistemático de la propia actividad docente, fortalezas y problemáticas y de las estrategias innovadoras posibilita conformar comunidades de práctica que el sistema universitario no siempre promueve.

Respecto del trabajo colaborativo entre docentes, Johnson (1999) distingue entre aprendizaje cooperativo formal, informal y grupos cooperativos de base, donde, el primero es el corazón de este enfoque. El “aprender juntos” implica contar con una actividad de equipos realizando un proyecto. Ello “tiene beneficios socioafectivos y comunicacionales que van más allá de lo puramente cognitivo” (Roselli, 2008).

Dicho planteo resulta sumamente pertinente en UTN por contar con un carácter federal de numerosas Facultades Regionales y diversidad de perfiles docentes, modelos formativos y tipos de alumnos. Desde el Rectorado se propician actividades conjuntas con otras universidades, en un marco sinérgico para las mismas.

### 3.2. Resultados del diagnóstico entre equipos UTN

Efectuado el diagnóstico 2014-2015 para su presentación en el proyecto del PID FIIT, los resultados son semejantes a los antecedentes mencionados. En el inicio de los estudios de carreras de Ingenierías las materias de Ciencias Exactas y Naturales se constituyen en un campo central y eje formativo vertebrador de la profesión, pero, a la mayoría de los alumnos les resultan complejas. Ello es, por las características de los contenidos, las exigencias de los regímenes de cursado y por los procesos de comprensión y abstracción a desarrollar. Las Materias Integradoras y las Técnico Profesionales alcanzan mayores niveles de regularidad en los cursados, destacándose el valor motivacional y la conformación de capacidades técnicas de la ingeniería.

Entre las fortalezas se perciben:

- La disposición de los equipos de cátedra y el apoyo de las tutorías.
- Disponibilidad de recursos tecnológicos y el asesoramiento de los administradores de los mismos (administradores del aula virtual).
- Interés por la mejora continua y aplicación de estrategias didácticas (IAD).

Algunas debilidades:

- A pesar de aprobar el Seminario de Ingreso como condición para cursar el primer año, se observa la falta de conocimientos previos, dificultades para transferir conocimientos, y entender y aplicar los conceptos propios de la materia.
- Deficiencias en la comunicación oral y escrita, escaso nivel de pensamiento formal para precisar los conceptos matemáticos, esfuerzo mínimo para sólo evitar reprobación, escasa tenacidad con que se abordan las actividades propuestas.
- Una limitación que se presenta es la baja carga horaria de algunos de los cursos, sumada a la cantidad de clases cada vez más afectada por feriados y asuetos.

Posibles soluciones (implementadas y propuestas):

- Implementación de clases de consulta, reorganización de contenidos, uso de diferentes recursos que ofrecen las TICs
- En algunos casos trabajar con la modalidad de aula taller, alienta al espíritu crítico mediante la comprensión cognitiva y facilita los aspectos socio formativos y participativos. Se promueve un sistema de balanceo en cuanto a la cantidad de alumnos admitida en cada comisión, pues la masividad no es conveniente y los grupos pequeños no favorecen a la aplicación de técnicas de aprendizaje tipo taller.
- Utilización del aula virtual como nuevo espacio de interacción social como novedad para estudiantes y profesores y que al mismo tiempo les proporciona nuevas herramientas, metodologías innovadoras y posibilidades de interacción enriquecida para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo y significativo.

### 3.3.Ejes de trabajo y enfoque metodológico

El eje de trabajo 1 es “el estudio de las tendencias formativas 2016-2018” y el enfoque de investigación educativa es “empírico analítico” desarrollando principalmente acciones descriptivas y exploratorias con el análisis de variables en cohorte. Frente a datos cualitativos se adoptan aspectos del paradigma “humanista interpretativo”. En

cuanto al eje 2, “mejoras por investigación acción didáctica”, se desarrolla el enfoque de “cambio y evaluación de prácticas”, con aportes del enfoque sociocrítico.

Los temas de estudio son: sistemas de ingreso; características de los alumnos; situación académica en los primeros años; impacto de experiencias de mejora didáctica; aprendizaje integrador, motivador, problematizador y perdurable; equipos docentes; ciencia, tecnología y sociedad; acciones tutoriales y aula virtual.

#### 3.4. Funcionamiento

Se conformarán equipos de trabajo por unidades académicas y por disciplinas de modo articulado según los ejes de estudio y el calendario anual. Cada Facultad Regional consolidará su grupo docente en una unidad de intercambio, animación y generación de actividades. Al mismo tiempo, cada disciplina creará grupos de trabajo interfacultad analizando los datos y generando nuevas experiencias didácticas que implementarán.

Se dispone de infraestructuras básicas como aula virtual, video conferencias, comunicaciones varias, espacio de materiales pedagógicos digitales y paulatinamente se crearán espacios físicos propios. El equipo coordinador del PID FIIT está integrado por representantes de las tres Facultades que actuarán como articuladores del trabajo.

Se disponen de cuatro Guías de trabajo, dos para cada eje de estudio, que se irán perfeccionando con su implementación.

#### 3.5. Impacto estimado

Se estima brindar los resultados de las tendencias formativas y los aportes de las experiencias innovadoras a otros equipos académicos; disponer de la situación académica de las tres Facultades Regionales y comparativa a la cohorte 2006-2015; valorar los aportes de aprendizajes integradores, motivadores, problematizadores y perdurables; presentar las nuevas experiencias didácticas más relevantes y sus resultados; destacar virtudes de los sistemas de ingreso y dispositivos tutoriales; evidenciar nuevas estrategias de aprendizaje virtual; confirmar la eficiencia del planteo metodológico de investigación sobre los procesos formativos y del enfoque IAD.

La formación de recursos humanos se basará en potenciar la estructura de investigación acción didáctica como instancia de formación continua; se realizarán acciones de extensión y educación con colegas, tutores, tesistas y becarios de cada Facultad Regional; se harán acciones de formación en investigación educativa; se promoverá el intercambio con otros equipos de investigadores docentes.

#### CONCLUSIONES:

La universidad latinoamericana en el siglo XXI debe desarrollar programas de mejora continua de los equipos docentes para el fortalecimiento de los procesos formativos que brinda a los alumnos acorde a las demandas actuales. Ello, debe atenderse, especialmente, en la educación brindada en las etapas iniciales de los estudios. La metodología de la experiencia “el mejoramiento de la acción formativa docente por la investigación colaborativa interfacultad” permite que equipos académicos diversos puedan transferirla en nuevos proyectos en conjunto del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ASIBEI (2013). Declaración de las competencias iberoamericanas. Valparaíso, ASI-BEI.
- Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M.; Fanese, G. (2004). “Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil”. En I Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad. Santa Rosa, Univ.Nacional La Pampa.
- CIGU 2013. XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur. Buenos Aires, UTN.
- CONFEDI (2001). Documento sobre Concepto de Ingeniería. Buenos Aires, Confedi.
- Cura, R.O.; Sandoval, M.J.; Mandolesi, M.E. (2014). “Formación inicial en ingenierías e investigación acción en régimen cuatrimestral”. En IV IPECYT, Univ.Nacional Rosario.
- Ferrando, Karina (2014) “Perfil del Ingeniero y formación complementaria en carreras de Ingeniería” en IV JEIN. Avellaneda, UTN.FRA (ISSN 2313-9056).
- Johnson, D; Johnson, J. Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Latorre, A. (2003). La investigación acción. Madrid: Ed. Graó.
- Rama, Claudio (2006). La tercera reforma de la universidad en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, FCE.
- Roselli, N.D. (2008) “La disyuntiva individual-grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la universidad\*”. En Rev.Ciencia, docencia y tecnología. N°36. C.Uruguay.
- Vélez, Gisela (2011). “Aprendiendo a ser alumno universitario”. En IV Jornadas de Ingreso a la Universidad Pública, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Prov. Bs.As.
- Zabalza, A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea.

.....  
1. En representación de Equipo UTN FRBB: Achilli, Graciela; Amado, Laura; Bernatene, Ricardo; Bocanera, Alejandro; Buffo, Flavia; Cerritelli, Juliana; Cura, Rafael Omar; Castagnet, Ernesto; Garcia Zatti, Mónica; Gericó, Adrián; Iantosca, Aníbal; Lavirgen, Lucrecia; Mandolesi, Ma.Ester; Morgade, Cecilia; Obiol, Sergio; Páez, Oscar; Sandoval, Marisa; Tarayre, Carolina; Vanoli, Verónica;

2. En representación de Equipo UTN FRCH: Barón, Pedro, José; Burunguer, Mónica; De Tomasso, Daniela; Elgorriaga, Nestor; Esteves Ivanissevich, María José; Franco, Marcos; Laurita, Sebastián; Marzano, Paula; Onetti, Luis C.; Sansinena, Alicia.

3. En representación de Equipo UTN FRA: Arce, Andrea; Bargela, Beatriz; Basso, Mónica; Brunovsky, Vanesa; Cacciavillani, Fernando; Cotton, Facundo; De Celis, Jorge; Ferrando, Karina; Hawryliszyn, Eduardo; Páez, Olga; Planovsky, Pablo; Slavutsky, Daniel.

## HACIA UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS OFERTAS FORMATIVAS DE UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS VINCULADAS CON LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE SUS DOCENTES

Viviana Ceresani (UNAJ – Argentina)  
Daniel Toribio (UNAJ/ UNLA – Argentina)  
Gustavo Mórtola (UNAJ – Argentina)

### PALABRAS CLAVE

Formación pedagógica – propuestas formativas – docentes universitarios

### RESUMEN

En este trabajo se presenta un relevamiento realizado en el marco del inicio del Proyecto de Investigación denominado “La formación docente en la UNAJ. Antecedentes, necesidades, demandas y propuestas” que se encuentra iniciando sus actividades.

La docencia universitaria tiene el enorme desafío de transmitir conocimientos, habilidades y valores de distinto tipo para formar nuevas camadas de profesionales de un campo particular. La enseñanza, por lo tanto, es uno de los núcleos principales de las diversas tareas que conlleva ser un/a profesor/a universitario.

Para ser docente en este nivel educativo no se requiere una titulación habilitante que suponga la adquisición de saberes y habilidades vinculadas estrictamente con la enseñanza. A diferencia del resto de los niveles de la educación, el cuerpo de docentes de la universidad no posee una formación sistemática previa al ejercicio de la enseñanza.

Sin embargo, en las últimas décadas se observa una preocupación a nivel mundial por la formación pedagógica y didáctica de las/os docentes universitarios. Nuestro país no escapa a esta tendencia sostenida en la convicción de que para la formación de profesionales, no alcanza con que el profesorado universitario porte profundos conocimientos sobre campos disciplinares específicos o enorme experticia en el ejercicio laboral. Es por ello que la mayoría de las universidades de nuestro país cuentan en la actualidad con ofertas formativas de distinta índole para formar pedagógica y didácticamente a sus equipos docentes.

En la ponencia desarrollaremos un análisis comparativo de las propuestas formativas que ofrecen distintas universidades públicas para formar pedagógicamente a docentes de este nivel. En tal sentido se pone el foco en el tipo de dispositivo formativo que proponen, sus destinatarios, los conocimientos y habilidades que se privilegian, los recorridos curriculares que ofrecen, los objetivos que plantean, entre otros aspectos.

A. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se desarrolla en un escenario de transformaciones permanentes que la lleva a revisar su misión y redefinir las tareas en el marco de sus funciones. En particular el espacio social y político presenta necesidades en materia de aprendizajes y formación. Estas demandas conllevan la necesidad de nuevas estrategias para la enseñanza universitaria que ponen el centro en la figura del/la docente y su desarrollo profesional como tal.

Hasta el momento, la formación docente en educación superior se ha estructurado en torno a la adquisición de acreditaciones: carrera universitaria de grado, cursos de actualización y posgrado, acompañado por el ejercicio de una praxis pedagógica. En términos generales, la ponderación de la carrera profesional ha priorizado, tal como lo plantea Zabalza (2007) la producción y transferencia de componentes culturales e industriales. Los rankings internacionales toman como indicadores la producción científica y técnica de su planta docente. De esta forma, la identidad profesional del / la docente universitario/a se ha formado en torno a las actividades que brindan mérito académico “acreditable”. Su identidad, por lo tanto, está más centrada en su actividad científico- profesional que sustentada en su labor docente, en el lugar del saber especializado.

Como cualquier otro tipo de actividad profesional, la docencia requiere un tipo de formación y actualización permanente. El profesor/a universitario/a suele cumplir las siguientes funciones: enseñar, investigar, realizar actividades de articulación con la comunidad y en algunos casos gestionar.

Desde su origen, la universidad ha formado a sus profesionales bajo los supuestos de que la formación especializada brindaría per se la capacidad para enseñarla. De hecho aparecía la enseñanza como una actividad “extra” a sus tareas de investigación o ejercicio de su profesión, y su formación centrada en el paradigma que Cáceres (2009) llama artesanal tradicional, de “ensayo-error” donde se va aprendiendo con la práctica y la supervisión de un/a docente más experimentado/a (estructura tradicional de cátedra). Imbernón (2011) califica como curriculum nulo en el espacio de formación profesional al conocimiento vulgar pedagógico que desarrolla el modelo de transmisión predominante en Educación superior.

En el nuevo escenario que se traduce en un ingreso masivo, nuevas configuraciones identitarias de estudiantes y un escenario social complejo y transformado, la facilidad del acceso tanto a las fuentes científicas como a las instituciones de educación superior no presupone la adquisición de aprendizajes. La decodificación, asimilación, la circulación y aprovechamiento del conocimiento está garantizada por la enseñanza.

La necesidad de formación permanente del profesorado universitario aparece en la agenda de la política educativa. Los lineamientos de organismos de acreditación internacional así como los resultados de la investigación educativa (Cano, 2005; Zabalza,

2003) se suman a las necesidades surgidas de las transformaciones institucionales, producto de la masividad y el acceso de nuevos sectores sociales.

En nuestro país, algunos autores plantean como primer antecedente de preocupación por la formación pedagógica la Reforma de 1918, en la que se hace referencia al método de enseñanza (Schiefelbein, 2009)

En el marco del debate actual, Antelo (2009) define “enseñar” como la tarea de habilitar los accesos al aprendizaje, a la posibilidad en términos de política educativa inclusiva. En esta línea, la formación continua de profesores/as impactará en la formación, permanencia y graduación de futuros/as profesionales. Zabalza (2007) sostiene, en favor de la profesionalización de la docencia universitaria, que enseñar es una tarea que exige conocer la especialidad o actividad, saber cómo aprenden los y las estudiantes, como guiar ese aprendizaje y manejar los recursos de la enseñanza. El conocimiento especializado es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la transmisión.

La formación en docencia incluye competencias tales como analizar y resolver problemas, explicar los temas hasta hacerlos comprensibles; identificar y manejar alternativas de la mejor forma de aproximación a los contenidos; seleccionar estrategias metodológicas y recursos; organizar ideas, información y tareas para los y las estudiantes; identificar lo que el/la estudiante ya sabe; establecer una buena comunicación con el grupo de estudiantes; estimular y transmitir pasión por el conocimiento científico, etc. Resultan competencias complejas y de alta relevancia social.

Entre las competencias requeridas para el desarrollo profesional del/la docente universitario, existen distintos aportes dentro del esquema planteado por Zabalza (2003). Cano (2005) hace hincapié en la responsabilidad, la planificación y organización de la enseñanza; la organización de la clase; la eficacia en la instrucción, la evaluación; el compromiso institucional (actividades colaborativas, de gestión y articulación interinstitucional). Comellas (2000) detalla las relacionadas con el clima institucional y de la clase y el proceso de enseñanza y aprendizaje; el conocimiento de los y las estudiantes y la atención a la diversidad. Estas competencias aparecen como emergentes de las transformaciones del escenario universitario. Otros autores realizan una diferenciación entre las competencias profesionales y las de la docencia que se le deben exigir al/la docente universitario (Valcàrcel, 2003)

Estos aportes ponen en el centro del debate la enseñanza y consideran a los/las estudiantes como protagonistas del proceso formativo, sosteniendo la necesidad de formación docente como desarrollo profesional del profesor/a universitario/a.

## MODELOS

Los modelos de formación docente permanente son variados. La transformación de la identidad del/la docente universitario/a se encuentra en desarrollo. Se pone en cuestión su función y existen tensiones en torno a estos modelos.

La mayor diferenciación de sus formatos corresponden a los modelos basados en la acreditación universitaria, atendiendo a una plusvalía personal e institucional (Zabalza, 2007). Estos modelos están en expansión en Europa y se están desarrollando estos últimos años en nuestro país, corresponden a carreras de posgrado: Diploma superior, Especializaciones, Maestrías y Doctorados en docencia universitaria. Corresponden a un trayecto que supone la autonomía del/la docente en la articulación de aprendizajes pedagógicos teóricos e investigación y la praxis en el aula.

Por otra parte, algunas instituciones adhieren a otros modelos, que en algunos casos sostienen un sistema de acreditación intrainstitucional o de cursos/seminarios de actualización, programas de posgrado, en muchos casos suponen ingresar en un esquema de formación continua que redundaría en consolidar esquemas de enseñanza propuestos, estos van desde: los modelos de pares académicos; modelos basados en investigación- acción; proyectos de investigación pedagógica; modelos basados en apropiación de saberes pedagógicos; modelos basados en la reflexión; modelos de intercambio de experiencias, entre otros (Imbernon, 2009; Zabalza 2007)

#### B. LOS FORMATOS DOMINANTES DE FORMACIÓN: ESPECIALIZACIONES Y MAESTRÍAS

¿Cómo se forman los docentes universitarios de las universidades nacionales de nuestro país en los aspectos pedagógicos y didácticos que involucra su tarea? Se podría sostener que los modelos incorporados en las trayectorias como estudiantes que han realizado las/os docentes universitarios en todos los niveles educativos, se constituyen en marcas que mucha investigación muestra en su potencia formativa. Las/os docentes memorables de la propia escolarización – tanto los considerados como buenos como aquellos no valorados positivamente - dejan sus huellas en las identidades profesionales de las/os profesoras/es de todos los niveles educativos (Bain, 2007; Zabalza, 2007).

También la experiencia como docente en las primeras experiencias laborales, fenómeno caracterizado como socialización profesional o inducción en la docencia, se configura como un dispositivo formativo de gran relevancia. El desempeño en el particular puesto de trabajo que es el aula universitaria se realiza a través de ensayos en la práctica de enseñar que son evaluados – generalmente de manera individual por el propio docente - en términos de éxito o fracaso. En tal sentido se puede afirmar que la mayoría de los docentes universitarios aprenden a enseñar al mismo tiempo que enseñan (Bozu, 2010). Y así, van conformando una identidad como docentes del nivel superior. Esta conlleva convicciones pedagógicas, guiones didácticos, imágenes sobre la buena y mala actuación profesional, “trucos profesionales”, entre otros elementos y rasgos que constituyen la identidad profesional docente. Como advertimos en el apartado anterior es una identidad profesional que no solo se centra en la práctica de la enseñanza, pues la investigación y la vinculación son otras tareas relevantes que distinguen a los profesores de la universidad del resto de los niveles educativos.

Hemos mencionado dos dispositivos formativos de enorme importancia pero de esca-

sa formalización. ¿Qué acciones formales desarrollan las universidades para formar en aspectos vinculados con la enseñanza? Ya hemos señalado que la formación en los aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza universitaria ha ganado en importancia en las últimas décadas. Muchas y diversas son las acciones que las universidades llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes que favorezcan la introducción de mejoras en las tareas de transmisión que conlleva la formación profesional.

La más importante por su presencia en muchas universidades es la especialización en docencia universitaria. La CONEAU evalúa este tipo de posgrado desde que en 1998 acreditó la “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud” de la Universidad Nacional de Tucumán. Este organismo registra las especializaciones en docencia universitaria que se incluyen en el CUADRO 1, las cuales han sido acreditadas en distintos años desde 1998 con una determinada cantidad de años de validez para su plan de estudios. Cabe agregar que dos universidades privadas también ofrecen este posgrado (UADE y la Universidad Juan Agustín Maza).

CUADRO 1. Especializaciones en docencia universitaria ofrecidas por las universidades nacionales

Denominación	Universidad	Cantidad
Especialización en Docencia en Educación Superior	UNLPAM, UNLAM	2
Especialización en Docencia Superior	UNJU,	1
Especialización en Docencia Universitaria	IUPFA, UNLP, UNPSJB, UNCU, UNRC, UTN (Regionales Tucumán, Haedo, San Nicolás), UNL, UNMdP, UNSJ, UNSL, UNAS, UNAM, UNNE, UNF, UNSE, UNQ	19
Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas	UNCA	1
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud	UNT	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas	UBA	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas	UBA	1
Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con Orientación en Ciencias de la Salud	UNNE	1
Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior	UNTREF	1
<b>TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES</b>		<b>28</b>

Elaboración propia en base a datos de CONEAU

Las Universidades Nacionales de Misiones, Formosa, Nordeste y Santiago del Estero ofrecen su especialización en forma interinstitucional

Se considera de manera individual a las especializaciones brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU

Las maestrías en docencia universitaria también constituyen un tipo de posgrado que apunta a formar docentes universitarios con saberes y habilidades vinculadas con la investigación y la gestión focalizadas particularmente en aspectos didácticos y pedagógicos de la docencia del nivel superior.

CUADRO 2. Maestrías en docencia universitaria ofrecidas por las universidades nacionales

Denominación	Universidad	Cantidad
Maestría en Docencia Superior Universitaria	UNT	1
Maestría en Docencia Universitaria	UBA, UTN (Regionales Tucumán, San Nicolás, Rosario, Mendoza, General Pacheco, Córdoba, Bs. As.), UNAM, UNL, UNNE, UNCU	13
TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES		14

Elaboración propia en base a datos de CONEAU

Se considera de manera individual a las maestrías brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU

La primera maestría en docencia universitaria que acreditó la CONEAU fue la de la UTN (regional Bs. As.) seguida a los pocos meses por la ofrecida por la Universidad Nacional de Tucumán.

#### ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESPECIALIZACIONES

Entre todos los formatos disponibles para formar didáctica y pedagógicamente a los docentes de nivel superior parecería que la especialización en docencia universitaria es el más difundido. Decimos “parecería” pues haría falta una investigación más vasta y profunda que indague en torno a la extensión y alcance de otros dispositivos que sabemos que son ofrecidos por las universidades (cursos aislados o con cierta articulación, dispositivos vinculados con la carrera docente, seminarios de temas de enseñanza, ateneos pedagógicos, entre otros).

Pero en este apartado brindaremos un análisis comparativo de cuatro especializaciones en docencia universitaria. Hemos tomado las ofrecidas por las siguientes universidades:

- Universidad Nacional de la Plata (UNLP)
- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

- Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)
- La interinstitucional que brindan la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)

Nos basamos en la información que brindan las propias universidades en sus sitios oficiales de Internet y las resoluciones de la CONEAU a través de las cuales han obtenido su acreditación. Tomamos para este análisis tres ítems que figuran en sus planes de estudio: los objetivos, el perfil del egresado y sus estructuras curriculares.

#### LOS OBJETIVOS

Con distintas formas de enunciación, los cuatro planes de estudio plantean brindar herramientas a las/os docentes universitarias/os para la mejora de las prácticas de enseñanza con sentido “crítico”, “innovador” y “transformador”. Revisemos brevemente los objetivos que presenta cada plan de estudios analizado:

- El plan de estudios interinstitucional que presentan la UNNE, UNF, UNAM y UNSE expresa su preocupación por desarrollar de manera adecuada una especialización que involucra a cuatro universidades distintas. Se proponen además “brindar competencias” para que las/os docentes se desempeñen profesionalmente en forma “crítica, creativa, transformadora y reflexiva”. Aspiran a que las/os profesoras/es analicen críticamente su propio conocimiento profesional y la particular interacción en los ámbitos específicos en los que desarrollan sus prácticas.
- Por su parte la UNQ busca fortalecer los conocimientos de las/os profesoras/es a través de “una sólida formación pedagógica para fortalecer las prácticas docentes de acuerdo a la formación disciplinar de base y la trayectoria profesional”. Además procuran “desarrollar conocimientos generales acerca de las políticas de educación superior” haciendo foco en las funciones docentes que desempeñan. A tal fin promueven la reflexión en torno a marcos metodológicos y dispositivos pedagógicos y didácticos con el fin de desarrollar propuestas formativas “alternativas, creativas, estratégicas y situacionales a los grupos de intervención en el aula universitaria”.
- Los objetivos de la UNLP plantean la profesionalización de la docencia universitaria promoviendo prácticas “transformadoras, que posibiliten la construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social, y la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas”. También pretende que a través de la especialización las/os docentes generen conocimientos sobre sus prácticas y los transfieran a ámbitos concretos de actuación.
- La UNLAM es más escueta en la presentación de sus objetivos y propone mejorar la formación de las/os “profesionales universitarios en los aspectos específicos de la labor docente de su área disciplinaria”. Procura una formación que incremente la capacidad crítica de las/os docentes en un marco de cooperación con otras universidades del país y del Mercosur.

#### LOS PERFILES PROFESIONALES

Respecto de los perfiles profesionales que se promueven a través de esta propuesta

formativa es de destacar que la UNQ y la UNLP reproducen casi con exactitud lo que esperan de sus graduadas/os. Ambas universidades sugieren que las/os docentes comprendan e identifiquen las problemáticas que conlleva el nivel universitario como ámbito para la enseñanza. Aspiran a que las/os graduadas/os articulen los aportes del campo de la investigación a sus contextos cotidianos de trabajo en el marco de sus disciplinas específicas. También que tengan capacidades para el diseño de estrategias de articulación entre las funciones de docencia, vinculación e investigación. Las competencias para participar en equipos interdisciplinarios es otro aspecto a desarrollar.

El plan de estudios de UNNE, UNF, UNAM y UNSE promueve el conocimiento especializado respecto de enfoques teóricos y metodológicos involucrados en la enseñanza universitaria. Asimismo coinciden con UNQ y UNLP en el desarrollo de habilidades para el desempeño en equipos interdisciplinarios pero, también, en tareas de gestión, diseño curricular, producción de materiales y evaluación en las áreas disciplinares de las que provienen. Por último, esperan que las/os docentes adquieran competencias para producir innovaciones pedagógicas en la enseñanza de su disciplina y aptitud para indagar sobre la propia práctica.

Cabe agregar que no hemos conseguido información sobre el perfil profesional de las/os egresadas/os de la especialización de UNLAM.

#### LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

Las estructuras curriculares de los cuatro planes de estudio tienen una organización análoga en tanto presentan tres ejes que disponen conocimientos de campos de conocimiento pasibles de ser presentados alrededor de una temática. Más allá de las denominaciones particulares, los tres ejes son los siguientes:

1. Conocimiento sobre la Universidad: con asignaturas tales como “Políticas Universitarias”, “Origen y desarrollo institucional de la Universidad”, “Perspectiva sociopolítica del sistema universitario”, “Seminario Políticas educativas y sistema de educación superior”, “Pensamiento sobre la Universidad” o “Sistemas de evaluación y acreditación”. La UNLAM es la única que presenta cuatro ejes, pero consideramos que dos de ellos pueden ser agrupados en torno a esta temática .
2. Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad: “Seminario Teorías del Currículum”, “Seminario de Didáctica”, “Desarrollo e innovación curricular”, “Pedagogía Universitaria”, “Procesos de evaluación en la educación superior”, “Análisis de la formación de adultos en la Universidad” o “Enseñanza y aprendizaje en la Universidad” son algunos de los espacios curriculares de este eje.
3. Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas: este eje tiene definiciones curriculares más débiles pues incluyen espacios vinculados con los trabajos finales que deben realizar las/os participantes para obtener su titulación. Entre las asignaturas con mayor peso se pueden mencionar “Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos”, “Investigación e intervención en la práctica docente universitaria”, “Enseñanza disciplinar” o “Taller de diseño y gestión

de prácticas del aula”.

Si los ejes tienden a lo homogéneo veamos el porcentaje de cargas horarias que le asigna cada plan de estudios:

CUADRO 3. Porcentaje del total de la carga horaria de los distintos ejes que componen la estructura curricular

	Conocimiento sobre la Universidad	Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad	Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas
UNNE, UNAM, UNSE y UNF	30,6 %	59,1 %	10,2 %
UNLP	24,1 %	24,1 %	51,8 %
UNQ	22,7 %	50 %	27,2 %
UNLAM	59,2 %	22,2 %	18,5 %

Elaboración propia. Ver ANEXO 2

Se puede observar que si los objetivos, los perfiles de las/os graduados y los ejes tienden a cierta homogeneidad, las cargas horarias muestran jerarquizaciones que expresan finalidades formativas absolutamente diferentes. ¿Qué tipo de Especialista en Docencia Universitaria forman estas universidades?

#### C. CONCLUSIONES, SUPUESTOS Y DESAFÍOS RESPECTO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE LAS/OS DOCENTES UNIVERSITARIOS

En este artículo hemos intentado problematizar la formación pedagógica y didáctica de las/os docentes de las universidades públicas de nuestro país. Nos hemos focalizado en la descripción de un particular dispositivo de formación como son las “Especializaciones en docencia universitaria”.

Los cuatro diseños curriculares analizados tienden a cierta homogeneidad en sus objetivos, perfiles de egreso y la estructura curricular. Pero ciertas analogías o, mejor, las escasas diferenciaciones que expresan entre sí “estallan” cuando se analizan las cargas horarias que destinan a cada eje. Es muy distinto el recorrido formativo que ofrecen la UNQ y la UNLP cuando se examina la jerarquización que pone de manifiesto el tiempo que destinan a cada uno de los campos. Pero, sin embargo, sus objetivos y perfiles parecen calcados. La UNQ privilegia unos núcleos formativos centrados en asignaturas vinculadas con una didáctica general. En tal sentido, el eje preeminente en carga horaria ofrece una tematización centrada en curriculum, teorías de aprendizaje, didáctica y evaluación, aspectos de una didáctica general “clásica”. Mientras que la UNLP se focaliza en las prácticas de la enseñanza y su articulación con la enseñanza en campos disciplinares específicos. Propuestas muy diferentes entre sí.

Las diferencias se acrecientan si se observan los núcleos temáticos que privilegia la

UNLAM con los porcentajes horarios que asigna a los ejes que dispone. Esta universidad del conurbano bonaerense propone una formación centrada en un saber sobre la universidad en general, su gestión y administración pasando la enseñanza a un segundo plano. Por su parte, las universidades del NEA ponen el eje en cuestiones de didáctica general restándole jerarquía al saber enseñar una disciplina en particular y a la práctica docente en sí misma.

Las estructuras curriculares y sus cargas horarias expresan objetivos de formación bien diferentes entre las distintas propuestas analizadas. Desconocemos estudios que analicen el impacto sobre las prácticas docentes de las especializaciones comparadas. Pero podemos suponer que estas cuatro especializaciones forman especialistas bien distintos entre sí. En el marco de la autonomía universitaria no es criticable tal diversidad.

Si vale la pena reflexionar de manera crítica en torno a qué tipo de especialista en docencia universitaria forman estas universidades. Desconocemos las cuestiones vinculadas con el efectivo desarrollo curricular de estos planes de estudio. Entre un plan de estudios pensado como proyecto y su efectiva implementación hay una distancia considerable. Pero es muy probable que las formaciones centradas en el eje del conocimiento sobre la universidad y el del conocimiento sobre la enseñanza abordado como problemas de una didáctica general ofrezcan un tipo de formación de tipo libresco. Es decir posiblemente se lea mucho sobre la universidad y temas de didáctica general. Ahora, si el objetivo es impactar sobre las prácticas docentes para alterar sus condiciones hegemónicas y proponer “innovaciones”, “transformaciones” o “crítica”, la reflexión informada sobre las prácticas y la transmisión de las disciplinas que enseñan las/os docentes en formación adquiere una relevancia primordial. De manera desafiante nos interesa preguntar qué impacto sobre las prácticas de un docente de quince años de antigüedad en el nivel universitario tiene una propuesta formativa que centralmente ofrece un plan de lecturas sofisticadas sobre la universidad y cuestiones de didáctica general. Si el “yo docente” – es decir la identidad profesional personal - y el propio hacer no son puestos en juego, las posibilidades de cambio en las prácticas son escasas. Es factible que se introduzca a las/os docentes en retóricas, jergas y autores vinculados con el saber sobre la universidad y la enseñanza. No obstante, es muy probable que el efectivo hacer en el aula poco se transforme. Pero lo nuestro es una hipótesis. Para demostrarla hay que investigar al respecto.

Los autores de esta ponencia estamos convencidos de que una universidad pública que ambiciona formar más y mejores profesionales en contextos de masificación del nivel precisa de docentes con conocimientos, herramientas, disposiciones y valores vinculados con la transmisión de las disciplinas científicas o los saberes profesionales que enseñan. La cuestión de la enseñanza es central en la construcción de una universidad que sostenga a enormes masas de estudiantes. Enseñar mejor es un factor que con seguridad modificará los fenómenos de exclusión representados en la potente metáfora de la “puerta giratoria” (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006). No es único, por supuesto. Pero sí uno central en lo que respecta a las tareas privilegiadas que las/os docentes universitarias/os deben realizar.

## BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2004). Libro blanco Título de Grado en Magisterio. VOL. 1. Madrid: ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)

ANECA (2007). Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid: ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/studios/docs/InformeejecutivoANECA\\_jornadasREFLEXV20.pdf](http://www.aneca.es/studios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)

ANECA (2008). Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX. Madrid, ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/estudios/docs/informes\\_reflex\\_gestores.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf)

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Bozu, Z. (2010). “El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización o profesional”. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 3, Enero, 55-72. Disponible en: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>

Antelo E., Alliaud A. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación, Buenos Aires, Aique.

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona, Graó.

Comellas, M.J. (2000). “La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos”. Educar Nº 27. Disponible en: [http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27\\_p87.pdf](http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27_p87.pdf)

Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: UNGS-IEC.

Imbernón, F. (2011). “La formación pedagógica del docente universitario”. Revista do Centro de Educação, 36 (Septiembre-Diciembre) España  
Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005> ISSN 0101-9031

Schiefelbein, E. (2009). “Formación docente en América Latina a la luz de la ciencia y la investigación pedagógica” en La formación docente entre la pedagogía y la empiria, Córdoba, Ediciones de la Universidad Nacional de Villa María.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what is next? Journal of college student retention, Vol. 8, No. 1 p. 1-19

Valcárcel, M. (2003). La Preparación del Profesorado universitario Español para la

Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación.  
 Disponible en: [http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas: UE.

Zabalza, M. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea

Zabalza, M. (2007). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid. Narcea

Zabalza, M. (2008). “El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria”. En Innovación educativa. N° 18. Disponible en: <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/4437/1/06.Zabalza.pdf>

## ANEXO 1

### ASPECTOS GENERALES

	U N N E , UNAM,UNSE y UNF	UNLP	UNQ	UNLAM
<b>Denominación</b>	Especialización en Docencia Universitaria	Especialización en Docencia Universitaria	Especialización en Docencia Universitaria	Especialización en Docencia de la Educación Superior
<b>Acreditación CO-NEAU</b>	2013	2013	No figura en registros de CONEAU	2013
<b>Duración en meses</b>	15 meses	18 meses	No se aclara	Tres cuatrimestres
<b>Plazo para presentar el trabajo final</b>	3 meses	12 meses	No se aclara	12 meses
<b>Carga horaria</b>	440 horas reloj presenciales	448 horas reloj	396 horas reloj	810 horas reloj
<b>Organización del plan de estudios</b>	3 ejes	2 ciclos	3 ejes	4 áreas
<b>Asignaturas</b>	12 obligatorias	11 (8 obligatorias, 2 electivas y 1 optativa)	12 obligatorias	14 (10 obligatorias, 4 optativos)

## ANEXO 2

### LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

UNIVERSIDAD	Nombre de campo/eje	Espacio curricular	Carga horaria	Carga horaria ejes y % del total
UNNE, UNAM, UNSE y UNF	El conocimiento como organizador institucional	Origen y desarrollo institucional de la Universidad	60 hs.	135 hs. 30,6 %
		Políticas Universitarias	30 hs.	
		Análisis de los escenarios universitarios regionales	15 hs.	
		Investigación Educativa en la Universidad	30 hs.	
	El conocimiento como organizador de la formación en la universidad	El <u>currículum</u> : escenarios y discursos en la formación universitaria	60 hs.	260 hs. 59 %
		Problemática del conocimiento	30 hs.	
		Enseñanza y aprendizaje en la Universidad	80 hs.	
		Análisis de la problemática actual de los campos y prácticas profesionales	15 hs.	
		Análisis de la formación de adultos en la Universidad	15 hs.	
		Análisis de la dimensión grupal en el aula	15 hs.	
		Estrategias didácticas en la universidad	30 hs.	
		Innovaciones pedagógicas en la universidad	15 hs.	
	Indagación y análisis de la práctica docente universitaria, como espacio de integración	2 talleres	45 hs.	45 hs. 10,2 %
UNLP	Perspectivas pedagógicas y político-institucionales sobre el nivel universitario (Ciclo	Perspectiva sociopolítica del sistema universitario (Obligatoria)	36 hs.	108 hs. (dos obligatorias y una electiva u optativa) 24, 1 %
		Pedagogía y Universidad (Obligatoria)	36 hs.	
		Políticas educativas y	36 hs.	

	<i>Formación Común</i> )	educación superior comparada (electiva)		108 hs. (dos obligatorias y una electiva u optativa)  <b>24,1 %</b>
		Dimensión organizacional e institucional de la universidad (electiva)	36 hs.	
		Seminario Optativo	36 hs.	
	Ambitos de intervención docente en la Universidad ( <i>Ciclo Formación Común</i> )	Desarrollo e innovación curricular (Obligatoria)	36 hs.	
		Diseño y coordinación de procesos formativos	36 hs.	
		Enfoques y estrategias de Gestión Universitaria (Obligatoria)	36 hs.	
		Políticas de articulación docencia, investigación, extensión y transferencia (electiva)	36 hs.	
		Procesos de evaluación en la educación superior (electiva)	36 hs.	
		Educación a distancia y nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria (electiva)	36 hs.	
	Ciclo de Formación Específico	Seminario Optativo	36 hs.	
		Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos (Obligatoria)	36 hs.	
		Investigación e intervención en la práctica docente universitaria (Obligatoria)	48 hs.	
		Seminario Optativo Específico	36 hs.	
Práctica de Intervención Académica (Obligatoria)		64 hs.		
		Taller de Producción del Trabajo Final de Especialización (Obligatoria)	48 hs.	232 hs. (cuatro obligatorias y una optativa)  <b>51,8 %</b>
<b>UNQ</b>	Eje de formación sobre el análisis de las políticas y el sistema universitario	Seminario Políticas educativas y sistema de educación superior	36	90 hs. (tres obligatorias)  <b>22,7 %</b>
		Seminario de Gestión y organización de la universidad	36	
		Seminario de	18	

		Configuraciones de la carrera docente universitaria		
Eje de formación para la intervención docente		Seminario Teorías del Currículum	36	198 hs. (6 obligatorias)  50 %
		Seminario Didáctica	36	
		Seminario Problemas de la Enseñanza y el Aprendizaje	36	
		Seminario Educación y Nuevas tecnologías	36	
		Seminario de acompañamiento de las trayectorias educativas	18	
		Seminario de Evaluación	36	
	Eje de formación específica		Taller de intervención pedagógica y dispositivos de formación docente	
		Taller de diseño y gestión de prácticas del aula	36	
		Taller de producción del Trabajo Final de Especialización (36 horas)	36	
UNLAM	Docencia y sus fundamentos teóricos	Pensamiento sobre la Universidad (obligatoria)	s/d	180 horas 22,2 %
		Historia e Instituciones de la Educación Superior (obligatoria)		
	Docencia y Alumnos	Pedagogía Universitaria (obligatoria)	s/d	180 horas 22,2 %
		Estrategias no presenciales y semipresenciales de educación superior (obligatoria)		
		Psicología aplicada (obligatoria)		
		Nuevas identidades juveniles (optativo)		
		Cibercultura (optativo)		
	Docencia, política e instituciones	Política Universitaria (obligatoria)	s/d	300 horas 37 %
		Sistemas de evaluación y acreditación (obligatoria)		
		Formulación y evaluación de		

		proyectos académico (obligatoria)		
		Gestión Académica (optativo)		
		Planeamiento Académico (optativo)		
		Legislación universitaria (optativo)		
		Educación Superior no universitaria (optativo)		
		Educación Superior en el Mercosur (optativo)		
	Docencia y disciplina	Didáctica universitaria	s/d	150 horas
		Enseñanza disciplinar		
		Taller Integrado		18,5 %

.....

1. Ver ANEXO 1

2. Ver en ANEXO 2 las denominaciones de las asignaturas que integran los ejes “Docencia y sus fundamentos teóricos” y “Docencia, política e instituciones”

## LA PRÁCTICA EN LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Andrés Germán Perez Ruffa – UNTREF – Argentina

Guillermo Gelonch – UNTREF – Argentina

Guillermo Vidal – UNTREF – Argentina

### PALABRAS CLAVE

Práctica profesional, filosofía, empoderamiento, territorialidad.

### RESUMEN

Las prácticas profesionales tienen como objetivo el desarrollo de habilidades a través del contacto con la realidad. En la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF hemos decidido encarar estas prácticas en el tramo final de la carrera.

El presente trabajo se basa tanto en los fundamentos para poner en acción esta experiencia como en el rol que toman cada uno de los participantes y su interacción.

El fundamento principal de la práctica es que tanto alumnos, docentes y empresarios pueden construir conocimiento a partir de problemáticas comunes a empresas del distrito, en el entorno de lo que podemos llamar una “consultoría organizacional”. La idea es evitar los ejemplos ofrecidos por los manuales que rara vez pueden ser asimilables a la realidad territorial de la universidad.

En el desarrollo de la práctica cada uno asume determinados compromisos:

- Los docentes cumplen el rol de facilitadores y soporte, condicionados a que su intervención no sea invasiva del proceso que emprenden los estudiantes.
- Los estudiantes, que trabajan en equipo, son los participantes activos de la práctica. Son los responsables del proceso y disponen de las herramientas que fueron adquiriendo a lo largo de la carrera para el análisis de caso que se les presenta.
- Los empresarios, contactados a través de la Unión Industrial de Tres de Febrero. Son los que abren las puertas de la empresa para emprender este camino.
- Todos, son a su vez responsables de cultivar esta relación para que se abra la posibilidad de nuevas experiencias futuras.

INTRODUCCIÓN: UN ABORDAJE DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

Las prácticas profesionales en general tienen como objetivo que el estudiante tome contacto con la realidad y tenga una experiencia laboral dirigida, que le permita desarrollar habilidades para el trabajo.

Es en esta dirección, que existe un vínculo particular entre los docentes, los estudiantes y en este caso los empresarios que participan de la experiencia, que requiere una mirada distinta para encarar estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por eso, que en este trabajo trataremos de ver qué fundamento subyacente existe en los que pensamos y diseñamos la “Práctica de Licenciatura” dentro de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; cuál es el rol que deben asumir los docentes, los estudiantes y los empresarios; y cuál es el vínculo que debería generarse en el transcurso de la cursada, para finalizar remarcando las dificultades existentes al tratar de llevar a cabo una experiencia de este tipo.

Esta reflexión crítica tiene como objetivo profundizar y repensar el trabajo que estamos haciendo en la práctica, haciendo énfasis en:

- El vínculo que debería generarse entre los participantes, en su redefinición desde una mirada más amplia, de reconocimiento del otro en cuanto otro.
- El papel del conocimiento no como objeto que se deposita en la mente de los estudiantes, sino como una construcción conjunta entre los distintos participantes desde sus conocimientos y experiencias previas.
- La dimensión ética que encierra una educación como acción comunicativa y liberadora, y no meramente como reproductora de un modelo único.

## DESARROLLO

### 1. ¿EN QUÉ CONSISTE LA “PRÁCTICA DE LICENCIATURA”?

Hace unos años y después de una análisis de la situación de la carrera, la coordinación decidió eliminar la tesina de la licenciatura y realizar en profundidad prácticas profesionales y seminarios de integración, que permitieran a los estudiantes acercarse al ambiente empresario e integrar conocimientos. Uno de esos cambios, fue la inclusión de la “Práctica de Licenciatura” en el tramo final de la carrera.

Esta inclusión tiene un fundamento que la sustenta y que en la asignatura “Práctica de Licenciatura” de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se explicita en la sección del programa “fundamentación

y encuadre dentro del plan de estudios”:

“La Práctica de Licenciatura pertenece al último tramo de materias de la Licenciatura en Administración de Empresas e integra los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

Una de las posibles funciones del Administrador es la consultoría organizacional. Para ello es necesario tener los conocimientos teóricos, pero también la experiencia en el campo de actuación que son las organizaciones.

La práctica permitirá a los futuros profesionales, a través de un trabajo en equipo en la realidad empresarial, el desarrollo de una consultoría que incluya relevar, diagnosticar y proponer oportunidades de mejora.

Esta práctica se concentrará en las problemáticas de las Pymes del conurbano bonaerense, y especialmente, en las del partido de Tres de Febrero”.

Es en esta fundamentación que encontramos el por qué de la inclusión de esta asignatura en la carrera y sus objetivos: integrar conocimientos, vivenciar un trabajo en la realidad organizacional y hacer un aporte creativo al partido al cual pertenece la universidad.

¿Es azaroso este fundamento? No, tiene que ver con una perspectiva de la educación que compartimos los docentes junto con la coordinación.

La educación como práctica es una acción y no un mero movimiento natural, tenemos una intencionalidad en la asignatura y es una acción comunicativa que no busca sólo reproducir modelos, sino que los estudiantes tengan la oportunidad de usar su creatividad y poner al servicio de una parte de la comunidad sus conocimientos.

No queremos la mera aplicación de modelos extranjeros a situaciones propias, sino generar en los estudiantes un pensamiento propio que les permita construir soluciones creativas situadas en el territorio. No se sigue un modelo “enciclopédico” en el cual existe una objetividad en el conocimiento considerado válido en sí mismo, ni un modelo “tecnocrático” que se centre en el cambio de conductas y el cumplimiento de la planificación. Pero tampoco buscamos el desarrollo de competencias descontextualizadas o irreflexivas que puedan aplicarse a cualquier situación, sino que el marco es la realidad puntual que se está analizando (Cullen, 2009).

Y los docentes tenemos como línea de trabajo que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”<sup>1</sup>. En el aula hay pocas clases puramente expositivas, existen espacios para el debate y la discusión de las problemáticas que encuentran los equipos de estudiantes, se ponen en tela de juicio las herramientas aprendidas y se presentan invitados de distintos ámbitos (cámaras empresarias, la municipalidad de Tres de Febrero, el INTI, entre otros) para que cuenten sus experiencias, tratando de ampliar la mirada sobre la vida empresaria.

## 2. ¿CÓMO ENTENDEMOS LOS DOCENTES LA PRÁCTICA?

El rol del docente es el de facilitador, que contribuye al aprendizaje de los estudiantes pero desde un acompañamiento no invasivo, guía en el caso que sea necesario y da

soporte para que los equipos puedan llegar a establecer acuerdos.

Desde esta mirada, la práctica educativa se basa en un marco teórico o conceptual pero que en la misma práctica va generando nuevas miradas y aportes para la cursada (creando nueva teoría), y para futuras ediciones (Carr, 1996). Constantemente los docentes evaluamos nuestras prácticas y repensamos la asignatura en función de lo que pasa durante cada cuatrimestre.

Los docentes que participamos en esta práctica profesional no seguimos el esquema de la relación maestro-discípulo (la búsqueda de la luz) ni la relación sujeto-súbdito (disciplina), sino que buscamos construir conocimiento junto a los estudiantes, a reflexionar sobre los contenidos aprendidos en la carrera enfrentados a la realidad empresarial Pyme. Creemos que “el conocimiento del objeto que ha de ser conocido no es posesión exclusiva del profesor, que concede el conocimiento a los alumnos en un gesto benevolente”<sup>2</sup>. La idea central es que junto a los estudiantes hacemos investigación, no tenemos la verdad sobre lo que sucede, sino que vamos descubriendo una posible interpretación de lo que sucede, que tampoco debemos tomar como una verdad absoluta, teniendo en cuenta también las limitaciones bajo las cuales trabajamos (por ejemplo, el tiempo dado por un cuatrimestre).

### 3. ¿CUÁL ES EL ROL DEL ESTUDIANTE?

El estudiante es un participante activo de la práctica, no es un mero espectador que se queda sentado esperando que los conocimientos “inunden su cerebro”.

Es el principal responsable de lo que sucede en la práctica, sin su participación activa esta experiencia no tiene “razón de ser”. Pero no es sólo una responsabilidad individual, sino que debe trabajar en equipo, con otros distintos a él para llegar a cumplir con los objetivos asignados.

Y el pensamiento crítico (Hegel) es la base de su responsabilidad, debe poder mediar entre la teoría y la práctica, debe interpretar los discursos e interpelar a las comunidades de interpretación:

- El conocimiento previo de los estudiantes les debe servir como mediación, pero con la puesta en práctica tienen que poder mejorar su percepción, su entendimiento, mejorar su racionalidad como resultado del proceso.
- Se van a encontrar con muchos discursos, de sus compañeros, de los docentes, de los invitados y de los empresarios. Es importante que lean “lo no dicho en lo dicho”, que abran sus sentidos a las experiencias de otros.
- La condición necesaria para poder participar de forma plena en la práctica es poder estar vulnerables en el sentido levinasiano que menciona Cullen, poder sentirse interpelados por el otro, sentir la responsabilidad y hospitalidad de acogida del otro en cuanto otro (alteridad). El estudiante no debe reducir al otro a su mismidad, no debe violentarlo.

### 4. ¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DEL EMPRESARIO?

Los empresarios son contactados a través de la Unión Industrial de Tres de Febrero, entidad con la cual la carrera tiene un convenio que permite el trabajo en conjunto.

Su papel es fundamental en la práctica, ellos son los que abren la puerta de sus empresas para que podamos emprender juntos un camino de aprendizaje.

Y en este punto es importante la hospitalidad por parte del empresario, la comprensión de que los estudiantes son “un otro” y que hay que cuidarlos, que ellos tienen que estar en un estado de “vulnerabilidad” para poder interactuar y vincularse (Cullen, 2011). No sólo es necesario que nos permitan ingresar a sus empresas físicamente, sino que tienen que estar dispuestos a la interpelación del estudiante y a asumir la responsabilidad que implica dar una respuesta a esta interpelación.

Para llegar a este rol, es que se realiza una concientización a través de la Unión Industrial de Tres de Febrero sobre las limitaciones en el alcance de la práctica, tanto por el tiempo como por la experiencia de los estudiantes, y sobre la importancia de la información que les es proporcionada a los alumnos en la visita a las empresas para poder realizar su tarea.

#### 5. ¿CUÁL ES EL VÍNCULO ENTRE LOS PARTICIPANTES DE ESTA EXPERIENCIA?

Es interesante el vínculo que se establece entre los participantes: docentes, estudiantes y empresarios, más allá del rol que cumple cada uno.

Cuando visualizamos los espacios de interacción que se dan durante la cursada, podemos apreciar como las distintas voces se conjugan en un diálogo que en general no busca imponer una forma de pensar, sino reflexionar sobre lo que pasa en la realidad.

Y esta interacción depende de todos, pero los docentes somos los que tenemos que trabajar para que se abra “la pregunta” en el aula. Los estudiantes muchas veces vienen con la costumbre de escuchar y no participar activamente, de no ser los protagonistas, y los docentes de “defenderse” con los saberes aprendidos. En los tiempos que corren donde saber es tener la respuesta, es complejo abrir el espacio para la curiosidad. Porque en línea con lo que dice Freire, en muchas ocasiones “en la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento empieza por la pregunta”<sup>3</sup>.

Se busca que el proceso desde sus inicios haga hincapié en la pregunta, no en la búsqueda de soluciones rápidas a problemas inexistentes o irreales. Por eso es importante escuchar (no oír) al otro desde su vereda, desde su lugar y sus experiencias, una tarea difícil de encarar al principio pero que con el transcurso de las clases toma forma.

Se trata de construir un espacio común en el cual se reconozcan la igualdad y la libertad como principios normativos, se critiquen (para bien o para mal) los modelos existentes en la Administración y se piense en el futuro, en lo que implica la responsabilidad social de la profesión (Cullen, 1996). Deseamos que “que cada uno piense desde sí mismo, pero articulando la memoria con los saberes previos, construyendo una identidad reflexiva, y, además, expuesto siempre al contraste, el encuentro con el pensamiento del otro y de los otros, con el capital cultural que se transmite”<sup>4</sup>.

Al dar el espacio a los actores para compartir sus experiencias, sus inquietudes, a preguntar y repreguntar, a tener curiosidad y no sentirse “invulnerables”, en general se abre un diálogo real, un ensayo que nutre los saberes de todos los participantes.

#### CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección nos gustaría trabajar finalmente sobre qué cuestiones dificultan la puesta en escena de esta práctica en el aula, retomando puntos anteriormente mencionados, abriendo nuevas interrogantes y pensando posibles caminos a seguir.

De acuerdo a las conversaciones mantenidas con distintos docentes y de la experiencia que hemos adquirido durante las distintas cohortes de esta asignatura, pudimos detectar que en nuestra práctica docente se nos ha dificultado en muchas ocasiones alejarnos de la relación maestro-discípulo. Durante el transcurso de nuestras trayectorias académicas en la mayoría de los casos se ha puesto mayor énfasis en la clase expositiva y en el volcar la mayor cantidad posible de conocimientos sobre nosotros, pero no hubo tantos espacios de reflexión y discusión. En las carreras de ciencias económicas los profesores en general lo son por sus conocimientos en el área, pero en la mayoría de los casos no tienen una formación docente que les permita ampliar su visión sobre la práctica. Eso impacta en las metodologías utilizadas en el aula y en su concepción sobre la educación que puede verse limitada por su falta de formación específica en educación. Como menciona Cullen, la docencia necesita una profesionalidad específica y es nuestra responsabilidad al hacernos conscientes de nuestras limitaciones el hacer un esfuerzo por superarlas, desde la ampliación de conocimientos y habilidades a través de la formación (especializaciones docentes, lectura específica, debates y reflexión entre los miembros del equipo docente, otros) como de “obligándonos” a cambiar nuestra manera de actuar en el aula superando nuestros miedos.

Con respecto a los estudiantes, muchas veces se encuentran con las mismas dificultades que en el caso de los docentes. Acostumbrados a que el profesor exponga sus conocimientos y hable durante todas las horas de clase, se encuentran en una posición en la cual son más importantes sus opiniones y su trabajo, donde pasan a ser los actores principales de la asignatura. Se les exige que desarrollen un pensamiento crítico, que piensen en lo que vieron durante la carrera y lo pongan en tela de juicio enfrentándolo con la realidad de otros, contextualizando el conocimiento en un lugar y espacio particular. Por ejemplo, la mayoría de las lecturas y materiales de la carrera provienen de países del llamado “primer mundo”, lo que pone en cuestión cómo poder (o no) utilizar eso en nuestro contexto, en nuestra tierra. Lo que vuelve a la práctica un proceso que exige repensar nuestros modelos previos y empezar a ocupar otro lugar que implica vulnerabilidad, responsabilidad social, capacidad de comunicación y de creatividad.

Dentro de este esquema es una preocupación importante en nuestra práctica, que no deseamos desarrollar competencias que hagan de los estudiantes una mera mercancía, que les permita adaptarse fácilmente al mercado laboral y que “sean tolerantes” con el otro. Lo que queremos incentivar es el desarrollo de capacidades que permitan relacionar los conocimientos y contextualizarlos, que amplíen su capacidad de actuar en la realidad para modificarla y generar alternativas creativas, sin dejar de lado el

compromiso y responsabilidad con el otro en cuanto otro, teniendo como guía la justicia (Cullen, 2009). No debemos caer en el disciplinamiento ni en el mero mantenimiento de la vida, del status quo, sino en la búsqueda del bien común en un espacio de diálogo intercultural.

Ahora bien, haciendo un recuento de lo visto hasta este punto y basándonos en los planteos que hace Cullen sobre los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, es interesante remarcar que en la “Práctica de Licenciatura” para mejorar el trayecto educativo de los estudiantes:

- El conocimiento debe presentarse contextualizado y no debemos dejarnos llevar por modelos de pensamiento único, sobre todo provenientes de otros contextos.
- No debemos reducir la noción de problema a la mera demanda del mercado y tenemos que hacer hincapié en la línea de pensamiento que sostiene esta práctica, que tiene un sentido ético-político propio.
- El diálogo entre los participantes (estudiantes, empresarios y docentes) debe ser la base del trabajo en conjunto, respetando las identidades de cada uno y permitiendo este juego de interpelación del otro.

Para cerrar y como reflexión, no debe ser nunca la lógica de esta práctica el imponer una forma de pensar, sino que tiene que ser el espacio para “ser capaces de ponernos en lo que el otro piensa y me puede enseñar” .

Un espacio abierto, de diálogo, de acción y de reflexión, en la cual tal vez obtengamos más preguntas que respuestas, pero que siempre tendrá como marco la responsabilidad y la justicia social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. “¿En qué consiste una práctica educativa?” en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Madrid. Morata. 1996. Pp.86-102.
- CULLEN, C.: “El cuidado del otro”, en Miradas y voces para un mundo mejor, Salta, Fundación Anawin, 2011, pp.9-19.
- CULLEN, C. “De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos” en Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía. Colección docencia. Buenos Aires.2009. pp 113-125.
- CULLEN, C. “Infancias o facundias interpelantes” en Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía. Colección docencia. Buenos Aires.2009. pp 49-64.
- CULLEN, C. “La docencia como virtud ciudadana” en Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Editorial Novedades Educativas.1996.pp 67-82 y 119-147.
- FREIRE, Paulo. “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”. 1ra edición (especial). Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. 2015.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. “Por una pedagogía de la pregunta. Crí-

tica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”. 1ra edición (especial). Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. 2014.

- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. “Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora”. 1ra edición (especial). Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. 2014.

- .....
1. Freire, Paulo – “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” – Pág. 47.
  2. Freire, Paulo y Shor, Ira– “Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora” – Pág. 160.
  3. Freire, Paulo y Faundez, Antonio – “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes” – Pág. 69.
  4. Cullen, Carlos – “La docencia como virtud ciudadana” – Pág. 6.
  5. Cullen, Carlos – “De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos” en *Entrañas éticas de la identidad docente* – Pág. 124.

## ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE UNIVERSIDADES VIRTUALES ESPAÑOLAS Y UNIVERSIDADES VIRTUALES ECUATORIANAS

Clàudia Cots Roig, Universidad Ecotec.  
Samantha Conrado, Universidad Ecotec.  
Juan T. Calderón Cisneros, Universidad Ecotec.  
Carlos Alcívar Trejo, Universidad Ecotec.

### PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, educación online, TIC, auto aprendizaje, sociedad del conocimiento, campus virtual, recursos académicos, metodología de aprendizaje y centro de investigación

### RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende hacer un análisis comparativo de los principales aspectos que caracterizan la educación superior a distancia virtual entre España y Ecuador. Para lograr tal fin, se ha procedido a indagar qué universidades y centros especializados ofrecen programas de esa modalidad en ambos países, y a determinar rasgos diferenciadores entre unos y otros. Así mismo, se ha aplicado una encuesta para detectar opiniones en cuanto a la enseñanza superior online tanto en una muestra española como en una muestra ecuatoriana; y posteriormente se ha procedido a estudiar las similitudes y diferencias entre las actitudes de los habitantes de ambos países.

La finalidad del estudio es determinar el grado de aceptación y factibilidad de la implementación de una propuesta de convenio entre universidades a distancia y empresas y/u organismos públicos y privados, que permitiera realizar colaboraciones virtuales, y a la vez sirviera de prácticas profesionales reconocidas en el pensum académico.

Dicha propuesta persigue, a su vez, el objetivo de acabar con el estigma de que la educación virtual a distancia no prepara tan bien a los estudiantes para que se desarrollen como excelentes profesionales de éxito como las universidades presenciales.

## INTRODUCCIÓN:

En la actualidad, las sociedades contemporáneas se ven inmersas en constantes y profundos cambios tecnológicos, económicos y culturales. Para poder hacerles frente, impera una preocupación cada vez mayor en todas las formas de organización existentes (públicas, privadas, ONG) en fomentar la capacitación y la formación. El objetivo es disponer de profesionales bien cualificados que puedan anticiparse a los acontecimientos, para que cuando estos lleguen, estén ya realizados los cambios necesarios para afrontarlos.

Ya no sólo se requiere del graduado escolar para poder tener un trabajo digno y bien remunerado, hay que tener estudios superiores y permanecer constantemente actualizado. Y en la era de la relación en la que vivimos, más allá de mantenerse informado, es más que nunca factible estudiar a distancia. La oferta es muy variada, desde estudios de pregrado a postgrados, pasando por masters oficiales, masters con titulación propia expedida por los centros de educación superior, y no homologables, talleres de educación continua y estudios de doctorado.

Como en la actualidad las universidades ecuatorianas tienen que estar acreditadas por el CEAACES para poder funcionar, se ven sometidas a regulaciones para incrementar la calidad, la exigencia y el rigor académicos. No obstante, muchos de los actuales estudiantes tienen que trabajar para poder vivir y mantener su familia, y ven cada vez más complicado cumplir con las exigencias de los programas presenciales.

Pero, ¿La educación a distancia es algo nuevo? En absoluto, la educación a distancia existe desde hace décadas. (García Aretio, 1999) destaca la creación de la Open University Británica en 1969, hace 46 años: una institución pionera de lo que se conoce hoy en día como educación a distancia. En esa época en la que no había ordenadores, y en la que las formas de comunicación eran mucho más limitadas, la educación a distancia se soportaba en información no digital como libros impresos, audio casetes, videocasetes, películas o diapositivas. Es lo que hoy en día conocemos por educación a distancia tradicional, y que permitió que personas que antiguamente no podían tener acceso a la educación superior pudieran estudiar: madres, personas mayores o jóvenes de pocos recursos que necesitaban trabajar para mantener a su familia, abriéndose, así, el mundo educativo a distintas realidades.

A partir de la década de los 80, empezaron a surgir los programas de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) paralelamente al desarrollo de las telecomunicaciones y la tecnología. Fue a partir de ese momento que la idea de campus virtual tomó la forma que conocemos actualmente, y se configuró la educación virtual a distancia. Ésta se caracteriza por la interacción de estudiantes y docentes “a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (IESALC, 2004), encontrándose estos en momentos y lugares diferentes.

Este proyecto busca hacer un análisis comparativo entre las características y las metodologías utilizadas en las universidades a distancia que existen hoy en día en España, y las utilizadas en universidades con programas a distancia en el Ecuador; para determinar el grado de aceptación y penetración que tienen este tipo de programas en ambas sociedades, y ver si son una buena alternativa para aquellos que no pueden dedicar un número de horas fijas diarias a asistir a clases presenciales.

Y, finalmente, proponer un modelo de convenio específico entre universidades que imparten estudios a distancia y empresas del sector público y privado; a través del cual, los estudiantes podrían realizar colaboraciones virtuales con dichas empresas, y éstas les servirían de prácticas profesionales reconocidas en el pensum académico.

#### MÉTODOS Y HERRAMIENTAS:

Para llevar a cabo este estudio se han utilizado diferentes métodos de dos tipos de índole principales. En primer lugar, métodos teóricos que se han valido de la revisión de bibliografía y documentos, entre los que destacan el método analítico y el método sistémico.

El método analítico se ha aplicado a la hora de identificar las diferentes metodologías que caracterizan los programas a distancia que ofrecen las universidades ecuatorianas, y compararlas con las metodologías usadas por las universidades a distancia que existen en España.

En este proyecto también se ha usado el método sistémico, ya que se ha pretendido examinar las universidades a distancia entendiendo su complejidad, y que están integradas y afectadas, a la vez, por múltiples aspectos transversales de tipo social, económico, legal y cultural. Es decir, que el análisis exhaustivo se ha realizado a partir de la idea de que cada universidad es un sistema complejo integrado por muchas partes, y que no se puede entender su totalidad sin estudiar rigurosamente la relación que guardan las partes entre ellas y con el todo al mismo tiempo.

En segundo lugar, la investigación se ha valido del método empírico, ya que a través de la aplicación de la técnica cuantitativa de la encuesta, se han recogido opiniones y actitudes in situ, es decir en el lugar de los hechos: España y Ecuador. Para ello, se ha hecho uso de la aplicación Google Formularios, que a través de internet, ha enviado el cuestionario a personas que se encuentran a miles de kilómetros de Guayaquil.

#### Investigación teórica:

Antes de empezar a indagar en las metodologías particulares de la educación a distancia, es preciso entender por qué recientemente ha habido un auge en esta modalidad de estudios. Según (IESALC, 2004) “Las tecnologías y los medios tecnológicos son una oportunidad para la educación virtual porque brindan la posibilidad de asumir el control directo de su aprendizaje y construir su propio conocimiento a aquellos que desean librarse de barreras para aprender”. Con esta afirmación, el autor quiere dar a entender que las nuevas herramientas tecnológicas de que disponemos: ordenadores personales, portátiles, tabletas, smartphones, facilitan el acceso a un sinfín de información. Por ejemplo, ya no hace falta acercarse a la biblioteca de una universidad, a través de bases de datos o el google académico se puede revisar tesis, publicaciones en revistas indexadas profesionales, trabajos e proyectos universitarias e investigaciones de centros especializados.

La información está al alcance de uno, por lo que las clases ya no consisten en monólogos del docente y la memorización de su contenido, sino que se convierten en experiencias dinámicas en las que el estudiante se convierte en un elemento activo

del aprendizaje, favoreciendo la metacognición. Es lo que se conoce como era de la información o sociedad del conocimiento.

(Delacôte, 1997) sostiene que tres grandes factores han permitido esa expansión del conocimiento: en primer lugar el desarrollo tecnológico que permite que cualquier persona pueda conectarse a internet en cualquier lugar del mundo, a través de múltiples dispositivos: smartphones, tablets y ordenadores; en segundo lugar, los avances hechos en materia de la investigación cognitiva; y por último, la revolución en la gestión de los sistemas educativos, como producto al cuestionamiento general en la sociedad sobre por qué y para qué la educación.

Pero, ¿por qué motivos exactamente va ganando terreno la educación a distancia?

Según (García Aretio, Por qué va ganando la educación a distancia, 2007), para entenderlo hay que regresar a la historia y ver que dos universidades como son la Open University británica (fundada en 1969) y la UNED de España (fundada en 1972), fueron pioneras en crear la modalidad de enseñanza a distancia cuando aún no se habían desarrollado las TIC, partiendo de la idea de que los conocimientos, las competencias y las actitudes pueden alcanzarse sin necesidad de que estudiantes y docentes estén físicamente en el mismo lugar y en el mismo momento.

A continuación se nombrarán los aspectos más relevantes que convierten a las universidades y centros que imparten sus programas en la modalidad online, como excelentes alternativas.

(García Aretio, Por qué va ganando la educación a distancia, 2007) destaca en primer lugar su gran apertura, puesto que están abiertas a todo el mundo, al no ser necesario vivir en la misma localidad o zona geográfica en la que está ubicada la sede.

Así mismo, son más flexibles que los centros de educación presenciales, y facilitan la conciliación familiar, laboral y estudiantil, al permitir que el estudiante decida dónde, cuándo y a qué ritmo avanzar.

Además, la educación a distancia es más eficaz, al hacer posible que los estudiantes trabajen al mismo tiempo y apliquen inmediatamente los conocimientos y capacidades adquiridas.

Tampoco se puede olvidar que la educación a distancia economiza tiempo, ya que no requiere de desplazamientos; y es motivadora por sí misma, ya que requiere de estudiantes que se vuelvan sujetos activos y que tomen el control y se impliquen en los procesos de aprendizaje. El hecho de ver los avances realizados por el propio esfuerzo se convierte, a su vez, en una gran fuerza motivadora.

Sin olvidar que sigue habiendo una interactividad con compañeros y docentes, ya que los grupos clases se mantienen en contacto a través de plataformas virtuales sincrónicas o asincrónicas .

Además, ha contribuido socialmente al atender la demanda de formación permanente en una sociedad en la que cada vez más, se exige una alta profesionalización y capacitación en los trabajos.

También destaca por fomentar un aprendizaje activo, en el que el estudiante se vuelve sujeto activo de su auto aprendizaje. Lo que requiere más esfuerzo e implicación por

su parte, pero a la vez, aporta una mayor satisfacción. Y, así mismo, un aprendizaje colaborativo, el ambiente de interculturalidad y los trabajos grupales facilitan el intercambio de ideas, puntos de vista, y que se pueda aprender los unos de los otros.

En las modalidades de educación a distancia, más que en ninguna otra modalidad de estudios, aparece una democratización de la educación, al superarse las limitaciones tradicionales que la educación superior ha tenido y hacerla compatible con el trabajo y la conciliación familiar; y una democratización de la información, ya que en los últimos tiempos, el desarrollo de las TIC ha permitido que la información y los saberes científicos en general sean universales.

Tampoco se puede olvidar que la educación a distancia virtual se nutre de la diversidad y el dinamismo, ya que constantemente se generan nuevos conocimientos que son compartidos en la red para el conjunto de las sociedades, y los estudiantes se nutren de ellos.

Además la inmediatez y la innovación hacen que estudiar online sea más factible y fácil que nunca, debido a que con un sólo clic se puede acceder a montones de información sin necesidad de desplazarse a centros especializados o bibliotecas. Las innovaciones tecnológicas han permitido que ese acceso inmediato a la información sea posible.

Otro punto importante es que la educación virtual permite el uso de múltiples formatos, como el hipertexto e el multimedia, y esa variedad estimula el proceso de aprendizaje, volviéndolo más atractivo.

Hoy en día, también se hacen clases por videoconferencia, que permiten que los sujetos partícipes del proceso de aprendizaje estén presentes en el mismo momento, pero en lugares diferentes.

Así mismo, la educación virtual fomenta la libertad de edición y difusión de trabajos, papers, investigaciones y proyectos universitarios.

A nivel español, (Mgn, 2010) distingue 7 universidades que ofrecen la posibilidad de cursar estudios superiores a distancia, y que se caracterizan por su calidad y reconocimiento internacional. A continuación, se presentará un análisis de cada una de esas universidades, en el que se destacarán los aspectos más relevantes que les han conferido el posicionamiento y el prestigio del que gozan hoy en día.

Primeramente, cabe destacar la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la cual opera desde el 94 según (Mgn, 2010).

Oferta académica:

Ésta destaca por su amplitud, ya la universidad tiene centros de atención en toda España y en numerosos países de Latinoamérica.

Se caracteriza por brindar una gran variedad de titulaciones oficiales y propias, tanto de grados, postgrados, masters, estudios de doctorado y seminarios y cursos. A diferencia de la mayoría de universidades, ofrece la opción de cursar asignaturas libres, sin que éstas estén atadas a una malla curricular de un estudio en concreto. Además, ofrece cursos de idiomas.

#### Prestación de servicios y recursos:

Estos comprenden los contenidos, los espacios y las herramientas que la universidad pone a disposición de los estudiantes para que puedan avanzar en sus estudios y ser pertinentemente evaluados. Estos incluyen el aula virtual, la PAC (pruebas de evaluación continuada) y la función tutorial. Además, dispone de una biblioteca virtual propia y una bolsa de trabajo.

#### Modelo educativo:

El modelo educativo está configurada por un trinomio que gira alrededor de una figura central: la actividad de aprendizaje. Los elementos del trinomio son los siguientes: los recursos, la colaboración y el acompañamiento.

El primero de todos ya se ha descrito con anterioridad; la colaboración se entiende como el conjunto de dinámicas de participación y comunicación que contribuyen a la construcción de conocimiento, de forma mancomunada con los compañeros del aula virtual y los profesores; en cuanto al acompañamiento, éste incluye el seguimiento y el soporte de los profesores a los alumnos en todos los sentidos: resolución de problemas, toma de decisiones y realización de actividades. Es decir, la UOC se caracteriza por brindar un trato absolutamente personalizado.

#### Centros de investigación:

En la UOC hay más de 400 investigadores, los cuales se agrupan en 44 organismos de Investigación Desarrollo e Innovación vinculados a dos centros de investigación de la universidad: el IN3 y el eLearn Center, y todos están reconocidos por el gobierno, (Universitat Oberta de Catalunya, 2015).

En segunda instancia, hay que nombrar la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), una universidad privada ubicada en Madrid, puntualiza (Mgn, 2010). A continuación, se detallan sus características principales.

#### Oferta académica:

La UDIMA cuenta con una amplia oferta de grados, masters, doctorados y títulos propios. Se estructura en 5 facultades: la Escuela de Ciencias Técnicas e Ingeniería, la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, la Facultad de Ciencias Jurídicas y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

Se caracteriza por ofrecer programas de Masters Oficiales que se pueden cursar desde el extranjero, ya que cuentan con sedes en diferentes países de Latioamérica, Europa y África.

#### Prestación de servicios y recursos:

En esta materia, destaca en primer lugar una buena atención al estudiante, ya que existen diferentes canales de comunicación entre el alumno y la universidad. Los principales son: la línea de atención telefónica, un foro de gestión académica (para hacer consultas administrativas), el servicio de atención de envíos de Material Didáctico, el soporte técnico del aula (para comunicar incidencias técnicas en el funcionamiento del campus y de las aulas virtuales), y un buzón de sugerencias, quejas y reclamaciones. En segundo lugar, hay una aula virtual dinámica y bien estructurada y la Biblioteca

Hipatia, que dispone de múltiples recursos electrónicos.

Convenios:

La UDIMA ha celebrado múltiples convenios con otras universidades, como por ejemplo la Facultad Libre de Derecho de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) o la Universidad Itxalahuaca CUI del Estado de México; y con numerosas asociaciones, organizaciones e instituciones de diferente índole. Destacan el acuerdo con la Asociación de Prensa de Madrid, por el que los estudiantes del Grado de Periodismo se incorporan al Programa Primer Empleo, a través del cual se quiere facilitar la inserción laboral de los jóvenes que recién terminan los estudios superiores.

Modelo educativo:

La UDIMA no tiene una metodología específica, y la forma de evaluación y de seguimiento viene determinada por la materia escogida.

Centros de investigación:

La UDIMA cuenta con un Instituto de Investigación, Desarrollo e Innovación, (Universidad a Distancia de Madrid, 2015).

En tercera instancia, no se puede dejar de hablar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La universidad a distancia más antigua de España, pública y con presencia en todo el territorio español e incluso en el extranjero, con sedes en muchos países y ciudades, destaca (Mgn, 2010). En cifras, tienen hasta un total de 61 centros asociados.

Oferta académica:

La UNED dispone de un amplio abanico de oferta académica que incluye 27 grados, grados combinados, 65 masters EEES y 18 programas de doctorados EEES, los cuales se estructuran en numerosas facultades, escuelas, centros asociados, departamentos y centros en el exterior. Cuenta, así mismo, con más de 600 cursos de certificación, títulos propios y cursos de otras tipologías como los de acceso a la universidad para mayores de 25 años y 45 años.

Prestación de servicios y recursos:

La UNED se distingue por disponer del servicio del COIE (Centro de Orientación y Empleo), que ofrece atención directa y personal a los estudiantes que se acerquen a él. Entre los servicios que el COIE brinda, cabe remarcar la orientación académica, la orientación profesional, la ayuda a la inserción y desarrollo profesional, la posibilidad de hacer prácticas profesionales extracurriculares, la publicación de ofertas de empleo, la consejería y ayuda al emprendimiento universitario y, por último, el observatorio de empleabilidad y empleo.

En los centros asociados a la UNED, distribuidos por todo el territorio español, los estudiantes de la universidad tienen a su disposición bibliotecas y mediatecas, laboratorios, aulas de informática, aulas con pizarras interactivas, salas de videoconferencias, librerías, aulas de exámenes y el COIE descrito anteriormente.

Convenios:

La UNED tiene un largo listado de convenios internacionales, entre los que destacan proyectos y programas de cooperación como el plan IBERUNED. El objetivo principal de dicho plan es engrandecer la presencia de la UNED en los países latinoamericanos, y trabajar conjuntamente con ellos para promover la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento. Estas intenciones, en la práctica toman forma de proyectos y convenios de cooperación entre la UNED y diferentes instituciones de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en el año 2013 se apoyó a la Universidad de El Salvador para que implementara la modalidad de estudios a distancia.

Modelo educativo:

Estudiar de manera presencial y a distancia no es lo mismo, por ese motivo la UNED ha desarrollado una metodología específica, en la que todos los recursos que la universidad pone a disposición del estudiante buscan generar y promover su auto aprendizaje. Los elementos que intervienen son: en primer lugar la facultad o escuela, con su equipo de docentes que se encargan de proporcionar el contenido académico, el material didáctico (tanto de texto como audiovisual), y el soporte necesario a los alumnos para, posteriormente, evaluar su desempeño.

En segundo lugar, los centros asociados que aglutinan múltiples servicios, organizan actividades culturales y ponen a disposición de los alumnos profesores tutores que guían su paso por la UNED.

En tercer lugar, la UNED tiene una sede académica de servicios virtuales, que comprende una biblioteca y mediateca virtual, medios audiovisuales de radio y televisión educativa, cursos virtuales, librería virtual y una secretaría virtual.

En cuarto lugar, los estudiantes de la UNED cuentan con los compañeros de las aulas virtuales, con los que pueden compartir la experiencia de aprendizaje tanto en la comunidad virtual (quinto aspecto), como en encuentros físicos.

Por último, todo el sistema de aprendizaje se apoya en la sociedad del conocimiento, usando metodologías activas que convierten al estudiante en el protagonista activo de su proceso de aprendizaje.

Centros de investigación:

Promover el desarrollo y la investigación es un objetivo primordial de la UNED, por ese motivo cuenta con un grupo de profesores e investigadores altamente capacitados y de gran prestigio, encargados de llevar adelante diferentes áreas, centros e institutos de investigación, (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015).

Hablando de universidades a distancia públicas, no se puede menos tener la Universitat de Barcelona Virtual (IL3), la cual fue creada en el 2006 y está centrada en ofrecer masters, postgrados y cursos de especialización y extensión universitaria online (Mgn, 2010).

Oferta académica:

Su oferta formativa de masters, postgrados y cursos de especialización está estructurado en siete grandes áreas de conocimiento: Cultura y comunicación, Economía y empresa, Educación, Farmacia, Ingeniería y medio ambiente, Nutrición y dietética y

Salud y atención. Además, ofrecen la posibilidad de cursarlos en cuatro modalidades diferentes: a distancia, on-line, presencial y semipresencial.

Prestación de servicios y recursos:

Los alumnos del Instituto de Formación Continua IL3 tienen a su disposición el carnet SomUB, el cual los identifica como estudiantes del GrupUB y ofrece, a su vez, numerosas ventajas económicas, beneficiándolos de ofertas y promociones externas.

Además, los estudiantes del IL3 pueden acceder al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Barcelona (CRAI), que cuenta con más de 19 bibliotecas especializadas con amplios horarios de apertura, y recopila más de un millón y medio de ejemplares.

Así mismo, el IL3 brinda el servicio del Depósito Digital de la Universidad de Barcelona, que contiene todas las publicaciones de docentes, investigadores, profesores, alumnos y exalumnos del IL3 en formato digital, así como los proyectos finales de postgrado de los alumnos de la misma institución.

Convenios:

El IL3 participa en dos grandes proyectos en coordinación con otras universidades:

El proyecto Pharmatrain, que tiene por objetivo principal formar profesionales en el desarrollo de nuevos fármacos, junto con la Universidad de Basilea.

Y por otro lado, el EMCA (European Master in Consumer Affairs), que es un programa de doble titulación expedido por dos universidades europeas, y que incluye programas de movilidad estudiantil.

Modelo educativo:

El modelo educativo que propugna el Instituto de Formación Continua de la Universitat de Barcelona es el del auto aprendizaje apoyado en la comunidad virtual, en ese caso el Aula Virtual. En ese espacio para aprender, el IL3 pone a disposición de los estudiantes los siguientes recursos:

Primeramente, el plan docente para orientar sobre el curso a todos los participantes, y que todo el mundo sepa qué tiene que hacer y para cuándo lo tiene que hacer.

En segundo lugar, los contenidos curriculares, que pueden adoptar formatos tan diversos como hipertexto, simulaciones de casos, audiovisuales o aplicaciones interactivas.

En tercer lugar, las actividades a realizar, para poner en práctica el contenido teórico, como por ejemplo casos y cuestionarios.

Finalmente, el IL3 pone a disposición del estudiante diversos espacios de comunicación como foros, chats y conferencias on-line.

Además, un calendario del curso va recordando las tareas y entregas encomendadas.

Centros de investigación:

El IL3 lleva a cabo proyectos de investigación desarrollando proyectos relacionados al uso de la TIC como herramientas clave en la educación superior, tanto a nivel europeo como latinoamericano, (IL3-Instituto de Formación Continua, 2015).

En cuanto a las universidades a distancia privadas, destaca la Escuela Virtual de Negocios de la Universidad Politécnica de Madrid (CEPADE). Ésta fue creada en 1971 y desde 1993 basa su metodología en técnicas formación e-learning. Se centra en ofrecer programas de master y de expertos, a través de títulos propios avalados por el prestigio de la universidad, remarca (Mgn, 2010). Seguidamente se detallarán sus características más notables.

Oferta académica:

El CEPADE ofrece más de 170 programas y cursos en 9 áreas de especialización en el ámbito de la administración de empresas, otorgando Títulos Propios de Postgrado de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Estos se clasifican en Postgrados Master (60ECTS), Postgrados de Especialización (30ECTS), Postgrados de Expertos (15ECTS) y Programas de Formación Continua.

Prestación de servicios y recursos:

Los servicios que esta Escuela de Negocios ofrece a los estudiantes es la siguiente: en primer lugar el Defensor del alumno, que ejerce una constante actividad informativa a los alumnos, velando por su derecho a disponer de la mejor calidad académica.

En segundo lugar, CEPADE pone a su disposición el Servicio de orientación académica, con la finalidad de ayudar a los alumnos a la hora de seleccionar aquellos programas que verdaderamente satisfagan sus necesidades.

En tercer lugar, brinda Asistencia Técnica para solventar cuestiones relacionadas con problemas informáticos del Aula Virtual.

Por último, el centro tiene su Campus Virtual, a través del cual se ejercen las tutorías y se fomenta un aprendizaje colaborativo con docentes y compañeros de los programas, en un ámbito intercultural.

Modelo educativo:

Su modelo educativo aboga por la flexibilidad de los itinerarios académicos, en función de la historia profesional de cada nuevo estudiante y sus necesidades de formación.

Además, se caracteriza por el rigor en la forma de evaluación: el desempeño de los estudiantes se mide a través de evaluaciones continuas y un examen presencial en una de las múltiples sedes que tienen en diferentes ciudades de España y en países de Latinoamérica y África. En el caso de que haya estudiantes pertenecientes a países donde no hay Instituciones Asociadas, estos pueden realizar los exámenes en la Embajada de España de su respectivo país, lo cual constituye un verdadero valor añadido respecto al resto de universidades que ofrecen programas a distancia

La calificación final de los Programas de Master sale de ponderar con el 70% la nota media de los cursos realizados, y ponderar con el 30% el Trabajo de Fin de Master, (CEPADE-Universidad Politécnica de Madrid, 2015).

Siguiendo en el terreno de las universidades privadas, La Universidad en Internet:

la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) está entrando con mucha fuerza. A diferencia de otras universidades en que el sistema de evaluación depende de la asignatura, en ésta es uniforme para todas las materias: 4 puntos de evaluación continua y 6 puntos de examen final (se evalúa sobre 10) afirma (Mgn, 2010). A continuación se analizarán sus características principales.

Oferta académica:

La UNIR tiene una extensísima oferta educativa de grados, postgrados y doctorados, clasificados en 11 áreas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y del Trabajo, Derecho, Diseño, Economía y Empresa, Educación, Ingeniería, Marketing y Comunicación, Turismo e Idiomas.

Prestación de servicios y recursos:

Los Recursos de Aprendizaje que la UNIR pone a disposición del estudiante son los siguientes: por un lado contenidos y materiales cuidadosamente organizados para que el aprendizaje resulte ágil y eficaz. En cada tema, el material se estructura en ideas clave, lo más recomendado, información adicional para aquellos estudiantes que quieran y tengan el tiempo de profundizar en temas concretos, actividades para practicar la teoría impartida y un test de autoevaluación que sirva de repaso y reconocimiento de qué temas es necesario revisar y qué contenidos están bien asimilados.

Por otro lado, la UNIR prepara una programación semanal para ayudar a la planificación personal de los estudiantes. En ella, aparecen los temarios que se deberían trabajar cada semana.

Convenios:

La universidad tiene numerosos convenios académicos e inter-institucionales con otras universidades de países latinoamericanos. Destacan los convenios con México, Colombia, Perú, Uruguay, Panamá, Argentina, Venezuela, República Dominicana, Costa Rica y Bolivia.

La UNIR tiene convenios con dos entes ecuatorianos: la Universidad Internacional SEK y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Modelo educativo:

El modelo pedagógico de la UNIR se fundamenta en cuatro pilares:

El principal pilar son las clases online en directo cuando el estudiante las necesite, que se organizan en tres tipos de clases:

Clases online en directo dictadas todos los días de la semana, tanto de mañana como de tarde, que procuran ser lo más parecido a una clase presencial. Éstas tienen como principales ventajas el fomento de la interacción con profesores y compañeros, la posibilidad de exponer dudas y la utilización de la pizarra virtual para apoyar las explicaciones.

Otra modalidad muy interesante son las clases exclusivas para resolver dudas, en las que el profesor responde verbalmente a las preguntas que los estudiantes escriben por el chat.

Por último, la UNIR ofrece clases magistrales dictadas por expertos en la materia, grabadas con anterioridad y subidas a una parte específica de la plataforma virtual, para que puedan ser consultadas en cualquier momento.

Por lo tanto, una de las piezas clave de su metodología es el profesor.

El segundo pilar en que se basa la UNIR es el tutor personal que apoya y guía al estudiante por teléfono y por mail desde el primer día de clase. Éste resuelve las dudas que el estudiante pueda ir teniendo entorno a la gestión académica, los trámites o los temas concretos de una asignatura. Además, ayuda en la planificación y recomendación de recursos didácticos, y se implica en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus pupilos.

En tercer lugar, la UNIR se sustenta en unos recursos de aprendizaje personalizados, que han sido previamente detallados en el apartado de Prestación de servicios y recursos.

En cuarto y último lugar, la UNIR tiene como pilar fundamental el sistema de evaluación continua, que asegura un aprendizaje progresivo y constante.

En los estudios de Grado, los trabajos, la participación en eventos online (foros) y las lecturas recomendadas, aportan el 40% de la nota final. El 60% restante se obtiene del examen final presencial y obligatorio, por lo que si no se realiza o se suspende es imposible aprobar la materia.

Centros de investigación:

La Universidad Internacional de la Rioja dispone de 16 líneas de investigación, centradas en las temáticas tecnológica, educativa y de comunicación, y agrupadas bajo el organismo Investigación y Tecnología (UNIR Research). La finalidad última de esos programas es transferir los conocimientos obtenidos a los estudios impartidos y a la sociedad en general (Universidad Internacional de La Rioja, 2015)

A continuación se procederá a analizar las universidades ecuatorianas con oferta formativa en la modalidad de a distancia.

La Universidad Particular de Loja más conocida como UTPL, pionera en educación a distancia, es una universidad privada de Ecuador.

Oferta académica:

La UTPL cuenta con cuatro áreas que están divididas de la siguiente manera: área socio humanísticas que comprende Derecho, comunicación social, Psicología y Ciencias de la educación con menciones al elegir. El área administrativa conformada por carreras de administración, contabilidad y auditoría, economía, asistencia gerencial y relaciones públicas. Además de contar con área de informática y Biología.

Prestación de servicios y recursos:

Lo que caracteriza a la UTPL es los beneficios que otorga al estudiante, como trabajar y estudiar al mismo tiempo, cabe recalcar que los títulos son reconocidos internacionalmente y emite la movilidad interuniversitaria, con el sistema de créditos.

Los estudiantes cuentan con un aula virtual denominada Eva, es un espacio virtual

que permite la comunicación e interacción entre estudiantes y maestros, la plataforma permite compartir recursos educativos y efectuar actividades académicas en línea como chat, video colaboración y foro.

Modelo educativo:

Su modelo educativo se basa en la adquisición de competencias, mediante los créditos académicos, ante las nuevas exigencias y las metas que la educación superior propone, toma en cuenta las Tics para formar profesionales de calidad que puedan desenvolverse en mundo laboral cada vez más globalizado y competitivo.

La UTPL maneja el proceso de enseñanza-aprendizaje con el cual el estudiante recibe retroalimentación de su progreso.

La Universidad San Francisco de Quito es privada y se ubica en la capital de nuestro país, es la líder global en creatividad, emprendimiento y libertad en América Latina.

Oferta académica:

La USFQ cuenta con cinco facultades, la primera es el colegio de Administración y Economía que comprende carreras como Administración de Empresas, Finanzas y Marketing; en el Colegio de Hospitalidad, Arte culinario y Turismo está la carrera de Administración de Empresas de Hospitalidad. COCIBA es el Colegio de Ciencias Biológico y Ambiental donde se oferta la carrera de Administración Ambiental. El Colegio de Ciencias Sociales y Humanísticas comprende Educación, Psicología y Recursos Humanos y por último está el Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas.

Prestación de servicios y recursos:

La mayor parte de las clases virtuales adoptan contenidos dinámicos, como actividades y espacios de discusión que posibilite a los participantes del mismo involucrarse en el material de estudio y así establecer vínculos con profesores y compañeros.

Además, los estudiantes cuentan con recursos técnicos como: video tutoriales, inicio de sesión en D2L, acceso a la plataforma y el uso del mismo en dispositivos móviles. Así mismo, cuentan con manuales y guías especiales para los estudiantes que toman estos cursos. Todos los alumnos de la Universidad San Francisco de Quito cuentan con el apoyo de un coordinador académico, quien les ayudará en el transcurso de su vida estudiantil.

Modelo educativo:

Los estudiantes reciben sus clases mediante una plataforma virtual en donde aparecen las materias registradas y por el cual se realizaran todas las actividades de los curso. El pensum académico está diseñado con cinco módulos con una duración de ocho semanas, este sistema permite al estudiante o aspirante iniciar en cualquier momento la carrera.

Centros de Investigación:

La USFQ cuenta con institutos de investigación, laboratorios y el GEOcentro que es el espacio de investigación geográfica y espacial de Unigis. .

La renombrada Universidad Católica Santiago de Guayaquil, es una universidad cofinanciada y cuenta con modalidad a distancia.

Oferta académica:

Educación a distancia de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil ofrece el título de licenciaturas de las siguientes carreras y con una duración de 5 años, dependiendo de la carrera:

- Derecho
- Administration
- Marketing
- Contabilidad y Auditoría
- Administración de Empresas Turísticas y hoteleras
- Trabajo social

Prestación de servicios y recursos:

La Universidad Católica Santiago de Guayaquil, explica que al culminar con la carrera el profesional será capaz de diseñar proyectos de investigación, podrá identificar los fundamentos de la administración y el comportamiento organizacional de la empresa en la cual valla a laborar. Los estudiantes cuentan con una aula virtual donde podrán ver sus calificaciones, materiales, etc. La universidad cuenta con una bolsa de trabajo. Además de contar con centros de apoyo en algunas ciudades del país.

Modelo educativo:

De acuerdo al reglamento de estudiantes en lo relacionado con la asistencia, promoción, matrícula y las formas de calificación, el estudiante elige la carrera y para aprobar una materia deberán obtener un mínimo de siete puntos sobre diez.

La Universidad Espíritu Santo (UEES), es una universidad privada, y es de las primeras universidades en adoptar esta modalidad a distancia 100% online.

Oferta académica:

La UEEs ofrece bajo esta modalidad las siguientes carreras:

- Ingeniería en Ciencias Empresariales
- Licenciatura en Comunicación Corporativa
- Ingeniería en Sistemas de Información General
- Derecho
- Licenciatura en Nutrición y Dietética

Además, la universidad ofrece programas de postgrados en la modalidad de a distancia, por ejemplo: maestrías en administración de empresa, maestría en nutrición infantil y maestrías en marketing.

#### Prestación de recursos y servicios:

La universidad pone a disposición de los estudiantes múltiples servicios por ejemplo: asesoría gratuita para el uso de la plataforma virtual, asesoría en la creación de sus páginas webs, videoconferencias internacionales vía satélite gratuitas, también ofrece consejería académica y acceso al hosting universitario.

#### Modelo educativo:

La UEES Distance Learning Division acopla la pedagogía y la tecnología utilizando una plataforma virtual llamada Blackboard que tiene a disposición herramientas de estudio interactivas, también aplica bibliotecas virtuales, debates, consultas con expertos, foros, correo electrónico, salas de chat, etc.

La mayoría de las carreras tiene una duración de 4 a 5 años, dependiendo del estudiante y de la carrera, se escoge 4 materias por periodo y cada periodo es de 16 semanas.

Cada semana le asignan tareas y actividades al estudiante, así como los exámenes son online, la nota máxima es de 100 pero los estudiantes necesitan 70 puntos para aprobar, no se necesita comprar libros ya que todos los materiales son digitales.

La Universidad Central del Ecuador, ubicada en la ciudad de Quito, pone a disposición el sistema de educación a distancia, mediante el Instituto Superior de Educación a Distancia.

#### Oferta académica:

La Universidad Central del Ecuador, oferta carreras de pregrado con modalidad a distancia solamente en el área de Administración:

- Administración de Empresas
- Administración Pública
- Contabilidad y Auditoría

#### Prestación de servicios y recursos:

El tiempo de estudio de la carrera es el mismo en las dos modalidades, es decir un año presencial equivale a dos ciclos en la modalidad a distancia,

Esta modalidad se rige estrictamente por la Ley de Educación Superior, el Estatuto y Reglamento de la Universidad Central del Ecuador y los propios.

#### Modelo educativo:

La metodología de enseñanza que tiene la facultad de Administración, ellos garantizan el apoyo a los estudiantes a través de tutorías y asesorías para el estudiante personalizadas, telefónicas o por internet. Trabajan con los mejores libros de autoría ya sea nacional o internacional, la universidad señala que el objetivo de ellos es servir por lo tanto, el costo de estudio es el más bajo ya que es una institución pública sin

finés de lucro.

Centros de investigación:

La Universidad Central del Ecuador cuenta con un gran centro de investigación especialmente de medicina. (UCE, 2015)

Investigación empírica:

Por otro lado, en este trabajo de investigación se ha utilizado también el método empírico, el cual se ha llevado a cabo a través de la aplicación de una encuesta, con la finalidad de obtener datos numéricos para poder cuantificar opiniones, actitudes y hechos en referencia a la educación a distancia.

El procedimiento ha consistido en aplicar la encuesta a una muestra española y a una muestra ecuatoriana por separado. Seguidamente, se han tabulado y graficado los resultados, y se ha procedido a hacer un estudio comparativo entre las características personales de los encuestados (edad, ámbito laboral y disponibilidad horaria semanal para los estudios), las características que estos valorarían más a la hora de elegir una universidad de entre toda la amplia oferta, el tipo de estudio que desearían cursar, y la opinión que estos tienen respecto las prácticas profesionales y el modelo de propuesta planteado en la investigación.

RESULTADOS:

A continuación, se presentarán las tablas y los gráficos de las respuestas obtenidas de la aplicación de la encuesta a la muestra española. (GRAFICOS NO DISPONIBLES)

En Ecuador la mayor parte de los encuestados trabajan en el área comercial y ventas (47,6%), en el área de finanzas y banca con (14,3%). Mientras que en España el 39,7 % trabaja en otra área laboral no especificada en las opciones de la pregunta de la encuesta, y el 14,3% trabaja en el área de sanidad y salud.

3. ¿Qué disponibilidad semanal tendría para cursar algún tipo de estudio a distancia?

En Ecuador el 42.9% le dedicaría entre 5 a 10 horas al estudio durante la semana, el 28.6% le dedicaría menos de 5 horas y el 23.8% de los encuestados dispondrían de entre 10 y 15 horas. Mientras que en España el 36.5% de los encuestados tendrían disponibles entre 5 y 10 horas para estudiar y el 28,6% tendría menos de 5 horas para cursar algún tipo de estudio a distancia.

4. ¿Qué tipo de estudio estaría dispuesto a cursar a distancia?

Los cuadros estadísticos muestran que en España el 47,6% desearía estudiar un Master oficial y el 39,7% se decantaría por una carrera. Las cifras de Ecuador, son bastante diferentes, ya que la inmensa mayoría de los encuestados (el 76.2%) optaría por un postgrado a distancia.

5. ¿En qué tipo de universidad preferiría realizar sus estudios?

En Ecuador sólo el 38,1% preferirían estudiar en universidades públicas, mientras que, por lo que podemos observar en los gráficos estadísticos, una inmensa mayoría de los españoles (el 81%) se decantarían por las universidades públicas. De igual manera el 19 % de los españoles se decantarían por las privadas a diferencia de nuestro país, en el que 1 tercio (el 33,3%) de los encuestados preferiría cursar sus estudios en una universidad autofinanciada.

6. ¿En qué universidad preferiría realizar sus estudios?

El 57.1% de los ecuatorianos encuestados prefieren las universidades nacionales como por ejemplo Ecotec, UCSG, USFQ o la UEES, a diferencia de España donde quizás por la excelencia académica el 41,3% de los encuestados prefieren una universidad de su localidad o provincia.

7. ¿Qué aspectos valoraría usted al momento de elegir una universidad?

En Ecuador el 42.9% toma en cuenta el reconocimiento internacional que tiene la universidad donde estudiaría, mientras que en España el 71.4% lo considera al momento de decidirse por una universidad.

8. ¿Desearía tener a su disposición un consejero estudiantil con el que pudiera reunirse en un espacio físico, de ser necesario?

Tanto en Ecuador como en España, la mayoría de los encuestados considera importante disponer de un consejero académico con el que uno pueda reunirse de manera física. Concretamente el 85.7% de los encuestados en Ecuador desearía tenerlo, mientras que en España el porcentaje de encuestados asciende al 79.4%.

9. ¿Cuál es su opinión sobre las prácticas laborales:

Tanto en Ecuador (con el 76.2%) como en España (con el 69.8%) la mayoría de la muestra encuestada coincide en opinar que las prácticas laborales son indispensables para desarrollarse como un buen profesional.

10. ¿Cree usted que un convenio con empresas y/u organismos públicos que permitiera realizar colaboraciones virtuales, y a la vez sirviera de prácticas profesionales reconocidas en el pensum académico sería positivo?

Los resultados de la encuesta muestran que la mayor parte de los ecuatorianos (el 95,2%) y los españoles (el 69,9%) verían muy positivo que las universidades a distancia establecieran convenios con empresas y/u organismos públicos que permitieran realizar colaboraciones virtuales, y a la vez sirvieran de prácticas profesionales reconocidas en el pensum académico.

## CONCLUSIONES:

La educación virtual a distancia es una alternativa tan válida como la educación tra-

dicional presencial, ya que el desarrollo de las TIC que se ha venido produciendo en los últimos años, permite que tenga numerosas ventajas entre las que destacan la apertura, la conciliación laboral y familiar, el aprendizaje activo, la democratización de la educación y de la información, la inmediatez y la innovación.

Las universidades españolas y ecuatorianas que imparten programas a distancia se caracterizan por centrar su metodología en el proceso de auto aprendizaje, soportado por docentes, profesores tutores, compañeros y canales de comunicación entre el estudiante y la universidad, en una comunidad virtual enmarcada por la sociedad del conocimiento.

De la aplicación de la encuesta se puede inferir que la cultura de una sociedad influye en la consideración de aspectos relativos a la educación virtual a distancia. Las diferencias más notorias se aprecian en variables como la edad: el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 30 años que estaría interesado en estudiar a distancia en España es de 77,8%, mientras que en Ecuador sólo el 42,9% contemplaría esa opción. Por otro lado, también se han podido detectar diferencias considerables respecto a las preferencias de estudios online a cursar, mientras que una mayoría de los ecuatorianos (el 76,2%) se decantaría por un postgrado, los españoles se dividen en masters oficiales (el 47,6%) y carreras de pregrado (el 39,7%). Así mismo, se observa una gran diferencia en el tipo de universidades donde los encuestados preferirían estudiar: en España el 81% elegiría una universidad pública y sólo el 19% optaría por una universidad privada, mientras que en Ecuador nomás el 38,1% de la población se decantaría por una universidad pública, y un tercio (el 33,3%) se iría a la privada. La última gran diferencia notoria apreciada es que en Ecuador no se valoran positivamente las universidades locales o provinciales, ya que el 0% de los encuestados quisiera cursar una modalidad de estudio online en ellas, mientras que en España el 41,3% sí lo haría.

Para concluir, cabe destacar que el conjunto de las personas encuestadas, tanto españolas (el 69,9%) como ecuatorianas (el 95,2%), consideran que la idea de hacer prácticas laborales virtuales en empresas públicas o privadas podría ser siempre o casi siempre una experiencia positiva para los estudiantes. Eso se debe, a que hay una opinión general, apoyada por el 76,2% de los ecuatorianos y el 69,8% de los españoles, de que las prácticas laborales son indispensables para desarrollarse como un buen profesional. Esos datos confirman la hipótesis de que sería pertinente que las universidades con programas a distancia establezcan convenios de prácticas profesionales con empresas y organismos públicos de tipo virtual.

Esa medida, podría contribuir, a la vez, a disminuir el estigma que la modalidad de estudio a distancia siempre ha tenido que soportar: que el grado de formación y preparación para el ejercicio profesional no es el mismo que en la modalidad de estudios presenciales.

#### REFERENCIAS:

Aretio, G. (5 de febrero de 1994). La acción docente en la educación a distancia. Obtenido de la acción docente en la educación a distancia: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap\\_2/cap2a.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_2/cap2a.htm)

- CEPADE-Universidad Politécnica de Madrid. (06 de 08 de 2015). Obtenido de CEPADE: <http://www.cepade.es/>
- Delacôte, G. (1997). Enseñar y aprender con nuevos métodos. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ESPE. (20 de abril de 2015). Estudios a distancia. Obtenido de estudios a distancia: <http://www.wordreference.com/sinonimos/cuenta>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Aretio, L. (2007). Por qué va ganando la educación a distancia. Barcelona: Editorial BENED.
- IESALC. (2004). La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- IL3-Instituto de Formación Continua. (06 de 08 de 2015). IL3-Instituto de Formación Continua-Universitat de Barcelona. Obtenido de <http://www.il3.ub.edu/es/Home.html>
- Mgn. (11 de 11 de 2010). Anexo M. Obtenido de Las mejores universidades on-line y a distancia: <http://www.anexom.es/servicios-en-la-red/herramientas/las-mejores-universidades-online-y-a-distancia-ii/>
- UCE. (25 de Abril de 2015). universidad central del ecuador. Obtenido de Universidad Central del Ecuador/modalidad a distancia: <http://www.uce.edu.ec/web/ciencias-administrativas/modalidad-distancia>
- UEES. (9 de ABRIL de 2015). UEES ONLINE. Obtenido de UEES ONLINE: <http://www.universidad-online-uees.com/>
- Universidad a Distancia de Madrid. (06 de 08 de 2015). udimma. Obtenido de <http://www.udima.es/>
- Universidad Internacional de La Rioja. (06 de 08 de 2015). UNIR. Obtenido de <http://www.unir.net/>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (06 de 08 de 2015). UNED. Obtenido de [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Universitat Oberta de Catalunya. (06 de 08 de 2015). UOC. Obtenido de <http://www.uoc.edu/portal/ca/index.html>
- UTPL. (29 de enero de 2015). /modalidad-abierta/sistema-evaluacion. Obtenido de /modalidad-abierta/sistema-evaluacion: <http://distancia.utpl.edu.ec/modalidad-abierta/sistema-evaluacion>

## ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martha Patricia Dominguez Chenge, Universidad Veracruzana; México

Georgina Sotelo Ríos, Universidad Veracruzana; México

Eric Abad Espíndola, Universidad Veracruzana; México

### PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y la Comunicación, Actitudes del profesorado.

### RESUMEN

La intención de impulsar una propuesta educativa que contemple el uso de las nuevas tecnologías de información a nivel universitario, en una institución educativa de carácter público en el sureste del país, de formación en la disciplina administrativa, conllevó a una interrogante inicial: ¿cuál es la opinión de los profesores universitarios en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula?

Junto a los aspectos sindicales, formativos, de visión del mundo y de ejercicio profesional de los profesores universitarios, se trataba de conocer sus actitudes frente al trabajo colaborativo e innovador de una propuesta de este tipo, que permitirá ampliar la oferta educativa y la calidad de los procesos en los próximos años.

## INTRODUCCIÓN

A partir del análisis y de la reflexión acerca de los nuevos entornos de formación apoyados en las herramientas telemáticas, se consideran a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como uno de los elementos detonadores que posibilitan y apoyan las experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y permiten el intercambio de contenidos, la participación y una verdadera interacción dialógica, que genera un aprendizaje significativo.

Lina Iglesias y Manuela Rasposo (1999: 1) de las Universidades de Santiago y Vigo lo han expresado así:

Vivimos en un contexto social donde las Nuevas Tecnologías están presentes “por todas partes”. Esta presencia ha transformado, sin duda, la realidad actual en sus distintos ámbitos y por consiguiente, nuestro modo de conocer y acceder a dicha realidad. Al mismo tiempo estas Nuevas Tecnologías están creando también nuevas realidades a través de nuevos lenguajes y nuevas formas de representación. Esta situación justifica en si misma la introducción de estas Nuevas Tecnologías en la escuela, introducción que ha de realizarse a través de una integración plena en el curriculum.

¿Qué significan las TIC para la práctica docente? Las Tecnologías de la información y Comunicación nos ofrecen la posibilidad de replantearnos las actividades tradicionales de enseñanza, para ampliarlas y complementarlas con nuevas actividades y recursos de aprendizaje en nuestro entorno inmediato de acción escolar, de la mano de una tarea de facilitador, moderador y mediador entre el estudiante y el conocimiento.

Ana García-Valcárcel (2006: 24) de la Universidad de Salamanca aborda la importancia de las Tecnologías de la Información desde el punto de vista de la educación:

Debemos aprovechar las posibilidades que las NN.TT. nos ofrecen para potenciar el aprendizaje colaborativo y constructivista. Debemos aprovechar la Internet como un espacio para la comunicación social y para el aprendizaje en red.

Para realizar una propuesta virtual de educación universitaria en el campo de la Publicidad y las Relaciones Públicas, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana, en México, se partió de un proyecto enfocado al uso de los medios como instrumento didáctico, bajo la perspectiva de la importancia de la formación de profesores en motivar el aprender a aprender en los estudiantes, a desarrollar la autonomía en la búsqueda informativa en el aula, a propiciar tareas de investigación de manera conjunta como estrategias de utilización, motivando el desarrollo de habilidades cognitivas y creando entornos de aprendizaje.

Sin embargo, la revisión bibliográfica que da cuenta de las experiencias en el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación en los diferentes niveles educativos, enriquecieron la idea original al descubrir la importancia de conocer las actitudes de los profesores ante las TIC en esta Facultad que forma a profesionales en los campos de la Administración de los Negocios Internacionales, las Relaciones Industriales y la Publicidad y las Relaciones Públicas, entidad donde se plantea la realización de esta propuesta, para detectar sus necesidades formativas.

Conocer el uso de las TIC en la vida cotidiana y en el trabajo en el aula, así como de-

terminar si existen apoyos, intereses, motivaciones, barreras o prejuicios en torno a su implementación en un modelo educativo, fue un elemento que interesaba investigar.

Mediante la aplicación de un cuestionario, se conocieron las perspectivas sólo de los profesores de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas, una de las tres carreras ofertadas en la Facultad, en la institución pública de educación superior más importante del sureste de México.

Consciente de que la sola dotación tecnológica a las Universidades no es el factor central para pensar que se pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras escuelas y que el camino necesariamente conducirá a la educación no presencial, la intención es realizar una propuesta centrada en el desarrollo de potencialidades educativas y comunicativas, que interesen por igual a alumnos y a profesores, partícipes activos de una nueva concepción del quehacer en el aula.

#### I) El nuevo rol del profesorado

Una sociedad con un alto nivel de información, exige nuevas habilidades entre quienes desarrollan esta apasionante tarea. Y junto a estas nuevas realidades, debemos reconocer la importancia de capacitar al profesorado para realizar, entre otras tareas:

- 1 Diagnóstico de necesidades
- 2 Planificar cursos, diseñar estrategias de Enseñanza-Aprendizaje
- 3 Elaborar la Web docente
- 4 Buscar y preparar materiales didácticos y recursos para los alumnos
- 5 Utilizar diversos lenguajes
- 6 Motivar al alumnado
- 7 Centrar la docencia en el estudiante
- 8 Fomentar el autoaprendizaje y la participación de los estudiantes
- 9 Asesorar en el uso de los recursos
- 10 Evaluar
- 11 Ofrecer tutorías
- 12 Ser ejemplo y portador de valores
- 13 Investigar en el aula con los alumnos
- 14 Colaborar en la gestión.

De igual forma, las instituciones educativas deben fomentar los papeles del docente en la actualidad en los ámbitos técnico, de aspectos éticos y socializadores de la profesión y en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación forman parte del marco

cultural de nuestra sociedad y están presentes en todos los campos de la actividad humana. Cabero (1996) las ha definido así:

Asumiendo esta posible limitación, las definiciones de NT que se han ofrecido son diversas. Así para Gisbert y otros (1992, 1), hace referencia al “conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”. Por su parte Bartolomé (1989, 11), desde una perspectiva abierta, señala que su expresión se refiere a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones. En esta misma línea en el diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991), se las definen como los “últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación.” Castells y otros (1986) indica que “comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información”. Y como última, citar la formulada en la publicación de la revista “Cultura y Nuevas Tecnologías” de la Exposición Procesos, organizada en Madrid por el Ministerio de Cultura: “... nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.” (Ministerio de Cultura, 1986, 12).

El campo de la educación, no se ha quedado al margen de estos cambios y ello implica, necesariamente, partir de una nueva concepción del rol de quienes participan en este proceso social.

Por ello y ya que ha sido considerada como propuesta dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se plantea la realización de diversas acciones prioritarias como la utilización de los medios electrónicos que posibiliten el establecimiento de esquemas de educación a distancia flexibles y eficaces para apoyar los programas que realiza la institución.

Dentro de las modalidades de enseñanza a distancia, una de mayor éxito ha sido el e-learning, o la formación on-line. A diferencia del aprendizaje a distancia tradicional, como puede ser la Universidad a Distancia, el aprendizaje electrónico a distancia y apoyado en las TIC, aprovecha todos los recursos que ofrece la informática e Internet para proporcionar al alumno una gran cantidad de herramientas didácticas que hacen que el curso on-line pueda ser más dinámico, fácil de seguir, accesible y generador de acciones de aprendizaje.

Aprendizaje en red, virtual, interactivo o flexible, en el e-learning el rol del profesor es el de un tutor on-line. Al igual que un profesor convencional, resuelve las dudas de los alumnos, corrige sus ejercicios, propone trabajos, la diferencia radica en que todas estas acciones las realiza utilizando la Internet como herramienta de trabajo, bien por medios textuales (mensajería instantánea, correo electrónico), bien por medios audiovisuales (videoconferencia).

Sin embargo, algunos autores acusan el derrumbe del e-learning o aprendizaje digital debido a que no ha respondido a muchas expectativas por las que fue creado, particularmente las referidas a la matriculación, el incremento de costos de operación, la ausencia del contacto, la incapacidad del estudio independiente o bien, porque sólo son proyectos de formación a distancia potenciados por la tecnología.

El blended learning o B-learning, por su parte, es un término inglés que en términos

de enseñanza virtual se traduce como Formación combinada, Enseñanza mixta o Aprendizaje mezclado. Se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye tanto formación no presencial (cursos on-line, conocidos genéricamente como e-learning ) como formación presencial.

El modelo de formación combina las ventajas de la enseñanza on-line (aulas virtuales, herramientas informáticas e internet) con la posibilidad de disponer de un profesor como supervisor o tutor de los cursos.

Este formato de formación combinada, consistente en un proceso docente semipresencial, hace uso de las ventajas de la formación en línea y del presencial, contando con un diseño instruccional del programa académico que facilite el aprendizaje.

Existen de todos modos dos actores muy importantes en este proceso, que se deben adaptar a buscar el mejor método para lograr no sólo comunicar a nivel humano, sino también desarrollar sus respectivos roles: el tutor y el estudiante.

Al valorar estos roles, hoy se hace más que nunca evidente que el equilibrio entre los dos roles en este proceso no sólo se va reestabilizando, sino que esto mismo recalifica a ambos: el estudiante a distancia es más responsable de su aprendizaje, es él quien aprende; el tutor a distancia asume un rol no menos importante, pero con atributos distintos: facilita el aprendizaje, es el facilitador.

Por tanto, el tutor debe estar muy bien capacitado en la utilización y en la explotación de las propiedades de las nuevas tecnologías y medios, que van desde la videoconferencia hasta conocer y explotar al máximo las propiedades de las tecnologías didácticas digitales, entre otras variadas funciones.

La definición de una propuesta académica que tome en cuenta el diseño de actividades de formación en nuevas tecnologías de la información y conlleve la creación de actitudes positivas ante el uso de los nuevos medios en el aula y la participación activa por parte de los profesores universitarios, debe incluir el conocimiento de los lenguajes y códigos de los medios y el desarrollo de habilidades para el uso de estos recursos tecnológicos.

Es decir, una propuesta primera encaminada a formar verdaderos profesores en educación a distancia. Pero una propuesta de intervención académica, debe iniciar por conocer a los actores sociales implícitos en el proceso, específicamente a los profesores, lo que conlleva a examinar su disposición para el trabajo con las TIC.

En el caso de la presente investigación, se diseñó un instrumento en forma de cuestionario para conocer las actitudes que presentan los profesores de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana, frente a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De acuerdo con estudios previos, los profesores asumen actitudes negativas hacia el uso de las tecnologías a las que han bautizado como computerfobia o tecnofobia, caracterizada por: a) resistencia a hablar o pensar sobre ordenadores; b) miedo o ansiedad hacia los ordenadores; c) hostil o agresivo pensamiento sobre los ordenadores. (Jay, 1981: 47)

Las causas de actitudes negativas hacia las computadoras en los profesores son:

- a) No hay concretas evidencias sobre la efectividad de su uso
- b) Resistencia del profesorado al cambio
- c) Deficiencias en el conocimiento del hardware
- d) Dificultades en la uniformización de los lenguajes y en el conocimiento de los mismos
- e) Ausencia de un pensamiento analítico
- f) Falta de tiempo de dedicación y de medios para la formación básica respecto a su uso. (Escamez y Martínez, 1987; 108-109)

Hasta el momento no existe un estudio en la Universidad Veracruzana acerca de las actitudes asumidas por el profesorado y los estudiantes frente a las nuevas tecnologías de la información. La intención sería determinar si existen actitudes negativas hacia el uso de las nuevas tecnologías de la información en el aula, bajo una intención a largo plazo de considerar la inserción del campo académico de la Publicidad y las Relaciones Públicas en una propuesta de educación flexible.

Es por ello que esta investigación pretende dar respuesta en primer término a la siguiente pregunta general:

¿Cuáles son las actitudes de los profesores de educación superior hacia los medios, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la educación flexible en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana?

El nuevo papel del profesor en relación al uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación, puede entenderse atendiendo al siguiente cuadro, elaborado por Ricardo Fernández (1996) en el que se especifican las características y tareas del profesor desde dos modelos educativos contrapuestos.

La otrora ventaja del profesor que acumulaba información y podía transmitir este conocimiento a sus alumnos, por lo que obtenía el respeto y el reconocimiento de la comunidad estudiantil, en la sociedad de la información ha dado paso a una nueva perspectiva que Juan Manuel de Pablos Pons (1996) resume de manera magnífica de la siguiente forma:

“Hoy no resulta suficiente pedirle al profesor únicamente estar informado,... Al profesor le pedimos otras cosas, tales como fomentar la convivencia, la participación, la cooperación, la autonomía del alumno, la autocrítica, la ética, la reflexión. Expresiones que suelen identificar modelos docentes que otorgan a los profesores el papel de agentes de cambio e innovación educativa” (De Pablos Pons, J., 1996).

José Tejada (1999) al analizar los nuevos roles y competencias profesionales del formador ante las TIC que ha permitido una revitalización del autoaprendizaje, según las necesidades e intereses de cada individuo, propiciando que cada uno articule su itinerario formativo y tras establecer la diferencia entre tecnófilos y tecnófobos, como nuevas actitudes ante las propias tecnologías, expresa:

Las posibilidades formativas de las NTIC permiten liberar al formador de las tareas

repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndose, -que no disminuyéndoles- dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión.

Según Adalberto Ferrández (1995), se debería contemplar al formador en su papel total: como planificador (momento preactivo), como procesador de información y ayuda al aprendizaje (momento interactivo o desarrollo del proceso) y como evaluador del aprendizaje del alumno (momento postactivo). Todo esto contemplado bajo la óptica del contexto cambiante.

Rosalía Romero (2006:) de la Universidad de Sevilla, considera que los aspectos a contemplar en el diseño de actividades de formación en medios y NTIC son:

- 1 Creación de actitudes positivas ante la integración de nuevos medios en los procesos de enseñanza aprendizaje
- 2 Conocimiento de elementos fundamentales para integración de medios tecnológicos, diseño curricular y su utilización didáctica
- 3 Conocer el valor comunicativo de los medios y favorecer su uso para la transmisión de información
- 4 Conocimiento sobre los lenguajes y códigos semánticos de los medios (icónicos, cromáticos, verbales)
- 5 Desarrollo de destrezas básicas para el uso de medios disponibles
- 6 Potenciar el diseño y producción de medios
- 7 Desarrollar habilidades de selección y evaluación de recursos tecnológicos
- 8 Desarrollar actitudes para la investigación con y sobre medios.

Profesores y estudiantes conforman un binomio de trabajo donde el concepto de enseñanza se basa en el proceso de construcción del conocimiento, la metodología que se utiliza no es estricta si no que surge a través de todo el proceso y el alumno tiene libertad en el proceso de construcción de su conocimiento como resultado de la tarea el maestro de crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno pensar.

En este paradigma a diferencia de otros, se contempla al sujeto como participante activo en la construcción de su realidad. Más que centrarse en los estímulos y respuestas se enfoca en las transformaciones internas realizadas por el sujeto en sus estructuras cognitivas, y el aprendizaje no se concibe como una modificación de conducta sino como la modificación de una estructura cognitiva por medio de la experiencia.

La concepción constructivista precisa de un ámbito real que propicie los procesos de desarrollo personal, perspectiva que es compartida en la Universidad Veracruzana al impulsar el Modelo Educativo Integral Flexible, que retoma estos planteamientos y establece el compromiso de ampliar, multiplicar y reforzar su misión estratégica para la distribución social del conocimiento en todo tipo de sectores y para una gama diversa de poblaciones, donde la nueva plataforma tecnológica, las redes virtuales, las alian-

zas estratégicas, la educación a distancia, la educación continua, el extensionismo universitario y los programas culturales, son la pauta para cumplir con este propósito.

II) DESARROLLO. La investigación:

Estamos de acuerdo en que investigar es básicamente hacer preguntas a la realidad. Por ello la utilización de la encuesta por cuestionario es un instrumento que nos apoya y nos permite explicar lo que los actores sociales hacen, dicen o creen como resultado de su contexto inmediato o sus determinantes sociales. La investigación por ello consideró la implicación de los actores sociales de un proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y estudiantes.

Respecto al profesorado se plantean:

¿Cuáles son las actitudes de los profesores de educación superior hacia los medios, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la educación flexible en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana, en México?

Se coincide con Salinas (1999) en el sentido de ofrecer una formación al profesorado para ampliar el conocimiento y dominio del potencial de la tecnología; para interactuar con la comunidad; para crear conciencia de las necesidades formativas de la sociedad, en justa relación con el propósito de la Universidad Veracruzana de lograr la distribución social del conocimiento.

Ubicación de las preguntas con Profesores.

1. Objeto de actitud medido: Conocimiento y uso de las TIC

¿Conoce qué son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?

En su desempeño académico, ¿utiliza alguna tecnología de la información y la comunicación como parte de su plan de clase?

En la impartición de cátedra, ¿se apoya de materiales didácticos como video, audio, revistas, periódicos, películas, programas?

¿Tiene usted una opinión formada sobre la conveniencia del uso de las TIC en el aula?

1. Capacitación y postura sindical

¿Asistiría a un curso de capacitación para el manejo de las TIC en el aula?

¿Considera que las TIC pueden llegar a reemplazar al docente en el aula?

Desde el punto de vista sindical, ¿el uso de las TIC violaría los derechos de los profesores universitarios al desplazar su ejercicio a un tutor o guía?

¿Considera como Giovanni Sartori que el hombre vive actualmente una época de empobrecimiento de la capacidad de entender, como resultado de la revolución multimedia?

3. Actitudes y participación

¿Coincide con Umberto Eco en el sentido de que por sí sola, la televisión, junto con los otros medios masivos, no contribuye a formar la manera de pensar de una gene-

ración y que la lectura mediática es distinta entre quienes la hacen, la consumen y los teóricos que la analizan?

¿Cómo califica la infraestructura de la Universidad Veracruzana para impulsar un modelo virtual de la enseñanza a nivel superior?

¿Cómo califica la opción del Consorcio Clavijero, esfuerzo colectivo de instituciones públicas y privadas de educación superior de Veracruz que ofrece opciones educativas en la modalidad de educación a distancia en línea?

¿Participaría en el desarrollo de una propuesta para ofrecer la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas en una modalidad virtual?

¿Cómo considera la formación universitaria con el uso de las TIC como apoyo en el aula?

Instrumento con profesores

Así, se elaboró un primer cuestionario para ser aplicado al profesorado que labora en la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas, para validar el instrumento. Se trata de 19 profesores de tiempo completo y quienes, de acuerdo con su contratación, realizan labores de docencia, investigación, extensión, vinculación, gestoría y tutorías.

De igual forma, se incluyó a los académicos por horas, cuya contratación sólo está sujeta a horas frente a grupo. Se tomó como criterio de selección que contaran al menos, con una experiencia educativa de base en cada uno de los semestres. Son 24 profesores por hora, los que sumados a los 19 de tiempo completo, hacen un total de 43 profesores.

El proceso de aplicación del cuestionario para su validación consistió en lo siguiente: una vez elaborada la batería, los ítems y el diseño de la muestra, que incluyó a los 19 profesores con tiempo completo, se aplicó a una prueba piloto en condiciones similares a la de la encuesta normal. (Anexo 3) Se tomó el segmento más pequeño y se construyó a partir de los resultados, la encuesta definitiva.

Este cuestionario incluyó el siguiente reactivo:

Objeto de actitud medido: Actitudes ante las TIC

Pregunta: ¿Tiene usted una opinión formada sobre la conveniencia del uso de las TIC en el aula?

La interrogante consta de 16 palabras y expresa una sola relación lógica. Las posibilidades de respuesta serían:

( ) No (1)

( ) Si (2) ¿Cuál es su opinión?

La validación consistió en la prueba piloto o pretest, aplicado en este caso a 9 personas, realizando la evaluación de las propuestas métricas de la escala desde la perspectiva de la fiabilidad y validez del instrumento. Una vez aplicado el pretest, se validó el cuestionario y se aplicó a una muestra representativa del total de los profesores que sumaban 43 de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas.

De igual forma, se integró el instrumento en un cuestionario, que es un conjunto de preguntas respecto a variables a medir: Conocimiento de las TIC; Definición de las TIC; Actitudes ante las TIC; Capacitación de las TIC; Uso de las TIC en el aula; Uso de medios en el aula; Actitud ante los medios; Docencia y TIC; Derechos laborales y TIC; Infraestructura y modelo virtual; Opinión sobre el Consorcio Clavijero; Conocimiento sobre el Consorcio Clavijero; Nivel de participación en FCAS; Actitud ante el uso de las TIC en el aula.

Se propuso que en todo caso, la mayoría de las preguntas fueran de carácter cerrado para facilitar el análisis de los datos, con la única excepción de la tercera pregunta, que consideraba una opinión específica del profesor respecto a la conveniencia del uso de las TIC en el aula.

Esta excepción se consideró debido a la riqueza que implicaba la opinión del profesor respecto a la conveniencia o inconveniencia pues se asume que la incorporación de las TIC favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero deben realizarse estudios que involucren a los participantes directos, en este caso los docentes y conocer los efectos en su actividad cotidiana.

Población de estudio: profesorado

La investigación que da sustento a la propuesta educativa, se ha llevado a cabo en el periodo 2007-2010 con los profesores adscritos al campo académico de Publicidad y Relaciones Públicas.

El trabajo se realizó bajo la perspectiva de proponer un modelo educativo flexible que inicie con el análisis de las actitudes de los profesores hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medios de enseñanza, así como de los factores que permiten explicar las preferencias, cogniciones, prejuicios y predisposiciones del comportamiento que se observan hacia este componente curricular entre este conjunto de profesores.

Además, se plantearon como retos que una propuesta educativa responda en primer término a las necesidades y características individuales de los estudiantes universitarios, para ofrecer una oferta educativa que los integre y con ello contribuir a su sano desarrollo personal, comunitario, regional y nacional, bajo la pretensión general de diseñar una modalidad de educación a distancia donde las tecnologías de la información y comunicación apoyen al aprendizaje.

Recolección de datos con profesores

Los 39 cuestionarios se aplican de manera directa a profesores de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas. Se procedió a aplicar un cuestionario. El instrumento se validó a través de la aplicación a una muestra piloto, en condiciones similares a una encuesta normal. Fue aplicada a nueve profesores de tiempo completo, para construir la encuesta definitiva. Entre la versión inicial del cuestionario y la definitiva, se cancelaron las preguntas relativas a las carreras que ofrece el Consorcio Clavijero, por no tratarse de un estudio comparativo, así como las relativas al marco teórico, que retomaban los planteamientos de Umberto Eco y Giovanni Sartori, en el entendido que la diversidad de perfiles formativos de los profesores de la carrera, dejaban sin elementos de respuesta a estos indicadores..

En este caso, se trata de una institución de educación superior consolidada desde el punto de vista de su trayectoria a nivel nacional, con preocupación sobre su pertinencia social y cuyo tránsito hacia el manejo de los recursos que le permitan la potencialidad de los medios para realizar funciones didácticas, es inminente.

Coincidimos en que el auge de la investigación en materia de tecnología educativa en los últimos años se ha relacionado con medir las actitudes frente a su inserción en la vida cotidiana y académica, ligada al énfasis económico, referido a las amplias posibilidades que la educación flexible permite para la ampliación de la oferta educativa.

En este último rubro, el económico, es donde se inscribe esta propuesta por el logro educativo de mayor atención a la demanda estudiantil, utilizando la infraestructura de la propia Universidad.

### Conclusiones

Los resultados de la investigación con profesores universitarios de la carrera de Publicidad y Relaciones permiten observar lo siguiente:

Respecto a los profesores, que asumen conocer lo necesario sobre las TIC; expresan su acuerdo total en cuanto que son innovaciones que facilitan la comunicación; la mayoría tienen una opinión formada sobre la conveniencia del uso de las TIC; es muy probable que acudan a un curso de capacitación; también consideran que pocas veces hace uso de las TIC en el aula; pero asumen que pocas o muchas veces hacen uso de materiales didácticos en el aula; creen que es poco probable que puedan reemplazar al docente en el aula; que es muy poco probable que viole sus derechos laborales; califican como buena la infraestructura de la Universidad; creen que el consorcio Clavijero ha tenido una actuación regular; es muy probable que participen en una propuesta virtual en su carrera; y conciben que es mejor la formación recibida con el apoyo de las TIC.

De lo anterior se puede desprender una opinión favorable en lo general de los profesores universitarios de este campo académico, pese a la diversidad de los perfiles profesionales que presentan. Una forma de homogeneizar sus criterios en torno al tema y de llegar a acuerdos conceptuales sobre las TIC lo representa la impartición de un curso que les permita aproximarse a los conceptos claves de la educación para los medios de comunicación, las estrategias para la enseñanza de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación.

La aplicación de estos cuestionarios proporcionaron validez a la propuesta original de la sustentante, modelo propuesto para la enseñanza a distancia de la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Veracruzana basado en el paradigma constructivista, esto es que el docente será facilitador, moderador y mediador entre el estudiante y el conocimiento.

Los resultados permitieron conocer que hay una disposición para el trabajo colaborativo, para la inserción de las nuevas tecnologías de la información en el aula, así como para favorecer este tipo de acciones en el campo académico de Publicidad y Relaciones Públicas, objeto directo del trabajo.

La propuesta debe partir de reconocer la importancia de la participación formación del profesorado en el uso de los nuevos medios en el aula y en el diseño de un proyec-

to de educación flexible. Al no existir investigaciones en nuestro país en torno a las actitudes del profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación y debido a que la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, objeto del estudio aglutina un profesorado con perfiles diversos, la memoria recoge la impresión de los docentes de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas.

La capacitación del profesorado es fundamental, así como la integración del conocimiento para la creación de actitudes positivas ante los nuevos medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta académica vincularía funciones de investigación, docencia, tutoría, gestión académica, extensión y difusión y como tarea primera propone el diseño de un programa de curso sobre la educación para los medios, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para familiarizar al profesorado con nuevas opciones educativas.

Es por ello que los retos de diseñar un modelo educativo flexible que responda a las necesidades y características individuales de los estudiantes; ofrecer una oferta educativa que apoye a los alumnos y que amplíe las posibilidades que ofrece la universidad pública más importante del estado de Veracruz, se vinculan con la pretensión de diseñar una modalidad de educación a distancia donde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) apoyen al aprendizaje.

La pertinencia está dada en la medida en que responde a la sociedad que promueve las actividades de educación superior en la entidad. Finalmente, resultará atractiva para los alumnos que realicen diversas tareas en el mercado de trabajo, por ejemplo, quienes tienen necesidad de llevar a cabo un trabajo para mantener sus estudios profesionales, y para quienes el modelo flexible no representa una opción real, debido a la escasa flexibilidad en materia de docentes, aulas y horarios.

Desde la perspectiva del profesorado, es evidente que sus áreas de formación son variadas y van desde la Administración de Empresas, Contaduría, pasando por Letras Españolas, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura o incluso Agronomía, lo que incide en que presenta también diversas perspectivas al identificar las opciones que las TIC ofrecen en el ámbito de la educación.

Los profesores difieren en cuanto a las actitudes ante las TIC, el conocimiento de las mismas, sobre su uso en el aula, o la capacitación que requieren, pero coinciden plenamente en que su utilización mejorará considerablemente la educación universitaria, siendo optimistas en las posibilidades de participar en un proyecto académico flexible al interior de su Facultad.

Sin embargo, los profesores universitarios coinciden en que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación repercute positivamente tanto en el aprendizaje y formación de los alumnos, como en su propia práctica profesional, mejorando el sistema educativo y la perspectiva del quehacer universitario de carácter público. Existen actitudes positivas ante las innovaciones tecnológicas, aunque no se deja de reconocer la carencia de algunos elementos en su práctica cotidiana.

El uso de las nuevas tecnologías de información ha sido un apoyo fundamental para el logro de nuevas metas y sin duda, permitirá ampliar la oferta educativa y la calidad de los procesos que la institución de educación superior proyecte para los próximos

años, reconociendo la importancia de la formación de los profesores, piezas claves en la consultoría de la información, la colaboración de los grupos, el desarrollo de los cursos, la facilitación del aprendizaje y la supervisión académica.

En la sociedad actual existe una tendencia al acceso fácil e inmediato a la información, a la socialización a través del uso de las redes, al trabajo colaborativo, al desempeño laboral y en este cambiante contexto se inserta la educación, que en el modelo de formación combinada tienen efectos positivos en la práctica docente, el aprendizaje, las tutorías y la investigación.

Dado que el profesor universitario en el contexto en el que se ha realizado esta investigación es un profesional experto en su área de conocimiento, que realiza su labor con pocas bases pedagógicas -puesto que las habilidades didácticas no son requisito para su contratación-, el aporte de esta investigación radica en lo referente a las competencias docentes en dos sentidos, el primero orientado por la pedagogía, es decir, el enfoque basado en competencias y el segundo, el que transforma la práctica educativa, trasladando esta actividad a un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, en la modalidad b-learning.

#### BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (comp.), (1997), La educación para los medios de comunicación, Universidad Pedagógica Nacional, ILCE, México, 414 p.
- AREA, M., (2002), (La tecnología educativa como disciplina pedagógica), en Web docente de Tecnología Educativa, Universidad de La Laguna, pp. 1-8
- AROLDI, P., “Conocer con los nuevos media, en Bettetini, Gianfranco y Fausto Colombo (1995), Las nuevas tecnologías de la Comunicación, Instrumentos Paidós, 1ª. Ed., Barcelona.
- BETTETINI, G., “Tecnología y comunicación”, en Bettetini, Gianfranco y Fausto Colombo (1995), Las nuevas tecnologías de la Comunicación, Instrumentos Paidós, 1ª. Ed., Barcelona.
- CABERO, J., (2000), “La formación virtual: principios, bases y preocupaciones” en Pérez, R. (coord.), Redes, multimedia y diseños virtuales, Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 83-102
- CABERO, J., (2002), (Las posibilidades de las NTIC para los desafíos de la educación de las personas adultas), en Agenda académica, Universidad de Sevilla, 3, 2, p. 21-40
- CROVI, D., (1998), Tecnología satelital para la enseñanza, Instituto Latinoamérica para la Comunicación Educativa, México.
- CULLEN, C., (2003), “Educación en y para la democracia: una apuesta a los medios”, en Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia, Roxana Morduchowicz, (coord.), Octaedro, Barcelona, 147 p.
- DE BENITO, B., (2000), Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet, en Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 12, junio.
- DE LA PEÑA, R, (2005), Experiencias de educación a distancia en México y en el mundo, CONEVyT Editorial Porrúa, México, 428 pp.

DÍAZ, F., (1993), Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral, en Revista Tecnología y comunicación educativas, número 21, Marzo, México.

ESCAMEZ Y MARTINEZ (1987): Actitudes de los agentes educativos ante la informática, en: VAZQUEZ, G. (ed): Educar para el siglo XXI, Madrid, Fundesco, 79-126.

FAINHOLC, B., (1999), La interactividad en la educación a distancia, Paidós, Barcelona.

GALLEGO, M., (2001), El profesorado y la integración curricular de las Nuevas Tecnologías, en Area M. (coord.), Educar en la sociedad de la información, (pp. 338-407)

GISBERT, M., (2002), “El nuevo rol del profesores en entornos tecnológicos”, en Acción Pedagógica, Vol. 11, p. 48-59

IMBERÓN, F. (coord.) (1999), La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, Biblioteca de aula, Serie Pedagogía, Teoría y práctica, Barcelona, 180 p.

LEVY, P., (1999), ¿Qué es lo virtual?, Paidós, Barcelona, p. 47.

MARTÍNEZ, F., (2001), “El profesorado ante las nuevas tecnologías”, en Blázquez Entonado, F. (Coordinador), Sociedad de la información y educación, Junta de Extremadura, Badajoz, 193-216.

ROMERO, R., (2006), La formación de profesores y nuevas tecnologías. El nuevo rol del profesor, Universidad de Sevilla, Didáctica y organización escolar.

ROMERO, R., Y M. LLORENTE, (2006), “El tutor virtual en los entornos de teleformación”, en Cabero, J. y Román P. (coord.), E-actividades. Un referente básico parra una formación en Internet, Eduforma, MAD, Sevilla.

SALINAS, J., B. DE BENITO Y A. PÉREZ (1999), “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza universitaria: el caso de la UIB”, I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad, Universidad de Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre.

VILLATORO, P. Y A. SILVA, (2005), Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) un panorama regional, ONU, CEPAL, Santiago de Chile, febrero.

VITTTADINI, N., “Comunicar con los nuevos media”, en Bettetini, Gianfranco y Fausto Colombo (1995), Las nuevas tecnologías de la Comunicación, Instrumentos Paidós, 1ª. Ed. Barcelona.

## DOCUMENTOS

Composición del examen de conocimientos por área académica y oferta de lugares disponibles por área, carrera y región, Universidad Veracruzana, publicado en Diario de Xalapa, domingo 25 de febrero de 2007, página 9A

Propuesta para la creación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1995, 150 pp.

Reporte de los estudios estadísticos realizados para conocer la intención de demanda y el mercado de trabajo de tres nuevas carreras ofrecidas por la Universidad Veracruzana, GINCO-UV, Xalapa, 1996, 45 p.

## LA MODALIDAD VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Miguel Ángel Ferraro Universidad Nacional de Tres de Febrero

### PALABRAS CLAVE

Estudiantes-Percepción-Aprendizaje--Institucionalización

### RESUMEN

La enseñanza virtual es todavía una experiencia novedosa, que si bien logró alcanzar sus objetivos iniciales de democratización de la educación superior, relativización de los impedimentos geográficos y socioculturales e incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), nos plantea aún hoy interrogantes relacionados con su público objetivo es decir cuáles son las características distintivas que se presupone, el estudiante a distancia, debe poseer o desarrollar a fin de afrontar exitosamente este compromiso de aprendizaje e interrogantes relacionados con la experiencia virtual en sí misma, sus fortalezas y debilidades.

Nuestra intención, en este caso, es realizar un estudio que tome los estudiantes de la UNTREF como unidad de análisis: ¿Quiénes son? ¿Con qué “herramientas” cuentan para encarar la modalidad? ¿Cuáles son las causas de su elección? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué valoran y qué critican de la experiencia?

Esta investigación nos acerca a la percepción que tienen de experiencia y, por tanto a posibles estrategias que harían más eficaz la experiencia.

## 1.- Introducción

El equipo de investigación que participo en la realización de este trabajo esta conformado por Viviana Gimenez, Loana Sava, Carolina Josa y María Eugenia Depau Acosta.

La expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), durante los años 90', estimulo el desarrollo de la educación virtual en el mundo de la mano del nacimiento de los campus virtuales.

En Argentina la oferta universitaria virtual se hace posible con el traspaso de las TIC'S del ámbito administrativo al ámbito académico, en primera instancia como complemento de las experiencias presenciales, como lo fueron el programa UBA XXI, el proyecto de capacitación docente a distancia de la Universidad de Buenos Aires y el implementado por la Universidad Nacional de Córdoba en la Facultad de Ciencias Económicas, para luego convertirse en propuestas académicas autónomas e integrales.

En Argentina fueron las propias instituciones de enseñanza superior presencial las protagonizaron las primeras experiencias virtuales. Así el Programa Universidad Virtual de Quilmes inicia, en 1999, con propuestas de formación virtual, simultáneamente la Universidad Nacional del Litoral iniciaba el Programa, de Educación a Distancia que ofrecía clases satelitales en directo en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. Dicho Programa evolucionó hacia la experiencia virtual a través de una Red de Centros de Apoyo que en la actualidad funcionan a partir de una serie de convenios, en más de 100 centros conformados por instituciones educativas, organismos públicos, bibliotecas y otros, situados en once provincias argentinas. En 2001 sumó su propuesta la Universidad Nacional de Rosario con Puntoedu, hacia 2007, a través de la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión, propone potenciar el uso y las posibilidades de las TIC's e incluye a partir del espacio Comunidades, de su web virtual, a alumnos y profesores de la modalidad presencial como apoyo de las actividades académicas.

Por su parte la Universidad Nacional de Tres de Febrero propone a partir del 2002 UNTREF VIRTUAL que inicia con una oferta, no académica, de capacitación dirigida a miembros de organismos públicos y sindicatos a través de una serie de convenios. Hacia el 2004 amplía la oferta con propuestas de tipo académicas, abiertas a la comunidad, lo que implicó para su matrícula un crecimiento geográfico y demográfico sostenido.

Todas estas experiencias se erigen como respuesta a necesidades de formación de las distintas comunidades y tienen como objetivo la democratización de la educación superior, la eliminación de impedimentos geográficos y socioculturales y la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos educacionales. Así la experiencia universitaria virtual se mantuvo, desde sus inicios, en constante crecimiento formando redes, generando convenios, perfeccionando sistemas y soportes virtuales y ampliando la oferta que actualmente incluye desde cursos de formación no académica hasta propuestas de posgrado pasando por un amplio abanico de carreras con titulación oficial.

## 2. Nuestra experiencia con la materia Cuestiones de Economía, Sociología y Política

Desde el año 2002 soy el responsable de la materia Cuestiones de Economía, Sociología y Política, nuestra intención es que la misma estimule en el estudiante una actitud creativa para el análisis reflexivo y crítico de los problemas sociales de nuestro tiempo, prestando particular atención a la capacidad de comprender, interpretar y producir conocimientos teniendo en cuenta las teorías sociológicas políticas y económicas.

Proponemos que los estudiantes comprendan la naturaleza histórica de los fenómenos sociales, su especificidad y las particulares condiciones que se imponen en la producción de su conocimiento; que cuenten con un panorama suficiente de los diferentes discursos teóricos que abordan la producción del conocimiento de lo social, y que ejerciten su capacidad de investigación, análisis e interpretación, de manera individual y grupal, de los problemas de la realidad social de nuestro tiempo.

## 3. Nuestra Metodología de Trabajo:

A lo largo de los años y ganando experiencia de trabajo, en la modalidad, fuimos sumando estrategias con el objetivo de aportar institucionalidad a la cursada ya que entendemos que esto aumenta las posibilidades de los estudiantes de tener una experiencia exitosa y es una de sus principales demandas.

Elegimos el Foro como la principal herramienta para comunicarnos y estructurar la cursada. Como afirma Lourdes Pérez Sánchez en su trabajo El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso “Podemos definir el foro virtual como un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. En estos espacios los usuarios, y en el caso que nos ocupa, foros educativos, los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes.

Una de las principales características de los foros virtuales y que definen su carácter es la asincronía, concepto inserto en la propia definición. Los foros son herramientas que se pueden utilizar y consultar en cualquier momento, sin que sea necesario pactar una hora concreta, sino que las aportaciones de los demás participantes quedan recogidas permanentemente, y pueden ser respondidas en el momento en el que se desee. Este carácter asincrónico trae consigo aparejada otra gran característica de los foros, y es que son herramientas que permiten un mayor grado de reflexión de lo aportado por los demás participantes. De esta forma, se cuenta con más tiempo para organizar y escribir las ideas propias, y reflexionar sobre las opiniones de los demás participantes.”

Así trabajamos a lo largo del cuatrimestre con dos tipos de foros: El primero, en consonancia con los objetivos propuestos, plantea el análisis relacional de algún tema de la realidad social (a través de textos, notas periodísticas, chistes, documentales, videos, películas, audios radiales y otros.) con los distintos autores propuestos por la cátedra.

El segundo está relacionado con las instancias evaluatorias parciales, es importante que estas sean periódicas, no como un simple control de lectura, sino porque le permite al estudiante ejercitar el análisis relacional y le otorga un marco institucionalizado de trabajo. Por tanto este foro trabaja en la devolución de los ejercicios evaluatorios a partir de fundamentar la/las respuesta/s correcta/s al ejercicio planteado y permite a los estudiantes expresarse en consenso y/o disenso con la misma, siempre que puedan fundamentarlo desde los autores propuestos.

Esto implica que para obtener la regularidad en la materia los estudiantes deben estar conectados con el campus, y con la materia específicamente, semanalmente generando un hábito de contacto permanente a lo largo de toda la cursada.

Realizamos seis ejercicios evaluatorios con devolución y debate y dos debates sobre temas actuales, con el objetivo de obtener un mayor compromiso de lectura y participación; que se diferencia del sistema tradicional que sólo cuenta con dos instancias evaluatorias y que en muchos casos se presta a que, solamente, en la semana cercana a la entrega se dediquen a leer provocando una acumulación de material no leído, en el tiempo establecido, lo que les puede devenir en una experiencia negativa del proceso de aprendizaje.

La modalidad evaluatoria elegida permite un contacto más fluido y las devoluciones semanales de las actividades nos otorgan una interacción mucho más lograda que el Chat donde la participación de los alumnos es muchas veces limitada por las actividades laborales que desarrollan.

Cabe destacar que la materia utiliza el correo privado para la evacuación de dudas personales que en caso de ser válidas para el grupo en general son respondidas a través del foro.

#### 4. Nuestra Investigación

La enseñanza virtual es todavía una experiencia novedosa, que si bien logró alcanzar sus objetivos iniciales de democratización de la educación superior, relativización de los impedimentos geográficos y socioculturales e incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), nos plantea aún hoy interrogantes relacionados con su público objetivo es decir cuáles son las características distintivas que se presupone, el estudiante a distancia, debe poseer o desarrollar a fin de afrontar exitosamente este compromiso de aprendizaje e interrogantes relacionados con la experiencia virtual en sí misma, sus fortalezas y debilidades.

La investigación que realizamos tiene un carácter cualitativo: tendremos en cuenta la reflexión de los estudiantes, para lograr captar sus perspectivas sobre la experiencia y a partir de esto evaluar qué estrategias mejorarían y harían más eficaz la experiencia.

Nuestra intención en este caso es realizar un estudio que tome los estudiantes de la UNTREF como unidad de análisis. ¿Quiénes son? ¿Con qué “herramientas” cuentan para encarar la modalidad? ¿Cuáles son las causas de su elección? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué valoran y qué critican de la experiencia?

Restrepo (2000:45) considera que “sí es posible investigar sobre la propia práctica pe-

dagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres, el profesional de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospección, la introspección y la observación participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas”.

Esperamos que los resultados de la investigación puedan ser utilizados no solamente para el mejor funcionamiento de nuestra cátedra sino también para la generación de políticas educativas orientadas a mejorar la educación que brindamos.

Teniendo en cuenta que nuestra materia es troncal, es decir común a todas las carreras, realizamos un cuestionario de preguntas abiertas que le dimos a los alumnos al promediar la cursada del segundo cuatrimestre del año 2012.

En esta primera etapa de la investigación, que es de carácter exploratorio, respondieron 80 alumnos de 5 cursos. Obteniendo los siguientes resultados: El 9 % de los estudiantes entrevistados tienen entre 18 a 22 años, el 46 % 23 a 28 años, el 12% 29 a 34 años y el 33% 35 a mas años.

Si tomamos en cuenta que en la experiencia presencial la mayoría de los alumnos ingresantes, según los últimos censos universitarios, tienen entre 18 a 22 años, la edad de ingreso de los alumnos virtuales es considerablemente alta. Más del 60% de los entrevistados tiene experiencia previas en la modalidad presencial y el 58% estudiaba una carrera vinculada a su actividad laboral. Les preguntamos a los alumnos cuál sería su elección si tuviera la posibilidad de elegir la modalidad de estudio si no trabajara o no tuviera ningún otro tipo de impedimento (por ejemplo geográfico, la carrera esta cerca de su lugar de residencia), y el 54% elegiría la modalidad presencial. Las causas de su elección son, en la mayoría de los casos, que prefieren la interacción que se da con los profesores “la relación cara a cara”, la posibilidad de interactuar con mayor intensidad con su grupo de pares y la institucionalización de la modalidad presencial con sus días establecidos de cursada que facilitan la incorporación de hábitos de estudio.

El 42% prefiere la modalidad virtual, ya que les permite tener una mayor autonomía en la organización de su carrera y el perfil que quieren brindarle a su profesión. Es importante destacar que quienes prefieren la modalidad virtual no podrían cursar una carrera universitaria por situaciones personales como maternidad, trabajo o distancia. Solamente un 4% expreso que le era indistinta la elección de la modalidad y que en ambas cubrían sus expectativas.

También le preguntamos cuáles eran las debilidades y las fortalezas de la modalidad virtual. En cuanto a las primeras se destaca que un 70% plantea no sentirse satisfecho con la falta de contacto con el docente, la modalidad virtual no cubre las expectativas, reiteran la añoranza del contacto “cara a cara” de la modalidad presencial, en este sentido ven como un avance cualquier aporte de material multimedia. Asimismo reclaman mayor estructuración ya que perciben cierto grado de improvisación en la organización académico - administrativa.

En cuanto a las fortalezas de la modalidad la mayoría destacó que le permite organizar sus tiempos con el estudio y con las otras actividades que realiza.

Asimismo destacan que es más accesible en lo económico<sup>1</sup>. Si tuvieran que viajar o

mudarse a donde se dicta la carrera no podrían afrontar los costos y también destacan que la bibliografía, al estar digitalizada, les ahorra el gasto en la compra de apuntes y libros.

También señalan como positiva la posibilidad de constituir lazos con compañeros de otras ciudades. Rescatamos el testimonio de dos alumnos en uno de los casos la modalidad le permitía participar de modo desinhibido sin la timidez que le aporte la instancia presencial. En el segundo caso la modalidad le permitía fortalecer su espíritu autodidacta.

En cuanto a nuestra materia destacan la realización de evaluaciones parciales mas acotadas pero frecuentes, la organización de la cursada con días establecidos que acercan la experiencia a la institucionalización de la práctica presencial, viendo como una debilidad la escasez de clases en formato multimedia.

#### REFLEXIONES FINALES

Nos parece importante destacar que el 90 % de la población que estudia a través de la modalidad virtual tiene más de 22 años y que la mayoría ha tenido socialización en la educación superior previa.

Un dato a profundizar en próximas investigaciones es que más del 54% de los entrevistados prefieran la modalidad presencial por el contacto personal con los profesores

Los alumnos en su gran mayoría requieren mayor presencia del profesor y esto nos muestra que la marca de “la cultura de la presencialidad” es muy fuerte en los estudiantes. En primer lugar porque se asocia la universidad con un espacio territorial que se hace evidente con la denominación que aún se le da al espacio académico virtual: “Campus”<sup>2</sup> que remite a un espacio de la modalidad presencial. En segundo lugar dicha territorialidad va acompañada de formato alumno - docente donde predomina la interacción y la relación cara a cara. La utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) cuestiona esa territorialidad. Es importante destacar que las demandas de los alumnos de mayor intervención y participación de los docentes también contradice la idea de que la experiencia de la modalidad virtual es más económica en la utilización de recursos, que la educación presencial sino que es costosa y requiere una inversión fuerte, cómo toda experiencia educativa. Como bien explica Martín Becerra “Decir que el estudiante es el centro, licua la necesidad de que haya docentes formados y eso deteriora la calidad. Bien hecho, es mucho más laborioso ser docente en la modalidad virtual, que en la modalidad presencial. Por ejemplo, si tenés un grupo de 40 alumnos, tenés que contestar 25 / 30 mensajes, es cierto que con el diseño de las plataformas, no tenés que hacer el uno a uno, a veces muchos de esos procesos son colectivos. Una cosa es, dice el profesor Becerra, para los que estamos acostumbrados a dar clase, escribir ejes de la clase para desarrollar oralmente y otra cosa distinta es que esos ejes estén muy bien escritos, con corrección gramatical, porque hay otras personas que lo van a leer.”<sup>1</sup>

Las posibilidad de suplir la presenciabilidad a través de videoconferencias resulta compleja, si bien es cierto que en nuestro país la gran mayoría tienen condiciones mínimas de acceso a Internet la misma es desigual, no todos tienen las mismas condiciones de calidad y eficiencia en el servicio y eso dificulta la posibilidad de una vi-

deoconferencia con interacción simultánea con los alumnos<sup>3</sup>.

Por otro lado los videos con clases de los profesores no suelen ser muy motivadores para el aprendizaje. “En algunas de estas experiencias fundacionales se incorpora el video como material didáctico no convencional. También en esto (como es lógico y casi inevitable), la tradición ha puesto su impronta, y esos primeros videos han derivado en bustos parlantes, donde el docente habla y habla, resultando mucho más aburridos (e ineficientes) que la misma versión presencial. La digitalización de esos videos no los mejora para nada. Por el contrario, verlos en una ventanita de 8 o 10 cm de ancho, empeora la experiencia para el alumno.”

Nuestra idea para los próximos cuatrimestres es que las clases presenciales puedan ser grabadas presenciales puedan ser grabadas lo que permitirá mejorar la calidad de las clases y que no solo este el docente dando su clase sino interactuando con los alumnos. Esta actividad va a ser evaluada por los estudiantes a través de un cuestionario al finalizar el curso.

Otro dato que creemos significativo es que la elección de estudiar en forma virtual le resulta más económica a pesar de ser una actividad arancelada. La fundamentación que dan los estudiantes es que les permite ahorrar tiempo y dinero al evitar los traslados a la universidad y no tener que comprar la bibliografía, ya que ésta digitalizada. Los estudiantes entrevistados mencionaron como positiva la posibilidad que da la modalidad de planificar sus estudios pero sigue siendo interesante que esta cualidad, de la educación virtual, no evite que los alumnos sigan demandando mayor institucionalización en la organización de la cursada y de la universidad. Por eso en nuestra experiencia educativa intentamos que haya hábitos similares a las clases presenciales, según las opiniones recibidas por los estudiantes valoran mucho el hecho de que asignamos un día para incluir la clase, las evaluaciones y las devoluciones. Esto permite que la experiencia sea predecible y economiza los esfuerzos por parte de los estudiantes ya que la acción que desarrollamos es la esperada.

Podemos decir que la Educación Virtual es un proceso complejo que aún está desarrollándose. Es necesaria e imprescindible la realización de investigaciones que sirvan de base para la elaboración de estrategias didácticas específicas de modalidad, ya sea para la elaboración de materiales como para mejorar la interacción con los estudiantes.

El fenómeno de la virtualización de la educación hace que se replensen muchas de sus características y esto plantea un desafío, este proceso de investigación que estamos iniciando es nuestro modesto aporte al desarrollo e institucionalización de la educación virtual en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anacleto Silva, Diana Berlyne (2015) Calidad e investigación: Retos de la universidad en la educación virtual <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4054/1/VE14.279.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984); *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Boaventura de Sousa S. (2005); *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma de-*

- mocrática y emancipadora de la universidad Buenos Aires: Dávila Editores.
- Becerra M. (2000); Entrevista Portal Educ.ar. Buenos Aires: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/educacion-virtual-experiencia.php>
- Elliot Jhon (2000) La investigación-acción en educación Ediciones Morata, S. L.
- Flores J. y Becerra M. (2002); La Educación Superior en Entornos Virtuales Buenos Aires: Programa Universidad Virtual de Quilmes.
- Guido L. y Versino M. (2002); La Educación Virtual en las Universidades Argentinas, Observatorio Sindical de Políticas Universitarias Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Montes José Antonio Jerónimo (2007) Educación en Red y Tutoría en Línea. UNAM FESZ. México
- Montes José Antonio Jerónimo (2008) Aprendizaje en Red, en busca de la comunidad virtual. UNAM FES Zaragoza.
- Montes José Antonio Jerónimo (2008) Construyendo la comunidad de aprendizaje en red, una experiencia. FES Zaragoza. UNAM
- Montes José Antonio Jerónimo (2009) Investigación de la formación en red, indagando en la virtualidad. FES Zaragoza. UNAM. Jerónimo M. J. A
- Montes José Antonio Jerónimo (2014) Formación en Red: Aprender con tecnologías digitales <https://www.dropbox.com/s/y86sb0qa6reppft/CIAMTE%202013%20ISBN.pdf?dl=0>
- Pérez Sánchez L. (2010); El Foro Virtual como espacio educativo: Propuestas didácticas para su uso. Universidad de Salamanca”. Buenos Aires: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_662/a\\_8878/8878.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html)
- Restrepo, B. (2004); La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Colombia: Revista Educación y Educadores.
- Valzacchi J. (2009); EDUCACIÓN VIRTUAL en Argentina: De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores) La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe Buenos Aires

.....

1. Nos parece importante que destaquen como positivo este punto teniendo en cuenta que la modalidad virtual es arancelada campus. (Del ingl. campus, y este del lat. campus, llanura). Conjunto de terrenos y edificios pertenecientes a una universidad.

2. Según un estudio realizado por la empresa Ookla en el 2012 las conexiones a internet de Argentina están entre las más lentas del mundo. A pesar de su baja velocidad, la banda ancha nacional tiene uno de los índices de mayor penetración en la Argentina, en comparación con otros países de la región, con unas 7 millones de conexiones. <http://www.infobae.com/notas/697503-Las-conexiones-a-internet-de-Argentina-entre-las-mas-lentas-del-mundo.html>

3. Jorge Rey Valzacchi EDUCACIÓN VIRTUAL en Argentina: de dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores)





**EJE 7**

EJE 7- TRABAJO N° 71

**SISTEMA DE INFORMACIÓN ACADÉMICA-DOCENTE UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZONICA**

Román Estuardo Soria, Universidad Estatal Amazónica, Ecuador

Patricio Ochoa, Universidad Estatal Amazónica, Ecuador

Eberto Pablo Gutiérrez, Universidad Estatal Amazónica, Ecuador

## 1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) expedida en octubre del año 2010 y su implementación por parte del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) y del Consejo de Educación Superior (CES), quienes en su ámbito de acción, han expedido nuevos Reglamentos (CES) y la aplicación de Evaluaciones Institucionales y de Carreras (CEAACES), están orientando la adopción de nuevos modelos de Gestión y Aseguramiento de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) ecuatorianas, que las conduzcan a su Acreditación y Categorización.

Los modelos de gestión, deben servir para facilitar el desempeño y la mejora continua en el desarrollo de sus procesos, en la Universidad Estatal Amazónica (UEA) y con ello agregar valor en las relaciones entre la Investigación, Vinculación y Docencia, desde una gestión integradora como proceso administrativo. En estos procesos participan sus investigadores, académicos, estudiantes y funcionarios de la comunidad universitaria, con el fin de lograr la calidad de la educación superior en la UEA. Cada uno de ellos, durante su actividad, producen información de utilidad para el cálculo de indicadores de evaluación o planificación; claves para el desempeño eficiente y eficaz de una IES. Esta información debe estar disponible y actualizada para que las instancias del gobierno institucional tomen las mejores decisiones.

Para resolver este tema estratégico, la mejor alternativa es la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC`s), adaptadas a las necesidades institucionales. La UEA con la finalidad de mejorar la calidad de sus procesos académicos generadores de valor, ha desarrollado el Sistema de Información Académico Docente (SIAD), para que provea de información ágil y veraz a la comunidad universitaria y a la vez cumpla con los lineamientos y normas de las entidades de control CES y CEAACES.

Inicialmente se desarrolló para que responda a las necesidades del Modelo Educativo Complejo que adoptó la UEA y se constituya en una herramienta de trabajo para que autoridades académicas, investigadores, docentes, estudiantes y funcionarios administrativos puedan utilizarla en su desempeño diario, ya sea ingresando, registrando, revisando, aprobando o utilizando información necesaria para los indicadores del Plan Estratégico Institucional y del Modelo de Acreditación del CEAACES.

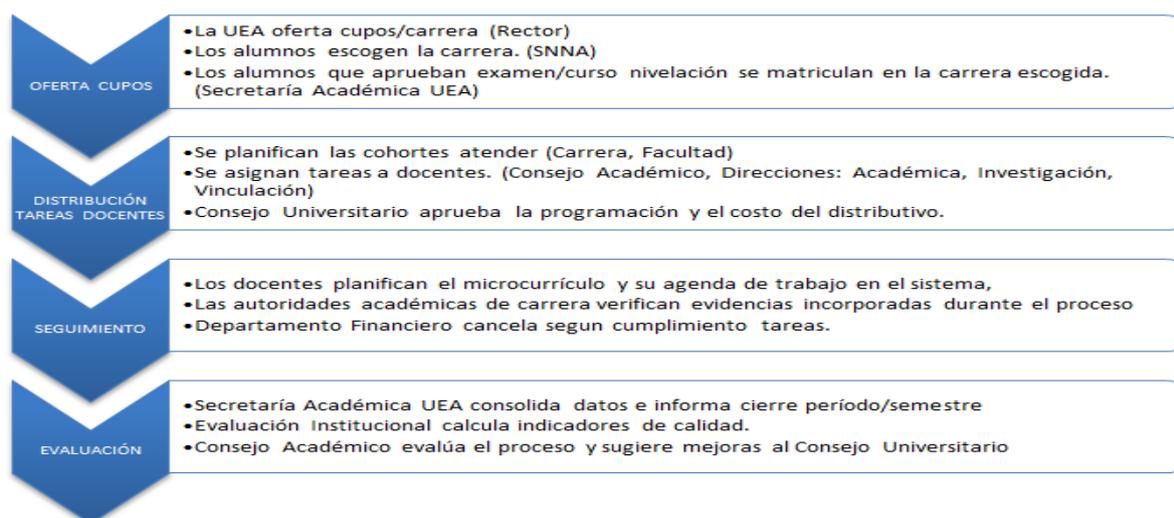
## 2. EL MODELO DE GESTIÓN

La UEA, según su estatuto adoptó el Modelo de Gestión por Procesos donde los niveles de gobierno son:



## 2.1. Proceso académico en la UEA.

En el proceso académico intervienen todos los niveles de gobierno como se indica a continuación:



## 2.2. Planificación académica semestral.

El Consejo Universitario revisa, en dos ocasiones, la Distribución de Tareas para todos los Académicos de la Universidad y aprueba el presupuesto requerido para el cumplimiento de la Planificación. Con esta información el Consejo Académico direcciona para el funcionamiento de la cadena de valor entre la Investigación Vinculación y la Docencia se coordine y se colabore los horarios de trabajo CIPCA, Carreras y Facultades ajustan sus para todos sus docentes-investigadores, considerando la disponibilidad de aulas, laboratorios y otros espacios de aprendizaje disponibles, según la cantidad de alumnos matriculados. En el sistema se habilitan claves y roles para todos los usuarios del mismo.

En el microcurriculo de cada asignatura se presenta la distribución por semestre de las conferencias, clases prácticas, actividades de laboratorio, las evaluaciones parciales y finales.

Todo lo anterior permite que el docente-investigador concluya con plan de trabajo anual integral que aporte al cumplimiento de los objetivos operacionales, tácticos y estratégicos.

## 3. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA.

En la versión inicial, el sistema fue desarrollado para atender la matrícula de estudiantes en línea, registrar sus calificaciones y archivar su expediente académico que le permita acreditar sus estudios aprobados. Cuando se adoptó el Modelo Educativo Complejo, el sistema se amplió para controlar la asistencia de estudiantes, el desarrollo de la programación académica acorde al syllabus, para subir las evaluaciones frecuentes, parciales y finales de cada asignatura. En consecuencia, fue necesario desarrollar un módulo para ingresar la programación de cada asignatura y las características de cada docente, (su formación académica experiencia y desempeño), así como la asignación de actividades y su dedicación semanal, integrando la dedicación para actividades de investigación, vinculación y gestión académica (Plan anual de trabajo) que podría tener el docente conforme lo determine el Consejo Universitario en su Distributivo Semestral.

SIAD está conformado con los siguientes módulos:

### 1.- Modulo Administración:

- Gestión Académica
- Matriculas
- Expedientes

### 2.- Modulo Docente:

- Agenda:
- Instrumentos Curriculares:
  - o Syllabus:
  - o Planificación:

- o Leccionario:
- Actividades Académicas está conformada por:
  - o Docencia(Clase):
  - o No docencia:
  - o Vinculación:
- Gestión Académica:

### 3.- Modulo Estudiante

Este módulo permite gestionar la información personal del estudiante y le permite además acceder a su agenda y currículum académico

### 4.- Módulo Matricula online

El objetivo principal del módulo es de agilizar el proceso de matriculación de los estudiantes en la institución, permitiendo además la verificación y actualización de datos personales del estudiante

### 5.- Módulo Acceso Biométrico

Controla el cumplimiento de la planificación que el docente registro en el sílabo y controla el registro de asistencia de los estudiantes.

### 6.- Módulo Seguimiento a Egresados

### 7.- Módulo Vinculación

El sistema de información Académico Docente es desarrollado íntegramente para ambiente WEB. El sistema de acceso biométrico está desarrollado únicamente para ambientes Windows de 32 bits.

Para la adaptación a otra IES, es necesario realizar una visita y analizar la estructura de la IES para obtener los requerimientos y determinar el tiempo necesario para su puesta en marcha.

#### 3.1. Opciones para el estudiante.-

Al inicio del semestre, los estudiantes registran su matrícula en línea, incorporando los documentos requeridos para legalizar su matrícula. En los semestres siguientes, si es necesario se deben actualizar los documentos. Una vez iniciadas las labores pueden consultar la agenda académica general de la Universidad o la planificación microcurricular de cada asignatura. Durante el desarrollo del semestre, al inicio de cada clase deben registrar su asistencia mediante un control biométrico y además pueden acceder al registro consolidado de su asistencia y las notas frecuentes, parciales y finales de cada asignatura que registraron para su aprobación. Se añade además dentro de la información que la UEA ofrece desde su página web, la plataforma Moodle que les permite estudiar, antes, durante y después cada actividad docente que el profesor o estudiante determine.

#### 3.2. Opciones para el docente-investigador.-

El docente-investigador actualiza su información académica al inicio de cada semestre. Además, con la aprobación de la Comisión Académica de Carrera pueden actualizar la planificación microcurricular de las asignaturas a su cargo, planificar sus horarios de trabajo y la agenda que cumplirán durante su ejecución y generar los leccionarios para seguimiento docente. Como realidad de su trabajo, deben subir al sistema las evidencias del cumplimiento de las tareas, que pueden ser: documentos recomendados a leer, tareas asignadas, calificaciones frecuentes, parciales y finales para cada alumno, recomendaciones a los alumnos con bajo rendimiento, logros parciales o tareas cumplidas en los procesos de investigación y/o vinculación, actas de reuniones académicas, tareas cumplidas en los procesos de gestión académica.

Las evidencias se registran según la actividad en la agenda de trabajo propuesta por cada docente. En el período de evaluaciones, el docente debe registrar las calificaciones de los alumnos, el sistema calcula las equivalencias de las notas registradas con relación al total del período, conforme lo establece el modelo educativo de la Universidad. Al final del curso, el docente imprime el acta de calificaciones de las asignaturas a su cargo y es así el único responsable de la gestión para que el estudiante acredite el cumplimiento de sus créditos.

### 3.3. Opciones para bienestar universitario

El sistema facilita el control de las obligaciones académicas de los estudiantes que reciben becas y ayudas económicas y mensualmente se obtiene un informe de su permanencia en la universidad como evidencia necesaria para el pago. Además al final de semestre la Secretaría General puede emitir un certificado final de aprobación de los cursos tomando en cuenta las notas y con los promedios se pueden escoger a los mejores estudiantes que recibirán las becas en semestre subsiguiente.

## 4. GESTIÓN ACADÉMICA.

A las autoridades y gestores académicos el SIAD les permite desarrollar de forma integrada las funciones de dirección:

### 4.1.1. En cuanto a la función de Planificación:

- Administrar mallas curriculares, horarios y distributivo de docentes para los periodos lectivos de cada carrera
- Permite la inclusión de políticas internas de acuerdo la reglamentación vigente en materia de sistema de evaluación.
- Gestión de la planificación de la asignatura en relación con el silabo registrado en el sistema
- El SIAD concebido como planificación institucional es de máxima importancia ya que a ellos les están conferidas las funciones de inicio del proceso de planificación en todo su sistema, la organización del proceso, la regulación de la documentación a emplear, los indicadores de medición, los cronogramas de ejecución, su aprobación y control.
- Todo ello permite cumplir con dos aspectos fundamentales de la planificación, establecer los objetivos y metas “correctos” y después, seleccionar los recursos co-

rectos para alcanzarlos.

- Ha favorecido el establecimiento de estrategias y el desarrollo de planes para coordinar actividades planificadas y de contingencias.
- El SIAD es un proceso único y continuo de interacción entre los diferentes actores y decisores para lograr determinados objetivos en el tiempo a partir de la constante retroalimentación de su avance.

#### 4.1.2. En cuanto a la función de Organización

Es importante señalar que existen dos condiciones o premisas de obligatorio cumplimiento para poder organizar y desarrollar el SIAD ellas son: una la voluntad de la dirección universitaria para el desarrollo exitoso del sistema y la otra es la existencia de la tecnología y el capital humano para su implementación y mantenimiento para lograr la mejora continua del mismo.

Otro aspecto importante es que favorece, la manera en la que las autoridades universitarias centralizan o descentralizan su proceso de gestión, al dividir, organizar y coordinar las decisiones, logrando además un aprendizaje organizacional y sistemático de toda la comunidad universitaria al crear habilidades para adaptarse a los cambios y fomentar la innovación.

#### 4.1.3. En cuanto al liderazgo:

Es la función de dirección mediante la cual se asegura el funcionamiento y desarrollo normal del sistema por medio de la adecuada orientación, supervisión y motivación de los involucrados, se manifiesta entre otros, por los estilos y formas de dirección, conducción, mando, etc:

En el tiempo que se ha implementado este sistema de gestión en la UEA ha contribuido a la motivación de decisores y actores, que en un inicio no comprendían sus ventajas y se resistían a su aplicación, logrando un mejor trabajo en equipo en los diferentes niveles de la estructura organizacional, al seleccionar los canales de comunicación más eficientes y eficaces, contribuyendo a resolver conflictos que se presentan.

Por ello se ha comprobado:

- El SIAD mediante el ejercicio consiente de la autoridad ha favorecido los movimientos y cambios del sistema, de manera que este cumpla racionalmente sus objetivos, tenga un alto nivel de estabilidad y se perfeccione continuamente.
- Garantiza de forma sincronizada e integral todos los elementos funcionales de la dirección y lograr que todos los objetivos de cada elemento estén orientados hacia los objetivos del sistema en general.
- Ejecuta el proceso de toma de decisiones a partir del flujo de informaciones externas e internas y garantiza que esas decisiones se conviertan en acciones concretas desde la visión integradora y crítica del desarrollo de la UEA.

#### 4.1.4. En cuanto a la función de control:

Al entender al control como un seguimiento o monitoreo de las actividades para asegurarse de que se realicen de acuerdo con lo planeado y corregir cualquier desviación

significativa el SIAD permite:

- Ingreso de sanciones
- Bloqueo y desbloqueo de estudiantes.
- Proyectos de graduación y prácticas vacacionales
- Asegura el carácter autorregulado del sistema de gestión y brinda a los decisores todos los elementos necesarios para ejecutar acciones de rectificación sobre o en beneficio de la calidad de la educación superior que la UEA ofrece.
- Brinda elementos para evaluar la cantidad, racionalidad y posibilidades reales del cumplimiento de las políticas, planes, procedimientos y presupuestos, etc.
- Ofrece elementos para evaluar la calidad, racionalidad e integrabilidad de la organización como medida de la eficiencia y eficacia del sistema.
- Permite evaluar en qué medida la actuación de los directivos en forma general e individualmente responden a los requerimientos actuales y perspectivas del sistema en la UEA.
- La información disponible en el sistema es útil para responder a la exigencia del modelo de evaluación de carreras, incluso con evidencias de su desempeño en el desarrollo del sílabo. Estas evidencias, además sirven como control para el pago de sus haberes derivado de su relación laboral.

Los Directores de carreras como primer eslabón de control, mensualmente revisan el cumplimiento de todas las acciones de docencia planificadas para el período (cumplimiento de horarios, tareas, evaluaciones frecuentes y parciales, planes de clase y registro de calificaciones). De igual modo la Dirección de Vinculación y de Investigación, revisan el cumplimiento de los proyectos y programas del período, que tienen a su cargo los docentes e investigadores involucrados. Los decanos revisan la Gestión de los Directores de Carrera y el Vicerrectorado Académico revisa la gestión de los Decanos y Directores de Investigación y Vinculación.

Finalmente el SIAD ha contribuido al entendiendo que ningún control es eternamente bueno y que debe complementarse con una adecuada capacidad de prevención que permita alertar a la institución sobre la posible ocurrencia de riesgos y las desviaciones que estos provocarían sobre los resultados planificados.

Todo sistema informático tiene la posibilidad de ser vulnerado, por lo que se trabaja permanentemente en la prevención de este riesgo.

El Consejo de Educación Superior (CES), por recomendación del Consejo de Evaluación y Acreditación (CEAACES), mediante convenios está implementando el uso de este sistema en dos universidades ecuatorianas y un Instituto Superior.

## 5. CONCLUSIONES

- El SIAD es un sistema dinámico, flexible y con todas las posibilidades de adecuarse a nuevas exigencias tanto internas como externas.
- El sistema está orientado a fortalecer las relaciones en la cadena de valor existente, entre investigación, vinculación y la docencia.
- El sistema se basa en la relación existente entre la Planificación, la Organización, el Liderazgo, el Control y la Evaluación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Administración. Gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo - Lourdes Münch - 1era Edición, Spanish | PDF | Autores: Lourdes Münch | ISBN: 978-607-442-389-1 | Editorial Pearson, 2010.
- Aguerrondo, I. “La calidad de la educación ejes para su definición y evaluación”. Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2011. <http://www.campus-oei.org/administracion/documentos.htm>. 2011
- Hernández M., y Guerrero E., “La brecha entre el control de gestión y la estrategia”. Rev. Folletos Gerenciales.. Ediciones CCED del MES. Año XI, Número 10, Noviembre, Ciudad de La Habana. 2010.
- Mintzberg, H., La Estructuración de las Organizaciones. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 2012.

## **SIVRA: LA HERRAMIENTA QUE INTEGRA LA GESTIÓN DE LA VICERRECTORÍA ACADÉMICA DE LA UNAH**

Marcos Enrique Zúniga Solórzano – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

País: Honduras

Jorge Nery Bautista Esquivel – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

País: Honduras

### **PALABRAS CLAVE**

Software Gestión Universitaria, Gobierno Electrónico Universitario, SIVRA, UNAH.

### **RESUMEN**

El presente trabajo es sobre el Sistema Integrado de Gestión de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (SIVRA). La Vicerrectoría Académica (VRA) tiene a su cargo la responsabilidad de coordinar, impulsar y dar seguimiento a los temas académicos de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), que es la universidad más grande del país y la segunda más grande de Centro América; en 2015 cuenta con más de 80 mil estudiantes distribuidos en sus 8 centros regionales, con una amplia oferta académica tanto en la modalidad presencial como a distancia. El SIVRA es una solución web desarrollada con HTML5, PHP, AJAX, MySQL como gestor de base de datos y Twitter Bootstrap como marco de trabajo para el estilo CSS. El SIVRA busca integrar las labores de planificación de los resultados de la gestión académica, monitoreo y evaluación, solicitudes de trámites administrativos y gestión secretarial / documental; todo esto con sus 3 módulos integrados que son: Planificación, Administración y Documentación. En el Módulo de Planificación tienen relación todas las unidades académicas como ser facultades, direcciones académicas y centros regionales; ahora que los módulos de Administración y Documentación son para uso interno y buscan ayudar en la integración y agilización de los procesos en vista del creciente volumen de solicitudes administrativas, correspondencia recibida y oficios generados cada año desde la VRA.

## 1. INTRODUCCIÓN

Todas las universidades, ya sean “grandes” o “pequeñas”, enfrentan retos y labores similares: formar ciudadanos del más alto nivel académico y humanístico, pero a la vez, los gestores académicos deben sobrellevar el afán de lo complejo que pueden ser los procesos de gestión universitaria en el día a día. Las tareas de planificación, monitoreo, las solicitudes administrativas y la gestión secretarial y/o documental pueden volverse un problema para las diferentes unidades académicas ya sea por el creciente volumen de trabajo, la dificultad para obtener y/o consolidar la información o por falta de personal con dedicación exclusiva para realizarlo.

A pesar que los Sistemas de Información (SI) y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC's) han cambiado para siempre la forma en que operan las organizaciones actuales, no podemos dar por sentado que esos cambios se han implementado en todas las universidades y en todos los niveles que éstas abarcan, si bien es cierto cada vez más se implementan sistemas en línea de registro estudiantil, pagos de matrícula, gestión de la biblioteca, páginas web, redes sociales, etc., quizás la forma en que integramos la información contenida en estos sistemas no ayuda a la expedita toma de decisiones en los niveles de alta gerencia.

El SIVRA es un esfuerzo impulsado desde la Vicerrectoría Académica (VRA) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), para acercarnos precisamente a resolver esta dificultad, en el SIVRA se integra la información clave sobre planificación de los resultados de gestión académica, monitoria y evaluación, gestión interna de solicitudes administrativas y gestión secretarial / documental.

### 1.1 Antecedentes institucionales

En 2009, desde la Vicerrectoría Académica (VRA) y por medio de una consultoría, se diseñó la propuesta conceptual para llevar a cabo la planificación a nivel institucional de la UNAH con un modelo de Gestión Basada en Resultados (GBR) usando la herramienta de Cuadros de Mando Estratégico (CME) en los Planes Operativos Anuales (POA) de las diferentes unidades.

Como se ampliara posteriormente, la unidad encargada de coordinar el proceso de planificación institucional es la Secretaria Ejecutiva de Desarrollo Institucional (SEDI), desde la SEDI se han realizado esfuerzos para la adopción y utilización por parte de las unidades de la herramienta del CME en el POA-Presupuesto, sin embargo y desde el 2010, a nivel institucional se han utilizado hojas de MS Excel y no un sistema de información automatizado.

## 2. LA UNAH: UNA UNIVERSIDAD EN REFORMA INTEGRAL

### 2.1 Marco institucional de referencia

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) es una gran organización, la mayor universidad en tamaño de Honduras, segundo lugar en Centro América, además es la institución que por ley rectora la Educación Superior en el país y miembro de diversas redes, entre ellas la Red de Macrouiversidades de América Latina y el

Caribe.

La UNAH nace en 1847 (UNAH 2007) cuando el entonces presidente de Honduras le dio el carácter de Universidad a la Academia Literaria de Tegucigalpa, previamente denominada “Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto”, organización fundada por el Padre José Trinidad Reyes; pero fue hasta 1957 que se le brindó la autonomía a la UNAH con la que goza del mandato de organizar la educación superior en el tercer y cuarto nivel en Honduras.

En el año académico 2015 cuenta con más de 3,500 docentes y una matrícula de más de 80 mil estudiantes distribuidos en los 8 centros regionales por todo el país, dichos alumnos están inscritos en alguna de las carreras pertenecientes a 10 facultades con las que se tiene una amplia oferta académica presencial y también a distancia, siendo la UNAH una universidad bimodal.

La UNAH está en pleno de proceso de Reforma Integral, una reforma con espíritu de mejora continua, como lo expresa la titular de la Vicerrectoría Académica, Rutilia Calderón (UNAH 2015), en la presentación de las actuales Normas Académicas:

En las últimas décadas, la educación superior experimentó extraordinarios cambios para responder a las profundas transformaciones tecnológicas, políticas, económicas, sociales y culturales que se registran en todas las regiones del planeta y que demandan profesionales competentes en un mundo globalizado. En ese escenario, la UNAH entró en un proceso de Reforma Integral desde el año 2005, tras la vigencia de la nueva Ley Orgánica de la institución, promulgada por el Congreso Nacional. [...] Reforma impregnada de una visión innovadora que aspira a mantenerse como un proceso permanente, sistémico y dialéctico, acorde con las transformaciones universitarias que se registran en el mundo y en el país.

## 2.2 Organización de la UNAH y el rol de la Vicerrectoría Académica

La estructura organizativa de la UNAH está compuesta por (UNAH 2014): Consejo Superior Universitario, Junta de Dirección Universitaria, Rectoría, tres Vicerrectorías y múltiples: Facultades, Centros Regionales Universitarios, Secretarías Ejecutivas, Departamentos, Carreras y Direcciones Académicas, entre otras unidades.

El Consejo Universitario es la autoridad máxima, el ente decisor en la UNAH, es presidido por el Titular de la Rectoría y está integrado por decanos, directores de centros regionales, además de representantes docentes y estudiantes por cada facultad y centro regional.

La Junta de Dirección es la encargada de dar seguimiento y monitoria a la implementación que realiza la Rectoría, en su calidad de ser la unidad que ejecuta las decisiones tomadas en el Consejo Universitario y para ello se auxilia de las Secretarías Ejecutivas y las vicerrectorías.

De las tres vicerrectorías la más importante es la Académica (VRA), puesto que al ser la UNAH una institución educativa, la mayor parte de la carga está bajo el liderazgo de ésta vicerrectoría. Además, aunque las facultades y centros regionales funcionalmen-

te dependen de la Rectoría, es decir, su línea de mando viene directamente desde la Rectoría, en los temas académicos dependen de la VRA.

Para realizar esta importante labor con facultades y centros regionales, la VRA se apoya de las Direcciones Académicas, que son el brazo técnico que ayuda en la armonización y conducción en las dimensiones de Desarrollo e Innovación Curricular, Investigación, Vinculación Universidad-Sociedad, Docencia y Profesorado Universitario, Gestión del Conocimiento, Aseguramiento de la Calidad, Cultura de Innovación Institucional y Lo Esencial de la Reforma Universitaria.

Internamente el personal de la Vicerrectoría Académica, sumando su Staff (Coordinadores de Áreas de Gestión y Asistentes Técnicos Estratégicos) y el personal de apoyo administrativo ronda entre 20 a 24 personas.

### 2.3 Análisis de relaciones actuales entre las Secretarías Ejecutivas

Nos concentraremos en tres de las cinco Secretarías Ejecutivas de la UNAH, que son:

- Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional (SEDI)
- Secretaría Ejecutiva de Administración y Finanzas (SEAF)
- Dirección Ejecutiva de Gestión de Tecnologías (DEGT)

La SEDI, es la que institucionalmente tiene la responsabilidad de dirigir el proceso de planificación, monitoria y evaluación de todas las unidades de la UNAH, sean académicas o no; dicha planificación se realiza siguiendo los lineamientos del Gobierno Central de Honduras con el paradigma de Gestión Basada en Resultados (GBR) usando la herramienta de Cuadro de Mando Estratégico (CME) y el Plan Operativo Anual (POA) – Presupuesto.

La SEAF, como su nombre lo indica, es la responsable de todo lo relacionado con los temas administrativos–financieros, como ser: compras, contratos de servicios profesionales, licitaciones, dictaminar las firmas de convenios, generación de viáticos de los empleados, compra de pasajes aéreos, eventos, etc.

Las actividades planificadas y las no planificadas que requieren de ejecución financiera, se realiza dicha ejecución presupuestaria en el Sistema de Administración y Finanzas de la UNAH (SAFI), este sistema ha sido desarrollado e implementado localmente por el Departamento de Sistemas de Información de la DEGT.

La problemática es que mientras existe un sistema de información para la parte financiera como es el SAFI, la planificación se realiza con un formato de CME en hojas de MS Excel, existiendo una especie de separación entre la información financiera y la planificación institucional. Por ejemplo, si se hiciera la pregunta: ¿Cuánto invierte la UNAH en el tema “X”? Se tendrían que revisar todas las solicitudes del SAFI y discriminar si tienen relación con el tema “X”, para luego totalizar el dato. Eso podría llevar una semana de trabajo para un administrador, por muy competente que éste sea.

### 3. INTRODUCCIÓN AL GOBIERNO ELECTRÓNICO UNIVERSITARIO

El concepto del Gobierno Electrónico (o “e-Gov”, en inglés) se ha popularizado en los últimos años tanto en el ambiente de los profesionales de las TIC’s como para funcionarios de alto nivel de las organizaciones, principalmente aquellas que operan con financiamiento público, como por ejemplo las secretarías de Estado, instituciones estatales, descentralizadas, autónomas y semiautónomas.

Cuando se aplica el concepto del e-Gov en el mundo de las universidades, con especial énfasis en aquellas que son públicas y que por lo tanto se deben a la población de una región o incluso a la de un país entero; vemos que aparece un nuevo y amplio concepto: el Gobierno Electrónico Universitario (GEU).

### 3.1 Administración Universitaria

Todas las universidades, ya sean “grandes” o “pequeñas”, o que operan con fondos públicos o privados, enfrentan diversos retos en cuanto a su administración, pero resulta interesante la reflexión del profesor Dr. Augusto Pérez-Lindo (Pérez-Lindo 2011) que dice: “Paradójicamente, suele suceder en América Latina, que las universidades son las que educan a los administradores de las empresas, pero a veces es empírica en su propia administración”.

En el caso de las universidades que operan con fondos públicos, como la UNAH, el tema de la administración racional, eficiente y transparente de todos sus recursos es toral; es por esta razón que una de las líneas prioritarias de la Reforma Universitaria de la UNAH ha sido el tema de Gobernanza, puesto que se ha venido de un período de varios años en los cuales la práctica común ha sido “dejar hacer, dejar pasar”, casi como una norma no escrita pero muy bien aplicada en toda la cultura organizacional. El tema de administración por lo general es bastante conocido, se extrae a continuación del diccionario del idioma español (Real Academia Española 2014), que define administración, en base al concepto de administrar, como: “Acción y efecto de gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan”, pero a efectos de ser más específicos por el tipo de institución que es la UNAH, se define a continuación el concepto de administración pública, usando el mismo diccionario de la RAE: “Organización ordenada a la gestión de los servicios y a la ejecución de las leyes en una esfera política determinada, con independencia del poder legislativo y el poder judicial”.

Con el paso del tiempo y la penetración de las TIC’s en América Latina y por ende en las instituciones de educación superior, se ve claramente cómo se han venido incorporando distintos tipos de Sistemas de Información y servicios al estudiante en línea, como ser: registro escolar, revisión de calificaciones, pago de matrícula, biblioteca, etc. sin embargo cabe preguntarse: ¿es este el Gobierno Electrónico que se necesita en el siglo XXI para garantizar la excelencia en los servicios prestados? Para responder a esta interrogante, en la siguiente sección abordaremos el concepto de gobierno electrónico.

### 3.2 Gobierno Electrónico

Para hablar de gobierno electrónico universitario primero debemos entender de qué se trata el Gobierno Electrónico, así que cabe preguntarnos: ¿qué es? ¿Se trata aca-

so de equipar de computadoras a todas las personas y listo, ya se tiene implementado un gobierno electrónico? Pues no, y de hecho este es un concepto nuevo en el mundo, aún hoy se está definiendo qué es exactamente y será con el paso del tiempo y mediante los resultados de los estudios que se hagan que se llegará a consensos sobre qué es el e-Gov.

Sin embargo, para efectos del análisis contenido en el presente trabajo, se utilizará una definición brindada por la OEA (Organización de Estados Americanos 2015): El concepto ‘gobierno electrónico’ se puede definir como: el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC, por parte de las instituciones de gobierno, para mejorar cualitativamente los servicios e información que se ofrecen a los ciudadanos; aumentar la eficiencia y eficacia de la gestión pública e incrementar sustantivamente la transparencia del sector público y la participación ciudadana.

En base a este concepto, se desglosan entonces cuatro ejes de acción que componen un gobierno electrónico de una institución de gobierno:

1. Servicios e información a los ciudadanos. Generalmente se realiza a través de páginas web, pero hasta ahora la mayoría de las páginas existentes (al menos en el caso de Honduras) son preponderantemente informativas, con énfasis en las actividades o agendas de los titulares de las instituciones y dan pocas (o casi nulas) opciones al ciudadano para que pueda realizar trámites en línea sin necesidad de ir a la oficina.
2. Gestión pública. Para aumentar la eficiencia de la gestión pública, la información contenida en los Sistemas de Información existentes debe fluir automáticamente en tres niveles o categorías, que son:
  - a. Intra-unidad. Procesos internos de las unidades están definidos, son transparentes y automatizados vía un Sistema de Información Gerencial.
  - b. Inter-unidades. Existen mecanismos automatizados que facilitan el flujo de la información y comunicación horizontal y vertical entre unidades que corresponden a la misma institución.
  - c. Inter-instituciones. Se cuenta con mecanismos para la comunicación entre distintas instituciones, de forma tal que entre ellas mismas la información fluye con facilidad y seguridad.
3. Transparencia. En el caso de Honduras, las instituciones que operan con fondos públicos están obligadas por ley a tener un portal de transparencia con acceso público. Los informes generados y disponibles en dichos portales, deberían ser automáticamente alimentados por parte de los funcionarios de las distintas unidades y, en ese sentido, dichos informes deben presentarse en tiempo real.
4. Participación ciudadana. Cada vez más se están desarrollando opciones para que los ciudadanos puedan ejercer una participación vía gobierno electrónico, por ejemplo con la implementación del voto electrónico para las elecciones en varios países de la región. Esto a su vez, ayuda a mejorar la transparencia y eficiencia de la gestión pública.

Por otra parte, de una forma similar, Marvin Aguilar (Palma et al. 2015) en su ponencia

sobre la “Situación del Gobierno Electrónico en Honduras a finales del 2014 medida a partir de su administración pública”, sigue la propuesta de los cuatro niveles de implementación de gobierno electrónico para la administración pública propuestos por Backus M., que son:

1. Presencia / Información: Ligado al acceso pasivo consiste en facilitar la información a través de medios digitales como las páginas web.
2. Interacción: Relacionado con el acceso activo permite una fluida comunicación bidireccional entre gobierno y sociedad.
3. Transacción: Implementación que faculta a la sociedad de poder realizar transacciones completamente en línea a nivel de servicio, sin necesidad de presentarse en la oficina que corresponda.
4. Transformación: Considerada como la máxima expresión de evolución en un gobierno hacia el gobierno electrónico ya que permite la centralización de información e integración de todos los sistemas de información para el desarrollo de todos los procesos administrativos desde un solo punto de acceso.

Si se combinan los conceptos de Administración Universitaria (con énfasis en las instituciones de educación superior que operan con fondos públicos), los cuatro ejes de acción del gobierno electrónico propuesto por la OEA y los cuatro niveles de implementación propuestos por Backus M., se puede definir en el siguiente apartado el concepto de Gobierno Electrónico Universitario (GEU).

### 3.3 Gobierno Electrónico Universitario (GEU)

Basados en el concepto de gobierno electrónico planteado por la OEA, se procederá a definir un concepto de ‘Gobierno Electrónico Universitario (GEU)’ como:

“El Gobierno Electrónico Universitario (GEU) es el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, por parte de las instituciones de educación superior, para mejorar cualitativamente los servicios e información que se ofrecen a los miembros de la comunidad universitaria y público en general; aumentar la eficiencia y eficacia de la gestión universitaria e incrementar sustantivamente la transparencia, promoviendo la participación y construcción de ciudadanía.”

Los cuatro ejes principales de esta definición en esencia son los mismos de la definición del gobierno electrónico propuesto por la OEA, pero ahora se describen con un enfoque en instituciones de educación superior:

1. Mejorar servicios e información. Las páginas web de las instituciones de educación superior deben cumplir ambas funciones, por un lado brindar información actualizada a la comunidad universitaria y público en general, donde resulta muy interesante que en esta fase destaca en los últimos años una nueva estrategia de difusión mediante la implementación de los perfiles oficiales de las instituciones en las redes sociales, siendo un medio gratuito y de grandes alcances en cuanto a la comunidad. Pero, por otra parte, se deben ofrecer servicios automatizados en línea, buscando mejorar cada vez más la eficiencia en los mismos y brindar facilidades a los miembros de la comunidad universitaria mediante el uso de tecnologías. Ejemplos de este tipo son los procesos de admisión, matrícula, registro de calificaciones, servicios de biblioteca virtual, etc.

2. Gestión universitaria. Las universidades, y especialmente en el caso de las universidades estatales, son como una “réplica en miniatura” del aparato gubernamental; por ejemplo como se describió en la sección 2 de este trabajo, en el caso de la UNAH hay varias entidades y Secretarías Ejecutivas de forma similar a las Secretarías de Estado que tiene el Gobierno Central de Honduras. Por lo tanto, la comunicación y los procesos intra-unidad, inter-unidades e inter-instituciones tienen los mismos retos a seguir: definición de procesos formales que además estén bien socializados, desarrollar la automatización de las etapas que puedan ser automáticas vía sistemas de información así como el flujo de información entre los interesados de forma eficiente y transparente.

3. Transparencia. El tema de transparencia tiene que ver directamente con la forma en que se gestionan los Sistemas de Información pero también es un tema de cultura organizacional, por ejemplo en el caso de la UNAH este último año se ha impulsado un Proyecto Piloto de Registro de Calificaciones Parciales para, entre otros objetivos, mejorar la transparencia en las calificaciones registradas por los docentes. Hasta ahora la forma de registrar calificaciones en línea es una vez al final del período con la nota total sin ningún seguimiento durante el período, en este proyecto se requiere que el profesor registre calificaciones por parcial y el sistema de registro de la UNAH calcula automáticamente la nota final, garantizando que el alumno pueda en todo momento ver su desempeño. Esta es una forma en que se mejora la transparencia con la implementación del Gobierno Electrónico Universitario.

4. Participación y construcción de ciudadanía. Este es el eje más alto de la implementación de un Gobierno Electrónico Universitario, promover la participación de todos los miembros internos y externos de la comunidad universitaria así como la construcción de ciudadanía, que es al final, el objetivo esencial de la educación universitaria: formar ciudadanos del más alto nivel ético, científico y humanístico. Otro ejemplo dentro de la UNAH es que en 2015 se celebró por primera vez elecciones mediante voto electrónico de la Asociación de Estudiantes de Ingeniería en Sistemas, un verdadero hito en esta joven carrera de nuestra institución, y más considerando las dificultades encontradas para la promoción del liderazgo juvenil universitario.

Como se aprecia según estos ejes principales, si se puede lograr que la institución de educación superior tenga una presencia de información y de servicios en línea, promueva la interacción con los miembros de su comunidad universitaria, se preocupe por dar las facilidades para que las personas puedan realizar transacciones en línea sin necesidad de estar en persona así como el flujo e integración de los Sistemas de Información inter-unidades; entonces estaríamos hablando de un Gobierno Electrónico Universitario (GEU) implementado de verdad.

#### 4. SIVRA: SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN DE LA VRA

El Sistema Integrado de Gestión de la VRA (SIVRA) es una aplicación o software web que surge como una respuesta ante la problemática encontrada para la integración de la planificación con las solicitudes administrativas, así como también el manejo eficiente vía automatización de la gestión secretarial / documental de la VRA.

En la planificación interesa la planificación de los resultados de la gestión académica junto con su respectiva monitoria y evaluación en las Direcciones Académicas, Facultades y Centros Regionales (en lo académico), así como de la propia VRA como

unidad. Durante el desarrollo se ha utilizado el paradigma de Proceso Unificado de Desarrollo (Larman 2004), en el cual se trabaja por iteraciones y en cada iteración se desarrolla, amplia o mejora un nuevo módulo dentro del sistema.

Actualmente el SIVRA cuenta con tres módulos integrados en una sola aplicación, que son:

- Módulo de Planificación,
- Módulo de Administración, y
- Módulo de Documentación (Gestión Secretarial / Documental).

Para ingresar al SIVRA, dentro del campus de la UNAH se escribe en la barra de direcciones del navegador: [sivra.unah.edu.hn](http://sivra.unah.edu.hn), y en el formulario de ingreso se brinda el número de empleado así como la contraseña, tal como se muestra en la Figura 1.



Figura 1. Control de acceso o “Login” del SIVRA

Al momento de ingresar exitosamente al sistema, se carga un menú cuyas opciones dependen del puesto y departamento al que pertenece el usuario que está conectado.

#### 4.1 Arquitectura y licenciamiento

SIVRA es un software web, desarrollado mediante el modelo Cliente-Servidor, permitiendo una mayor escalabilidad en su implementación al permitir el uso del patrón de múltiples capas (N-Tier), utilizando una serie de tecnologías como HTML5, CSS3, PHP, JavaScript y SQL, reutilizando componentes disponibles en la comunidad de software libre para agilizar el desarrollo de la plataforma de información.

Una idea ilustrativa de cómo representar el funcionamiento de esta arquitectura se puede observar en la Figura 2, que está a continuación:

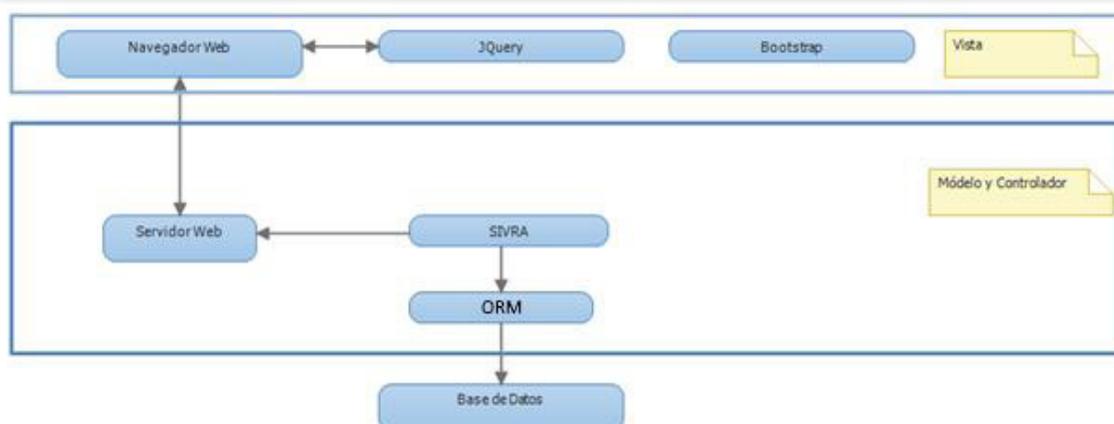


Figura 2. Arquitectura lógica del SIVRA

El usuario ingresa a un sistema web que le presenta una interfaz basada en HTML5 enriquecida gráficamente mediante Twitter Bootstrap, sirviendo de vista a una aplicación basada en la arquitectura Modelo-Vista-Controlador que ha sido más que probada en el desarrollo de aplicaciones Web.

La vista se ve asistida mediante JavaScript, cargando algunos datos de manera asíncrona, desde el servidor web a medida se van cambiando opciones en la interfaz de usuario, esto se logra mediante la librería jQuery y la tecnología conocida como AJAX. Desde el lado del servidor se está utilizando PHP como lenguaje de programación, esto permite su utilización en el entorno mixto presente en los sistemas operativos que se utilizan en la UNAH. La capa de modelado de datos utiliza un ORM (mapeo objeto-relacional) que permite efectuar las consultas de modo que sea primitivo con la base de datos.

Se ha elegido a MySQL como gestor de base de datos debido a su gran comunidad, buen rendimiento y amplio soporte en diversos sistemas operativos.

Al tratarse todas las herramientas de software libre y considerando que el SIVRA está siendo desarrollado y mejorado constantemente en una universidad, se puede considerar que el licenciamiento del SIVRA también es de tipo “Software Libre”, garantizando las cuatro libertades (Free Software Foundation 2001), que son:

- 1- Libertad para usar el programa.
- 2- Libertad para estudiar y/o cambiar el programa.
- 3- Libertad para distribuir el programa de la forma que desee.
- 4- Libertad para distribuir versiones mejoradas del programa.

#### 4.2 Módulo de Planificación

En el Módulo de Planificación del SIVRA tienen acceso tanto los funcionarios de Staff de la VRA como los enlaces de planificación nombrados por las Direcciones Académicas, Facultades y Centros Regionales; con las siguientes opciones:

- Planificar Resultados de la Gestión Académica (de la unidad o departamento al que pertenece el usuario en sesión)
- Planificar Actividades (éstas deben estar relacionadas siempre con un resultado)
- Seguimiento a las actividades (las actividades se despliegan dependiendo del momento actual del año)
- Reportes (varios)

El funcionamiento de los módulos se entiende mejor con una serie de imágenes que explican algunos de los pasos. A continuación en la Figura 3 se aprecia cómo se planifican los resultados en el SIVRA:

**PLANIFIQUE RESULTADOS DE SU UNIDAD**

2015

DESARROLLO E INNOVACION CURRICULAR

1 - Impulsar un proceso de desarrollo curricular siguiendo los lineamientos del Modelo Educativo de la UNAH en consonancia con las n

Mejoramiento de la Calidad Educativa.

Planificar Salir

**Marco institucional de referencia**

Año: 2015

Dimensión: DESARROLLO E INNOVACIÓN CURRICULAR

Objetivo institucional: Impulsar un proceso de desarrollo curricular siguiendo los lineamientos del Modelo Educativo de la UNAH en consonancia con las nuevas tendencias y diversidad educativa (formal, no formal y continua); se diseñaran currículos innovadores (abiertos, flexibles e incluyentes) acordes a estándares internacionales y que contarán con referentes axiológicos que orienten la selección de contenidos y la coherencia entre estos.

Área estratégica: Mejoramiento de la Calidad Educativa.

**Agregar resultado año 2015**

Resultado: Coloque aquí el resultado que su unidad pretende alcanzar en el año.

Indicador 1: Detalle el primer indicador con el cual pretenden medir el logro del resultado descrito anteriormente.

Indicador 2: Opcional: Si tiene más de un indicador, puede escribir el segundo indicador aquí.

Meta esperada: Escriba aquí la meta esperada para el año.

Comentario: Opcional: Si tiene algún comentario respecto de este resultado, puede escribirlo aquí.

Guardar Volver

Figura 3. Módulo de Planificación: Planificación de Resultados

Primero se deben seleccionar previamente el año, la dimensión, el objetivo institucional y el área estratégica que se desprenden todas del Plan Estratégico Institucional 2014-2018, luego se pueden ingresar el resultado, un primer indicador que es obligatorio y un segundo indicador opcional, la meta esperada y un comentario que también es opcional. Una vez terminado se hace clic en el botón “Guardar”.

El resultado almacenado será un resultado de la unidad a la que pertenece el usuario, no es un resultado institucional. El usuario pertenece a un departamento que está

dentro de la unidad, así que la relación es que una unidad puede tener uno o varios departamentos. Como se verá más adelante, mientras los resultados son de la unidad, las actividades son cargadas propiamente a los departamentos dentro de esas unidades.

En base a los resultados planificados, ahora se pueden planificar actividades, tal como se aprecia en la Figura 4:

2015

DESARROLLO E INNOVACIÓN CURRICULAR

Estructurados y aprobados currículos innovadores y flexibles, en concordancia con el Modelo Educativo de la UNAH y las nuevas tendencias e

Actividad 1: Coloque aquí la actividad a planificar, trate de ser lo más concreto posible.

Planifique el (los) trimestre (s) de ejecución y presupuesto:

Trimestre I Presupuesto (L.)

Trimestre II Presupuesto (L.)

Trimestre III Presupuesto (L.)

Trimestre IV Presupuesto (L.)

Agregar actividad Guardar Salir

UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015

Figura 4. Módulo de Planificación: Planificación de Actividades

Estas actividades, como se puede visualizar, dependen del año, dimensión y del resultado asociado; de esta forma se asegura que todas las actividades ayuden a conseguir un resultado deseado por la unidad. La actividad puede también desarrollarse en uno o varios trimestres, mismos que son seleccionados a petición del usuario y cuentan con un presupuesto trimestral para llevarse a cabo (aunque algunas actividades no necesitan presupuesto, se opta por planificar y dejar en cero el mismo).

Si se tienen más actividades relacionadas con el resultado esperado, entonces se hace clic en el botón “Agregar actividad” y se despliega el cuadro para la “Actividad 2” y así sucesivamente. De esta forma, se pueden planificar una o varias actividades relacionadas con un solo resultado sin salir de la misma pantalla.

Una vez que se tienen todas las actividades planificadas por trimestres específicos y se comienzan a ejecutar las mismas durante el curso del año, entonces se puede dar-

les seguimiento a través de la opción “Informar avances obtenidos” que se aprecia en la Figura 5. En esta sección se cargan las actividades dependiendo de la dimensión, resultado y que están planificadas para el trimestre actual.

The screenshot shows a web form titled "INFORMAR AVANCES OBTENIDOS". At the top left is an icon of a document with a pencil. The form contains several fields: a dropdown menu for "GESTION ADMINISTRATIVA", a text field with the value "El 100% de las Direcciones Académicas y la VRA cuentan con una estructura organizativa y personal idóneo de su misión.", another dropdown menu for "Seleccione una actividad", and radio buttons for "¿Se hizo?" (Yes/No) and "Evalúe la actividad:" (Excellent, Very good, Good, Regular, Bad). There is a text area for additional comments and a file upload section for "Medio de verificación 1:" with a "Seleccionar archivo" button. At the bottom are three buttons: "Agregar medio", "Guardar avance", and "Salir". The footer reads "UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015".

Figura 5. Módulo de Planificación: Informar avances obtenidos de las actividades.

Ahora se procedería a informar un seguimiento o avances obtenidos en las actividades planificadas del departamento al que pertenece el usuario, una vez seleccionadas la dimensión, el resultado y la actividad; ahora se selecciona si se hizo o no y a continuación se desplegará un formulario automáticamente:

- Si la actividad se hizo, nos interesa que el usuario valore la actividad realizada, nos brinde algún comentario y además adjunte por lo menos un medio de verificación de la misma (fotografías, informes, listados de asistencia, documentos, etc.).
- Si la actividad no se hizo, se le despliegan una serie de posibilidades al usuario para que elija cuál fue la situación por la cual no se realizó la actividad planificada, además de una caja de texto para que coloque un comentario / justificación y seleccione si se traslada para el siguiente trimestre o no.

Una vez se ha completado el formulario se hace clic en el botón “Guardar avance” y ahora ya está informado en el sistema el seguimiento de la actividad, por lo tanto ya no es necesario que se despliegue en el formulario de nuevo esa actividad para el trimestre actual.

Con esta dinámica de planificación que se logra en el SIVRA, ahora se pueden generar reportes automáticamente, como vemos en la Figura 6 algunas opciones de reportes del Módulo de Planificación, como ser:

ELIJA EL TIPO DE REPORTE QUE DESEA VER

Cronograma de actividades Avance de actividades Planificado / Ejecutado

2015  
1er. Trimestre  
System Root

Datos generales Actividades realizadas Actividades no realizadas Actividades no reportadas

ACTIVIDADES REALIZADAS

Año: 2015, Trimestre 1  
Área: System Root

Resultado asociado	Código actividad	Actividad planificada y realizada	Valoración
Implementación en las Facultades y CRU del Sistema de planificación y seguimiento de los Resultados de la Gestión Académica.	6	Actividad de ejemplo 1	★★★★★

Ver detalles

Imprimir PDF Salir

UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015

Figura 6. Módulo de Planificación: Generación de Reportes.

- Cronograma de actividades. Listado de las actividades por departamento y por trimestre para realizar, este reporte sirve de mucho a los coordinadores de área de gestión para visualizar el trabajo del trimestre que tienen por delante.
- Avance de actividades – Datos generales. Este reporte muestra un gráfico con el porcentaje de avance de las actividades, de esta forma se puede observar cuántas se han realizado, se han trasladado al siguiente trimestre y las que no se ha informado nada.
- Avance de actividades – Actividades realizadas. Este reporte lista las actividades realizadas, la valoración de las mismas así como el presupuesto que se ha ejecutado para llevarlas a cabo.
- Avance de actividades – Actividades no realizadas. Este reporte lista las actividades no realizadas, se puede visualizar las justificaciones existentes así como si serán trasladadas al siguiente período o no.
- Avance de actividades – Actividades no reportadas. Este reporte lista las actividades que fueron planificadas pero no se tiene ningún tipo de seguimiento por parte de los funcionarios, no se tiene información en el sistema si se hicieron o no se hicieron, porque aún no ha reportado nada.

#### 4.3 Módulo de Administración

El Módulo de Administración sirve para atender solicitudes administrativas antes de ingresarlas al SAFI por parte del administrador de la VRA. Se consideró desarrollar este módulo debido a la gran cantidad de solicitudes generadas por los miembros del Staff de la VRA y como no se contaba con un formato para las mismas, ahora que se hacen en línea a través del sistema se han ahorrado una cantidad de problemas porque ya no son solicitudes discrecionales enviadas vía correo electrónico al administrador, por el contrario, ahora se sigue un ciclo a saber, que es:

- 1- Usuario hace la solicitud.
- 2- Titular de la VRA da visto bueno a la solicitud (o solicita corrección).
- 3- Administrador de la VRA realiza el trámite (o solicita corrección).
- 4- Usuario hace seguimiento del estado de su solicitud en cualquier momento vía el SIVRA.

Una gran ventaja que ofrece el SIVRA para facilitar esta interacción es que en cada paso se genera automáticamente un correo electrónico y se envía la instrucción a la persona que sigue en la cola del proceso con copia al interesado, de esta manera es transparente para todos los actores en qué momentos se efectúan los trámites para visto bueno y atención por parte de la administración.

Los tipos de solicitudes que se pueden realizar en el Módulo de Administración son:

- Solicitudes de transporte,
- Solicitudes de viáticos,
- Solicitudes de contratación de servicios profesionales, y
- Solicitudes de alimentos para eventos o reuniones.

Un punto innovador de este Módulo de Administración, es que ahora las solicitudes están relacionadas directamente con una actividad planificada en el Módulo de Planificación, de esta forma se pueden evitar vicios de planificación como planificar una cosa y ejecutar otra distinta, si se da el caso de que exista una solicitud con una actividad no planificada, se deberá justificar el porqué de la misma y el Titular de la VRA aprueba o no la solicitud realizada.

Por ejemplo en la Figura 7 se puede observar cómo se le pueden dar seguimiento a las diferentes solicitudes ingresadas en el SIVRA, basta con hacer clic en el estado y se desplegarán las solicitudes que se encuentren ahí.

Y en la Figura 8 se puede observar cómo se ingresan las solicitudes de viáticos, en la parte donde se permite seccionar la actividad solamente se despliegan las actividades planificadas para el departamento del usuario en el trimestre actual.

### MIS SOLICITUDES

**Elija una opción:**

Ingresadas
Con VoBo
Gestionadas
Con observaciones
Eliminadas

Tipo de solicitud	Número	Fecha solicitud	Fecha requerida	Actividad	Ver
Viatico	37	Martes, 15 de Julio de 2014	Viernes, 08 de Agosto de 2014	Presentación del manual de transversalización del eje de ética en la dimensión curricular de la UNAH y seguimiento al programa regional Lo Esencial en el CURLP.	<a href="#" style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 2px 5px; border-radius: 3px;">Ver</a>
Viatico	52	Viernes, 20 de Febrero de 2015	Lunes, 09 de Marzo de 2015	Actividad No Planificada	<a href="#" style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 2px 5px; border-radius: 3px;">Ver</a>

UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015

Figura 7. Módulo de Administración: Mis solicitudes.

### INGRESAR SOLICITUD DE VIÁTICOS

Fecha salida:  Hora de salida:

Fecha regreso:  Hora de regreso:

Destino:  Nacional  Extranjero

Lugar:

**Opcional: Seleccione otros(as) viajero(as):**

Nery Suazo  Rutilia Calderón  Sara Brune  Sara Fiallos

Susana Rodríguez

Actividad:

Importante: Por favor tenga en cuenta que no se deben exceder los 10 MB de tamaño en el archivo.

Invitación o Agenda:  Ningún archivo seleccionado

Transporte:

Pasajeros:

Comentario:

Figura 8. Módulo de Administración: Ingreso de solicitudes de viáticos.

#### 4.4 Módulo de Documentación

Este es el Módulo de Gestión Secretarial/Documental y nace por la necesidad de llevar un control automatizado tanto del ingreso de correspondencia como de la generación de documentos que tiene la VRA.

Muchos de los documentos que ingresan a la Vicerrectoría Académica requieren de una respuesta que debe ser entregada mediante otro documento, por lo cual se vuelve necesario registrar la relación entre un documento que fue recibido (por ejemplo una solicitud de tipo académico de un estudiante) y el documento que es emitido como respuesta a la problemática planteada (por ejemplo un oficio).

Es importante saber en todo momento que documentos están pendientes de respuesta y para fines estadísticos y para ayudar en la toma de decisiones, también el tiempo promedio que ha transcurrido desde el ingreso de una correspondencia en la Vicerrectoría Académica hasta que tiene respuesta.

De igual manera, cada cierto tiempo la Vicerrectoría Académica cuantifica la documentación que ha recibido, proceso manual que consume mucho tiempo y que además es muy propenso a errores. Esta información se presenta de manera parcial en gráficos que actualmente son generados en una suite de ofimática.

Dicha documentación puede clasificarse en los siguientes tipos: Oficio, Dictamen, Memorándum, Circular y Resolución.

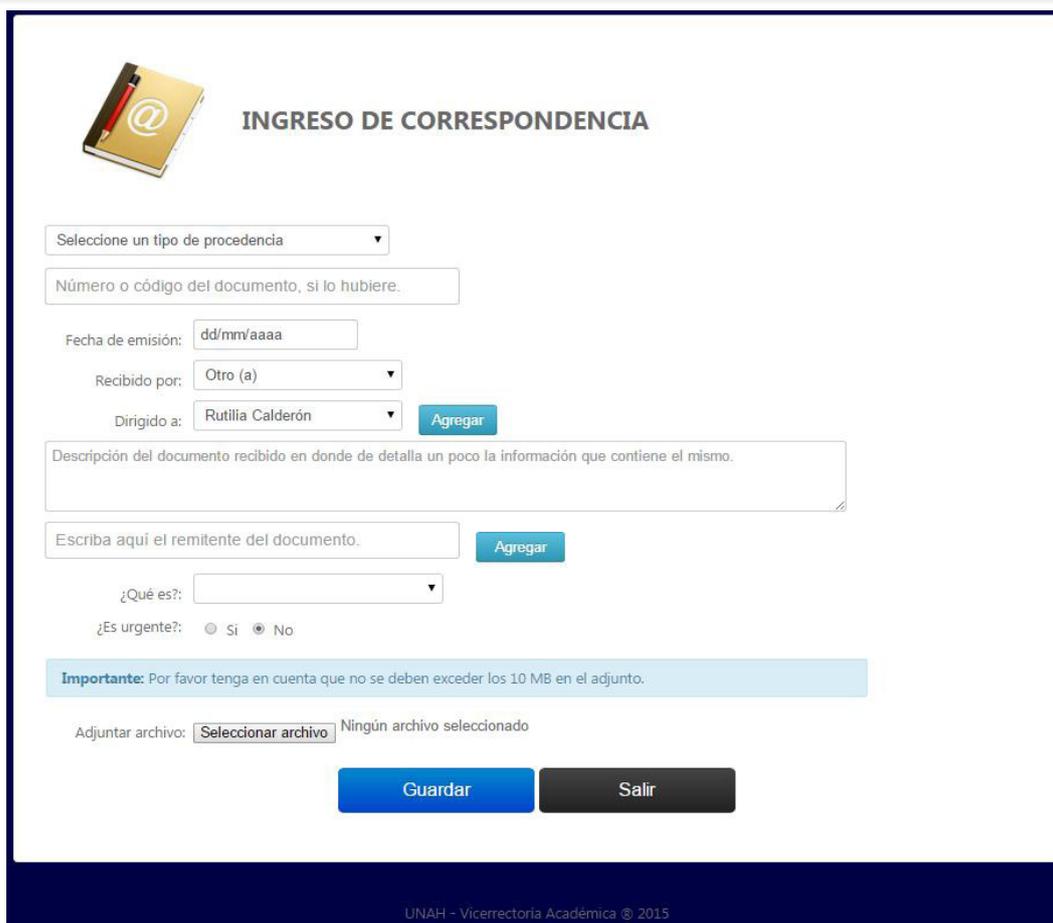
Actualmente se pueden llevar a cabo en este módulo:

- Ingreso de correspondencia
- Búsqueda de correspondencia
- Gestión de correspondencia
- Delegación de tareas
- Gestión de tareas

De esta manera el módulo de Documentación responde a las siguientes interrogantes:

- ¿Dónde están los documentos?
- ¿Quién tiene los documentos?
- ¿En qué momento está el documento?
- ¿Qué se debe hacer con ellos?
- ¿Cuánto tiempo tarda una respuesta?

En las figuras 9 y 10 se pueden ver respectivamente la forma en que se ingresa la correspondencia desde la recepción de la Vicerrectoría Académica y también cómo se pueden realizar búsquedas rápidamente en la misma, dicho diseño muy similar al motor de búsqueda más popular del mundo. Antes de utilizar el SIVRA, debido al gran volumen de documentación recibida y generada, era realmente difícil poder ubicar con velocidad un documento. Ahora basta con colocar un texto y hacer clic en “Buscar”.



**INGRESO DE CORRESPONDENCIA**

Seleccione un tipo de procedencia

Número o código del documento, si lo hubiere.

Fecha de emisión: dd/mm/aaaa

Recibido por: Otro (a)

Dirigido a: Rutilia Calderón **Agregar**

Descripción del documento recibido en donde se detalla un poco la información que contiene el mismo.

Escriba aquí el remitente del documento. **Agregar**

¿Qué es?:

¿Es urgente?:  Sí  No

**Importante:** Por favor tenga en cuenta que no se deben exceder los 10 MB en el adjunto.

Adjuntar archivo: **Seleccionar archivo** Ningún archivo seleccionado

**Guardar** **Salir**

UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015

Figura 9. Módulo de Documentación: Ingreso de correspondencia recibida desde la VRA en el SIVRA.



**Sivra**  
UNAH

Puede buscar por código del documento, descripción o nombre del remitente / destinatario.

**Buscar**

UNAH - Vicerrectoría Académica © 2015

Figura 10. Módulo de Documentación: Búsqueda de correspondencia.

Además de ingresar la correspondencia y poder hacer búsquedas automáticamente, el SIVRA genera una especie de bandeja de entrada a los usuarios dependiendo del tipo de correspondencia recibida y a quién/quienes va dirigida.

Aunque solo hay una entrada para la correspondencia (vía Recepción), existen múltiples posibles receptores dentro de la Vicerrectoría Académica por cada correspondencia recibida, básicamente nos concentraremos en tres, que son:

- Correspondencia dirigida a la Titular de la VRA: Por ejemplo oficios, circulares, invitaciones, etc.
- Solicitudes académicas, que si bien son dirigidas a la Titular de la VRA, son atendidas por la Coordinación del Área de Gestión Académica y que pueden ser enviadas por estudiantes, docentes, padres de familia, aspirantes, etc.,
- Correspondencia personal para cualquier miembro del equipo humano de la VRA.

El SIVRA automáticamente, según el destinatario y la tipificación introducida al momento de ingresar la correspondencia, va a dirigir ésta a la bandeja de “Correspondencia recibida” del usuario, que tal como se puede observar en la Figura 11, es bastante similar a la de un correo electrónico convencional.

Procedencia	Fecha ingreso	Remitente (s)	Descripción corta	
Facultad de Ciencias Jurídicas - Derecho	Miércoles, 25 de Marzo de 2015 (02:00 PM)	ABG: DIANA VALLADARES	Solicita matricula extraordinaria a la estudiante Ligia Xiomara Arias.	<a href="#">Ver detalles</a>
Facultad de Ciencias Médicas - Medicina	Miércoles, 25 de Marzo de 2015 (05:18 PM)	DR. Marco TULLIO Medina	Remite el documento Diagnostico del plan de estudios de la carrera de Medicina y cirugia documento de factibilid...	<a href="#">Ver detalles</a>
Facultad de Ciencias Médicas - Enfermería	Jueves, 26 de Marzo de 2015 (10:38 AM)	MSC: LILIN ESPERANZA MEZA	Reconocimiento al personal de Dirección de Docencia por el acompañamiento permanente en el proceso de re diseño ...	<a href="#">Ver detalles</a>
Facultad de Ciencias Médicas - Medicina	Jueves, 26 de Marzo de 2015 (11:12 AM)	DR. RAFAEL PERDOMO VAQUERO	Remite el caso de la estudiante Maryori Johana Amador n° cuenta 200081006422 solicita se le brinde la oportunid...	<a href="#">Ver detalles</a>

Figura 11. Módulo de Documentación: Correspondencia recibida en el SIVRA

Y al momento de visualizar la información detallada de la correspondencia recibida, además de poder descargar el adjunto que ha sido previamente ingresado, y dependiendo de los privilegios del tipo de usuario, ahora el sistema despliega una serie de opciones para delegar y/o gestionar tareas con otros usuarios, tal como se ve en la

The screenshot displays the SIVRA system interface. At the top, there are navigation tabs: Inicio, Planificación, Administración, Gestión de (0), and Documentación. The user's name, Rutilia Calderon, is visible in the top right corner. Below the navigation is a form with the following details:

- Detalle procedencia: Facultad de Ciencias Jurídicas
- Departamento: Derecho
- Fecha del documento: Jueves, 05 de Marzo de 2015
- Recibido por: Iris Sánchez
- Destinatario (s): Rutilia Calderon
- Id del documento: No tiene
- Descripción: Solicita matricula extraordinaria a la estudiante Ligia Xiomara Arias.
- Remitente (s): ABG: DIANA VALLADARES
- Tipo de documento: Es solicitud académica
- Archivo escaneado: Ver adjunto

Below the form is a section titled "HISTORIAL DE GESTIONES" with a table:

Fecha	Persona	Acción realizada / Estado actual	Observaciones / Solicitudes
Miércoles, 25 de Marzo de 2015 (02:00 PM)	Iris Sánchez	Ingreso de correspondencia al SIVRA	

Under the table, there is a row of action buttons: Imprimir, Archivar, Delegar, Solicitar, and Volver. Below these buttons is a section for task management:

Por favor, seleccione la(s) persona(s) para:

Clarissa Núñez

¿Tiene fecha límite? dd/mm/aaaa

A calendar for June 2015 is displayed, with the 25th highlighted.

Figura 12. Módulo de Documentación: Gestión de Tareas con el SIVRA

Al momento de ingresar una solicitud se carga en la “bandeja de tareas” del usuario respectivo la tarea solicitada junto con la información que la persona necesita para realizarla, que ya está contenida en la información de la correspondencia recibida.

#### 4.5 Sobre el pilotaje del SIVRA

En 2015, con el Módulo de Planificación y para comenzar la automatización de la planificación de los resultados de la gestión académica en el POA-Presupuesto 2016, se está llevando a cabo un pilotaje del SIVRA con 5 Centros Regionales, 3 Facultades, 2 Direcciones Académicas y las otras 2 Vicerrectorías; en este pilotaje también participa el equipo de Planificación de la SEDI.

Para realizar este pilotaje se convocó a los enlaces de planificación de las unidades involucradas a un taller de día y medio en uno de los centros regionales. El resultado del taller fue el ingreso de la planificación de las unidades académicas al SIVRA y el compromiso de los participantes en continuar alimentando el seguimiento de las actividades planificadas durante el año.

Por su parte la SEDI se compromete a no pedir los informes trimestrales a las unidades que están en el piloto, puesto que obtiene la información directamente desde el

SIVRA.

Los módulos de Administración y Documentación (Gestión Secretarial/Documental) se están implementando a nivel interno de la VRA a medida que se van desarrollando o ampliando las funcionalidades de los mismos en nuevas y frecuentes iteraciones.

## 5. CONCLUSIONES

El área de estudio de Gestión Universitaria tiene un gran potencial en la UNAH, el SIVRA pretende ser pionero en la sistematización de la experiencia como tal y además en la construcción de un nuevo conocimiento que sea útil para otros gestores académicos-tecnológicos en otros países del mundo.

Para lograr cambios en la cultura organizacional y en la forma de hacer las cosas, se requiere no solamente de un sistema desarrollado eficientemente sino también de una fuerte voluntad institucional a nivel de autoridades y demás colaboradores (docentes, administrativos y de servicios) para cambiar así como de cada vez procesos mejor definidos. El sistema por sí mismo no hace nada si nadie lo alimenta.

Los cambios de sistemas manuales a sistemas automáticos pueden llevarse en el pilotaje primeramente combinando ambas formas de hacer las cosas y después evolucionar completamente al sistema informático, entre mejor esté diseñado el software será más fácil hacerles ver a las personas la necesidad de usarlo y luego las demás unidades / personas irán entrando por “envidia”.

Un proyecto como el SIVRA fácilmente podría ser desarrollado entre varias universidades a la vez, puesto que tienen muchas similitudes como planificar, gestionar solicitudes administrativas así como gestionar la documentación recibida; de esta manera se podría desarrollar un software más potente, flexible y abierto.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Free Software Foundation (2001): ¿Qué es el software libre? Definición de software libre. Free Software Foundation. Available online at <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>, checked on 4/15/2015.

Larman, Craig (2004): UML y patrones. Introducción al análisis y diseño orientado a objetos. 2a. ed. Madrid: Prentice-Hall.

UNAH (2015): Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. 6 volúmenes. Tegucigalpa (Publicaciones de la reforma).

Organización de Estados Americanos (2015): Guía de Mecanismos para la Promoción de la Transparencia y la Integridad en las Américas. OEA. Available online at [http://www.oas.org/es/sap/dgpe/guia\\_egov.asp](http://www.oas.org/es/sap/dgpe/guia_egov.asp).

Palma, Raúl José; Bengoechea, Luis; Meziat Luna, Daniel (Eds.) (2015): Computación para el Desarrollo.

Pérez-Lindo, Augusto (2011): Introducción a la Gestión del Conocimiento. Diplomado en Gestión del Conocimiento. UNAH. Tegucigalpa, 2011.

Real Academia Española (2014): Diccionario de la lengua española. 23. ed., Edición del Tricentenario. Madrid: Real Academia Española.

UNAH (2007): Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. UNAH.

Available online at <https://www.unah.edu.hn/acerca-de-la-unah/historia/>.

UNAH (2014): Organigrama General de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. UNAH. Available online at <https://www.unah.edu.hn/acerca-de-la-unah/organigrama/>.

**EJE 8**

## **DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. CASO DE ESTUDIO LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO, ECUADOR.**

Luis Alberto Acosta Estrada, Universidad de Otavalo, Imbabura, Ecuador

Lidia Inés Díaz Gispert, Universidad de Otavalo, Imbabura, Ecuador

### **PALABRAS CLAVE**

Proceso docente educativo, pluriculturalidad, autoevaluación y evaluación externa

### **RESUMEN**

Para analizar la evolución de la Educación Superior en los primeros quince años transcurridos del siglo XXI, es necesario mencionar algunos fenómenos que han determinado de una forma más directa su realidad actual.

La contextualización del proceso docente educativo, logra tener en cuenta la pluriculturalidad como función institucional; utilizando como método el análisis y síntesis para la revisión crítica en la formulación de la misión y visión institucional, el fortalecimiento del uso de la tecnología de los sistemas de información, como herramienta para la toma de decisiones, así como la relación dialéctica existente entre la autoevaluación y evaluación externa y la acreditación universitarias, con el cumplimiento del Plan de Fortalecimiento Institucional. (PFI)

Es objetivo de la ponencia socializar las experiencias y métodos que en este campo se han ido desarrollando en la Universidad de Otavalo, las que han contribuido al mejoramiento de la calidad asociada a la diversidad, su impacto en la comunidad como un medio y no como fin, en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa que dé respuesta a las demandas de un desarrollo sustentable.

## INTRODUCCIÓN

Teorizar sobre la problemática de la Educación Superior es embarazoso por la complejidad del tema, no obstante, la ponencia asume el reto, con el propósito de contribuir con las experiencias de la Universidad de Otavalo, en su quehacer constante hacia el perfeccionamiento de sus procesos sustantivos, organizándolos a través del Plan de Fortalecimiento Institucional 2014 y del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020 (PEDI) de la forma más viable, para que sean útiles a quienes trabajan día a día formando con calidad y pertinencia, los profesionales del Siglo XXI.

Si en la Educación Superior no existen políticas que aprueben la pluriculturalidad de los estudiantes en igualdad de condiciones, la exclusión seguirá reproduciéndose de generación en generación, por lo que es necesario promover determinados ajustes, que se tendrían que producir en las instituciones educativas para afrontar esta nueva realidad de forma adecuada.

En una sociedad asentada cada vez más en el conocimiento, y cuando las nuevas TIC's se tornan más asequibles a todos en tiempo real, caracterizado por la innovación, que se establece como el motor primordial de desarrollo y progreso, se hace obligatorio revisar el rol de las universidades y su influencia en función a su responsabilidad pública, de formar integralmente profesionales en una dinámica permanente de cambio y transformación, ya que están llamadas a jugar un papel protagonista en la construcción de alternativas económicas y sociales para un desarrollo sustentable. Es impostergable pasar del patrón de universidad económicamente viable, a aquella que juzga la verdadera necesidad, no sólo desde un punto de vista de la formación profesional sino, también, de su contribución a la construcción de una nueva sociedad. De esta manera, el trabajo que se presenta, permite la socialización y difusión de las experiencias prácticas sistematizadas por la Universidad de Otavalo, en su función de abrir nuevos espacios de diálogo para examinar las formas más eficaces de cumplir con los requerimientos de la educación superior ecuatoriana, alcanzar una evaluación de calidad, provocando un impacto sobre la comunidad, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades educativas, y estimulando el debate entre todos los actores de la Institución.

## DESARROLLO

La humanidad vive momentos de continuo y acelerado cambio en el terreno de la producción, los servicios, la cultura y la organización social. La revolución informática y sus efectos en el trabajo, la educación y la vida cotidiana, la globalización y la interdependencia de los mercados, y la generalización de la democracia como régimen político, son atributos clave del surgimiento de una nueva época. Sin embargo, al mismo tiempo que se avanza hacia la sociedad del conocimiento, se profundizan procesos de desigualdad económica, de marginación social y de deterioro ambiental hasta niveles inéditos en la historia. La brecha entre las naciones avanzadas y las menos desarrolladas es creciente y amenaza con romper los inconsistentes equilibrios del orden internacional. Es por eso que las instituciones del sistema de educación supe-

rior, están emplazadas a cumplir un papel de máxima importancia, para favorecer el desarrollo del país y coadyuvar al bienestar de sus ciudadanos. En la medida en que las instituciones de educación superior cumplan con calidad, eficiencia y responsabilidad social –sus tareas académicas y sociales- el país estará en mejores condiciones para encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad más justa y equilibrada y un sistema político más democrático.

En Ecuador, se ha tomado con responsabilidad el desafío de perfeccionar la calidad de la educación superior. Al ser aprobada la nueva constitución, (2008) y con ella la Ley orgánica de educación superior (LOES) la que establece en el “Art. 3.- Fines de la Educación Superior.- La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

Art. 4.- Derecho a la Educación Superior.- El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley”.

A tales efectos, el gobierno y sus instituciones han desplegado desde 2008 programas y estrategias, orientadas a la evaluación de los espacios de educación superior, de tal forma que atestigüen la calidad en el ejercicio de las funciones de los procesos sustantivos, es decir, docencia investigación, extensión y vinculación, con la más alta pertinencia social. Lo anterior, se circunscribe en el marco de un contexto, en el cual la evaluación interna y externa de las instituciones, de los programas académicos y de los egresados, se han convertido en un referente fundamental, para el desarrollo y reconocimiento de las instituciones de educación superior.

Durante este periodo de transformación, la Universidad de Otavalo ha realizado loables esfuerzos, alcanzando resultados en el ejercicio de sus funciones sustantivas, contando con una guía explícita que posibilite transitar con seguridad hacia el futuro, una herramienta estratégica que dé la oportunidad de planear el curso de la transformación institucional, y atender con pertinencia y calidad las demandas de la sociedad en los próximos 5 años. En esta transformación han desempeñado un papel fundamental los ejercicios de planeación que la institución ha realizado.

Para generar el cambio necesario en Marzo de 2014, se aprobó el Plan de Fortalecimiento Institucional (PFI), conformado por 14 estrategias, 18 acciones y 74 tareas, que se proyectaron en todo el quehacer de la institución. Estas fueron cumplidas en abril del 2015.

El PFI se concibió como un proceso de construcción colectiva, que posibilitaría no solamente la superación de las debilidades señaladas sino que crearía las bases para la elaboración de un plan estratégico de desarrollo para la universidad, promoviendo la mejora continua de sus procesos sustantivos en búsqueda de la excelencia<sup>1</sup>.

Este resultado satisfactorio fue posible por el trabajo diario, y por un seguimiento crítico, semanal, en sesiones de trabajo, lideradas por el Rector, demostrando la capacidad, responsabilidad y entrega emotiva, identificada con los objetivos institucionales de los actores de la Universidad de Otavalo.

Además la rectoría encabezó los trabajos para la construcción del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 2015-2020 de la Universidad de Otavalo, (PEDI), con un enfoque estratégico, participativo y sistemático, cubriendo las funciones de formación, investigación, vinculación con la sociedad, y los sistemáticos encuentros de planeación y evaluación dentro del Plan Operativo Anual. (POA).

Desde el año 2011, se trabajó en la elaboración del nuevo Estatuto de la Universidad de Otavalo, a tenor con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior, su Reglamento y las disposiciones emitidas por los organismos de control competentes. El 23 de julio de 2014, el Consejo Nacional de Educación aprobó el Estatuto, que se publicó en la Gaceta del CES RPC-SO-28- N° 302-2014. Además como tarea derivada de la aprobación del Estatuto se realizó y continúa la reforma a la reglamentación y resoluciones que norman la vida de la UO, tal es así que el Consejo Directivo aprobó los siguientes instrumentos legales:

1. Reglamento para el seguimiento y participación de graduados de la Universidad de Otavalo.
2. Reglamento de Escalafón del Profesor Universitario
3. Reglamento Editorial
4. Reglamento de parqueos de la UO
5. Reglamento de la Comisión Científica
6. Reglamento de becas y ayudas financieras
7. Reglamento de Elecciones
8. Reglamento de la Junta Consultiva
9. Reglamento de Cuerpos colegiados y de cogobierno.
10. Reglamento de nivelación y admisión
11. En proceso de aprobación:
12. Reglamento de Régimen Académico Interno.

El promedio de alumnos matriculados se incrementó en un 35%, que considerando el promedio latinoamericano de nuevas ofertas, ubicado en el 30%, refleja un cumplimiento con las expectativas planteadas.

La debilidad de la Universidad, sin duda radica en el tema económico. Los ingresos que por concepto de colegiatura percibe no son suficientes para equilibrar su presu-

puesto anual. Es política institucional que no se incrementarán los aranceles sino en la proporción de la tasa de inflación nacional con datos proporcionados por el Banco Central del Ecuador. Lo hace porque la Universidad de Otavalo, “Es una institución particular, pluricultural autofinanciada, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera sin fines de lucro. (Artículo No. 1, de la Ley de Creación de la Universidad de Otavalo). Sus actividades se regulan de acuerdo a la Constitución Política de la República, la Ley de Educación Superior y su Reglamento, el Estatuto de la Universidad y la reglamentación que se dicte en el marco jurídico sobre la materia”; Esto originó la búsqueda de fuentes alternativas. Una de ellas fue la creación de la Escuela de Capacitación para conductores profesionales. El 26 de mayo de 2013 se presentó el estudio de pre factibilidad para obtener la aprobación para conductores de categoría D. Con resolución del 10 de enero del 2014, se expidió la autorización previa para su funcionamiento. Vale señalar que hasta la fecha, es la única autorizada en el país.

El 6 de junio del 2014, se dio inicio a un nuevo proyecto que cumple dos objetivos sustanciales: contribuir a la capacitación de operadores acreditados por la Secretaría Técnica de Capacitación, (SETEC), entidad adscrita al Ministerio de la Producción, encargada de la capacitación de operadores calificados que apoyen el cambio de la matriz productiva, diseñada por el gobierno nacional, y de esta forma la Universidad de Otavalo crearía una nueva fuente de financiamiento institucional.

La entidad estatal, el 22 de agosto de 2014 comunicó que la Universidad de Otavalo había sido acreditada como operador calificado. El Consejo Directivo de la Universidad, el 1 de octubre, conoció y expidió el respectivo Manual de Funciones, con resolución No.20-2014-CD que posibilita iniciar las actividades operativas.

Además, la Universidad de Otavalo participó en el II Congreso Internacional “Hacia una gestión universitaria transformadora y socialmente responsable, realizado en la ciudad de Guanajuato; Campus Celaya- Salvatierra – México; celebrada del 13 al 17 de octubre del 2014; con las ponencias “Perfeccionamiento del sistema de información estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo” y “Perfeccionamiento del sistema de información estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo”, en paralelo a la VI reunión de la Red de Desarrollo Estratégico de la Educación Superior; integrada por 32 participantes de 18 Instituciones de Educación Superior (IES) de 7 países: Ecuador, Argentina, México, Brasil, Nicaragua, Uruguay y Cuba.

Igualmente los días 20, 21 y 22 de noviembre del 2014, la Universidad de Otavalo proporcionó la infraestructura física y logística para que la Assumption College Estudios Latinoamericanos, la Universidad de California y la Universidad Quest Nanterre, de París, desarrollaran el Primer Encuentro Internacional sobre “Buen Vivir, estado plurinacional e interculturalidad en Latinoamérica”, donde asistieron destacados panelistas que expusieron sus puntos de vista sobre los temas de la convocatoria. Acá fueron presentadas tres ponencias representativas de la institución.

Como se ha puesto de manifiesto, en los últimos años, se ha podido constatar el cambio sostenido y paulatino de la estructura académica y administrativa institucional. Hoy se cuenta 17 Profesores a tiempo completo, entre ellos 2 PhD, y 3 PhD como profesores invitados, 13 Magister en diferentes áreas del saber científico, así como 10 profesores a Tiempo Parcial, que atienden 7 carreras distribuidas de la siguiente manera: 62% de profesores titulares de tiempo completo con un promedio general, que incluye a los docentes de tiempo parcial, de 48 % en cuanto a títulos de doctorado, maestría, en las respectivas áreas de pertinencia.

Debido a la complejidad del proceso y el grado de contribución de los actores de la comunidad, desde las distintas unidades y dependencias, se suma la rapidez con que se renueva la ciencia y la tecnología, la dinámica de la economía regional y global, y la nueva propuesta de estructura político-social del gobierno nacional.

Para abordar eficientemente las exigencias del entorno y los propios requerimientos de modernización y pertinencia, la Universidad de Otavalo ha formulado como instrumento central de gestión su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional para el quinquenio 2015–2020, planteando profundizar progresivamente sus actividades de planificación en cada instancia operativa, hacia el logro de las estrategias, objetivos, políticas, líneas de acción y la misión universitaria correspondientes con la realidad local, regional y nacional.

La comunidad universitaria está convocada a participar activamente en el cumplimiento de este anhelo institucional y de su propuesta filosófica, camino a un proceso de construcción de una mejor educación superior.

Cumpliendo con su filosofía de desarrollo y mejoramiento continuo, y a su vez, en atención a los requerimientos del CES y del CEAACES, la Universidad de Otavalo ha fortalecido los procesos internos de trabajo en equipo, con la finalidad de formular y ejecutar su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, para el periodo 2015 – 2020; consolidando el trabajo realizado y fomentando su relación de cooperación interinstitucional con otras universidades nacionales y extranjeras, (actualmente quienes han aportado su conocimiento y experiencia en la elaboración del PEDI.

La metodología participativa incluyó la disposición de distintos niveles de interacción, a partir de propuestas elaboradas por la Comisión de Evaluación Interna, y beneficiadas por el conjunto de los directores de carrera y los responsables de dependencias de gestión, por la comunidad universitaria a través de consultas abiertas directas, encuestas y finalmente, analizadas y aprobadas por Consejo Directivo Universitario. La construcción del PIDE 2015-2020 ha permitido:

Rediseñar la Misión y la Visión de la Universidad de Otavalo, (RESOLUCIÓN N° 01-2014-CD), atendiendo a las tendencias del entorno para asegurar la pertinencia y calidad de la institución en el marco de un escenario complejo y cambiante, quedando como sigue:

Misión: “Somos una institución 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, de modo que integrada al impacto de los procesos de investigación y vinculación con la sociedad, contribuye decisivamente al desarrollo sustentable local, regional y nacional”

Visión: Ser, para el año 2020, una universidad 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.

- Redefinir dentro del marco normativo los valores y principios para alinear la conducta y el trabajo de los universitarios, asegurando que la institución continuará sirviendo a la sociedad, como eje de su desarrollo en todos los sentidos.
- Analizar el escenario en el que actualmente se ubica la universidad, dentro del confuso contexto de la educación superior en el mundo, en Ecuador y la ciudad de Otavalo, identificando sus fortalezas y debilidades para plantear los retos que aseguren el desarrollo institucional en la dirección adecuada.
- Detallar las políticas y establecer los programas y estrategias necesarias, como medios para conseguir los objetivos y la visión institucionales.
- Establecer los indicadores que permitan medir el desempeño de programas y estrategias para corregirlos o fortalecerlos.
- Contar con un documento institucional estratégico que sirva de referencia para la confección de los planes de desarrollo académicos y los planes de acción de las dependencias de gestión.
- En la construcción del PEDI 2015-2020, se tomaron en cuenta las experiencias acumuladas en la implementación de planes anteriores y los resultados obtenidos en los ejercicios de planeación realizados, tales como Programa Operativo Anual, (POA) de la Universidad. También se consideró las orientaciones dadas por el CES, así como las recomendaciones de política educativa de organismos nacionales e internacionales.

Es importante señalar que el PEDI 2015-2020 debe considerarse un instrumento de planeación estratégica, adaptable a los cambios y el contexto externo y las condiciones internas de la universidad, sin cambiar sus propósitos estratégicos. Para asegurar su vigencia para la toma de decisiones, tendrá que actualizarse periódicamente, utilizando para ello procesos participativos de planeación, la evaluación de su implementación y logros, así como la información que sea necesaria.

## CONCLUSIONES

Asumiendo que el cierre o el comienzo de un siglo es tiempo oportuno para reflexionar con amplia perspectiva sobre el futuro que se avecina y que a la vez desafía a las insti-

tuciones; la Universidad de Otavalo se plantea los siguientes retos como proyección:

1. Ser un Centro de referencia en la Zona norte del país de Investigaciones y Posgrado en el ámbito de las Ciencias Sociales Interdisciplinarias, Jurídicas, Económicas y Humanísticas.
2. La actividad docente debe ser consecuencia de investigaciones que determinen necesidades de profesionales, que requieran sectores públicos y privados para la planificación y ejecución de programas que beneficien el desarrollo humano sostenible. Ello garantizará inclusión laboral de graduados.
3. Las carreras que se estructuren deben ser flexibles en cuanto a ajustes en contenido, como derivación de la evaluación del desempeño profesional de graduados y el grado de utilidad real de conocimientos impartidos.
4. Las carreras deben ser proyectadas para formar un número de profesionales, capaces de insertarse en el mercado laboral sin asfixiar mercado ocupacional. Ello supone suspensiones temporales o definitivas y/o aperturas de carreras de acuerdo con planificación derivada de la investigación correspondiente.
5. Deben estructurarse carreras sustitutivas para responder a movilidad cultural de la sociedad y a desarrollos tecnológicos.
6. El ciclo pregrado debe cumplirse en el tiempo establecido, es decir 9 semestres para el caso de las licenciaturas y afines y 10 semestres para las ingenierías. Durante el ciclo de pregrados se garantizará la investigación, calidad tutoreal, actualización continua de herramientas informáticas y tecnológicas y fortalecimiento de la biblioteca presencial y virtual.
7. El complemento indispensable es la superación post graduada de sus docentes, en las ciencias humanas, sociales y jurídicas, que deberá llevarse a cabo a través de alianzas estratégicas con centros universitarios de cuarto nivel, nacionales o internacionales; con coparticipación en la estructura curricular y docente, responsabilidad exclusiva en áreas de investigación tutorada o, en programas específicos estructurados por la propia Universidad de Otavalo.
8. La Universidad de Otavalo debe constituirse en una verdadera “Escuela de investigación y posgrado para el desarrollo humano sostenible”, que implica generar modelos teóricos para la investigación en sectores geo culturales, diagnóstico de problemas locales y planificación y evaluación de programas que los resuelvan.
9. La mayor fortaleza de la Universidad de Otavalo es el laboratorio social en el que está anclada. Ésta característica debe permitir que mediante convenios y bajo su dirección, se realicen procesos de investigación terminal para estudiantes de pregrado y postgrado; proyectos que deberán enmarcarse en su política general de investigación y en su macro proyecto de desarrollo humano sostenible.
10. La Universidad creará su “Archivo de Documentación e Información” que recogerá toda la documentación proveniente de investigaciones de campo, así como traslado de documentación escrita en ámbitos jurídicos y de elementos de cultura intangible a procesos digitales o los que el desarrollo tecnológico permita. El efecto de esta acumulación documental será la publicación de revistas, boletines informativos sectoriales o plurisectoriales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi:10.1080/713695728
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Revisado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2006-111-7-36](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2006-111-7-36)
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gimeno Sacristán, José. Comp. (2009). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairos.
- González, I. (2015). Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa*, 49, 18 de enero 2011. doi:<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/2>
- Moreno, T. (2015). Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI *Perspectiva Educativa*, 50(2), 12 de marzo 2011. doi:<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>
- Marhuenda, F. (2000): *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Madrid Vivar, D., y Mayorga Fernández, M. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educativo Siglo XXI*, 28(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/112051>
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García- Valcárcel, A. (Eds). *Didáctica universitaria* (pp.155-198). Madrid: La Muralla.
- Mierieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mierieu, Ph. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Montessori, M. y Sanchidrian, C. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 24(95) ,23-36. Recuperado el 18 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Moreno, T. (2009a). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 31(124), 69-92. Recuperado el 06 de marzo de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Moreno, T. (2009b). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, 38 (3), 115-138. Recuperado el 12 de marzo de 2011 desde: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/151/pdf/7\\_La\\_ensenanza\\_universitaria.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/151/pdf/7_La_ensenanza_universitaria.pdf).
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Revisado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

.....  
1. Ver “La universidad de Otavalo: su transformación continua”, Revista Sarance No. 32, ISSN 1390-9207.

## EL OBSERVATORIO ACADÉMICO COMO INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL PARA LA TOMA DE DECISIONES

Dra. Susana Marcipar Katz  
Dra. María de las Mercedes Luciani  
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

### PALABRAS CLAVE

Observatorio académico, autoevaluación, calidad educativa

### RESUMEN

La complejidad de la gestión universitaria actual, demanda una organización de su estructura que permita generar políticas con visión sistémica capaces de integrar las diferentes funciones sustantivas de las Universidades. Se debería contar con políticas o acciones que se basen en fundamentos científicos y evidencias tales que otorguen racionalidad a la toma de decisiones. El presente trabajo expone los fundamentos, objetivos y acciones realizadas en el Observatorio Académico de la FCE de la UNL. Se pretende mostrar una innovación organizacional de la estructura de una unidad académica como instancia de articulación de acciones tendientes a la generación del conocimiento de los propios procesos y resultados que se generan en la FCE denominada Observatorio Académico, de manera tal que se optimice el análisis e interpretación de los datos para la toma de decisiones. El Observatorio Académico constituye un espacio de análisis y gestión en torno a la problemática de la autoevaluación para la mejora permanente de la calidad. El impacto del mismo se centra en la integración de la información, en la elaboración de diagnósticos y en la propuesta de intervenciones pertinentes y factibles, siempre estratégicamente consensuadas. Para este fin el Observatorio cuenta con tres programas: 1. Construcción de diagnósticos; 2. Evaluación de factibilidad y oportunidad de mejora; 3. Diseño de estrategias de intervención. En esta presentación, realizaremos una recapitulación de lo actuado hasta la fecha en términos de datos recabados, diagnósticos y acciones en torno a la autoevaluación institucional.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en la FCE se han generado diferentes programas, espacios y acciones tendientes a evaluar carreras, ciclos de las carreras, trayectos curriculares, elaborar diagnósticos, recabar opiniones, etc., todo lo cual se generó teniendo como directriz el Plan de Desarrollo Institucional que también significó un espacio de creación. En definitiva, en diferentes momentos, se pusieron en funcionamiento comisiones y grupos ejecutivos que, con distintos alcances e incumbencias, produjeron resultados entorno a:

- PDI

Resolución CD N° 407/02, mediante la cual se implementa la puesta en marcha del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Facultad.

Resolución CD N° 636/ 02, en la que se aprueba el Plan de Trabajo del PDI de la Facultad.

Resolución CD N° 630/ 03, la que aprueba el pre-documento, elaborado por el equipo técnico, referido a las primeras definiciones, diagnóstico interno y principales tendencias del contexto.

Resolución CD N° 751/ 05, que aprueba la identificación de temas críticos determinados en el marco del PDI.

- Autoevaluación de la Facultad

Resolución CD N° 405/ 02, mediante la cual se aprueba el Programa de Autoevaluación Institucional que contempla la ejecución de tres Proyectos anuales.

Resolución CD N° 535/2005 por la que se aprueba el Proyecto de evaluación de carreras de grado.

Resolución CD N° 752/2005 que determina la conformación del equipo técnico y asesores intervinientes en la ejecución de la evaluación de las carreras de grado.

Resolución CD N° 266/2008 que aprueba el informe final de la evaluación de las carreras de grado.

Resolución CD N° 267/2008 que conforma la comisión de apoyo técnico para la evaluación institucional según el acuerdo general establecido entre la CONEAU y la UNL.

Resolución CD N° 771/2008 por la que se aprueba Informe Final de autoevaluación institucional generado por la comisión nombrada en Res. CD N° 267/08.

Resolución CD N° 169/09 en la que se establece una Comisión de Planeamiento y Evaluación Institucional sin nombramiento de los correspondientes integrantes.

- Acreditación de la carrera de CPN

Resolución Decano N° 354/05 donde se conforma el Comité ad hoc para el diagnóstico y propuestas tendientes a la mejora de la carrera de Contador Público Nacional.

- Seguimiento Académico

Resolución N° 555/ 01, mediante la cual se encomienda a la comisión de Reforma Curricular evaluar el avance de la implementación de las carreras de grado.

Resolución 228/02 que norma las condiciones de dictado y oportunidad de cursado de las materias de la carrera de CPN y su ratificación mediante la Res. CD N° 631/02. Así, la trayectoria histórica está dando cuenta de la importancia que institucionalmente se le ha dado a los procesos de autoevaluación pero asimismo muestra una diseminación de los esfuerzos. En este último sentido cobra interés la creación del Observatorio Académico como instancia de articulación de acciones tendientes a la generación de conocimiento de los propios procesos y resultados que se generan en la FCE, de manera tal que se optimice el análisis e interpretación de los datos para la toma de decisiones.

Es importante señalar que los esfuerzos emprendidos han tenido como visión la mejora de la calidad académica e institucional y es en ese mismo sentido en el que se orienta la presente propuesta. Sin embargo, para mejorar la calidad educativa se requiere de, al menos, tres pivotes sustanciales que se retroalimentan de manera continúa.

El primero de ellos está asociado con la información diagnóstica de la situación que se pretende mejorar. Contar con información cuantitativa y cualitativa de la institución y de sus procesos es esencial para la construcción de diagnósticos acertados.

El segundo es el conformado por las estrategias de intervenciones que se diseñan para la mejora, analizando en cada caso su factibilidad, pertinencia y conveniencia.

El tercer pivote está dado por la búsqueda permanente de consensos respecto a la política institucional a largo plazo, donde opera significativamente la misión que los actores le otorgan a la institución y la visión construida en la comunidad. En suma, el tercer pivote está directamente vinculado al Plan de Desarrollo e Innovación Institucional, que le otorga direccionalidad, intencionalidad y sentido a todo el proceso.

En síntesis, el trípode necesario para la mejora académica e institucional puede entenderse como: diagnóstico, intervención, plan de desarrollo. Para la comprensión de la interacción que entre ellos opera, se requiere observarlos desde el paradigma sistémico en simultaneidad operativa.

Por ello, el Observatorio Académico tiene como visión la mejora de la calidad educativa e institucional de la FCE y articula tres Programas que, contemplando los pivotes mencionados, respondan, cada uno de ellos, a las siguientes cuestiones: a) ¿cómo obtener un diagnóstico apropiado sobre los actores y las actividades institucionales de la FCE?; b) ¿cuáles son los aspectos o funciones factibles y oportunas de ser mejoradas?; c) ¿cuáles son los modos o caminos apropiados de intervenciones para la mejora?

## FUNDAMENTOS

Toda evaluación es esencialmente un proceso de comparación. Se compara el objeto evaluado con el objeto ideal. Cuando se asigna una nota en un examen, ella se obtiene de comparar las respuestas dadas con las respuestas esperadas. Así, la calificación disminuye a medida que se encuentren mayores diferencias comparativas.

En toda evaluación se recurre a una medición cuantitativa aunque se efectúa un juicio de valor teniendo en cuenta otros criterios. Por ejemplo, así como en lo económico el valor de uso y el valor de cambio pueden determinar distintos precios, ocurre algo similar al evaluarse cualquier aspecto de la vida educativa. En la evaluación institucional, como en los casos aludidos, hay que admitir que no existe un criterio absoluto prefijado.

La noción de calidad es más elusiva aún, como lo admiten los diversos especialistas. Para evitar ambigüedades en algunas teorías de calidad total se habla de un “producto cero defecto”. También se habla de excelencia, un criterio fuerte, pero que tampoco puede evitar las ambigüedades.

Las universidades no son productos terminados, completos, ni pueden serlo. Por definición trabajan con personas en formación y con el conocimiento que se modifica constantemente. Lo que ayer era excelente, hoy puede ser obsoleto, lo que hace que la noción de calidad sea dinámica y provisional. Por lo demás, las instituciones educativas, trabajan con valores individuales y sociales, lo que incrementa la ambigüedad del concepto de calidad. Para algunos miembros de la comunidad universitaria, formar profesionales que tengan éxito en el mercado del trabajo es suficiente garantía de calidad educativa pero para otros no basta, pues entienden que la calidad debe ser observada fundamentalmente a través del desarrollo e impacto de la investigación y la tecnología y/o la buena formación ciudadana y ética, entre otras concepciones de calidad de educación superior.

La calidad y los rendimientos no siempre se miden en relación con las metas o misiones que se propone una organización sino en relación con lo que sucede en el conjunto de las instituciones. El efecto demostración, la competencia, las reglas del intercambio académico, pueden imponer parámetros. La globalización, entendida en este caso como internacionalización de los espacios académicos, tiende a crear criterios más universales. Pero, al mismo tiempo, esto no impide que cada institución conserve sus ideales, su identidad.

La identidad de las organizaciones, su especificidad académica y su singularidad filosófica, cultural o social es algo a tener en cuenta al momento de definir la calidad. La interpretación de los datos depende también de la identidad institucional.

De todo lo anterior, se desea señalar que los ambiguos conceptos de “evaluación” y “calidad” presentan una única certeza. La certeza de que en ellos se anidan concepciones filosóficas, políticas, ideológicas y éticas. Dicha certeza es un primer fundamento para sostener la necesidad de revisar estos términos y resignificarlos en armonía con los objetivos de la gestión de la FCE.

Ahora bien, acordar la significatividad de los términos evaluación y calidad es ubicarnos en los cimientos de una inmensa torre que se debe construir y previamente diseñar.

Diseñar un modelo de autoevaluación para la mejora supone definir dimensiones tales como:

- a) Los criterios para evaluar, o sea que debe definirse el marco valorativo para juzgar, por ejemplo: coherencia, congruencia, eficiencia, pertinencia, equidad y/o capacidad estratégica.
- b) La segunda dimensión a definir es la de los aspectos a evaluar, o sea, el contexto, los insumos, las estructuras, los actores, los procesos y los resultados. Por ejemplo, al modelo CIPP (contexto-insumo-proceso-producto) de la evaluación para el mejoramiento que proponen Stufflebeam y Shinkfield (1987) se le puede incorporar, o no, el análisis de las estructuras y de los actores tanto desde el punto de vista teórico como empírico.
- c) La tercera dimensión a definir y acotar es la de las funciones donde distinguimos enseñanza, investigación, extensión, información y gestión. Es de notar que tanto en la bibliografía como en las prácticas institucionales las dos últimas funciones mencionadas aparecen recientemente mientras que las otras tres forman parte de la visión clásica de la universidad.
- d) La cuarta dimensión que se debe acordar y diseñar es la de los instrumentos de captura o registro de datos. Por ejemplo, información estadística, los indicadores de rendimientos y de calidad, los informes institucionales y sectoriales, las entrevistas y las encuestas a los actores de los distintos claustros y dependencias.
- e) La quinta dimensión es la del proceso de autoevaluación donde deben considerarse desde el consenso institucional ligado a la decisión política inicial hasta las estrategias de mejoramiento en las que culmina el diagnóstico alcanzado. En el proceso hay que definir el rol del equipo técnico, los procedimientos para lograr la participación de todos los sectores involucrados, la creación de instancias para someter a una interpretación participativa los resultados del diagnóstico, la generación de un pensamiento estratégico para abordar los problemas con perspectivas de futuro.

Las cinco dimensiones señaladas indican la complejidad de la tarea y, emprenderla con rigurosidad científica, constituye un segundo fundamento que motivó la creación del Observatorio Académico.

Por último, al concebir el proceso de autoevaluación como un círculo hermeneúutico (o un sistema de feedback si se prefiere hablar en términos cibernéticos) surgen nuevas necesidades, por ejemplo, la de revisar y monitorear el Plan de Desarrollo Institucional, analizar las posibilidades de encarar intervenciones que produzcan mejoras, entre otras. De esta manera, contamos con la tercera fuente de fundamento para constituir el Observatorio Académico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

#### OBJETIVO ESTRATÉGICO DEL OBSERVATORIO ACADÉMICO

Proponer políticas para el mejoramiento de la calidad educativa e institucional, fundamentadas en argumentos científicos, tecnológicos y/o ideológicos acordes tanto a la identidad de la Facultad como a su misión académica y social en el medio regional, nacional e internacional.

#### OBJETIVOS GENERALES DEL OBSERVATORIO ACADÉMICO

1. Valorar el papel de la evaluación institucional como proceso permanente de identificación de las debilidades y fortalezas de la FCE para detectar las oportunidades, anticipando las posibles amenazas, con miras al mejoramiento de la calidad institucional.
2. Optimizar el análisis e interpretación de datos e información para la toma de decisiones.
3. Contribuir a la profesionalización de todas las tareas que se desarrollan en la FCE, proporcionando a los actores oportunidades de formación sistemática y actualizada, sustentada en bases científicas y tecnológicas con miras al mejoramiento de la calidad institucional.
4. Identificar y gestionar estrategias de intervención para el desarrollo institucional y la innovación académica.

#### ACTIVIDADES DEL OBSERVATORIO ACADÉMICO

Entre las principales actividades del Observatorio Académico se mencionan:

- Intercambio conceptual para acordar entendimientos teóricos, sobre los conceptos que se aborden como objeto de estudio, entre los integrantes del observatorio y la comunidad educativa de la FCE.
- Construcción y validación de modelos de indicadores para la evaluación institucional de la Facultad.
- Elaboración y aplicación de instrumentos para captar información cualitativa sobre las actividades institucionales y proceder a su análisis.
- Creación de espacios para analizar, reflexionar y elaborar supuestos de causalidad sobre los resultados que se vayan obteniendo.
- Seguimiento de las actividades científicas y académicas para analizar posibles alternativas a los problemas detectados.
- Propuestas para la creación de cursos, seminarios, conferencias u otras actividades que se consideren necesarias para la formación, capacitación o actualización en las temáticas que surjan como deficitarias y/ o necesarias.
- Elaboración de documentos para la difusión de los conocimientos que se produzcan a su interior.
- Diseño y difusión de los proyectos que se desarrollen en el marco de los Programas que administra el Observatorio Académico.
- Respuesta a las necesidades de diagnósticos planteadas por los órganos de gobierno de la Facultad o Universidad.
- Gestión de los cambios para la mejora y la innovación de las actividades educativas, relacionales, informáticas, administrativas e institucionales.
- Presentación al Consejo Directivo de un Informe Anual sobre las actividades realizadas y los resultados obtenidos.

#### ESTRUCTURA EPISTÉMICA

El campo de conocimiento del Observatorio Académico quedará consolidado al articularse, coordinarse, unirse, yuxtaponerse, interpretarse e interpelarse la producción surgida de los Programas con los que se diseña su estructura epistémica.

Se prevé el desarrollo de tres Programas denominados 1) “Construcción de Diagnósticos”; 2) “Evaluación de Factibilidad y Oportunidad de mejora”; 3) “Diseño de Estrate-

gias de Intervención”.

El Programa “Construcción de diagnósticos” tiene como objetivo principal, elaborar y validar modelos de indicadores para la evaluación institucional de la Facultad. Este Programa busca obtener un conocimiento de nivel descriptivo de los aspectos y variables indagadas, sean éstas referidas a estudiantes, planta docente y egresados o bien a las funciones docencia, investigación, extensión y gestión. Es decir, se pretende un conocimiento descriptivo que dé cuenta de las principales modalidades de formación, de estructuración, de características, o de cambio del fenómeno estudiado, como también de las relaciones y vínculos con otros fenómenos o conceptos. En palabras de los especialistas:

Los estudios descriptivos determinan, de manera específica, características y propiedades de personas, grupos, instituciones y situaciones. Se propone un conocimiento directo del fenómeno o una serie de fenómenos que se estudian, sin pretender explicar las causas que lo originan [...], no suelen buscar la comprobación de hipótesis, [...] aunque es posible llegar a plantearlas de acuerdo con el procedimiento metodológico empleado. (Escobar Iturba y Rosas Arcep, 2000, p. 23 y 26).

Por su parte, el Programa “Evaluación de factibilidad y oportunidad de mejora” tiene como objetivo, identificar las mejoras académicas e institucionales que sean factibles de realizarse a corto y mediano plazo analizando las oportunidades y condiciones para su concreción.

El conocimiento que se pretende crear, a través de este segundo Programa, es de tipo analítico explicativo ya que para lograr la identificación de cuáles son las mejoras a encararse, es imprescindible contar con explicaciones de los fenómenos, de sus relaciones, comprender su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica. Fundamentalmente, en este programa se responde a preguntas tales como: ¿Por qué ocurre el fenómeno? ¿Cuáles son los motivos o variables o condiciones que afectan a la ocurrencia del fenómeno? ¿De qué manera se puede mejorar y bajo qué condiciones?

El tercer Programa, denominado “Diseño de estrategias de intervención” se propone como objetivo, monitorear de manera permanente la actualización y desarrollo de un Plan de Acción Institucional tendiente a la mejora de la calidad de las funciones sustantivas de la FCE y de la continua profesionalización en todos los roles.

En este Programa, la centralidad problemática es encontrar los modos, acciones y caminos para construir consensos, en la comunidad educativa, en torno a cómo podemos mejorar y qué debemos hacer para mejorar, cómo desarrollamos compromisos institucionales y sentido de pertenencia para asumir las mejoras.

De acuerdo a lo anterior, los Programas: “Construcción de diagnósticos”; “Evaluación de factibilidad y oportunidad de mejora” y “Diseño de estrategias de intervención” constituyen los componentes del Observatorio Académico y anualmente se diseñan los proyectos a encarar desde cada uno.

## ESTRUCTURA FUNCIONAL

La estructura funcional del Observatorio Académico queda conformada por la Autoridad de Aplicación y un Equipo Técnico.

La Autoridad de Aplicación es el Decano quien actúa a través de la Directora del Observatorio y ésta coordinará las acciones con las demás dependencias de gobierno de la Facultad.

El Equipo Técnico está conformado por especialistas en diferentes áreas disciplinares tales como: informática, estadística, educación, recursos humanos, lingüística, administración, etc. Son designados oportunamente para la concreción de tareas específicas y de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria. Resulta conveniente la incorporación de estudiantes, graduados y personal de apoyo administrativo según las necesidades de las actividades que se estén encarando. Para la puesta en funcionamiento del Observatorio Académico se requiere de una estructura básica de tres personas, una para cada Programa.

## ACTIVIDADES DESARROLLADAS DESDE LA CREACIÓN DEL OBSERVATORIO

Entre las actividades desarrolladas por el Observatorio Académico de la FCE de la UNL, se mencionan cronológicamente las siguientes:

- (Año 2011) Encuesta dirigida a la planta docente de la FCE para relevar las percepciones sobre “calidad educativa”.
- (Años 2011-2014) Elaboración de siete perfiles de proyectos que fueron incluidos en el PDI de la UNL, siendo cinco de ellos desarrollados. Los mismos se denominan:
  - o Ampliación y consolidación de la oferta de posgrados en la FCE.
  - o Desarrollo de competencias en el lenguaje: literacidad en el Nivel Superior.
  - o Acciones al Medio para la democratización de los saberes de Economía, Administración y Contabilidad.
  - o Creación del Gabinete de Asistencia Multimedial (GAM).
  - o Gestión curricular de la evaluación de los aprendizajes en la FCE.
- (Años 2013- 2014) Relevamiento y análisis cuantitativo de los resultados de todos los exámenes por cada turno correspondientes a los años 2011, 2012 y 2013 de todas las materias del Plan de Estudio de CPN.
- (Años 2013- 2014) Implementación de un sistema de “asesoría académica” abierto para todas las cátedras de las carreras de grado y posgrado de la FCE. Dicho sistema permitió asistir, aconsejar e idear innovaciones para superar los problemas y situaciones detectadas por los docentes y que ellos entendían como factores de obstáculos en el proceso educativo correspondiente.
- (año 2014) Creación del “Proyecto de formación continua sobre evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Ciencias Económicas”, aprobado mediante Res. C.D. N° 388/14. Las actividades de capacitación se organizaron por núcleos temáti-

cos, entre ellos se destacan los siguientes:

- o Los instrumentos para evaluar: núcleo en el que se analizaron: a) los diferentes instrumentos que se pueden diseñar según lo que se pretende evaluar y el fin con el que se evalúa; b) las dificultades y errores en la construcción de un instrumentos de evaluación.
  - o Los criterios y las escalas de evaluación. Núcleo de actividades para determinar los diferentes criterios y escalas de evaluación según “el qué”, “el cómo” y “el cuándo” de la evaluación.
  - o Los niveles cognitivos en las evaluaciones. Núcleo de actividades que se centra en la reflexión sobre la correspondencia que existe entre la actividad propuesta en una evaluación y la demanda cognitiva (memoria, análisis, comparación, síntesis, etc.) requerida para su resolución.
  - o Los aprendizajes del docente surgidos de las evaluaciones a los estudiantes. Núcleo de actividades para focalizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza según las observaciones y aprendizajes que surgieron de las evaluaciones a los estudiantes.
- (Año 2014) Creación del Seminario “Confluencia de factores que impactan en la calidad educativa de la FCE. Desafíos para la gestión curricular”, (Res.C.D. N° 441/14).
  - (Año 2015) Asesorías respecto a los sistemas de evaluación por asignatura. Contándose con los insumos obtenidos a partir de las distintas actividades y programas del Observatorio Académico, se llevan a cabo asesorías, según los requerimientos de cada asignatura en particular, a fin de contribuir a una mejora en los sistemas de evaluación.

#### BIBLIOGRAFÍA

Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1987) Evaluación sistemática. Barcelona: Paidós.  
Escobar Iturbe, M. C. y Rosas Arceo, A. (2000) “Métodos y técnicas para la investigación en ciencias económico-administrativas”. México : UAM, Unidad Iztapalapa

## LA FORMACIÓN DE TÉCNICOS Y TECNÓLOGOS Y SU PAPEL EN EL MODELO DE DESARROLLO ECUATORIANO

Ing. Víctor Gustavo Gómez Rodríguez, PhD. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

Lic. Manuel Roberto Tolozano Benites, Mg. PhD (a) Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

Ing. Noemí Bárbara Delgado Álvarez, MSc. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza técnica y tecnológica, modelo de desarrollo, empleadores, innovación

### RESUMEN

En el trabajo se discute el papel que ha jugado en el desarrollo de Ecuador un sistema educativo superior pobremente involucrado y comprometido socialmente. Se evidencia la necesidad de enfocar la labor de las instituciones de educación superior desde los retos que impone el desarrollo científico tecnológico contemporáneo y se reflexiona sobre el papel de los institutos técnicos y tecnológicos en los nuevos escenarios. Mediante estudios documentales y análisis histórico-lógicos se ilustra la distancia a la que se encuentran las instituciones formativas ecuatorianas de nivel técnico y tecnológico con respecto a otros países de la región. Se concluye que la oferta académica no responde a la realidad productiva ni al modelo de desarrollo existente, que no se cuenta con mecanismos de incentivos que favorezcan la incorporación de empresas y entidades al proceso de formación dual, que es muy limitada la formación de los docentes para manejarse en estos nuevos escenarios y que la educación técnico – tecnológica ha sido lenta para responder a las demandas de los empleadores. Adicionalmente, se concluye que es insuficiente el avance en el diseño y aplicación de modelos y metodologías vinculados a la Gestión de la Innovación desde los institutos y en general en el país y que existe un pobre vínculo entre las políticas nacionales y las potencialidades que se derivan de la Gestión de la Innovación y la Transferencia Tecnológica sobre la capacidad de Aprendizaje Organizacional existentes en las Instituciones de Educación Superior y en el sector productivo y de servicios.

## INTRODUCCIÓN

Como parte del proceso de reformas acontecidas en Latinoamérica desde mediados de la década de 1980, la educación terciaria<sup>1</sup> vio modificadas profundamente sus bases. En la segunda década del siglo XXI, la universidad latinoamericana se encuentra enfrascada todavía en la asimilación de nuevas leyes de educación superior (LOES, 2010) y la consecuente adecuación y sistematización de los métodos de gestión y las buenas prácticas internacionales en tal sentido.

Ecuador se plantea un gran desafío al buscar construir un programa de ciencia, tecnología, innovación y saberes bajo los lineamientos del Plan Nacional para el Buen Vivir como alternativa a otros modelos de acumulación y desarrollo. Sin embargo, el caso ecuatoriano, se evidencia la ausencia de “una apuesta académica y profesional más consciente sobre las oportunidades para la gestión de la investigación y las instituciones” (Morales M., Gómez, V.G., Moya N., 2011).

Una de las causas del estancamiento del desarrollo del Ecuador radica en que no ha logrado que su sistema educativo de nivel superior genere la ciencia, la tecnología y los procesos innovativos que respondan al desarrollo y a las necesidades sociales del contexto local – nacional. Durante mucho tiempo, el énfasis estuvo dirigido en accionar hacia la importación de la ciencia y la tecnología lo que profundizó enormemente la dependencia tecnológica del Ecuador. Varios analistas, en el intento de explicar la crisis del desarrollo en el , apuntan hacia la necesidad de profundizar en el papel que le ha correspondido al desarrollo de los sistemas educativos de la nación y a la ausencia de políticas certeras al respecto “En un país como el Ecuador, donde los recursos económicos son insuficientes para cubrir todas las necesidades, la investigación científica y la creación de nuevas tecnologías deben responder a las necesidades de desarrollo (...)” (Suárez, 2009).

La falta de políticas públicas claras también juega su papel en tal sentido. La literatura demuestra que “en Ecuador, ni después de la crisis de 1999 ni antes de la crisis mundial de 2009 ha existido un movimiento que permita afirmar que la universidad —como actor social en movimiento— haya sido crítica consigo misma y/o crítica con los problemas estructurales de la sociedad ecuatoriana” (Rene Ramírez 2010, 8).

La proliferación de instituciones universitarias en la última década del siglo pasado y la primera del presente relegó a un segundo plano el papel que le correspondía a los institutos superiores que se encargaban de la formación profesional de los ecuatorianos. Las universidades “usurparon” la misión de los institutos superiores por los atractivos de la formación técnica y tecnológica, desatendiendo su propia identidad y responsabilidad social.

Una de las funciones sociales más importantes de la educación es la de dotar de capacidades que les permitan desempeñarse en el entorno productivo. Según la UNESCO, una educación para toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibi-

lidad en el espacio y en el tiempo, que vaya más allá de la distinción entre educación básica y educación permanente y proporcione a los individuos competencias de orden genérico adaptables a los cambios en los entornos tanto productivos como cotidianos, es una de las llaves del siglo XXI (UNESCO, 1996).

Se impone la necesidad de asumir posiciones que permitan el análisis crítico y orientador de dicha problemática de manera que se posibilite el reconocimiento de las dimensiones culturales y organizativas de las actividades científico-tecnológicas y el rol que en ello le corresponden a las instituciones pertenecientes al sistema de educación superior.

La educación técnica y tecnológica en la realidad ecuatoriana de ayer y de hoy. Discusión teórico-paradigmática.

Por mucho tiempo, en Ecuador se ha percibido a la educación técnica y tecnológica como la simple formación para un oficio y continúa siendo entendida como una estructura educativa más, cuando en la realidad posee objeto y campo técnico – tecnológicos muy bien delimitados dentro de las áreas del conocimiento y con un fundamento científico que le queda debiendo aún a su desarrollo y perfeccionamiento.

El sistema de educación superior ecuatoriano ha padecido durante años de los impactos negativos que le ha generado la baja estimación social de las carreras técnicas y tecnológicas ante una sobrevaloración de las carreras “universitarias” lo que ha frenado el desarrollo del modelo económico y el avance de la matriz productiva.

El resto de los países de la región y de Europa, salvo contadas excepciones, han determinado desde hace décadas, como prioridades de sus sistemas educativos, la formación para el desarrollo de competencias de un desempeño laboral inmediato, ágil y competitivo.

Salazar Marín y otros autores (2010) ofrecen una reflexión sobre tecnología y formación tecnológica que insiste en que “la innovación debe ser un aliado clave de los programas de educación tecnológica. De la mano del emprendimiento y el empresarismo, los currículos de los programas de educación tecnológica deben contener de manera transversal la fundamentación en estos temas, de manera que se logre influenciar a los estudiantes en torno a una interesante alternativa de desempeño laboral y competitivo de los futuros tecnólogos”.

Autores como Gómez (2002) hacen referencia a Brasil “donde hay una política derivada de su ubicación geopolítica y de su proyecto nacional que desde los años 60 promueve el fortalecimiento militar, industrial, científico y tecnológico”. Este autor destaca que en el escenario brasilero además de las instituciones de educación superior que se dedican a la generación de conocimiento mediante la investigación coexisten otras que se encargan de la formación técnica y tecnológica con la mirada puesta en la aplicación de la tecnología y en la generación de procesos innovativos fundamentados en la ciencia pero con el mismo estatus académico y el mismo reconocimiento

que las primeras. Según Gómez (2002) “gracias a eso Brasil cuenta con capacidad misilística, satélites, telecomunicaciones, submarinos nucleares, entre otros avances posibles gracias a que le dieron la misma importancia a la formación técnica-tecnológica y a la profesional”.

La República del Ecuador recién presta atención y se adentra en la revalorización de este tipo de enseñanza. Lo anterior se demuestra en la estrategia pública emprendida para la reconversión de 40 nuevos institutos.

El rotativo nacional “La hora” en un artículo publicado a inicios del mes de agosto, deja claro que, en el proceso de reconversión iniciado por el gobierno “El objetivo nacional es la revaloración de la formación técnica y tecnológica, y con ello soñar con una nación que revitalice la industria a través de una mano de obra calificada y certificada internacionalmente. Mediante una modalidad dual, es un proceso de formación que los estudiantes realizan en dos entornos de aprendizaje: el académico y el laboral. Este proceso rompe con las formas tradicionales de enseñanza, pues desarticula la imagen del docente como única fuente de conocimiento e instaura un modelo más dinámico de aprendizaje” (La hora Nacional, 2013).

Así como se suelen confundir conceptos como trabajo y empleo, en Ecuador se sigue confundiendo la educación técnica y tecnológica con la instrumental o con la educación para el desarrollo de destrezas artesanales o habilidades especializadas para el desempeño de un oficio. En este sentido la literatura científica deja claro que “entender la formación tecnológica como un simple escalón dentro de la jerarquía educacional o como un rango más dentro del sector productivo, y no como un factor sinérgico dentro del estado, la sociedad, el sistema educativo y los sectores de desarrollo, conlleva al detrimento de la calidad de la educación y la exclusión y la inequidad desde todo punto de vista (social, cultural, económico). Hay un complemento multidireccional entre la formación tecnológica, la formación técnica y la formación en ingeniería, el cual debe ser enteramente comprendido y consolidado por los actores académicos, los actores que administran la educación, los empresarios, y los diferentes individuos de la sociedad, para pretender los mejor frutos en la transformación social y el desarrollo de los sectores de la economía” (Salazar Marín, E y otros, 2010).

El Plan Nacional de Desarrollo de la República del Ecuador reconoce que “...la calidad de vida y progreso de un país independiente está ligado a la cobertura, calidad y pertinencia de la formación superior que brinda a sus ciudadanos y ciudadanas y a la inversión que realiza en ciencia, tecnología e innovación” (Plan Nacional de Desarrollo, 2009). Más adelante reconoce que “...La educación superior y la investigación asociada a ella deben concebirse como un bien público en tanto su desarrollo beneficia a la sociedad en su conjunto más allá de su usufructo individual o privado” (Plan Nacional de Desarrollo, 2009).

En sus inicios, la formación tecnológica se ha visto influenciada por las necesidades laborales del entorno inmediato sin que se le reconozca su capacidad para consolidar una estructura nacional con proyección de desarrollo. Se ha carecido de una visión de

complementariedad y sinergia real entre los niveles de formación, ausencia de transversalidad entre los programas técnicos, tecnológicos y de ingeniería y su escasa relación con la estructura de desarrollo social y económico del país.

Los programas de formación técnica o tecnológica ecuatorianos fueron creados, al igual que en la mayor parte de los países del mundo, como la vía para llenar el vacío existente entre el profesional de carreras de tercer nivel y el obrero o artesano con un nivel básico de calificación, permitiendo que llegaran al mercado laboral, de manera más acelerada, aquellos recursos humanos calificados profesionalmente que posibilitaran la aplicación de los adelantos de la ciencia en el desarrollo tecnológico e innovativo del país. El desafío actual se direcciona hacia el logro de una comunicación entre la realidad de las instituciones de educación técnica y tecnológica y el mercado laboral (empleadores) de manera que se alcance la necesaria cooperación que garantice el sostenimiento del modelo de desarrollo.

Por una parte, los discursos sobre la reconversión parecen ir direccionados en el sentido del logro de la necesaria sinergia entre el sector productivo, el modelo de desarrollo y la parte del sistema educativo terciario que se encarga de la formación técnica y tecnológica mientras que por la otra persisten múltiples falencias que impiden que haya plena correspondencia entre el objetivo que se persigue y la realidad que se vive a diario.

Cabe entonces preguntar: ¿fracasó la educación técnica y tecnológica en el Ecuador?; ¿las nuevas iniciativas llevarán a este nivel de formación a un proceso de revalorización social o constituyen más de lo mismo?; ¿de lograrse revalorizar socialmente este nivel educativo y dar pleno reconocimiento a los títulos que se emitan, se favorecerá a todo el sistema o el cambio de percepción será exclusivo para las instituciones públicas mientras que las privadas quedarían en desventaja?; ¿en qué puede aportar la educación técnica – tecnológica de nivel superior, en su estado actual, al desarrollo de una capacidad tecnológica y productiva del país?; ¿es posible la formación tecnológica sin una sólida base científico-técnica?; ¿deben formar parte los institutos superiores ecuatorianos de la política de ciencia e innovación tecnológica del país o es este un tema exclusivo para las universidades?; ¿a qué nivel de profundidad deben manejarse los institutos superiores en relación a la base científico-técnica para la transformación del modelo productivo ecuatoriano?

La creación de la Escuela Politécnica en Francia, durante la Revolución Francesa tuvo como principal objetivo sustituir la tradicional formación práctica-instrumental de las antiguas escuelas de artes y oficios por una formación científica básica para las diferentes aplicaciones industriales (León, A. 1968). En Ecuador, esta conceptualización, desde el inicio, se interpretó de diversas formas lo cual se ha evidenciado en que los programas, en mayor o menor medida, han estado desarticulados de lo específico de la tecnología. Como se ha demostrado arriba, el país ha iniciado un proceso de revalorización de este nivel formativo pero no por ello puede afirmarse que de inmediato han comenzado a considerarse a los institutos superiores técnicos y tecnológicos como aquellas instituciones con vocación e identidad en los campos del conocimiento

y las profesiones, capaces de desempeñarse considerando la interacción de lo intelectual con lo instrumental y lo operacional. La mayor parte de las instituciones de este nivel superior no universitario en el Ecuador se encuentra a una distancia significativa del desempeño a partir de un saber hacer desde una perspectiva científico-innovativa y, en este sentido, los discursos y documentos normativos que se circulan no dejan claro la función de la educación técnica y tecnológica que se requiere en el país. No se avizoran acuerdos prácticos, sistémicos y sistemáticos alrededor de un nivel formativo que continúa padeciendo de un alto grado de indefinición conceptual, curricular y normativa.

Educación técnica y tecnológica y modelo de desarrollo ecuatoriano. Distancias y barreras de desarrollo

La diversificación actual de la matriz productiva del Ecuador está llamada a convertirse en una de las bases ideológicas y filosóficas del perfeccionamiento y el redimensionamiento de la educación técnica y tecnológica del Ecuador. La matriz productiva de una nación está determinada por la estructura de los sectores productivos y de servicios en función del papel que cada uno de ellos tiene en el desarrollo nacional, para generar inversión, producción, empleo, innovación y exportaciones de bienes, servicios y tecnología. En la introducción del Folleto Informativo de la SEMPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo) titulado Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano se reconoce que “transformar la matriz productiva es uno de los retos más ambiciosos del país, el que permitirá al Ecuador superar el actual modelo de generación de riquezas: concentrador, excluyente y basado en recursos naturales, por un modelo democrático, incluyente y fundamentado en el conocimiento y las capacidades de las y los ecuatorianos”. En este documento se reconoce que esta transformación puede lograrse exclusivamente si el país es capaz de generar capacidades y utilizar el conocimiento en función del cambio que necesita el modelo de desarrollo (SEMPLEDES, 2012).

En este sentido, cabe mencionar que:

- La autonomía académica de las instituciones de educación superior no ha permitido que exista una correspondencia lógica entre los programas similares que se ofertan en diferentes institutos.
- Cada institución interpreta de formas diversas la concepción curricular de la educación técnica – tecnológica lo cual fomenta diferencias y contradicciones conceptuales de una institución a otra.
- La débil fundamentación conceptual existente con respecto a la formación en este nivel no universitario y su concepción curricular ha llevado a que proliferaran programas en áreas del conocimiento que poco o nada tenían que ver con el saber hacer técnico y tecnológico.
- A pesar de que la normativa es clara con respecto a la necesidad de que las entidades del sector productivo y de servicio se involucren en los procesos formativos persiste una alta resistencia a ello, incluso en las instituciones del sector público, para la realización de prácticas pre profesionales y pasantías.

- La aplicación del modelo de formación dual es contradictoria respecto a la viabilidad de su implementación dentro de la estructura empresarial ecuatoriana actual. Su funcionamiento va a demandar motivación, alto compromiso y una elevada responsabilidad social empresarial para convertir modelos productivos en modelos articulados de producción y formación.
- La modalidad dual como un proceso de formación donde los estudiantes aprenden en dos entornos: el académico y el laboral, rompe con las formas tradicionales de enseñanza, pues desarticula la imagen del docente como única fuente de conocimiento e instaura un modelo más dinámico de aprendizaje. Sin embargo, según la propia SENESCYT para lograrlo “(...) se firmarán convenios de cooperación con empresas del sector productivo público y privado con el objetivo de preparar a los estudiantes para enfrentar e ingresar de manera rápida y oportuna en el ámbito laboral” sin embargo, existe incertidumbre acerca de la vía y las motivaciones intrínseca y extrínseca que posibiliten la efectividad de la cooperación entre los actores sociales involucrados.
- El nuevo marco normativo del actual régimen académico, no define de manera especial las particularidades de este nivel formativo ni da las garantías necesarias que limiten la improvisación y las mediciones de desempeño sin que medie una lógica previa de perfeccionamiento y alineación.
- Los indicadores del modelo de evaluación institucional no tiene una intencionalidad clara con respecto a generar sinergias en torno a la articulación de la formación técnica y tecnológica con el modelo productivo que se promueve.

En la literatura especializada en el tema puede constatarse que un marco de cualificaciones bien concebido puede ser una herramienta importante para facilitar el enfoque integrado de la adquisición de competencias, en el que se reconozca la formación anterior y se abran perspectivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El creciente reconocimiento de la diversificación de las vías de educación y formación está generando un interés creciente por los marcos nacionales y regionales de cualificaciones, que apunta a la certificación y convalidación de competencias, más allá de cómo se hayan adquirido. A este respecto, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL) publicó la obra Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, la convalidación y la certificación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Según la UNESCO en el Informe General del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional “Transformar la EFTP: Forjar competencias para el trabajo y la vida” realizado en Shanghái (República Popular China) entre el 14 a 16 de mayo de 2012, “el propio proceso de elaboración de marcos nacionales de cualificaciones (que no solo tiene en cuenta competencias profesionales o técnicas, sino también competencias sociales, valores y actitudes) es de particular interés para el fomento del diálogo social y el intercambio de la información entre todas las partes interesadas”.

En resumen, se trata de romper con paradigmas y favorecer el cambio hacia el interior de cada instituto superior. Debe insistirse en el perfeccionamiento de los procesos de reclutamiento y formación inicial de los profesores o instructores, en el desarrollo de propuestas que decanten en nuevos perfiles profesionales en correspondencia con el

modelo socioeconómico y el desarrollo del país

#### CONCLUSIONES:

Las reflexiones anteriores dan cuenta de que persisten muchos aspectos susceptibles de mejora entre los que se encuentran:

- la oferta académica facilista no responde a la realidad productiva ni al modelo de desarrollo propuesto lo cual resulta económico y socialmente ineficiente.
- se mantiene una débil articulación entre la formación superior tecnológica y la universitaria y se mantienen incomprensiones y juicios de valor referentes a la movilidad de un nivel a otro mediante itinerarios académicos o formativos que garanticen el cumplimiento de las competencias correspondientes a cada uno.
- no están claros los mecanismos e incentivos al sector empresarial que favorezcan la incorporación de los actores sociales al modelo de formación dual.
- es muy limitada la formación de los docentes para manejarse en escenarios académicos fuera del aula lo cual afecta considerablemente los resultados que puedan alcanzarse con la implementación del modelo de formación dual.
- no existen mecanismo de certificación de competencias. la formación de competencias es un hecho arbitrario y escasamente reglado.
- no se cuenta con un sistema de cualificaciones profesionales ni están determinadas, como en otros países, las familias formativas donde las competencias son comunes y pueden ser certificadas durante o antes de la movilidad de un nivel a otro.
- La educación técnico - tecnológica se ha mantenido al margen de los cambios trascendentales que se han venido sucediendo en el entorno laboral. En el caso ecuatoriano, ha sido lenta para responder a las demandas de los empleadores o la oferta académica no ha estado concebida para actuar en este sentido.

#### BIBLIOGRAFÍA

- LOES (Ley Orgánica de Educación Superior) Asamblea Nacional de la República del Ecuador. Publicada con el Registro Oficial No. 298 del 12 de octubre de 2010.
- Morales M., Gómez, V.G., Moya N. (2011) Panorama del estado de los estudios Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en Cuba. (Capítulo de libro). En Ciencia, Tecnología y Sociedad en la universidad de hoy, compilador Espinoza, C., Editorial UMET.
- Suárez Salazar. A.C., Terán Capito, A.M. (2008). Medidas y políticas gubernamentales para promover la investigación y el desarrollo tecnológico en el Ecuador. Tesis de grado. ESPOL, Dr. Gustavo Solórzano: tutor. Guayaquil
- UNESCO: La Educación encierra un tesoro. (1996) Santillana Editores/UNESCO. Madrid.
- Salazar Marín, Edgar A.; Romero Piedrahita, Carlos A., Carranza Sánchez, Yamid A. (2010) TECNOLOGÍA Y FORMACIÓN TECNOLÓGICA. Una reflexión desde la Facultad de Tecnología. Universidad Tecnológica de Pereira. Marzo de 2010. Tomado de: <http://media.utp.edu.co/vicerrectoria-academica/archivos/cobertura-con-calidad-de-la-oferta-educativa/vu-referente-teorico-y-diagnostico-de-tecnologia.pdf>
- Gómez, V. M. (2002) Cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica: Denominación de instituciones y organización del sistema de educación superior

por ciclos de formación. ICFES. Subdirección de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Proyecto Estándares Mínimos de Calidad. Bogotá.

La hora Nacional (2013) Instituto Tecnológico Agropecuario ‘Luis A. Martínez’ en reconversión. Artículo de prensa publicado el 10 de agosto de 2013. Tomado de: <http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101547061#.Ui3uh8ZLN0g>

LEÓN, A., “Histoire de l’ education technique”, PUF, Que Sais Je?, París, 1968

SEMPLADES. (2012). Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano. Folleto Informativo I. Tomado de: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-ent/uploads/downloads/2013/01/matriz\\_productiva\\_WEBtodo.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-ent/uploads/downloads/2013/01/matriz_productiva_WEBtodo.pdf)

SENECYT, (2013). ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN DUAL? Tomado de: <http://www.senecyt.gob.ec/Institutos/index.php/formacion-dual>

CES. (2013). RPC-S0-06-No.045-2013. Reglamento de Presentación y Aprobación de Proyectos de Carreras de Nivel Técnico o Tecnológico Superior de las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. Tomado de: <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/download/>

UNESCO, (2012). Informe General del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional “Transformar la EFTP: Forjar competencias para el trabajo y la vida”, Shanghái. Tomado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final\\_General\\_Report\\_SPANISH.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_SPANISH.pdf)

.....

1. El autor se refiere a la educación terciaria pues en el Ecuador, tanto los institutos técnico y tecnológicos como las universidades y escuelas politécnicas, pertenecen al sistema de educación superior ecuatoriano también conocido comúnmente como tercer nivel.

## **LA PLATAFORMA DE GESTIÓN ACADÉMICA COMO PROCESO DE APOYO EN EL MODELO DE GESTIÓN INTEGRADA DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BOLIVARIANO DE TECNOLOGÍA.**

Lcda. Tatiana Tapia Bastidas, Mae. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

Lic. Manuel Roberto Tolozano Benites, PhD. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

Ing. Víctor Gustavo Gómez Rodríguez, PhD. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB), Ecuador

### **PALABRAS CLAVES**

Sistemas de información, decisiones estratégicas, gestión integrada, proceso de apoyo.

### **RESUMEN**

El ITB, dentro de su modelo de gestión integral asume la comunicación y la incorporación de las TIC's como un componente estratégico de las relaciones humanas y de su responsabilidad social. En tal sentido, se ha trabajado para garantizar que la función de comunicación en el ITB cuente con capacidad ejecutiva suficientemente autónoma como para accionar entre el instituto como organización y el entorno social al que se le rinde cuenta. En la ponencia se muestra como se visiona y se va materializando en el ITB la proyección estratégica de la comunicación organizacional. Ello se logra mediante una plataforma automatizada para la gestión académica (SGA) que a través de un diseño estructurado y modular permite la adaptación a las necesidades lo que la hace flexible, dinámica y proactiva. Se ha evolucionado hacia una interfaz web sencilla y efectiva, acorde a los perfiles de usuarios del sector académico garantizando, on time y online, la disponibilidad de información confiable y oportuna para facilitar la toma de decisiones estratégicas por las principales autoridades del ITB lo que ha originado oportunidades y ventajas competitivas. Por último, la evolución del SGA ha logrado la incorporación de los indicadores que establecen la SENESCYT y el modelo de acreditación y evaluación institucional del CEAACES. Desde el punto de vista práctico la contribución de la plataforma SGA logra la integración y mejora de la gestión en el instituto y tributa tanto al cambio en la gestión de los procesos internos como al beneficio de estudiantes y sus representantes.

#### ANTECEDENTES DEL DESARROLLO DE UN SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN EN EL ITB

El rol de un sistema de información en la toma de decisiones estratégicas de una organización consiste en proporcionar, al resto de los sistemas y procesos, la información que necesitan para anticipar los escenarios probables, predecir los escenarios dudosos o exitosos y preparar la organización para el futuro.

En este sentido, los objetivos y las prioridades para el desarrollo e implementación de un sistema de gestión basado en la información deben estar alineados con los de la organización en su conjunto. Por lo tanto, un sistema que comprenda un software desarrollado explícitamente para la gestión organizacional debe ser cada vez más estratégico; debe concebirse dirigido tanto hacia las relaciones internas como a las externas, garantizando la interrelación y concatenación organizacional con el entorno y el cliente externo y facilitando la gestión del cliente interno y, por último, debe direccionarse más hacia la gestión de la información medular de la organización que hacia la gestión misma de la tecnología que se utilice para ello.

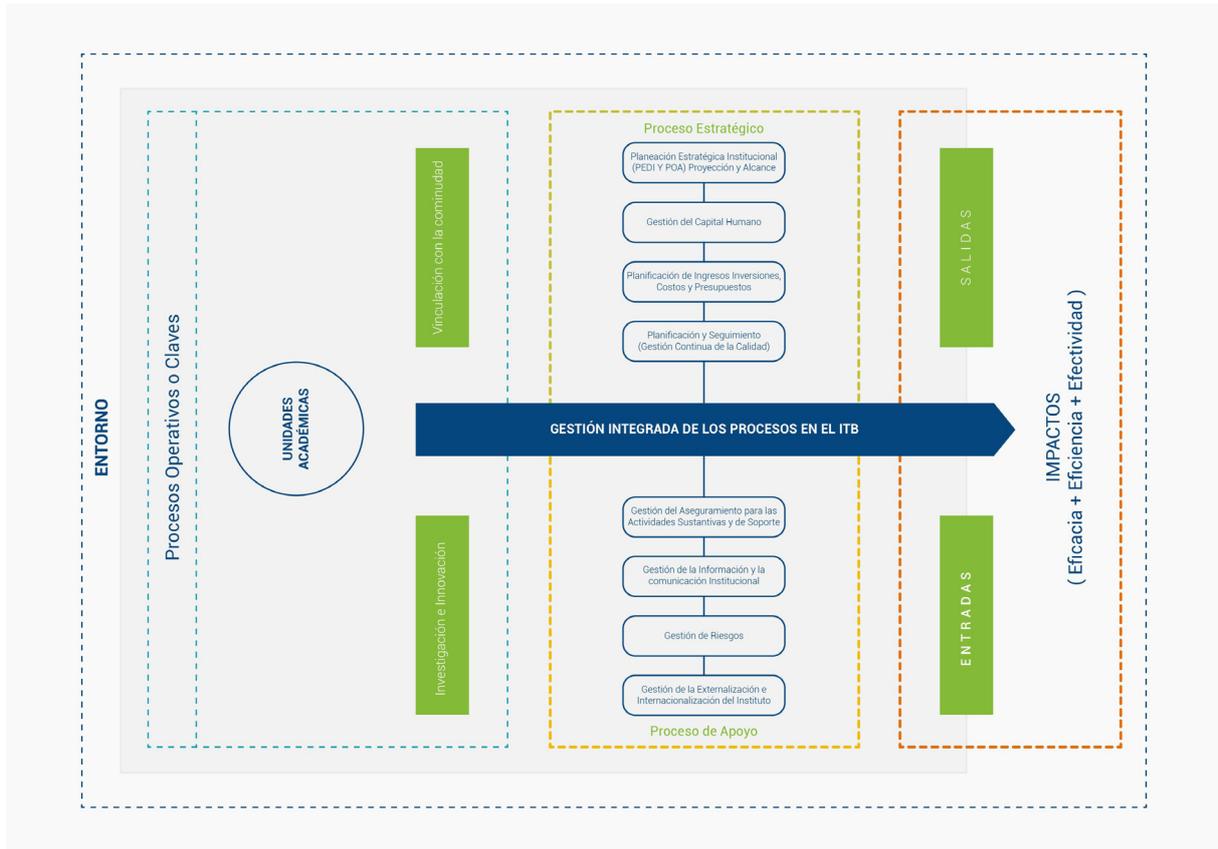
Desde la perspectiva anterior es válido considerar el sistema de gestión basado en la información como un sistema que incluye cinco objetivos centrales:

- a) eficiencia, determinada por la capacidad de producir el máximo de resultados con un mínimo de recursos en el menor tiempo posible.
- b) eficacia, entendida como la capacidad de lograr los objetivos propuestos.
- c) efectividad, entendida como la capacidad de responder a las demandas de los clientes internos y externos.
- d) Pertinencia, entendida como su nivel de integración con el resto de los procesos, sistemas y subsistemas dentro de la organización y el papel que le corresponde desempeñar en la mejora del entorno sociocultural y económico-financiero de la institución educativa.

Para Gilli (2000) “efectividad o eficacia es hacer las cosas que se deben hacer (enfoque del logro de objetivos) y eficiencia es hacer las cosas bien (enfoque del uso de recursos). En este sentido, los términos efectividad e impacto deben ser considerados como la incidencia que tiene un determinado sistema en el desempeño de otros, por lo tanto, el impacto de un sistema basado en la información sobre el cumplimiento de los objetivos estratégicos de una organización, puede marcar avances significativos en términos de eficiencia y efectividad o puede imprimir retrocesos por problemas de asimilación o por el propio impacto que las herramientas tecnológicas que lo conforman puedan generar en el entorno.

En la V Conferencia Iberoamericana de Educación (OEA, 1996) se alertó sobre “(...) la urgencia de modernizar la administración de los sistemas educativos y mejorar el desempeño técnico de los administradores educativos”. En su tesis doctoral, Alonso Rodríguez (2002), fundamenta esta situación cuando cita a Lozano Orduño (1996) quien señala que “nadie está conforme con el desempeño del directivo y todos le piden cambiar su forma de trabajar, pero no hemos encontrado alguno que le diga efec-

tiva o prácticamente cómo cambiar esa forma de organizar su centro de trabajo”. Por su parte Bringas Linares (1999) plantea que “se necesita una mayor capacidad para administrar la complejidad y movilidad del entorno” mientras Frans Van Vught (citado por Vilella, 2011, p.5) destaca que las instituciones educativas innovadoras “deben repensar y redefinir sus roles y una cuestión crucial en este cambio es el análisis de sus formas de administración y gestión”.



Fuente: Tolozano y otros, 2013

Figura 1 Modelo teórico del proceso de gestión integrada en el ITB

Consciente de los desafíos y retos de la educación superior en el Ecuador el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) ha iniciado desde hace varios años el diseño e implementación de un modelo de gestión que garantice la consolidación de los objetivos y estrategias del Plan Nacional del Buen Vivir. En la figura 1 se muestra la concepción del modelo GINTECNO (Gestión Integrada para Institutos Tecnológicos) que ha sido sistematizado a partir de la práctica en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) y que toma como referente a la Guía de los Fundamentos de la Dirección de Proyectos (PMBOK) el cual constituye el estándar más reconocido para manejar y administrar proyectos a nivel internacional (Tolozano y otros, 2013).

Para lograr la alineación de todos los procesos en el ITB con los objetivos estratégicos a través de un Sistema Integrado basado en la Información fue necesario responder

una serie de interrogantes ampliamente trabajadas por Applegate, Austin y McFarlan (2003), y que fueron replanteadas por el equipo de decisores del instituto, a saber:

- ¿Garantizaría un Sistema de Gestión basado en la Información el éxito y la supervivencia del ITB?
- ¿Posibilitaría un Sistema de Gestión basado en la Información alinear los procesos en función del modelo de evaluación de institutos y permitirá aprovechar oportunidades para obtener ventajas competitivas?
- ¿Se priorizan las inversiones en Tecnologías de la Información dirigidas a las áreas adecuadas y su manejo es efectivo y eficiente?
- ¿Ocupa las TICs el nivel correcto en el ITB y tiene el capital intelectual necesario para identificar, evaluar y asimilar las tecnologías emergentes y colocarlas al servicio de la toma de decisiones estratégicas en el instituto?
- ¿Los diferentes actores del ITB (directivos, docentes, administrativos, estudiantes, representantes, etc.), están preparados para asimilar herramientas tecnológicas que transparenten la gestión?

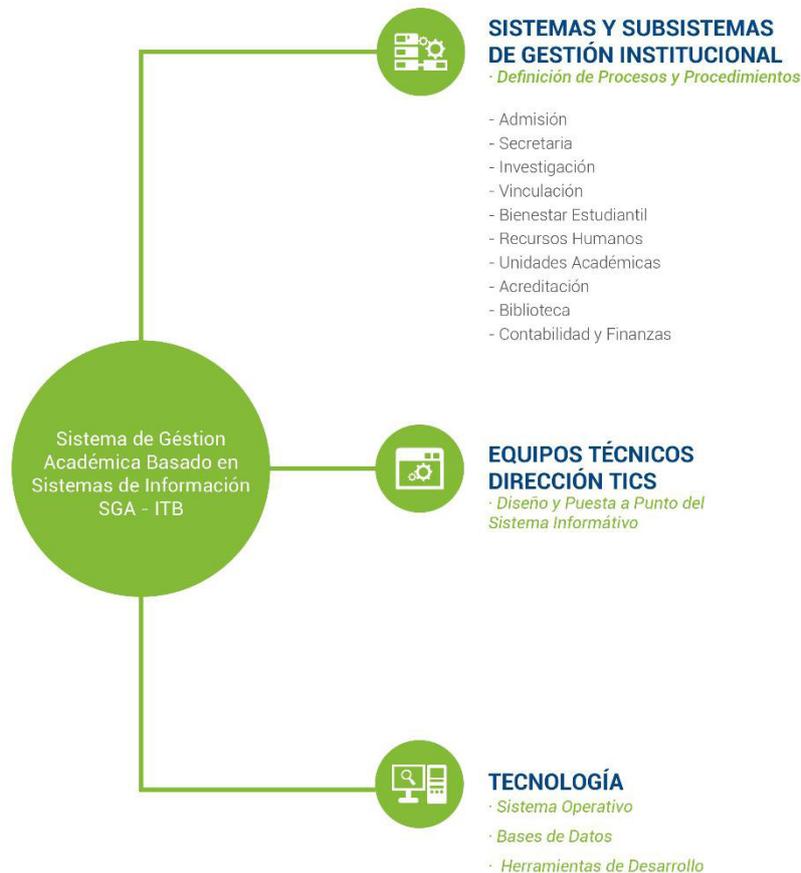
Con la respuesta a estas interrogantes, se consideró la necesidad de priorizar el desarrollo de un sistema informático que se convierta en la base del Sistema de Gestión Integrada del ITB y que soporte los procesos de toma de decisiones estratégicas.

SGA-ITB: Sistema de Gestión Académico basado en sistemas de información

El Sistema de Gestión Académico (SGA-ITB) basado en un sistema de información (figura 2), ha pasado de ser entendido como una herramienta informática de apoyo a las actividades académicas del ITB a ser el pilar fundamental de su competitividad. El SGA-ITB implementado hace aproximadamente tres años, constituye un sistema web preciso, racional, robusto y organizado, capaz de cubrir las necesidades reales de la gestión de información del Instituto. Tiene como principal propósito brindar información oportuna, confiable y pertinente así como facilitar el control de todos los procesos fortaleciendo el desarrollo institucional y contribuyendo en la toma de decisiones pues constituye un Sistema de Soporte a la Decisión (DSS).

Desde el 2012, año en que se marca el inicio de su desarrollo, ha ido incorporando diversas funcionalidades que se encuentran actualmente en fase de producción. El SGA proporciona soporte a todos los procesos claves y subprocesos del ITB dentro de un único sistema integrado de información. Ello ha posibilitado:

## Componentes Claves del Sistema Académica del ITB



Fuente: Elaboración propia

Figura 2 Componentes claves del sistema de gestión integrada basado en sistemas de información en el ITB

1. La descentralización de la gestión a todos los departamentos.
2. El control sobre distributivos de horas académicas impartidas por el docente,
3. El control directo sobre las calificaciones, evaluaciones frecuentes y la preservación de actas digitales en el mismo formato de las actas físicas las que son impresas del sistema para ser selladas y firmadas por cada docente.
4. La conservación de un expediente académico único para cada alumno matriculado en cualquiera de las carreras mediante un record histórico de calificaciones, actividades e itinerarios cumplidos por el mismo.

5. La emisión de certificaciones relacionadas con el proceso de formación.
6. La Integración con las herramientas de procesamiento de textos y datos (Pdf, Excel, etc.) para obtención de gran parte de los informes que se generan.
7. La presentación al estudiante y otros actores institucionales, de la malla general de asignaturas y el estado en que se encuentran estos dentro de la misma.
8. Adaptaciones que flexibilizan el proceso de matrícula.
9. La identificación y clasificación de asignaturas y las relaciones de éstas con el resto de las materias dentro de la malla.
10. La definición de los criterios de restricción para cada carrera, nivel, asignatura, paralelo, cupos, número y tipo de matrícula, permanencia, reingresos, etc.
11. La disponibilidad de un subsistema orientado a la gestión de solicitudes de becas, implementación de ayudas, captura de las solicitudes, verificación de la información, control de asignaciones, emisión de resoluciones, etc.
12. La gestión de especies valoradas para servicios adicionales solicitados (inscripciones, convalidaciones, adaptaciones, certificaciones, entre otras).
13. La generación de informes de la gestión del cobro, facturación y devoluciones.
14. La asignación de los alumnos a tutorías académicas, seguimiento de cambios de tutor, asistencia a tutorías, co-validación de acciones de tutorías, registro de las tutorías, emisión de informes de resultado de la tutoría, control de asistencia y la generación de estadísticas e informes para el control de la acción tutorial.
15. La definición y gestión de indicadores propios del ITB, gestión de indicadores del modelo de evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador.
16. El control de actividades y servicios a estudiantes y aquellos a la comunidad (centro médico, psicológico, odontológico, campañas de salud, centro de desarrollo infantil, medicamentos gratuitos, etc.)

La estructura modular del SGA-ITB permite la elaboración de un diseño único que combina la estandarización y la personalización del mismo, así también optimiza el tiempo de programación de tal forma que tanto la adición o eliminación de una nueva solución se realiza de forma transparente. Sus módulos son fácilmente asignados a grupos de usuarios y los accesos segmentados por departamento o procesos claves. El SGA es un sistema web desarrollado bajo software libre que posee una interface sumamente amigable e intuitiva al usuario, lo que permite una fácil adaptación al mismo, brindando comodidad y eficiencia en tanto usuarios sin experiencia y sin conocimientos técnicos puede obtener gráficos e informes y navegar entre.

Toda la comunidad del ITB interactúa con el SGA y cada usuario dispone de información adecuada a su perfil así se garantiza que se tenga acceso a la información que necesita para que su trabajo sea lo más eficiente posible. Por ejemplo, el docente al ingresar al ITB transita por un proceso de capacitación del SGA por parte del departamento de TICs donde es instruido respecto a los pasos a seguir para su correcta utilización. Para el docente el SGA representa su instrumento de uso diario en su desempeño laboral (ver anexo C), realiza actividades tales: como abrir clases previamente programadas, registrar asistencia a los estudiantes, evaluaciones, recepción

de deberes e, inclusive, puede enviar incidencias de diferentes tipos a las personas involucradas en su solución.

Lo mismo sucede en el caso del estudiante al momento de inscribirse en el ITB. Automáticamente se genera su usuario para empezar a utilizarlo y puede tener acceso inmediato a cada uno de los momentos del itinerario académico correspondiente (ver anexo D).

Con la utilización de este módulo tanto estudiantes como sus representantes, pueden efectuar el control directo sobre calificaciones y notas finales, evaluaciones frecuentes e itinerarios cumplidos por el mismo. Adicionalmente puede realizar la solicitud de emisión de certificación relacionadas con el proceso de formación.

Por otra parte, el SGA brinda a los altos directivos información importante de forma dinámica, flexible e interactiva, provee de instrumentos mediante los cuales les permite evaluar, optimizar y hacer seguimiento de los procesos ya implementados en el instituto. Dentro de los módulos complementarios se encuentran algunos relativos a niveles decisores y otros enlazados a los procesos estratégicos institucionales.

#### Perfiles de manejo del SGA

En los párrafos siguientes se sintetiza los perfiles más comunes de desempeño en el sistema.

**Rectorado y vicerrectorados:** Las estadísticas que presenta el SGA relacionada con los estudiantes constituyen un importante elemento en la toma de decisiones de estos niveles (ver anexos A y B). Diversas estadísticas son solicitadas al sistema y mostradas de forma gráfica o numérica como se muestra en las figuras del anexo M.

**Secretaría:** Es el encargado de recibir y atender las solicitudes electrónicas de los estudiantes, realizar y verificar el proceso de matriculación, recepción y verificación de actas de notas, registro de documentos de estudiantes, oficios, y otros procesos de soporte académicos (ver anexo F).

**Admisión:** Es el primer contacto que tiene el cliente con el instituto. De esta forma la información proporcionada se registra en el SGA y es considerada como punto de partida (ver anexo G).

**Coordinaciones Académicas:** El SGA brinda la facilidad de crear los cronogramas de materias para cada nivel de estudio. Es necesario señalar que el cronograma involucra tanto a docentes como a estudiantes (ver anexo E).

**Biblioteca:** Entre los servicios ofrecidos se encuentran el acceso y préstamo de libros para consulta en sala, a domicilio, el acceso a bibliotecas virtuales globales, servicio de copiado. Las actividades de la biblioteca son registradas en un módulo diseñado especialmente con este fin, todos los libros físicos se encuentran ingresados en el

SGA, permitiendo realizar consultas y en algunos casos descargarlos. Cuenta con una búsqueda de libros dinámica en el catálogo físico de las bibliotecas (ver anexo I). Bienestar Estudiantil: Mediante el SGA, este departamento proporciona al estudiante servicios de orientación económico-social, académica y asistencial, registra y da seguimiento a estudiantes con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, entrega y hace seguimiento de becas estudiantiles y ayudas y supervisa la formación de los becarios de la SENESCYT y el resto de los estudiantes. Adicionalmente, se controla y complementa en el SGA el servicio del Centro Médico Bolivariano con sus diferentes tipos de asistencia médica así como el control de inventarios, registro de pacientes, diagnósticos de atención y medicación gratuita (ver anexo J).

Vinculación: Con respecto a esta función estratégica institucional en el SGA se realiza el seguimiento a egresados y graduados proporcionando datos actualizados de empleo y empleabilidad, encuesta a empleadores, y académicos como: proyecto de titulación, calificaciones, prácticas pre profesionales, servicio a la comunidad, registro de títulos, etc. (ver anexo K).

Talento Humano: Ejecuta mediante el SGA el control sobre la información de cada docente contratado, se generan, a partir de la planificación y los distributivos de horas clase, los roles de pago del personal con el correspondiente reembolso en el banco y el inmediato registro en el sistema contable (ver anexo L).

#### CONCLUSIONES

El ITB, con la integración de la información académica sobre la base de un único sistema de información, logra esfuerzos palpables pues:

1. Se pone a disposición de la dirección de la institución datos, reportes y estadísticas de gran valor que ayudan en la toma de decisiones lo cual contribuye a la implementación del gobierno electrónico en el instituto.
2. Se eleva la eficacia, la efectividad y la eficiencia del trabajo. Los datos están a disposición de los sistemas y subsistemas que los demandan online y on time y ello reduce los tiempos de espera relativos a la elaboración y entrega.
3. Existe una metodología clara y transparente para garantizar la fiabilidad en los datos ingresados y generados por el SGA-ITB, los criterios de interpretación y temporalización han demostrado coherencia y consistencia en el tiempo.
4. Se han dado los primeros pasos para la gestión del conocimiento en el instituto en tanto el SGA posibilita la permanencia y preservación de la información lo que ha aumentado la madurez e integración interna del ITB como institución.
5. El modelo de gestión y el sistema de gobierno del ITB se basa en el ciclo de la información que genera el SGA. Las entradas identifican el origen de una demanda, se procesa, analiza, diseñan alternativas o valida la demanda y se pone a disposición de los actores implicados.
6. El SGA-ITB constituye en sí un sistema de gestión integrado que sistematiza el modelo GINTECNO propuesto por el instituto y se valida como un proyecto en crecimiento en tanto se le dota constantemente de valor agregado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Rodríguez S. H. (2002). El sistema de trabajo del MINED. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba. Documento electrónico.
- Applegate, L. M.; Austin, R. D.; McFarlan, F. W. (2003). Corporate Information Strategy and Management (6.ª edición). Boston (MA, EE. UU.): McGraw-Hill/Irwin.
- Bringas Linares, José A. (1999). Propuesta de un modelo de Planificación Universitaria. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Gilli J.J. et al (2000) Diseño y efectividad organizacional. Ediciones Macchi. p-36.
- OEA. (1996). Declaración Final de la V Conferencia Iberoamericana de Educación. En: Revista La Educación. No. 123 – 125. I – III. EE.UU. Pág. 183.
- Villela, A. (2011). Gestión en Educación Superior: Funciones, capacidades y necesidades directivas. Revista Akademeia 2(1).
- Tolozano, M.R. y otros (2013) GINTECNO: Un modelo de Gestión Integrada para Institutos Tecnológicos. Editorial Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil, Ecuador. 134 pp.

## LA INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS ESPECIALES EN LA GESTIÓN DE LAS UUNN. EL IMPACTO EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Silvina Ana Santin, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

### PALABRAS CLAVES

Articulación estado-sociedad-universidad, configuraciones institucionales, diversificación de las estructuras, nuevos perfiles profesionales

### RESUMEN

A partir de los resultados de la experiencia general recogida en sucesivos Proyectos de I+D en la Universidad Nacional de Quilmes, se pudo analizar una tendencia que comienza a perfilarse en las instituciones de educación superior a partir de 1990 en la Argentina, con la aparición de programas y proyectos de financiamiento específico, tendencia que se generaliza en el primer decenio del presente siglo.

En efecto, con la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad, en las últimas dos décadas se han desarrollado distintos mecanismos de asignación de fondos públicos a las universidades, tales como fórmulas, contratos de asignación específica o la figura de los contratos-programa. Este trabajo intentará indagar en los nuevos modos de relacionamiento entre universidades nacionales y los poderes públicos y de este modo ver ¿qué consecuencias tuvo y tiene en la gestión de las funciones sustantivas, particularmente en la función docencia la introducción de la figura del contrato programa?

El presente trabajo se centrará en los cambios operativos registrados en las universidades con el objetivo de extraer a partir de este estudio categorías analíticas que nos permitan observar el comportamiento en el sistema universitario.

El interés investigativo radica en el modo que se altera la conformación típica de organizar las funciones sustantivas de las universidades, en sectores claramente diferenciados. El mismo se estudiará en tres dimensiones analíticas:

- la relación Estado-Sociedad –Universidad
- la modificación de las estructuras de gestión de las UUNN y
- el impacto en el desenvolvimiento de las funciones sustantivas, particularmente la docencia.

## INTRODUCCIÓN

El planteo general de este trabajo responde a un marco teórico conceptual y a la experiencia general que como miembro de un equipo de investigación venimos desarrollando de manera sostenida y recogida en sucesivos Proyectos de I+D<sup>1</sup> en la Universidad Nacional de Quilmes. Es en ese sentido que, a partir de los resultados de las investigaciones anteriores, se pudo analizar una tendencia que comienza a perfilarse en las instituciones de educación superior a partir de los años 90 del siglo XX en la Argentina, con la aparición de programas y proyectos de financiamiento específico, tendencia que se generaliza en el primer decenio del presente siglo.

A partir de la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad, en las últimas dos décadas se han desarrollado a nivel internacional distintos mecanismos de asignación de fondos públicos a las universidades, tales como fórmulas, contratos de asignación específica o la figura del contratos-programa sobre la que hará foco el presente trabajo, tratando de investigar los nuevos modos de relacionamiento entre universidades nacionales y los poderes públicos. De este modo se intentará responder a algunos interrogantes tales como: ¿Qué consecuencias tuvo y tiene en la gestión de las funciones sustantivas, particularmente en la función docente la introducción de la figura del contrato programa?. El presente trabajo se centrará en los cambios operativos registrados en la Universidad con el objetivo de extraer a partir de este estudio de caso categorías analíticas que nos permitan observar el comportamiento en el sistema universitario.

El interés investigativo radica en el modo que se altera la conformación típica de organizar las funciones sustantivas de las universidades, en sectores claramente diferenciados mediante la estructuración de unidades académicas con funciones de docencia, investigación y extensión y unidades burocráticas administrativas con tareas de administración y de servicios. El tema del impacto de los programas especiales o contratos programa se relevará a partir de este estudio de caso, la Universidad Nacional de Quilmes, y se estudiará en tres dimensiones analíticas:

- la relación Estado-Sociedad –Universidad
- la modificación de las estructuras de gestión de las UUNN y
- el impacto en el desenvolvimiento de las funciones sustantivas, particularmente la docencia, haciendo especial hincapié en las nuestras estructuraciones y nuevas identidades y perfiles profesionales del personal.

Los resultados esperados de carácter académico están relacionados con la formulación de la pregunta central de la propuesta: esto es construir una hipótesis de carácter interpretativa que nos permita comprender las relaciones entre el Estado, la sociedad y las UUNN; la reconfiguración de las estructuras institucionales en el marco de la función docente y, los nuevos perfiles y roles profesionales del personal que componen los programas y proyectos a estudiar.

En fin con el mismo se intentará dar cuenta de los modos en que dichas articulaciones modifican los modos de hacer institucionales, identificar las tensiones que se generan

a partir de las mismas, los procesos de tomas de posición y de acomodación que realizan los actores, etc.

1. Marco contextual y antecedentes en la temática:

En el marco del paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP), iniciado en la década del noventa en un contexto global determinado por el paradigma neoliberal, el incentivo a la modernización tecnológica de la gestión, la política de evaluación y acreditación universitaria, la diversificación de fuentes de financiamiento, el fortalecimiento de las relaciones con el sector productivo en vías a la consecución de recursos propios, entre otras acciones, las políticas públicas para el sector universitario introdujeron cambios en las universidades que han requerido nuevas funciones que conllevan nuevas competencias, y que se articulan en última instancia en nuevos roles institucionales. En efecto, durante la década señalada la República Argentina asistió a un proceso de transformación de su sistema de Educación Superior que debe inscribirse en un proceso mayor, el de la reestructuración de las relaciones Estado-Sociedad Universidad. En ese sentido la sanción de un marco regulatorio común, operó en una formulación y adopción de una serie de políticas públicas específicas para el sector, que abarcaron numerosos aspectos del funcionamiento universitario. Dichas políticas han ejercido (todavía ejercen) una influencia más directa sobre el conjunto de las Universidades Argentinas, y han tenido como ejes de transformación, la relación entre las universidades -públicas y privadas- y el Estado y, concomitantemente, la gestión política, administrativa y financiera de las universidades nacionales, en el marco de las transformaciones del Estado que comienzan a gestarse en la década del 80`.

La Reforma de la educación superior que fuera impulsada, principalmente, desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación (SPU), tras su creación en 1993 , abarcó una política de financiamiento asentada en la búsqueda de una disminución de los costos de funcionamiento, en pos de un incremento de la eficiencia del gasto; la calidad de la enseñanza; las condiciones de ingreso y el acceso; las condiciones del arancelamiento; la autonomía y autarquía; las condiciones de representatividad en la ciudadanía; la promoción de procesos de evaluación; promoción de la investigación mediante la creación de “Programas de Incentivos”; modificación de los regímenes salariales; modificación de planes de estudios; creación de nuevas ofertas curriculares; entre los más importantes.

Ahora bien para comprender esta cuestión en el marco actual, es necesario señalar que a la tendencia ya iniciada en la década pasada, y durante la década del 2000 se ha dado un paulatino incremento o proliferación de nuevos mecanismos de articulación y amortiguación entre el Estado y las instituciones universitarias. En efecto esta tendencia señalada inicialmente por Guy Neave (2001) y destacada por el investigador argentino Krostch (2001) se ha acentuado, encontrando una multiplicidad de interconexiones entre la universidad y diferentes áreas de la administración pública, mayor relación con el tercer sector y la multiplicación de vínculos con diferentes actores e instituciones para dar respuestas concretas y eficaces a problemáticas sociales, socio-productivas y culturales. La emergencia de nuevos espacios entre el Ministerio de Educación y la Universidad, a partir de los mecanismos de estratificación vertical; y la creación de agencias y unidades ejecutoras como mecanismos de articulación horizontal, propuso un escenario de multiplicación de lazos o interfases entre las ins-

tituciones de educación superior universitaria y la administración pública. Lejos de responder dicha creación, a estrategias “bottom up” o también llamadas de iniciativa universitaria, la lógica que ha presidido dicha creación ha sido la de “top down” es decir interpenetración, evaluación, y control sobre el sistema. Ya a partir de la sanción de la ley referida anteriormente, la agenda estuvo más centralmente dominada por temas referidos a políticas de evaluación y acreditación, dado que la relación “benevolente” entre Estado y Universidad, caracterizada Krotzsch<sup>2</sup>, deja paso a una relación de “control”.

Por otra parte, a estas lógicas de creación de nuevos espacios de mediación entre las agencias públicas y la universidad, debemos sumar la creciente centralidad que en el interior de las sociedades contemporáneas, ha tendido la universidad como institución privilegiada para la preservación y desarrollo del conocimiento científico y humanístico y la resolución de problemas con pertinencia y eficacia. En la medida que el conocimiento y el saber científico se ha convertido en recursos necesarios para la producción económica y la resolución de problemas sociales, la participación de la universidad en el desarrollo científico, tecnológico y la producción cultural resulta cada vez más necesaria y es a la vez cada vez más exigente, intensificando no sólo sus tareas de investigación básica y aplicada, sino también en su actividad creadora y la innovación, con un sentido práctico vinculado directamente a las necesidades sociales y al desarrollo económico.

Entonces nos encontramos en un escenario en donde la Argentina en escasas tres décadas ha pasado de ser un sistema relativamente simple con pocos organismos de mediación y coordinación, con una pequeña cantidad de IES, a un complejo sistema que ha multiplicado en cantidad el número de instituciones, de múltiples niveles, organismos de coordinación e instancias de decisión, de masificación y diversificación de su matrícula; y al mismo tiempo con nuevos espacios de articulación y negociación de intereses. Es decir un territorio cada vez más vasto con el que, las Universidades tienen que negociar sus sentidos. Justamente el sistema de educación superior se encuentra provisto de nuevos organismos: del poder legislativo, ejecutivo, gobiernos provinciales y municipales; otros niveles del sistema educativo, nuevos espacios de negociación: nuevas estructuras verticales y nuevas agencias de niveles horizontales; emergencia de nuevos actores: con perfiles profesionales novedosos e híbridos; nueva voces, intereses y demandas que se han incorporado al sistema.

Resulta difícil generalizar cual resulta ser el mapa de actores e intereses que confluyen en el conjunto por lo que resulta pertinente realizar un análisis para cada una de las instituciones en particular, y programa o proyecto en especial, mostrando en cada uno de ellos como se plasman los intereses del conjunto o se transmiten o reproducen los intereses de sectores, se fortalecen las bases disciplinarias e investigativas o como estas se encapsulan o atomizan; se dinamiza la innovación o se cristalizan o burocratizan las rutinas; se modifican las pautas de distribución del poder o se complejizan en sus formas, etc.

Ahora bien las transformaciones recientes en la relación Estado-Sociedad –Universidad han operado sobre la base del sistema de educación superior modificaciones de tipo estructurales. Especialmente en lo que hace a la organización de las UUNN y en la forma en que estas gestionan las funciones sustantivas. Los contratos programa o

programas especiales han sido uno de los modos privilegiados de financiación para promover originalmente el fortalecimiento de la docencia e investigación, aunque luego dicha modalidad se haya hecho extensiva a la función de extensión universitaria. Sobre la base de la diversificación de las fuentes de financiamiento, al mismo tiempo que se le otorga a las universidades mayor autonomía institucional y autarquía financiera al transferirle la mayoría de sus recursos como suma global, lo que señalamos es que también se diseñan instrumentos con el fin promover reformas. Al respecto el Anuario de Estadística Universitaria del año 2008 indica, el monto en pesos y porcentuales que de manera incremental se va a signando a las universidades a través de partidas especiales, principalmente a programas de mejora de la calidad pero también a incentivos a docentes investigadores, internacionalización, voluntariado, promoción, infraestructura y otros fondos de desarrollo.

Cuadro 1. Distribución de Fondos Públicos a las Universidades Nacionales en Programas Especiales 2008 (en pesos corrientes)

	<b>Monto</b>	<b>%</b>
Programas Incentivos a Docentes Investigadores	74.362.295	35,5
Calidad Universitaria	104.642.464	50,0
Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional	2.941.477	1,4
Nacional de Voluntariado Universitario	6.355.479	3,0
Promoción de la Universidad Argentina	4.833.677	2,3
Infraestructura Universitaria	681,618	0,3
Otros Fondos Desarrollo Universidad Argentina	15.437.996	7,3
<b>Total</b>	<b>209.255.006</b>	<b>100</b>

Fuente: Ministerio de Educación, 2008

Las políticas públicas para el sector universitario auxiliadas a través del financiamiento específico introdujeron cambios en las estructuras de gestión de las universidades nacionales, estas han requerido nuevas funciones que conllevan el desarrollo de competencias, y a su vez articularon en última instancia nuevos roles institucionales.

Al decir de Fanelli:

Producto de la expansión de la matrícula y de un entorno más competitivo, los sistemas de educación superior están actualmente diferenciados en sentido vertical (carreras de pregrado, grado y postgrado), horizontal (facultades, departamentos) y espacial (sedes localizadas geográficamente fue-

ra del campus universitario y campus virtuales). Estas son las tres características que, según Hall (1996) definen a una organización como compleja. A ello se incorporan otros procesos de cambio dentro de las universidades que contribuyen a tornar más dificultosa la gestión. Así, frente a condiciones adversas en el nivel de los recursos financieros públicos, las universidades respondieron diversificando las fuentes posibles de financiamiento a través del aumento de las actividades de venta de servicios, consultorías, cursos y transferencias al sector productivo. El crecimiento de estas actividades y de otras asociadas con las nuevas tecnologías de producción, dieron lugar a la creación de estructuras periféricas al núcleo central de gobierno y gestión universitaria. (Ana M. García de Fanelli 2007:15)

Así, el contrato programa como resultado de un “acuerdo”, constituye una concertación entre las prioridades de la universidad y las prioridades del Estado que se expresan en esas líneas de política sectorial y resultan un instrumento no solo a través del cual se hace operativa la política, sino que además dan sustento a la evaluación institucional y actualizan su función social. A partir de la política contractual, la universidad plantea sus problemas, y sus estrategias de mejora en el contexto del contrato programa y éste es discutido y analizado conjuntamente en reuniones y visitas a las instituciones por parte de los funcionarios a cargo de cada área. La Concertación Contractual es en definitiva, el punto de encuentro entre las prioridades de política universitaria del Estado y las prioridades de las instituciones (Pugliese, 2007).

Otro argumento que apoya esta cuestión es el de Bruner (2014) quien concluye que la gestión universitaria apoyada en las bases materiales que otorga el financiamiento específico y el nuevo paradigma “la universidad estatal latinoamericana enfrenta un periodo crítico, o desaparecen las bases materiales de su reproducción y su cultura tradicional actúa como un obstáculo para transformarse en innovadora o cabe la posibilidad de que las universidades rearticulen sus elementos internos de organización, gestión y gobierno para vincularse en nuevos términos con su entorno”.

Si bien este estudio hace especial hincapié en la figura del Contrato Programa, simultáneamente en el caso argentino, debemos decir que se han aplicado otros mecanismos de asignación presupuestaria tales como:

- Uso de fórmulas: dentro de esta categoría tenemos al Programa para el Financiamiento de la Enseñanza (PROFIDE), el cual constituía un fondo asignable según una fórmula con indicadores de proceso (alumnos/docentes, auxiliares/docentes) y de resultados (egresados/ ingresantes, cantidad de materias aprobadas); y atendiendo a requerimientos particulares de universidades de creación en el 90 el PROUN (Programa de Reforma para las Universidades Nuevas).
- Asignación específica no competitiva: para categorías particulares de instituciones y/o actores universitarios, como por ejemplo el Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores y el Programa de Reforma y Reestructuración Laboral.
- Asignación específica competitiva, en el que contamos como por ejemplo el FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) y el FONCYT ( Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología).
- Asignación específica semi-competitiva: son los fondos destinados a nuevas inversiones como el PROIN, Programa de Inversiones Nuevas

• Asignación a la demanda: están dirigidos a los estudiantes, entre ellos tenemos el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y Programa Nacional de Crédito Educativo (PNCEES) que ha dejado de funcionar desde 1999.

En este orden debemos señalar que, el Programa de asignación específica competitiva FOMECA ha sido el antecedente más importante para analizar los contratos programas que como alternativa de financiamiento comienzan a surgir a partir del 2002-2003 en la Argentina. Ahora bien se elige la figura del contrato programa no solo porque ha sido el instrumento que mayor alcance o generalización ha tenido en términos de desarrollo institucional sino además por el grado de continuidad e institucionalización que ha alcanzado en las universidades para:

- la concreción de la regularización de las plantas básicas docentes a través del financiamiento de la actividad docente que se sustancia a través de los concursos y el financiamiento a mayor dedicación de becarios de investigación;
- el mejoramiento de la oferta académica a través de la creación de carreras en áreas de vacancia y las reformas de planes de estudio para el mejoramiento de la enseñanza de las ingenierías, las carreras sociales y las carreras humanísticas;
- el mejoramiento de las áreas de vinculación universitaria y cooperación internacional;
- la articulación interuniversitaria a través de los consorcios de carreras;
- la articulación con el nivel medio y el apoyo al último año del secundario;
- la extensión universitaria, la inversión en laboratorios y bibliotecas, los procesos de evaluación institucional, entre otros (García de Fanelli, 2008:62-34).

En efecto sobre la base de la diversificación de las fuentes de financiamiento ya señalada, al mismo tiempo que a las UUNN se le otorga mayor autonomía institucional y autarquía financiera al transferirle la mayoría de sus recursos como suma global, se diseñan instrumentos con el fin promover reformas. El supuesto que encontramos detrás de este mecanismo es que a través de los estímulos económicos se desencadenan procesos de transformación en la organización universitaria, esto es, se promueven cambios en la estructura institucional y en la gestión académica y administrativa. Como efectos de estos cambios, se espera que las universidades realicen una asignación más eficiente de los recursos humanos, físicos y financieros disponibles; que eleven la calidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión y, en el plano sistémico, que se alcance una distribución equitativa de los fondos entre las instituciones (Neave y Van Vught, 1994).

Pero particularmente para este estudio nos interesa comprender el cambio en la forma de estructuración de las universidades, es decir la modificación de la forma en que las universidades organizan sus funciones académicas, de investigación y extensión a partir de la aparición de programas con financiamiento específico.

## 2. LA GESTIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA:

Para realizar este estudio respecto de lo que se modifica en términos estructurales de la dimensión de la gestión en las universidades, entendemos que la dimensión gestión constituye una función compleja, que pretende contribuir a la misión institucional, que estará definida por el perfil institucional que cada institución universitaria detenta, y las formas, estructuras y normas organizacionales que adoptan.

Por gestión institucional entenderemos una función compuesta por un conjunto de factores: recursos, procesos y resultados que deben contribuir al desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad entendida ellas como la docencia, la investigación y la extensión. En este sentido, la gestión puede contribuir o no a los fines básicos, objetivos institucionales y actividades centrales de las universidades.

Los estudios sobre el tema de gestión institucional comprenden, desde un marco teórico amplio, una dimensión que abarca las diversas prácticas de intervención y conducción de una organización, desde el concepto más amplio de gobierno hasta las prácticas instrumentales de la administración, prácticas estas que conducen los destinos de las organizaciones, a la vez que son resultantes de su misma intervención. Según Menlendez (et al, 2010) “el concepto de gestión que abordaremos, ve a la administración como acción colectiva y, por lo tanto, a la organización como un ente social, en la cual no todo es racional, y la comprende como sujeta a tensiones, a conflictos e incongruencias, a procesos que tienen toda la complejidad de lo social, por lo cual, estamos proporcionando nuevas perspectivas de la administración de universidades”<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva no se escinde la racionalidad política, con la que se opera desde los espacios que tienen como fin la toma de decisiones de la organización, de la racionalidad técnica propia de las unidades organizacionales que tienen como propias las prácticas de gestión o la ejecución de las políticas diseñadas en los primeros.

Podemos decir que en referencia a tener que precisar los conceptos marco para describir la Universidad Argentina, preferimos hacerlo teniendo que aludir a lo que ella tiene de específico (como organización de la docencia de pregrado, grado y posgrado, la investigación y la extensión y transferencia) más que lo que tiene de diferente o de similar con otras organizaciones. Algunos de los elementos o componentes que sirven para el análisis de la gestión de la universidad argentina tiene que ver con la articulación de las unidades (en este caso académicas y administrativas); la composición de los órganos decisorios; los valores, objetivos y metas guías de su acción; los actores y su participación; y la distribución del poder y los recursos y la división de funciones. Entre las singularidades que estas organizaciones presentan, resaltan la diversidad de unidades y sus escasos espacios de articulación entre sí que obedecen a sus racionalidades. Estas despliegan sus unidades académicas y administrativas como una “resultante de la agregación geológica de perspectivas, orientaciones, disciplinas, destinos profesionales, etc., su carencia de sentido unificador y su perfil generado a partir de cristalizaciones de poder no de consensos en torno a valores o proyectos” (R. M. Nogueira, 2000).

### 3. EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS CON FINANCIAMIENTO ESPECÍFICO EN LA GESTIÓN:

En relación a los programas con financiamiento específicos debemos decir que estos conforman una fisonomía diferente al interior de las universidades, crean unidades, dispositivos, módulos, áreas (obedeciendo a la racionalidad anteriormente descrita), que muchas veces se solapan y yuxtaponen con funciones que las universidades desarrollan en unidades. Otras veces generan unidades que por un tiempo determinado gestionan las metas propuestas por el programa, desapareciendo luego de

su financiamiento, desaprovechando las capacidades de gestión instaladas. Por otra parte estas nuevas formaciones mantienen relaciones más flexibles y horizontales con las unidades de decisión en la universidad, que las que suponen las unidades preexistentes. También las mismas unidades se encuentran conformadas por perfiles profesionales complejos: docentes con perfiles de administración y gestión, agentes burocrático-administrativos con desarrollo académico y formación posgradual, actores políticos partidarios locales con anclaje institucional y académico diverso.

Ya no resulta sencillo distinguir claramente en esas nuevas estructuraciones las funciones típicas que desarrollaban los actores tradicionales en la universidad, y vemos aparecer una multiplicidad de áreas y sectores ya no como segmentos diferenciados sino más bien como híbridos: académicos que realizan más permanentemente tareas de gestión, administrativos que realizan tareas pedagógicas, y nuevos actores que no diferencian tan claramente las funciones que cumplen en la universidad. En este sentido se reconocen segmentos académico-administrativos de formación diversa, con diferentes anclajes institucionales, con variados perfiles profesionales, con compleja definición de roles. Entonces el interés investigativo que tiene el problema de estudio resultará de comprender el cambio en la forma de estructuración de las universidades, es decir la modificación de la forma en que las universidades organizan sus funciones sustantivas, particularmente la docencia a partir de la aparición de programas con financiamiento específico como el contrato programa.

Las universidades tienen una compleja trama de vínculos, articulaciones y estructuraciones descrita inicialmente por Burton Clark. En efecto la complejidad organizacional de las universidades queda así expresada fundamentalmente en tres aspectos: a) la multiplicidad de objetivos sociales a los que sirve, b) la toma de decisiones en la estructura de gobernanza, y c) la diferenciación institucional y la diversificación de programas y actividades (Fanelli, 2007:17). A esta complejidad debe añadirse esta particular característica a la que han aludido diversos autores (B. Clark, 1993) cuando la caracterizan como una organización débilmente acoplada o como anarquía organizada, que en ella se conjugan múltiples racionalidades, incluso contradictorias, y que responden internamente a tres lógicas distintas, diferenciadas por su ámbito de desarrollo: el trabajo académico y la lógica disciplinar (P. Bourdieu, 1984), el trabajo administrativo y la lógica burocrática-profesional (Weber M, 1964) y el ámbito político o de gobierno colegiado.

Ahora bien la introducción de estos cambios producto del beneficio que aportaba la gestión de fuentes alternativas de financiamiento que llegan con los contratos programa, han requerido nuevas estructuras y nuevas funciones-roles caracterizados por la hibridez.

Asimismo esta forma de estructuración impacta en los procesos decisionales en las universidades, ya que se generan tomas de posición alrededor de los núcleos temáticos que desarrollan dichas áreas, que son convenidos o no con los órganos ejecutivos y colegiados de gobierno. Estos temas suelen generar agendas para las universidades dado que son acompañados por financiamiento específico proveniente de las diversas “ventanillas” a las cuales se accede. En ese sentido Teichler (1988) señaló adelantadamente como en las instituciones y los académicos, la competencia podría reforzar la imitación más bien que estimular la diversidad, es decir como el énfasis

en las recompensas y sanciones podría socavar la motivación intrínseca; pero lo que importa para este análisis es como el fuerte énfasis gerencial en la educación superior podría conducir a tensiones considerables entre la dirección y el mundo académico; y como ambos podrían provocar una incontrolada serie de cambios en el sistema de educación superior en su conjunto.

Un relevamiento sobre el estado del arte de investigaciones en este sentido apunta un área de vacancia de conocimiento, particularmente en nuestro país. Si bien existe un desarrollo relevante de estudios que han prestado considerable atención a los cambios en las identidades académicas (Henkel, 2000; Becher y Trowler, 2001; Barnett, 2005) y la emergencia de nuevos roles (Witchurch, 2008, Schneijderberg y Merkator, 2012), “para-académicos” (Mc Farlane, 2011); “gerentes académicos” (Deem, 1998); o “profesionales gerencializados” (Roadhes, 1998, 2001) o en el mismo país los trabajos de Marquina et al (2000); o estudios como los de García de Fanelli que tienden a poner el acento en las políticas de financiamiento y los incentivos y la política académica; y estudios organizacionales sobre la tensión entre las tradicionales estructuras académicas y administrativas en las universidades, sobre todo proveniente de la literatura norteamericana (Dill, 1991; Etzioni, 1991); es de destacar que resulta escaso el desarrollo de conocimiento sobre el impacto de las nuevas políticas en la organización universitaria argentina, en contextos más recientes<sup>4</sup>.

Entonces en el análisis del proceso de construcción de dichas articulaciones, la incidencia de los Programas Especiales en la Gestión de las Universidades Nacionales, y el impacto en la Gestión Institucional, nos encontramos con la modificación de la forma en que las universidades organizan sus funciones académicas, de investigación y extensión a partir de la aparición de programas con financiamiento específico.

#### 4. CONCLUSIONES O PARA SEGUIR PENSANDO:

Hasta el momento hemos encontrado que dichos contratos programas han tenido una verdadera difusión debido a que a través de los mismos se ha propendido al alcance de objetivos de mejora continua de la calidad y por lo pronto parecen ser los mecanismos privilegiados y a privilegiar en los años venideros. Ahora bien en los casos concretos de este estudio, hemos visto que se han sustanciado contratos programas para:

- mejorar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados,
- la formación de recursos humanos, tanto profesionales como científicos,
- mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos,
- mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad,
- mejorar la calidad institucional, fortaleciendo las capacidades y mecanismos de gestión.

El desarrollo de las actividades que demandó la concreción de dichos programas ha producido una proliferación de vínculos de la universidad con su entorno mediato e inmediato, vinculado a la virtualidad y las extensión de los servicios de la universidad en sedes alejadas de su área de influencia. Lejos de reconocerse esto como un problema en sí mismo, esto ha generado predominantemente el incremento de la función

de prestador de bienes y servicios educativos, transferencia de servicios de asesoramiento y la producción de productos susceptibles de producir externalidades y un creciente desarrollo de oferta académica; aunque ciertamente estos cambios no se producen sin tensiones.

Estas tensiones se muestran en el incremento de la matrícula sin el consabido desarrollo organizacional y de infraestructura para atenderla; la diferenciación al interior de las estructuras tanto en lo que hace a su organización horizontal como vertical, complejizando la misma y por ende la propia universidad, lo que exige la permanente adaptación de la norma para no constituir estados de excepcionalidad y de ilegalidad; la funcionalidad de los cuerpos colegiados a dichos cambio de escala.

Al decir de Melendez en “las universidades públicas, se adopta una identidad propia a partir de la forma en que responden a las características generales y específicas de la región donde operan, y del modo de inserción social que establecen con su contexto externo. Pero también el modelo económico (y político), establece un modo de inserción social de las universidades públicas para la obtención de los recursos necesarios para el ejercicio de sus misiones, y para garantizar su viabilidad y permanencia en el futuro, a través de la diversificación de las fuentes de financiamiento, y de los niveles de vinculación con el sector productivo, los gobiernos locales, las organizaciones sociales y las redes académicas. La gestión universitaria así deberá apoyar y dar soporte a la operación de los grupos académicos y a la toma de decisiones de los directivos, en el sentido que el diseño de las estructuras administrativas, tendrá que hacerse en función de las necesidades” (2010:221).

Entonces, es en ese sentido que resulta necesario comprender la manera en que se ha modificado la base operativa de las universidades a partir de la aplicación de los contratos programas y describir el modo en que se conforma la fisonomía organizacional, se crean nuevas formaciones institucionales y modos de relacionamiento con las estructuras de decisión, se diferencian y diversifican los roles y funciones institucionales que atienden.

Para ello pensamos en contribuir al campo de estudios de la educación superior con un estudio empírico donde se describan las tensiones y articulaciones producto de los contratos programas como concreción de las políticas públicas, en los entramados institucionales de las universidades; pensando en identificar los dispositivos construidos en las universidades, a partir del financiamiento proveniente de programas específicos o contratos programa.

Estudios de esta naturaleza nos permiten comprender no sólo el modo en que se modifica la base operativa de las universidades a partir de la aplicación de los contratos programas, sino además identificar las unidades institucionales y agentes involucrados en los procesos de gestión de los contratos programa y analizar sus representaciones acerca del modo en que se han modificado sus funciones y roles. Construir un modelo analítico sobre estos sistemas de significatividades que articule unidades, agentes, posiciones y representaciones es el objetivo de la siguiente etapa.

- ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO, Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior en: Bertha Lerner, Roberto Moreno y Ricardo Uvalle (coords.) Gobernabilidad y Gestión Pública en el México del Siglo XXI. México: IIS-FCPS-UNAM.
- BRUNER, J (2014) Transformation of the public sphere and the challenge of university innovation en Revista de pedagogía, Número monográfico. Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente Hugo Casanova Cardiely Roberto Rodríguez Gómez (coords.)
- CAMOU, A. y ATAÍRO, D. (2011). La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En: R. San Martín. (Ed.). Entre la Tradición y el Cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad.
- CASASSUS, J (1995). ¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y en América Latina. Buenos Aires: FLACSO-CONCRETAR - Miño y Dávila
- CLARK, Burton (1996) “El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”. Nueva Imagen, México
- DUBET, F (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En: Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IPE-UNESCO
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002) Veinte años de educación en la Argentina. Buenos Aires, EDUNTREF.
- (coord.) (2006) “Reflexiones sobre la planificación de la educación en Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En: Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina”. EDUNTREF. Buenos Aires.
- , (2007), Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina, Buenos Aires, IESALC-UNESCO/EDUNTREF.
- , (2010). Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas. México: ANUIES.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y ALONSO BRA, M. (2002). “La gestión universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa”. En N. Colossi y Marti Dias de Souza Pinto (Org.) Estudos e Perspectivas em Gestão Universitaria, Nova Letra, Blumenau, SC, Brasil, 2004.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (1998). Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional. Serie Nuevas tendencias. Secretaría de Políticas Universitarias. Casos.
- (2005). “Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional”. Miño y Dávila-Fundación OSDE, Buenos Aires.
- (2008)b. “Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades”. IPE-UNESCO, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- (2007) “La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: Alcances y limitaciones de las políticas de asignación” Espacio Abierto, vol. 16, núm. 1, enero-marzo, 2007, pp. 7-29 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- KROTSCH, Pedro (2001) “Educación Superior y reformas comparadas”. UNQ, Quilmes.
- PUELLES BENÍTEZ M. Y DE URZÚA, R. (1996) “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos” Revista Iberoamericana de Educación, nº 12 (sep –dic). España: OEI.

MARQUINA, Mónica y otros (2014) “A veinte años de la reforma de la educación superior: Cambios en la estructura organizacional de las universidades nacionales y la emergencia de nuevos roles, funciones e identidades” ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

MELENDEZ y otros , “Gobernanza y gestión de la universidad pública” en Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XVI, No. 2, Abril - Junio 2010, pp. 210 – 225 FCES - LUZ \_ ISSN 1315-9518 Ministerio de Educación, (2008). Anuario de Estadística Universitaria 2008. Buenos Aires.

NAVARRO, ANA MARIA (2004) El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior. Ediciones Al Margen. Buenos Aires.

NEAVE, G (2001) “Educación superior: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea”. 1ª ed. Barcelona : Gedisa, 2001

NOSIGLIA, M.C. y MULLE, V. (2009). Las transformaciones en el gobierno de las universidades argentinas. Análisis de casos. Revista Argentina de Educación Superior (RAES). Año 1 No. 1. <http://www.untref.edu.ar/raes/numeros.htm>

PUGLIESE, JC (2007) “Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior”. [www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC)

SAN MARTÍN, R. (2011). Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno en la universidad. Universidad de Palermo.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (2005) Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos. Editorial Brujas. Córdoba.

SUASNABAR, Claudio (2001) “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”. En: Revista Brasileira de Educacao. No 17. Mayo – agosto <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400503>

TEICHLER, U. (1988) “Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades”. London, Yessica Kingsley Publichers.

WEBER M, (1964) “Economía y Sociedad”, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

1. “Las Políticas Públicas de Transformación Universitaria y su Resignificación en los Contextos Particulares. El Caso de la Universidad Nacional de Quilmes” (2007-2011) y “Universidad, calidad e inclusión social: tensiones y articulaciones en las relaciones entre Estado y Universidad Pública en la Argentina poscrisis” (2011-2015)

2. Se verifica una modificación en la relación entre universidad y Estado. La vieja relación benevolente durante la vigencia del Estado de Bienestar, en donde el Estado se hace cargo del financiamiento y deja el lugar a la autonomía en el modelo universitario es reemplazada por un Estado evaluativo, en donde el Estado financia, o sea otorga, pero a su vez evalúa por medio de diferentes mecanismos el accionar de las instituciones universitarias.

3. Melendez y otros , Gobernanza y gestión de la universidad pública en Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XVI, No. 2, Abril - Junio 2010, pp. 210 – 225 FCES - LUZ \_ ISSN 1315-9518

4. En Marquina M y otros: Henkel ( 2000) Academic Identity Development: Narratives of Shifting Experiences; Becher y Trowler, (2001) Academic Tribes and Territories Intellectual enquiry and the culture of disciplines; Deem, R. (1998), ‘New managerialism and higher education: the management of Delanty. G. (2008) Academic identities and institutional change. Changing identities in higher education: voicing perspectives; Dill, D. (1991). The management of academic cultura: Notes on the Management of Meaning and Social Integration. Organization and Governance in Higher Education.; Macfarlane, B. (2011) The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic;; Rohades, G. (1988). Managed Professionals: Unionized faculty and the restructuring of academic labour; Schneijderberg y Merkator (2012). Higher Education Professionals.; Whitchurch, C. (2008). “Más allá de Administración y Gestión: La reconstrucción de las identidades de personal profesional en el Reino Unido la Educación Superior.

## **TRANSFORMAR LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: UNO DE LOS PUNTOS DE PARTIDA PARA ELEVAR LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

José Luis Almuiñas Rivero, Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad de La Habana – Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba

Judith Galarza López, Doctora en Ciencias de la Educación  
Universidad de La Habana – Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba

### **PALABRAS CLAVES**

Gestión universitaria, gestión universitaria tradicional, dirección estratégica

### **RESUMEN**

Ante un contexto incierto y dinámico como el existente en la época actual, la educación superior latinoamericana y caribeña está llamada a jugar un nuevo rol en el cumplimiento de los importantes retos que deben asumir para contribuir a resolver las contradicciones, inequidades y desigualdades existentes. Uno de ellos está vinculado con la necesidad de potenciar su gestión, elemento clave que debe confluir para la mejora de la calidad educativa universitaria. Sin embargo, en algunas IES de la región existen carencias y limitaciones en la manera de concebir y practicar la gestión, primando la obsolescencia y el inmovilismo, entre otros rasgos. Y precisamente, el objetivo de esta ponencia es resaltar la importancia que tiene la transformación de la gestión universitaria, introduciendo un cambio en la concepción, la fundamentación y el modo de practicarla, que promueva transformaciones importantes en la integración de los procesos universitarios y el aumento del compromiso de la comunidad interna y otros actores del entorno con el cumplimiento de su misión en la sociedad.

## INTRODUCCIÓN

La crisis sistémica actual, que comenzó siendo financiera y se ha extendido a todas las esferas de la vida está impactando significativamente a todos los países. En particular, con cifras que obligan a pensar profundamente en su gravedad, los países latinoamericanos y caribeños, a pesar de los avances indudables en los últimos años, muestran todavía diferencias, desigualdades y contradicciones, que hoy impiden su crecimiento con equidad, justicia y sustentabilidad y democracia, y por ello están sometidos constantemente a grandes presiones que afectan su desarrollo. A esta realidad nadie puede sustraerse y se nos presenta, a la vez, como amenaza, pero también como desafío y oportunidad.

En este momento histórico, en el que todos los países del planeta están enfrentando importantes retos ante el escenario agresivo descrito, la educación se convierte en una condición necesaria para su desarrollo. Específicamente, la educación superior es uno de los ejes estratégicos para avanzar hacia la construcción de una sociedad más sostenible y por eso, mucho se discute sobre sus retos en la región en el siglo XXI. Dentro de los rasgos distintivos que hoy empiezan también a demandarse salta a la luz la problemática de la gestión universitaria, que se ha transformado en una cuestión decisiva y crucial para cumplir con dichos retos.

La supervivencia de muchas Instituciones de Educación Superior (IES) exige la destrucción creativa perpetua de los viejos paradigmas, que sustentan los estilos de gestión tradicionales y que ya no son pertinentes, ni del todo válidos en los tiempos actuales. El objetivo de esta ponencia es resaltar la importancia que tiene la transformación de la gestión universitaria, introduciendo un cambio en la concepción, la fundamentación y el modo de practicarla, que promueva transformaciones importantes en la integración de los procesos universitarios y el aumento del compromiso de la comunidad interna y otros actores del entorno con el cumplimiento de su misión en la sociedad.

### 1. LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: UN RETO ACTUAL DE LAS IES

Mucho se ha escrito sobre la situación cada vez más inestable y compleja del mundo actual, el cual se ha convertido en un escenario de grandes presiones, sin precedentes y de difícil manejo, debido a la existencia de una crisis sistémica, que abarca muchos sectores y amenaza con la posibilidad real de hacer imposible el sostén de la vida en el planeta, generando tensiones y desafíos para todos los países. Los principales problemas mundiales que hoy les afectan o preocupan se revelan en calidad de decadencia, y en muchos países, han limitado su progreso y desarrollo.

Los beneficios más notables de la existencia de un orden económico internacional injusto y excluyente recaen para las grandes potencias, lo que ha contribuido a consolidar las diferencias entre países ricos y pobres, con una creciente polarización de las riquezas y el poder en los primeros, y una agudización de los problemas sociales en los segundos, que son en los que en mayor medida ha crecido la pobreza por las grandes inequidades, el desempleo y el subempleo, la malnutrición y el hambre, el narcotráfico, las migraciones, la vulnerabilidad de varios grupos sociales y la inseguridad, a lo que se añade el creciente consumismo y un deterioro constante del medio ambiente por un uso irracional de los recursos naturales, con efectos negativos en el

cambio climático, que pone en peligro la existencia de la especie humana. A ello se une, el auge de las intervenciones militares, el terrorismo y los conflictos regionales, así como la manipulación de los poderes mediáticos como arma para apoyar la explotación de las grandes potencias a los países más pobres, entre otros fenómenos negativos hoy presentes en el mundo.

América Latina es una región compuesta por países con características distintas en términos de tamaño, población, recursos, culturas, etc. A pesar de los indudables avances logrados en los últimos años, todavía sigue siendo dependiente y no tiene una evolución económica autónoma. Por otra parte, las desigualdades se han incrementado, sobre todo en la distribución del ingreso, que es uno de los problemas más importantes a resolver en la región, a lo que se añaden también las grandes tensiones económicas, que generan contradicciones, inequidades y desigualdades.

El desarrollo de la educación, la tecnología y la innovación son parte de los ejes fundamentales para enfrentar dichos problemas, a partir del logro de una mayor integración de los países de la región. Por tanto, este reclamo exige una urgente actuación de las IES, para que puedan reaccionar, de forma más directa e inmediata, a los retos que comportan el desarrollo económico, social y humano.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada en Colombia en junio del 2008, se expresa: (2008, p.2)

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región (...). Es uno de los ejes dinamizadores de la región para el logro de una sociedad más justa y democrática, con mayor equidad, próspera y sustentable.

Estos pronunciamientos reflejan una respuesta deseada a las altas exigencias derivadas de un cambio de época y constituyen las bases del proceso de transformación necesario en las IES para que eleven, a niveles superiores, sus aportes a la solución de los problemas sociales, económicos, ambientales y culturales de la región.

Algunos de los principales retos vinculados con los procesos académicos planteados en dicha Declaración son los siguientes: (2008, pp. 3 -9).

- formar personas, ciudadanos y profesionales integralmente y competentes; favorecer el acceso a la educación superior de calidad y como derecho real de todos; ampliar la cobertura, la flexibilidad y la diversidad de la oferta de carreras; elevar los niveles de permanencia y egreso; diseñar modelos educativos que favorezcan el aprendizaje centrado en el estudiante;
- diversificar la oferta académica en el posgrado y fortalecer su nexo con la investigación y que esa relación influya también en la calidad del proceso de formación de profesionales en el pregrado;
- desarrollar una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender;
- fortalecer las relaciones extensionistas con el entorno a través del diseño de

un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de los conocimientos y el trabajo conjunto con las comunidades

Dichos retos exigen también una transformación de la gestión universitaria, tanto a nivel institucional, como de cada uno de los procesos universitarios.

La gestión universitaria se asume como “un proceso de trabajo institucional y una actividad que busca elevar la eficiencia y la eficacia de los resultados a través de un trabajo justo y democrático de las personas y del aprovechamiento racional de los recursos disponibles (...) Se asocia con las acciones que facilitan lograr los objetivos, así como con las personas, los recursos y los procesos universitarios y el impacto de sus resultados en la satisfacción de determinadas demandas individuales, colectivas, institucionales y sociales” (Almuiñas, 2001, s/p).

Según Alarcón Ortiz, Ministro de Educación Superior de la República de Cuba, para fortalecer su compromiso con la sociedad, “las IES requieren perfeccionar y dinamizar su modelo de gestión sobre bases éticas compartidas por todos los actores involucrados en la misión, objetivos e impactos, consensuando políticas y vías que garanticen su eficiencia y eficacia” (2014, p.2).

En menos de una década, la preocupación por el mejoramiento constante de la gestión –que antes era irrelevante–, se ha transformado en una cuestión decisiva y crucial para las IES. Por eso, está ocupando actualmente un espacio mayor en la agenda de discusión de los organismos que dirigen la educación superior en los países de la región latinoamericana y caribeña y es parte también de la discusión en eventos nacionales e internacionales vinculados con las instituciones universitarias.

La reflexión en torno a este asunto es amplia, pero desde esa óptica, se requiere que algunas IES dejen atrás los rasgos de tradicionalismo y obsolescencia en su gestión. Lo que realmente se necesita es un cambio en la concepción, la fundamentación y el modo de gestionarlas para elevar la calidad e impacto de sus resultados institucionales en la sociedad.

## 2. LA “ARTRITIS” DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: UNO DE LOS PUNTOS DE PARTIDA PARA JUZGAR LA CALIDAD EN LAS IES

Almuiñas señala en el Prólogo del libro *La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior* “de que valen una infraestructura sólida, perfiles y planes de estudios bien diseñados o equipamientos modernizados, si el proceso de gestión está mal concebido y fundamentado y, en ocasiones, lo que prevalece es lo tradicional, “el más y más de lo mismo” (2014, p.8)

En la gestión universitaria tradicional es posible encontrar males comunes. Para empezar, en algunas IES se realizan procesos de planificación y evaluación institucional repetitivos, y que se encuentran desvinculados entre sí. Por otra parte, el desempeño de algunos de sus directivos universitarios se orienta al comportamiento habitual y es inercial, tomándose decisiones de forma reactiva ante los problemas que se presentan. Muchos de ellos, tienen adecuados conocimientos en su área científica y un exce-

lente historial docente y de investigación, pero carecen de competencias, experiencia y conocimientos gerenciales, lo que podría dificultar su desempeño. Es así que en su actuación prima la estabilidad, con un grado mínimo de autorregulación; predomina el imperativo de evitar la crítica y el fracaso, y gestionan sin establecer prioridades, ya que existe adicción a lo urgente, dejando a un lado lo importante. Además son prisioneros de lo que está pasando al interior de la institución, y no se preocupan por el análisis del impacto de los resultados en el entorno, es decir, se encuentran atrapados y controlados por el funcionamiento interno. También gustan de respuestas ya experimentadas, con un riesgo mínimo; por consiguiente, el temor al fracaso limita que prueben nuevos enfoques de gestión e ignoren u oculten los problemas institucionales, hasta que se hacen insoportables.

Lamentablemente, estos viejos hábitos resisten con tenacidad extrema, ya que sus raíces son, en esencia, un problema cultural y forman parte de los comportamientos y actitudes existentes en algunas comunidades universitarias. Por ello, se requiere romper esquemas, cambiar la cultura tradicionalista, que ya no está dando resultados favorables, pero que aún sigue vigente. Esta manera de reflexionar y actuar, caracteriza el anquilosamiento y la artritis organizacional actual de algunas IES de nuestra región (Ibídem, p.8).

Estas y otras insuficiencias, son barreras hoy presentes en la gestión universitaria en muchas instituciones.

Según Almuiñas y Galarza “superar los paradigmas actuales predominantes de la gestión universitaria tradicional, no es una tarea sencilla, y por eso, no en todas las IES se ha logrado. Como sucede con cualquier cambio drástico de paradigmas, el proceso de construir lo nuevo no es instantáneo, al contrario, a veces es lento y con alta resistencia” (Ibídem, p. 45).

Lo más relevante de todo es desaprender y aprender, adquirir nuevos conocimientos y olvidar aquellos, que han durado más que su propia importancia. Para muchas IES, el punto central de su desarrollo es el siguiente: el cambio en el ámbito de la gestión universitaria es una enfermedad, que si no se padece, se padece. El statu quo parece que ya no es una opción viable.

Samoilovich puntualizó cinco recomendaciones con las que se persiguen promover cambios en la gobernabilidad<sup>1</sup> de las IES y en general, en su gestión. Estas son: “Fortalecer el núcleo de dirección; integrar la organización; profesionalizar la administración; estimular el corazón académico y desarrollar la cultura emprendedora” (2008, p. 321).

Si los elementos claves señalados y otros importantes ingredientes logran convertirse en componentes integrales de la gestión universitaria, entonces será posible avanzar, en la calidad y pertinencia de sus resultados, es decir, se transforman en la protección contra la “artritis y decadencia institucional”, que caracterizan los modelos rígidos, y pasan a formar parte de la nueva visión que exige una gestión universitaria más innovadora, integradora, enfocada hacia los resultados e impactos para que sea más competente y socialmente responsable. Hacerlos realidad es uno de los retos actuales de la gestión en las IES de la región en el siglo XXI.

### 3. EL ENFOQUE ESTRATÉGICO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Hace algún tiempo, la innovación en la gestión universitaria no era una necesidad tan prioritaria para el desarrollo institucional como lo es actualmente, quizás más que en otras áreas universitarias. Si esto es verdad, hoy una de las metas importantes a lograr se ha desplazado hacia el aumento de la capacidad de gestionar más eficiente y eficazmente las IES. Resolver este problema demanda más investigación, más formación, más compromiso de directivos y docentes con el perfeccionamiento de la gestión universitaria, y en definitiva, más aprendizaje organizacional, ya que la estabilidad del entorno y del interior de las propias instituciones es una receta a olvidar.

Sin una gestión universitaria dinámica, proactiva, flexible y ágil, que propicie el deseo de aprender, mejorar y cambiar continuamente, y favorezca la integración de los procesos universitarios y la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones para definir prioridades y políticas, así como en la evaluación de estas, será difícil elevar la calidad y pertinencia de los resultados institucionales. Lo cierto es que los nuevos enfoques que van apareciendo, se contraponen a algunos rasgos de la gestión universitaria tradicional, que ya están desactualizados y han sido superados.

Para nadie es un secreto que en la actualidad se está apostando por introducir el enfoque estratégico en el modelo de gestión de las IES. Su relevancia está dada porque aporta resultados interesantes y beneficios institucionales plenamente reconocidos por muchos especialistas en el tema. Inicia su desarrollo en el medio empresarial marcando pautas importantes para que ganara, poco a poco, un mayor espacio en el contexto universitario. Por eso, en los últimos años un hecho llamativo en el ámbito de la gestión universitaria es el aumento de su utilización en las IES de la región, lo que hace algún tiempo era un hecho, prácticamente, inexistente.

Según Almuíñas y Galarza “dirigir estratégicamente una IES implica: (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 debe atravesar transversalmente la IES en todos sus niveles organizativos. Al respecto, González y Espinosa plantearon: (2008, pp. 21-22).

Un sistema de dirección estratégica en una institución compleja como una universidad, debe estructurarse contemplando cuatro niveles: Primero, el institucional, es decir, toda la universidad. En segundo lugar, el de cada uno de sus grandes sectores o áreas, que supondrá elaborar, ejecutar y evaluar un plan sectorial de formación, un

plan sectorial de investigación, o de bibliotecas, o de relaciones internacionales, o de innovación, etc. En tercer lugar, el de cada una de sus unidades internas –escuelas, facultades, departamentos, institutos, servicios-, porque cada una debe comprometerse a su manera con los objetivos institucionales. Y, finalmente, el de cada una de las personas que integran la comunidad universitaria. Este último nivel es, por supuesto, el más difícil y, al mismo tiempo, el más necesario. Si las personas que integran la universidad no entendieran que sus objetivos individuales tienen que ver con los objetivos de su unidad, de su área o de la universidad, se situarían al margen del sistema.

Asimismo, se concibe como un modelo de gestión, que favorece el cambio positivo, orienta a la IES de un estado real hacia uno deseado y factible de alcanzar, identificando las barreras y los principales implicados. Su éxito depende, entre otros, de la capacidad de la IES para enfrentar y adaptarse a los cambios del entorno y de su propia potencialidad interna. Por ello, su esencia es lograr impactos económicos y sociales de gran significación en los resultados de los procesos universitarios

Dentro de los beneficios de este enfoque de gestión se encuentran los siguientes: (a) potencia la construcción de escenarios alternativos sobre posiciones institucionales futuras; (b) fortalece el compromiso del personal con el desarrollo institucional a través de una visión estratégica en horizontes temporales diversos, discriminando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; (c) potencia las relaciones con el entorno; (d) mejora las decisiones estratégicas colegiadas en equipo, manejándose adecuadamente los conflictos y las resistencias al cambio, y (e) consolida la visión integral de la gestión institucional, alineando la Estrategia, su implementación y control con los restantes procesos universitarios, los recursos, las unidades organizativas y los miembros de la comunidad universitaria.

La dirección estratégica se convierte actualmente en una alternativa para practicar la gestión universitaria, vista como un sistema iterativo y sistémico, que busca la formulación, su implementación y control de la Estrategia en el marco del modelo de gestión institucional. Los directivos universitarios, para llevarla a la práctica, deben en primer lugar, reconocerla y estar claros de sus presupuestos básicos, aceptar sus beneficios con relación a la gestión tradicional centrada en asuntos operacionales, donde algunos de sus rasgos actuales la hacen de bajo nivel y rutinaria, y generan daños al desarrollo de la IES.

#### CONCLUSIONES

Las IES son organizaciones cruciales para impulsar el desarrollo económico y social de los países y por ello, deben jugar un nuevo rol en su responsabilidad ante un entorno de grandes presiones, que origina un crecimiento de las demandas para todos los procesos universitarios, y en cuyo centro está la calidad y la pertinencia de sus resultados. En este contexto, aparece como una variable de gran complejidad a resolver: los cambios cualitativos necesarios en su modelo de gestión, de forma tal que se abandonen las prácticas obsoletas existentes en algunas instituciones.

Hoy no basta con seguir elaborando diagnósticos para ratificar los males conocidos de las IES en la gestión a nivel institucional o a nivel de los procesos particulares; se debe pasar a la acción, sino todo es un sueño. Enfrentar la evidente escasez de recur-

Los recursos financieros que está impactando seriamente el desarrollo institucional, les obliga a revertir el centro de atención en otros tipos de recursos potenciales. De ahí, surge la necesidad de poner mayor énfasis en las transformaciones que exige la gestión universitaria por las potencialidades que aún posee, muchas de las cuales están ocultas o no se utilizan adecuadamente.

La dirección estratégica puede contribuir al logro de tal propósito, al ser un enfoque diferente de entender y practicar la gestión universitaria que reconoce o privilegia, entre otros, la mirada hacia el entorno y al futuro (visión estratégica), como elementos principales para generar los cambios institucionales desde el presente, lo que se combina con el establecimiento de alianzas estratégicas, la determinación de prioridades, la atención a los usuarios y beneficiarios de los resultados, y su aporte al mejoramiento continuo de la calidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Ortiz, R. (2014). Conferencia inaugural “Universidad Socialmente Responsable”. Universidad 2014. 9no. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Teatro Karl Marx, 10 al 14 de febrero, 3, 2.
- Almuiñas Rivero, José L. (2001). Apuntes de las clases en la asignatura “Planificación y dirección estratégica en la educación superior”. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Escuela Latinoamericana de Medicina. La Habana, Cuba, s/p.
- Almuiñas Rivero, José L. (2014). Prólogo. En: Almuiñas, José L (compilador) “La planificación estratégica en las IES”. Uruguay: Universidad de la República, ISBN: 978-9974-0-0980-6, Tradinco, S.A., 8.
- 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 “Gestión Universitaria en América Latina”. Florianópolis, Vol. 5, No. 2, agosto, 76 - 77.
- Almuiñas Rivero, José L. y Galarza López, J. (2014). La planificación estratégica en las IES: modelo y metodología para su implementación. En: Almuiñas, José L. (compilador). “La planificación estratégica en las IES”. Uruguay: Universidad de la República, ISBN: 978-9974-0-0980-6, Tradinco, S.A., 45.
- González, Luis E. y Espinosa O. (2008). Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe: Concepto y modelos. En: Lúcia Gazzola, Ana y Didriksson, Axel (editores). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Contribuciones a los documentos. Síntesis. IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela, 21-22.
- IESALC-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación para América Latina y el Caribe., Conferencia Regional sobre Educación para América Latina y el Caribe. Versión digital. 4 al 6 de junio, Cartagena de Indias, Colombia, 2, 3 - 9.
- Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando al gobierno de las universidades públicas de América Latina. En: Lúcia Gazzola, Ana y Didriksson, Axel (editores). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 9. Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe, Colombia, 321- 349.

1. Capacidad de articular un proyecto institucional compartido y de llevarlo a la práctica. Samoilovich, 2008, p. 349.

## IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO, DEL DISCURSO A LA REALIDAD: CASO UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dra. Berta Ermila Madrigal Torres, Universidad de Guadalajara, CUSUR-CUCEA, México

Dra. Rosalba Madrigal Torres, Universidad de Guadalajara, CUCSH, México

### PALABRAS CLAVE

Liderazgo femenino, equidad e igualdad de género.

### RESUMEN

Para fomentar la igualdad de género en la política en México se ha tenido que legislar para decir al pueblo mexicano que hombres y mujeres tienen los mismos derechos para desarrollarse. ¿Pero, qué pasa en la universidad?, ¿existe una política de igualdad?, ¿se da una filosofía y cómo permea en la institución?, ¿cuáles son las prácticas y estrategias para que la mujer logre escalar puestos directivos y se consolide como investigadora? ¿Se debe legislar para que la academia e investigadora se desarrolle en la universidad?

El estudio corresponde al período de gestión en la Universidad de Guadalajara 2013-2016, como ha beneficiado a la mujer en el contexto directivo y en el caso de directivos e investigadoras. Se parte del análisis del discurso y la presencia femenina en puestos claves en la institución educativa. Los hallazgos, hay un discurso institucional de equidad e igualdad, pero pocos espacios ocupados por la mujer en la alta dirección.

## INTRODUCCIÓN

Para alcanzar la igualdad y equidad de género la Universidad requiere una política clara y precisa, así como conocer el perfil de la mujer. Por lo anterior en esta primera etapa del estudio se presenta un diagnóstico cuantitativo de la mujer en la Universidad de Guadalajara, segunda institución más grande de México, después de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Realizamos este estudio, para ver que pasa del discurso a los hechos sobre las políticas de apoyo a la mujer universitaria, responde a la pregunta de investigación ¿cuáles son los apoyos para llegar a la equidad e igualdad de género en la Universidad?, o bien nada más quedan solo en discurso. Para lo cual, se presenta un resumen de las teorías que describen la problemática que vive la mujer universitaria, así como sus posibles soluciones.

En el apartado de resultados se presentan un panorama general de la mujer universitaria, desde la estudiante, la mujer que se desempeña en la dirección, se identificaron los puestos más importante en la toma de decisiones, así como en los mandos medios. En el apartado de investigación se analiza la presencia de las investigadoras versus los investigadores y el índice de crecimiento en el período 2014-2016. Los hallazgos son críticos para la mujer universitaria y no van ligados al discurso de los directivos.

Ante los resultados de este estudio, es más cercano que una mujer que se desenvuelve en la política llegue a ser presidenta a ser rectora de una Universidad en México. Esto se debe a que en el país se tuvo que legislar para que la mujer tenga las mismas oportunidades que la el hombre. Mismo fenómeno sucede en Latinoamérica véase el caso de la presencia de mujeres en el Poder Legislativo, en el Ejecutivo en Bolivia, Guatemala, Costa Rica, Argentina y Brasil. Sin embargo, cuando analizamos las rectoras en México solo hemos identificado cuatro en un evento académico en 2014 y este es su discurso y sentir. Mismo fenómeno sucede en las universidades latinoamericanas

1. Los puestos directivos en las instituciones educativas son dominados por el hombre.
2. Las mujeres son asociadas al terreno privado, a las labores de la casa.
3. Se enfrenta a un mundo masculino que provoca discriminación.
4. La mujer trabaja doble y tiene que demostrar que es la adecuada para el puesto.
5. No se ha logrado desarrollar en las mujeres la capacidad para la toma de decisiones para que ejerzan su liderazgo.
6. Su experiencia no ha sido documentada.
7. A la mujer le interesa el poder en la mejor medida, coinciden dos rectoras.
8. Difícil decisión al ocuparse de un puesto importante (techo de cristal)
9. Poca o nula capacidad para apoyar a la mujer, se preguntan ¿qué estamos haciendo para que otras mujeres puedan competir, ganar y contribuir a la democratización?
10. La universidad olvida el sentido de la misma.

Se pregunta ex-funcionaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México ¿Cuáles son nuestras responsabilidades para un futuro posible? El estudio sobre la académica e investigadora en la Universidad.

Partimos de estudios relacionados con la mujer en la educación, los alcances de igualdad y equidad en el contexto educativo. Así como las teorías de techos de cristal, teoría del control social y la teoría del poder. Así mismo partiendo que; las dos variables, significan y su alcance es:

- Igualdad de género.- hombres y mujeres ante la ley tienen los mismos derechos, no hay ninguna distinción.
- Equidad de género.- tienen las mismas condiciones y políticas para el desarrollo de la mujer.

Ante esta circunstancia, analizamos si existe una política de género para fomentar la igualdad y equidad en la universidad. Ante el contexto y la experiencia vertida por mujeres directivas, las cuales han arribado al poder, confirman los factores de influencia para acceder a un puesto directivo su esfuerzo y resultados asociados con las políticas sobre equidad de género.

#### MARCO TEÓRICO

El estudio se sustenta en las teorías del control social, las teorías del techo, laberinto de cristal, los estereotipos y estructuras de poder que abarcan los problemas o retos que tiene la sociedad para el apoyo y desarrollo de la mujer directiva. Así como las teorías clásicas del liderazgo; teoría de los rasgos y comportamiento.

Tabla 1. Teorías y enlace

Teoría	Alcance
Teoría del control social Analis 2011	La teoría refleja la ausencia de una política clara de formación y preparación de la mujer para el abordaje del liderazgo. Este se centra en el hombre el cual tiene el control social.
Las teorías del techo y laberinto de cristal	El techo de cristal (glass ceiling barriers) son las barreras invisibles o implícitas que impiden a las mujeres ocupar puestos de alta dirección en la política, la empresa y en las instituciones educativas en la actualidad, no obstante que la mujer tiene preparación profesional no han logrado escalar los puestos de mayor jerarquía. ¿Se debe al techo de cristal o la inseguridad de la mujer? a las estructuras de poder o los estereotipos de la mujer.
Teoría de Marris (Bastidas 2012) y García (2007)	Define algunas tendencias del comportamiento de las mujeres basado en el miedo interiorizado. Hace referencia a formas en las que una mujer de cualquier edad, quiere gustar a todo el mundo, que lucha por ser buena en cada uno de los papeles que tiene que desempeñar a lo largo de su vida, aunque ello implique un extremado desgaste físico y psíquico.

Estereotipos y estructuras de poder. Barberá, Ramos y Candella 2011, Madrigal, Madrigal & Marúm (2013)	Destacan el papel de los estereotipos, las actitudes prejuiciosas hacia las mujeres, la ideología sexista y neo-sexista, el desarrollo de las identidades de género, las relaciones de poder en las interacciones sociales de la mujer en el contexto organización laboral.
Teoría de la dominancia grupal.- López-Zafra y García-Retamero (2009)	Fundamentan la existencia de prejuicios y discriminación hacia las mujeres cuando desempeñan cargos directivos; señalan que la discriminación parte de las diferencias sociales y que se instaura en nuestro sistema cognitivo, activa creencias negativas hacia las mujeres. Cuestionar la capacidad de las mismas, proviene más del entorno social que las rodea y de las inferencias de las personas, que de una incapacidad real para ejercer el liderazgo.

Fuente: Elaboración propias de diversas fuentes.

Partiendo del análisis de las teorías y traspalando el caso del liderazgo femenino en la Universidad Lagarde (2006) afirma que las universitarias viven formas de jerarquización de género, de exclusión y marginación, invisibilidad y la desvalorización; señala que en la universidad el velo de la igualdad fomenta una forma de dominio moderno sobre las mujeres: la supremacía se normaliza, se invisibiliza y se desmerece en su potencialidad política y legítima. En la universidad, la supremacía adopta formas autoritarias, de hostilidad e intransigencia de los hombres respecto de las mujeres al valorarlas más competitivas con relaciones y conductas paternalistas de manipulaciones obvias.

#### TEÓRICAS CLÁSICAS DEL LIDERAZGO

En este caso se analiza la teoría de los rasgos y teoría del comportamiento enfocados liderazgo.

#### Teoría de los rasgos

El enfoque de los rasgos se basa en la suposición de que el éxito de la persona líder se debe a una condición genética-biológica; o sea, depende de un conjunto de rasgos innatos que les lleva a destacar. Al hacer la comparación con la mujer, así lo menciona Bastidas (2012) que a la vez cita “ a Kanter (1977) “Una mujer que posee dichos rasgos innatos se enfrenta a una situación complicada, ya que no solamente debe demostrar continuamente sus competencias para liderar (a pesar de ser mujer) sino al mismo tiempo no debe dejar de “ser” mujer, es decir, cumplir con los referentes socioculturales como persona empática, humilde, suave, etc. Esto significa que las mujeres líderes están bajo una observación permanente y tienen que luchar más para ser respetadas y valoradas (Kanter, 1977), o abandonar y/o limar sus características más femeninas que son contradictorias con sus supuestos rasgos de liderazgo” Mismo fenómeno sigue vigente en el siglo XXI, las mujeres son observadas, realizan y desempeñan varios roles y además tienen salarios menores que el hombre.

#### Teoría del comportamiento

Entre su diferente enfoque y corrientes que tiene esta teoría, para efectos del liderazgo

femenino, se aborda los estudios de la Universidad de Michigan (1966) se enfocan en dos dimensiones del comportamiento que definieron como “orientación al empleado” y “orientación a la producción”. En este caso el líder orientado a los trabajadores tiene comportamiento más humanista y enfatiza en las relaciones interpersonales de sus colaboradores, así como sus necesidades y diferencias de los integrantes del equipo. En cambio el líder que se enfoca al objetivo y la tarea. Su prioridad con los aspectos técnicos del trabajo y logro de las tareas u objetivos planteados. Los colaboradores son considerados como el medio. En este caso, hay estudios donde enfocan el comportamiento del liderazgo femenino orientado hacia las personas. Con comportamiento humanista y que este genera mayor competitividad en la organización así como ambientes laborales satisfactorios. Se ha considerado que el liderazgo femenino se enfoca a las personas y las necesidades de las mismas.

### Teoría de la Igualdad

La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres corresponde a la agenda nacional e internacional, en políticas de género, trata de las prácticas necesarias para acelerar el cambio social de los roles de género limitado por factores políticos, jurídicos, religiosos y culturales, que impiden el cambio. Abordar la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior es prioritario. Dado que las políticas y los mecanismos que no reflejen la experiencia de vida de las mujeres, éstas seguirán en una posición de desventaja, como lo señala De la Cruz (1998:10) en la Guía Metodología para integrar la perspectiva de género en trabajos de desarrollo.

Monsivaís, (2004) señaló que el poder, tratándose de mujeres, siempre es emblemático en algún nivel. Un hombre jamás representa a su género; una mujer lo hace de manera casi inevitable, porque al ser secretaria de Estado, gobernadora o senadora, es una excepción o una concesión a la demografía, y la excepcionalidad le confiere un perfil simbólico. Y el éxito que se les entrega es condicionado y en la mayoría de los casos es efímero.

La literata y escritora: Rosario Castellanos denunció la injusticia en contra de la mujer y declara que no es equitativo ni legítimo que uno pueda educarse y el otro no; que uno pueda trabajar y el otro sólo cumple con una labor que no amerita remuneración, el trabajo doméstico; que uno es dueño de su cuerpo y dispone de él como se le da la real; gana mientras que el otro reserva ese cuerpo no para sus propios fines sino para que en él se cumplan procesos ajenos a su voluntad. Su obra, a partir de 1955, estaba encaminada hacia la denuncia. En su obra se la pasó tratando de explicarse a sí misma y de explicarnos qué significaba ser mujer y ser mexicana (Fiscal, 1988: 46-47).

El imaginario se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en el accionar entre las personas, comienza a actuar en cuanto adquiere independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse. El imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad, actúa como regulador de la conducta, produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida de relación (Rossini, 2004).

El tema de la equidad de género se incluye como tema el discurso universitario en la

Reunión Nacional de Universidades en 2009, con el lema “Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Universidades públicas, espacios idóneos para impulsar la equidad de género”, a pesar del convenio celebrado con el INMUJERES desde 2002. El reto de las universidades es impulsar la perspectiva de género como eje transversal en la educación superior. ¿Qué se ha logrado?

#### EL DISCURSO DE LA UNIVERSIDAD

Como documento de análisis en relación al discurso de quienes toman las decisiones es el Plan institucional de desarrollo de la Universidad de Guadalajara 2014-2030 (PID UDG 2030) para lo cual se toma como principal variable la equidad e igualdad de género, ya que este fue rediseñado en la actual administración 2012-2018.

#### EQUIDAD

En el estudio del discurso institucional en lo relacionado a equidad de género el Plan institucional de desarrollo 2014-2030 de la UDG, aparece la palabra equidad 22 veces, pero se refiere a aspectos administrativos y procesos equitativos de la Universidad. En lo relacionado a equidad de género, se encontró.

En el contexto de Equidad Principio básico para la educación que implica atender de manera diferenciada a los grupos de población para compensar sus carencias y asegurar que reciban servicios educativos similares al resto de la población. Pág. 76 “Debe seguirse impulsando la equidad de género, garantizando el acceso de las mujeres a la educación superior e impulsando su inserción en carreras donde hay mayoría masculina: ingenierías y ciencias. Pág. 17”

El objetivo núm. 17 del PID, se menciona como transversal “fortalecer los programas y servicios universitarios destinados a promover la equidad de género en la Red Universitaria. Pág 79. Por lo cual se percibe un discurso orientado a buscar la equidad, pero no establece alcances y estrategias.”

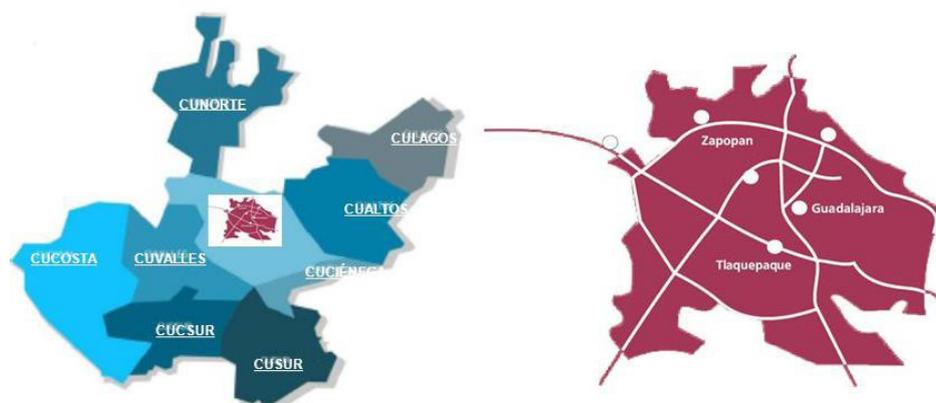
#### IGUALDAD

Solamente aparecen cinco referencias que están ligadas a las desigualdades que el PID pretende mejorar en el aspecto educativo y presupuesto de la institución pp. 13, 14, 15 y 27. Relacionado con la apertura del tema hay difusión a los actos relacionados con tal tema: Tal es el caso, que en el portal de la UDG. El tema se aborda desde lo académico I “Simposio Mujeres, poder y equidad de género en el Paraninfo Enrique Díaz de León”.

#### RESULTADOS

La universidad de Guadalajara es una institución legendaria desde el siglo XVIII, en 1925 segunda apertura. En el año de 1994 se dictamina como Red Universitaria conformada por cinco centros universitarios temáticos y 10 regionales (ver figura 1). Su población escolar es de 255,944 mil alumnos, el 47.39% hombres y mujeres 52.61%.

Figura 1. Red Universitaria Universidad de Guadalajara



Fuente: UDG (2013). Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad de Guadalajara 2014-2030

Tabla 2. Planta docente por sexo UDG 2015

Planta docente	Masculino	Femenino	Total
Docentes tiempo completo	2,106	1,361	3,467
Docentes de medio tiempo	449	225	674
Investigadores de tiempo completo	976	669	1,645
Investigadores de medio tiempo	13	2	15
Técnicos de tiempo completo	563	468	1,031
Técnicos de medio tiempo	259	221	380
Profesores de asignatura	4,632	3,005	7,637
Total	9,920	6,576	16,496

Fuente: Numeralia Institucional, COPLADI, mayo 2015.

De acuerdo a los datos de la tabla dos la planta docente de la Universidad de Guadalajara la conforma 16,496 académicos; el 60.14% son hombres y 39.86% mujeres. El 30.98% de los académicos cuentan con nombramiento de tiempo completo; con mayor representación los hombre con el 18.68%, las mujeres 12.30 %.

En el área de investigación se cuenta con 1,645 investigadores de los cuales 852 son miembros del Sistema Nacional de investigadores. De los cuales so el 39.25 son muje-res, objeto de nuestro estudio.

#### LOS HALLAZGOS

La variable de análisis para identificar el incremento general por categoría con una

mirada aguda en el caso de las mujeres con el fin de confrontar el discurso propuesto en el Plan de Desarrollo Institucional y con ello de sus directivos. ¿Cuál es el incremento?, ¿se debe a la política propuesta o bien al proceso natural de escalafón y la perseverancia de la mujer?

En la tabla tres, podemos observar que en el período de 2013 a 2015 se incrementa investigadores miembros del Sistema Nacional. Sin embargo, no evidencian cambios significativos de una política de equidad de género; de 147 (93 hombre y 54 mujeres).

Tabla 3. Evolución de los investigadores 2013 y 2015

Investigadores	Hombres	Mujeres	2013	Hombres	Mujeres	2015
<b>Miembros en el SNI</b>	437	268	705	530	322	852
<b>Candidatos</b>	66	46	112	90	68	158
<b>Nivel I</b>	285	192	477	337	218	555
<b>Nivel II</b>	65	25	90	75	29	104
<b>Nivel III</b>	19	5	24	26	7	33
<b>Eméritos</b>	2	0	2	2		2

Fuente: Numeralia Institucional, COPLADI, febrero, 2013 y mayo 2015.

#### PRESENCIA FEMENINA EN LA UNIVERSIDAD

Después del análisis del discurso en el Plan Institucional vemos la realidad de la mujer en la dirección. En la primera etapa se presentan los mandos medios donde se identifica la presencia femenina por Centro Universitario<sup>1</sup>.

Tabla 4. La equidad en la dirección y la gestión educativa

Puestos directivos	Mujeres	Hombres	% de mujeres
Rector de Centro	03	14	21.42
Secretario académico	01	15	6.25
Director División	10	31	32.22
Jefe departamento	43	105	39
Total	57	155	37

Fuente: Numeralia Institucional, COPLADI, mayo 2015.

Según Ortega (2012) “las mujeres han cambiando el rostro de las universidades al dejar de concentrarse en las profesiones femeninas y lograr el reconocimiento al dedicarse al descubrimiento e innovación. Más mujeres de generaciones jóvenes aspiran a puestos de dirección, pero tratar de ocuparlos no son batallas sencillas”. A medida que disminuye el nivel de mando y sobre todo el pago la presencia femenina se incrementa tal es el caso del puesto de Coordinador de Carrera son 83 mujeres y 82 hombres.

EQUIDAD EN LA INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN DE LA MISMA

En lo gestión administrativa del posgrado y la investigación de 122 coordinadores el 36 por ciento son mujeres y el otro 64 por ciento son hombres. Paradójicamente en el área que tiene mayor presencia femenina del 56 por ciento son en puestos administrativos de cuarto nivel en la institución. Por lo tanto en este caso se refuerza la teoría que la mujer gana menos que el hombre, en muchos casos hasta el 50 por ciento menos.

Tabla 5. Mandos medios en la Universidad

Puestos administrativos	Mujeres	%	Hombres
Secretaría Administrativa	5	31.25	11
Secretaría de División	9	22.5	31
Coordinador de área: A, B, C, D y E	78	30	182
Jefe de Unidad: C, D, E, y F	192	47.06	216

Fuente: Nómina 15 de abril del 2015, portal UDG.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la presencia de la mujer en el área administrativa tiene mayor índice que en las otras áreas pero esto en los niveles más bajos en relación a responsabilidad y por consiguiente en salario.

CONCLUSIONES

La perspectiva de género debe ser una forma de vida en la política educativa; por ello La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de las Mujeres en 2008 celebraron el convenio al respecto, con el propósito de promover la transversalidad de la equidad de género, así como, la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia hacia las mujeres en el Sistema Educativo Nacional. ¿Qué se ha hecho en la Universidad?

En lo que se puede analizar de la equidad e igualdad de género en la Universidad de Guadalajara se identifica que solo en el discurso se da este fenómeno; este está plasmado en el Plan Institucional de desarrollo y es mencionado como una prioridad y se habla de la transversalidad de género. Pero, en lo que se identifica de la presencia de la mujer en la gestión académico administrativa no existe equidad. Esta muy lejos de llegar a ello ya que en la Alta Dirección se encontró con presencia femenina del 36.77 por ciento. A medida que disminuye el nivel de mando y sobre todo el pago, la presencia femenina se incrementa tal es el caso del puesto de coordinador de Carrera se presenta son 83 mujeres y 82 hombres.

Este estudio descriptivo nos lleva a correlacionar y analizar el papel de la mujer en la Universidad en los puestos directivos a los que tiene acceso. Hacemos una reflexión de acuerdo a los que establecen Madsen, Wambura, Longman, & Cherrey (2015)

indican “que nuestro mundo está cambiando; la educación superior en conjunto, así como instituciones de todo tipo, debe cambiar. Traer a más mujeres en el liderazgo es fundamental para el objetivo de avanzar nuestra sociedad y el mundo hacia adelante de manera más saludable”. Pero esto solo lo manejan algunos directivos en las instituciones como parte del discurso.

Por lo cual se percibe de acuerdo como lo establece la teoría de control social y dominio grupal por hombres. Por lo anterior, se recomienda se diseñe una política de inclusión y equidad educativa que se traduzca en acciones que permiten ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios así como en los puestos directivos a la mujer académica.

Las instancias especializadas en estudios de género cumplen la función de ser la evidencia que la institución necesita para mostrar la importancia que se le concede a la perspectiva de género, ya que el discurso se pretende mostrar una actitud acorde con las políticas actuales requieren probar que se tiene incorporada la perspectiva de género en las estructuras universitarias. En la investigación, tutorías y gestión se multiplican las actividades que contribuyen con los indicadores de calidad. En este caso la universidad cuenta con:

Para lograr la igualdad de derechos y una situación de respeto a la condición de género. Se debe trabajar en tres campos de acción paralelos como lo señala la doctora Patricia Galeana: en la aplicación del marco jurídico; en cambiar la mentalidad machista y estereotipos negativos hacia la mujer, a través de programas educativos desde los libros de texto y propagar campañas de difusión con la idea de igualdad de derechos y propiciar la igualdad de oportunidades en el desempeño profesional.

La instrumentación de políticas públicas con perspectiva de género en los últimos diez años, han ido creando instancias en la administración pública para impulsar programas con estos fines. En los estados de la república han creado institutos. En el ámbito municipal, han impulsado políticas de asistencia social orientadas a los aspectos de la situación familiar como responsables de los hijos y la organización del hogar. Pero, qué pasa en la universidad, tan solo en el contexto laboral la política es incipiente. No hay instancias que apoyen a la mujer directiva ni en investigación.

Hace falta que la obligatoriedad en el ámbito universitario se aplique el Modelo de Equidad de Género con el fin de incorporar la perspectiva de género reorientar sus políticas y prácticas laborales internas a favor del personal, como parte de sus obligaciones esenciales de su actuación para garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, a fin de evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación.

Queda en el tintero nuevas preguntas de investigación y sobre todo el análisis cualitativo. ¿Existe una política de igualdad? Se da una filosofía? ¿Cuáles son las prácticas y estrategias para que la mujer directiva tenga las mismas oportunidades? ¿Cuál de los tres niveles se ha incrementado la presencia femenina en el medio administrativo, académico en investigación o en la actual gestión universitaria? ¿Cuál es la política para el desarrollo de la mujer en la ciencia? ¿Cuáles son las estrategias de apoyo a la mujer universitaria para su mejor desarrollo? ¿Cómo percibe la mujer esta política? le

ha generado mejores condiciones y oportunidades? ¿Existe una filosofía de equidad de género?

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Alanís, J. H. (2011) Experiencias de vida de mujeres líderes en universidades mexicanas. Tesis doctoral en of Philosophy por la University of New México, Al-buquerque, Obtenido de: <http://search.proquest.com/docview/896134509>
- Barberá, E.; Ramos, A. & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. España: Psicothema. Vol. 23, núm. 2, pp. 173-179.
- Bravo Padilla I. T. (2013). Mensaje de toma posesión del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla Como Rector General de la Universidad De Guadalajara para el periodo 2013 – 2019 en sesión solemne del Consejo General Universitario. Paraninfo Enrique Díaz de León. Guadalajara, Jalisco a 1 de abril de 2013, disponible en: [http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/2013\\_05\\_01\\_toma\\_de\\_protesta\\_consejo\\_de\\_rectores.pdf](http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/2013_05_01_toma_de_protesta_consejo_de_rectores.pdf), fecha de consulta (29/09/13).
- Bravo Padilla, I. T (2013). Programa General de Trabajo 2013 – 2019. México: Universidad de Guadalajara, disponible en: [http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/proyecto\\_universitario\\_itbp.pdf](http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/proyecto_universitario_itbp.pdf)
- Cámara de Diputados. (2012). Gaceta Parlamentaria, Número 3646-III, 15 de noviembre. México: Cámara de Diputados.
- COPLADI, (2005). Numeralia Institucional, Coordinación de Planeación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara. Obtenido de [www.copladi.udg.mx/estadistica](http://www.copladi.udg.mx/estadistica)
- COPLADI, Numeraría U de G. (dic. 2012) y nómina de la segunda quincena de marzo, 2013, disponible en <http://www.udg.mx/nuestra/presentacion/numeralia>, fecha de consulta (2/04/13).
- De la Cruz, C. (1998). Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo. España: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- Fiscal, M. R. (1988). La imagen de la mujer en la narrativa de Rosario Castellanos, México: UNAM.
- Gaceta Parlamentaria, (2012:72). Número 3646-III, jueves 15 de noviembre de 2012:72.
- Lagarde (2003). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Coordinación General de Estudios de Posgrado, México: UNAM. Reimpresión 2006.
- López-Zafra, E., García-Retamero, R., y Eagly, A.H. (2009). Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. Revista de Psicología Social, núm. 24, vol.1, pp. 99-108.
- Madsen, S. R., Wambura, F., Longman, K. A., & Cherrey, C. (2015). Women and Leadership around the World (Women and Leadership: Research, Theory, and Practice). USA: International Leadership Association.
- Madrigal B. E., Madrigal R. & Marúm E. (2013). La Universidad Guadalajara y la igualdad de género. Propuesta. Revistas Inquietud Empresarial. Vol. 13, núm. 2. Julio – Diciembre. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica.
- Monsiváis, C. (2003). Las mujeres en la Silla y los hombres a la orilla. Revista Proceso Núm. 1406, 12 de octubre, disponible en: <http://ip.proceso.com.mx/hemeroteca-int.html?rnd=90145>, fecha de consulta (10/01/14).
- Ortega, S. (2012). Las mujeres han cambiado la historia de las Universidades. México:

Conaculta. Obtenido de: <http://www.conaculta.gob.mx/detalle-nota/?id=19483>

Padilla Muñoz, R. (2009). Las mujeres en la toma de decisiones académicas de la universidades. En E. Marum Espinosa, Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género (págs. 219-230). México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Instituto Jalisciense de las Mujeres.

Rossini, L. (2004). Paradigma. Modos de producción del conocimiento. Imaginario social. Obtenido de: <http://www.monografias.com/trabajos16/paradigmas/para dig-mas.shtml>

UDG (2013). Plan institucional de desarrollo de la Universidad de Guadalajara 2014-2030. Obtenido de: [http://www.udg.mx/es/noticia/falta-mas-equidad-de-genero-en-sindicatos-y-empresasuniversitario\\_itbp.pdf](http://www.udg.mx/es/noticia/falta-mas-equidad-de-genero-en-sindicatos-y-empresasuniversitario_itbp.pdf), fecha de consulta (29/09/13).

Miriam Bastidas, Hacia un liderazgo femenino transformador, Nuevas perspectivas desde la revisión del paradigma hegemónico, Asociación de Desarrollo Comunal ADCE, Lima 2012

García Ribas, Carmen (2007) El Síndrome de Maripili: el miedo de las mujeres a no ser queridas. Madrid: La esfera de libros. (2007), ISBN: 9788497345354.

.....

1. Se analizan en mandos medios tres niveles en el área administrativa; Director, Coordinación y Jefes de Unidad. En el área académica y toma de decisiones, cuatro niveles: Rectoría, Secretario Académico, Director de División y jefe de departamento.

**EJE 9**

## **PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EPISTEMOLOGIA PRESENTES NA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES/BRASIL<sup>1</sup>**

Solange Martins Oliveira Magalhães, Universidade Federal de Goiás - Brasil  
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, Universidade Federal de Goiás - Brasil  
Agências Financiadoras - CNPq/CAPES/FAPEG

### **PALABRAS-CHAVE**

Pesquisa Educacional; Epistemologia; Formação de professores; Qualidade social.

### **RESUMO**

Pesquisadores de sete instituições, organizados em Rede, têm realizado há dez anos, pesquisas sobre a produção acadêmica sobre professores dos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste. Empenha-se em constituir espaços interativos para promoção do intercâmbio entre os pesquisadores da área; melhoria dos trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas. Neste artigo objetiva-se interpelar a epistemologia da produção do conhecimento sobre professores na academia, realiza-se uma reflexão epistemológica, política e histórica com foco na qualidade da educação. Para tanto, busca-se identificar os princípios e fundamentos da epistemologia, para esclarecer os aspectos norteadores deste estudo; analisam-se os pressupostos da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis, para compreender os princípios que sustentam a concepção de qualidade da educação.

A temática da “qualidade em educação” tem sido o foco de inúmeras discussões e reflexões acerca do próprio termo qualidade. É comum o entendimento de que o conceito carrega múltiplas acepções, não só distintas, mas muitas vezes contraditórias, dependendo das posições que os diferentes grupos de interesses que as sustentam, ocupam no campo social. A complexidade apontada, segundo alguns autores, não se liga somente ao fato que o conceito seja múltiplo e multidimensional, mas por sua associação à expressão de juízos de valor e de poder (CUNHA, PINTO, 2009).

A revisão da literatura brasileira evidencia certa fragilidade ao analisar ideologicamente a problemática envolvida na questão da qualidade. Talvez, como discutem Cunha e Pinto (2009), pelo fato que o termo carrega em si a ideia que preconiza algo bom, inclusive, essa mesma ideia, tem sido cooptada e utilizada como slogan nas políticas educacionais (EVANGELISTA, 2014), sem se contrapor à noção e a possibilidade de contextualizações e incompletudes e, sobretudo, do viés ideológico.

As significações do conceito vão associando sentidos semelhantes que, segundo Cunha e Pinto (2009), variam em pequenos detalhes. Entretanto, em seus aspectos ideológicos apresentam diferenças substanciais: abarcam intenções, valores e crenças que nem sempre apontam para algo melhor e, particularmente, no caso das políticas de formação docente, investem no fomento de avaliações que sustentam os processos a serem implementados, ou seja, favorecem a definição de padrões ou, indicadores de qualidade, sujeitos às lógicas políticas e econômicas conjunturais.

Nas entrelinhas do discurso sobre a qualidade, ou seja, em seu sentido ideológico, é possível perceber as desigualdades sociais, traduzidas no investimento e fomento de avaliações, que ratificam a acreditação e consenso ativo dos processos neoliberais implementados. Isso aponta para a emergência da reflexão epistemológica sobre a questão da qualidade, na sua relação com os processos desejados para a pesquisa educacional.

Seguindo a proposta metodológica da Redecentro, este artigo tem o objetivo de interpellar a epistemologia da produção do conhecimento sobre professores na academia, movimento sustentado na reflexão epistemológica, política e histórica, com foco na qualidade da educação. Para tanto, busca-se identificar os princípios e fundamentos da epistemologia, para esclarecer os aspectos norteadores deste estudo. Analisa-se os pressupostos da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis, para compreender os princípios que sustentam a concepção de qualidade da educação. A essa discussão articula-se a produção acadêmica sobre professores, com ênfase nos indicadores de qualidade social referente ao método e ideário pedagógico (educação e escola). Questionam-se as repercussões das escolhas epistemológicas na fundamentação do método e do ideário pedagógico na elaboração de indicadores de qualidade social da pesquisa acadêmica sobre professores.

Princípios e fundamentos da epistemologia: aspectos norteadores do estudo

Por epistemologia entende-se o estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico, trata-se do “modo de pensar o logos”. A partir de uma base paradigmática, a perspectiva epistemológica define uma racionalidade ou estruturas conceituais prévias, cujos princípios dizem como são sustentadas as ideias

orientadoras da produção do conhecimento. A perspectiva epistemológica age como um guia orientador da produção do conhecimento e também como estruturante do posicionamento epistemológico ou metódico, 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), que ocorre a partir da perspectiva epistemológica e do posicionamento ético-político. Afinal, não há metodologia neutra, a coerência interna da produção do conhecimento exige construções metodológicas consistentes, que ajudam a percorrer o caminho escolhido, vão dizer sobre o como se percebe, analisa, compreende e se interfere no objeto de estudo, ou seja, na própria realidade.

Estudos têm mostrado que a ausência de perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico ou metódico, posicionamento ético-político e enfoque metodológico adequado, resultam em dispersão teórica ou níveis epistemológicos superficiais, denotando fragilidade teórica (MAGALHÃES, SOUZA, 2012; 2014a; 2014b). A pobreza epistemológica pode ocorrer nas diferentes bases teóricas mas, em qualquer campo teórico, gera posturas a-teóricas associadas a relativismos epistemológicos, ou a modismos teórico-epistemológicos. Segundo Tello e Mainardes (2012) essas fazem com que a produção do conhecimento se desvie da reflexividade, desconstrua sentidos sobre a realidade e implique na negação do posicionamento ético-político do pesquisador.

No que se refere à construção do conhecimento relacionado à qualidade da educação, as proposições são orientadas por epistemologias específicas, às vezes contrárias em seus pressupostos ideológicos e seus objetivos, como: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Ambas destacam princípios que geram diferentes impactos no conhecimento, na concepção de qualidade educacional. No caso da primeira, ajuda a alicerçar concepções 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). No caso da segunda, 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.

As diferenças se explicitam porque 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, relacionado às condições

básicas para o exercício profissional baseado em reproduções, competências e eficácia e, que pressupõe um processo formativo fundamentado na desarticulação da teoria e da prática.

Nas entrelinhas do discurso hegemônico, há a definição de padrões ou indicadores dos programas de qualidade neoliberal. Esses são originários da indústria e da iniciativa privada, no conjunto, visam assegurar ações de controle que requerem reajustes na educação. O objetivo dos ajustes é fazer com que essa continue reforçando o consenso ativo, a acreditação e validação das políticas meritocráticas e de Terceira Via (NEVES, 2013), via trabalho docente.

Essa base epistemológica anuncia e sustenta visões de mundo e de sociedade, que encobrem as diferenças entre os homens, em especial as diferenças das classes sociais, numa imbricação que interfere no desenvolvimento do pensamento e da consciência dos sujeitos. Um intento que sugere controle e avaliação constante da educação, pelo exercício de funções de controle, seleção social. Esse processo gera a construção e a aceitação da qualidade como valor mercadológico, relacionada à mercantilização da educação.

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 uma formação crítica e emancipadora, fundada na “importância da unidade teoria-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de compreensão da realidade” (MAGALHÃES, SOUZA, 2014a, p. 4).

Conforme essa epistemologia, o conceito de qualidade diz 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 B., 2000). Nesse sentido a relação sujeito-objeto modifica, a formação passa a ser geradora do pensamento independente, crítico, que não se atrela ao processo produtivo, e nega que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que não o orientou.

O estudo das epistemologias, seus princípios e fundamentos, nos auxiliam na compreensão da produção acadêmica, primeiro porque evidenciam as perspectivas teóricas norteadoras dos estudos, essas se referem aos posicionamentos dos autores, sobretudo no que diz respeito à qualidade da educação. Conclui-se que ideologicamente, a escolha epistemológica pode apoiar, ou negar, a construção de sentidos e significados emancipadores: sociais, éticos e políticos. Nesse sentido, o próximo passo busca esclarecer o como a escolha epistemológica define posicionamentos políticos que desencadeiam desdobramentos particulares para o campo da produção do conhecimento sobre professores.

Qualidade da educação e consenso ativo: reflexão política

O consentimento ativo faz parte das estratégias da classes dominantes para se tornarem também classe dirigente, seja como coerção, ou como consenso, quer dizer, assumindo a direção intelectual e moral do processo social (NEVES, 2013). No que se

refere à produção do conhecimento sobre professores, essas estratégias são incorporadas em seu desenvolvimento e refletem as dimensões macro, meso e micro das políticas educacionais, para aderir a elas, a partir da criação do consenso ou, para a elas resistir expressando a resistência às atuais demandas neoliberais.

O consenso é fundamental para a constituição da hegemonia, é processo de regulação, essencial para a introdução de uma nova sociabilidade na educação, capaz de envolver professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto. Para se consolidar as estratégias do consenso ativo, valem-se não apenas de normas claramente explicitadas, mas da aceitação de participação dos professores que as aprovam e as concretizam em suas práticas.

A lógica regulatória criada pela disseminação do consenso ativo assume uma gama de conceitos, como participação, eficiência, eficácia, aceitos pela sociedade como indicadores da qualidade hegemônica da educação (SHIROMA, SANTOS apud EVANGELISTA, 2014). Significado criado e difundido pelo Banco Mundial, Unesco, e outros Organismos Internacionais, que produziram documentos que acabaram se tornando governamentais oficiais. Para essas organizações multilaterais, no que se refere à educação, a concepção de qualidade é reduzida ao que pode ser medido por avaliações impostas e ranqueamentos. Medidas que pretendem garantir a reconversão da função da educação, da escola, do professor e, dessa maneira subtrair-lhes a relevância social, limitando-os a atividade técnica, desligada da sua dimensão política, ética, estética e cultural.

Como acima referido, essa dinâmica é, segundo Neves (2013, p.2), a estratégia do neoliberalismo de “Terceira Via”, que se introduziu no campo da produção acadêmica, sobretudo a partir da década de 1990, quando houve a expansão considerável da pós-graduação brasileira, reforçando as ideias sobre a necessidade de controle quantitativo da produção do conhecimento, originada nas políticas educacionais neoliberais. Ideias que são reforçadas atualmente pela política de avaliação e financiamento das agências, sobretudo da CAPES. Essa política origina contradições entre os pesquisadores que passaram a questionar a concepção de qualidade defendida para a produção do conhecimento. Questionou-se a lógica do mercado introduzida e a avaliação quantitativa e a indução de critérios meritocráticos<sup>2</sup> no campo da pós-graduação. Destacou-se o recuo teórico, ou empobrecimento epistemológico, que essa política impingia à produção do conhecimento (SOUZA, MAGALHÃES, 2014).

Desses embates destacaram-se as ideias de um grupo de intelectuais orgânicos neoliberais que, no movimento da apropriação do discurso crítico, passaram a defender a concepção de qualidade, cujo teor ideológico relaciona-se a mercantilização da educação. Com eles, diferentes perspectivas teóricas passaram a fundamentar as posições dos pesquisadores e suas concepções de qualidade, quer seja como bem público, ou como favorável aos interesses mercadológicos. Gradativamente, a produção acadêmica mostrou-se marcada pela contradição entre os princípios do neoliberalismo no período de 2006-2007 e, a contra hegemonia no período posterior - 2008-2009, da referida produção do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Essa contradição desencadeia desdobramentos particulares para o campo da produção do conhecimento sobre professores, conforme veremos a seguir.

Produção acadêmica: indicadores de qualidade socialmente referendados na construção do método e do ideário pedagógico

A Redecentro a partir de seu posicionamento epistemológico, metodológico e ético-político, inspirada no diálogo construído com os diferentes autores até aqui citados, com seus pares e com a sequência de estudos permanentes que o grupo realiza, assume atualmente a temática qualidade no centro dos seus debates, foco desse artigo. O estudo sobre a produção acadêmica do qual resulta este trabalho é realizado por professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação em educação de sete instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); e Universidade Federal do Tocantins (UFT), atualmente organizadas na REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste.

São dez anos de pesquisa da produção acadêmica sobre a temática - professores, com os seguintes objetivos: identificação, organização e catalogação da produção sobre o professor na década 1999-2009; objetivos que se aglutinam na sistematização do conhecimento, de seu significado para melhoria da formação do professor e da educação escolar brasileira. O trabalho desenvolvido pela Redecentro caracteriza-se como “pesquisa sobre pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007), desenvolvido a partir da base teórico-metodológica dialética. Os dados são analisados por meio de uma meta análise que busca constituir uma compreensão totalizadora do objeto de estudo – a produção acadêmica sobre os professores.

A Rede também se esforça no sentido de constituir espaços interativos para promoção do intercâmbio entre os pesquisadores da área, contribuindo com os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas. Hoje são cerca de quinhentos trabalhos entre dissertações e teses analisadas, cujos resultados têm sido sistematicamente publicados (SOUZA, MAGALHÃES, 2011; 2014). Neste artigo faremos um recorte dos dados, no que se refere ao período de 2006-2009, da referida produção do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás - UFG.

No recorte aqui proposto, foram defendidos 138 trabalhos, sendo 100 dissertações e 38 teses. Do total de 138 trabalhos produzidos, 34 versaram sobre a temática professores e desses, 24 foram desenvolvidos com base epistemológica da dialética. Desses, somente 17 explicitaram essa intencionalidade, os quais serão nosso objeto de estudo.

A reflexão sobre qualidade aqui abordada originou-se no processo de criação do instrumento de análise desenvolvida pelo grupo, na qual constam categorias e seus descritores que perpassam diferentes aspectos das produções: resumo, tema, objetivos, método, metodologia, referencial teórico, ideário pedagógico, conclusões. Até o atual momento da pesquisa, o grupo construiu elementos para sistematizar indicadores de qualidade social da pesquisa. Espera-se que esses sustentem o processo da produção do conhecimento, seu rigor e relevância.

Em contraposição aos pressupostos da epistemologia da prática, a Redecentro assume a visão da epistemologia da práxis para construir indicadores de qualidade social sobre a formação e a educação. No que se refere à educação, assume-se a proposta de Souza (2014), a qual a define como uma autêntica Bildung, cuja base epistemológica desloca o enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Reforça-se a construção e a aceitação da qualidade como social, que traz parâmetros e indicadores comprometidos com a promoção do espírito crítico, que fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

A partir dos mesmos pressupostos epistemológicos, a qualidade social liga-se a indicadores que sugerem a avaliação por meios qualitativos, que levam em consideração as dimensões sociais, históricas, culturais, estéticas, políticas e subjetivas; dimensões que perpassam a construção do conhecimento.

Quanto aos indicadores de qualidade social do método e do ideário pedagógico (educação e escola), articulou-se dialeticamente na trajetória metodológica: a) sua conceitualização; b) explicitação de intencionalidade; c) posicionamento político do autor; d) percurso metodológico proposto; e) referencial teórico-metodológico assumido. Essa articulação carrega em si os aspectos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos, lógicos, que sustentam a relação dialética entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, ajudam a compor a base epistemológica desenvolvida no corpo da pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES, 2011; 2014).

Esses pressupostos nortearam a construção de um instrumento de análise - ficha de análise, utilizado na pesquisa em Rede. Nesse estão estruturadas as categorias de análise – temas, tipo de pesquisa, abordagem, método, ideário pedagógico, referencial teórico e metodológico, e seus indicadores, para maiores informações, ver Souza e Magalhães (2014).

Tabela 1: Método Materialista Histórico Dialético, período 2006-2009. Construção de indicadores

<b>Período</b>	<b>Método Materialista histórico dialético (MHD) Construção de indicadores do método</b>
2006	Dificuldades na construção dos indicadores 3, 5 a 8
2007	Dificuldades na construção dos indicadores 4, 5, 6, 7 e 8
2008	Construção adequada de indicadores
2009	Construção adequada de indicadores

Fonte: Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste/2015.

No que se refere ao método, nosso recorte é o de base dialética marxista. Com essa compreensão, estabeleceu-se 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. Vejamos alguns dados:

No que se refere ao desenvolvimento dos indicadores de qualidade social, pode-se observar na Tabela 1 que os trabalhos do período 2006-2007, apresentaram problemas na construção dos indicadores 3, 5 a 8, conforme já explicado acima, trabalhar com os sujeitos típicos, a serem pesquisados; apresentar e 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. Nos anos de 2006-2007 há em 60% dos trabalhos a presença de referencial teórico clássico e teórico-metodológico.

No intervalo 2008-2009 observa-se melhora significativa nas pesquisas, houve a construção adequada de indicadores, conforme ficha de análise, e do referencial teórico clássico e teórico-metodológico.

À análise do método associou-se a análise do ideário pedagógico com enfoque na concepção de educação e escola. O mesmo, assentado no fundamento epistemológico do materialismo histórico dialético, deve ser contextualizado e historicamente localizado; representa processo que liberta pela conscientização. No caso do nosso recorte, a concepção de educação é assim definida no instrumento da Redecentro:

[...] processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Sobre a tutela do fundamento epistemológico da dialética, a escola é instituição da educação formal, lugar da possibilidade da criação de uma contraconsciência ou de uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011). Conforme o instrumento da Redecentro:

[...] a escola, é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

No que se refere aos indicadores de qualidade social do ideário pedagógico, pode-se observar na Tabela 2 que houve coerência na construção das concepções de educação e escola no período analisado.

Tabela 2: Ideário pedagógico – Concepção de educação e escola, período 2006-2009.

Período	Quantidade Materialismo histórico dialético	Forma da construção do ideário pedagógico		
Ano	Trabalho que explicitaram a intencionalidade da abordagem dialética	Concepção de Educação adequada	Concepção de Escola adequada	Concepções inadequadas
2006	3	3	3	0
2007	4	4	4	0
2008	3	3	3	0
2009	7	6	6	1
<b>Total</b>		17		

Fonte: Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste/2015.

Vejamos alguns exemplos dessa construção, no que se refere à educação e a escola:

[...] A educação pública, um direito social essencial à classe trabalhadora (Ficha 123, Ano 2009, p.163. Grifo nosso).

[...] A educação numa perspectiva transformadora visa à formação de um homem omnilateral, (Ficha 9, Ano 2007, p. 176. Grifo nosso).

[...] Assim, este capítulo baseia-se na concepção de educação como prática social (Ficha 124, Ano 2009, p. 19. Grifo nosso).

[...] A escola não é encarada como mera reprodutora do sistema, podendo desenvolver em seu interior e à revelia dos determinismos do capitalismo, uma contra-educação. (Ficha 126, Ano 2009, p. 239. Grifo nosso).

[...] caberá à escola e ao professor comprometer-se com o conhecimento produzido pela humanidade e com uma escola pública unitária, de qualidade, que busque no conjunto das relações sociais uma formação humana sólida, crítica e transformadora (Ficha 119, Ano 2009, p. 110. Grifo nosso).

Os trabalhos citados expressam adequado posicionamento epistemológico e político no que se refere à construção do ideário pedagógico, sendo que apenas um trabalho, no ano de 2009, não apresentou a concepção de educação e escola. Em análise articulada, a cosmovisão desses estudos mostra-se crítica e contra hegemônica. No conjunto do recorte analisado, a produção do período 2008-2009 é a que mais se aproxima da nossa proposta de qualidade social para a produção acadêmica portanto, atenderam aos indicadores de qualidade social, gradativamente, passam a vincular-se à sistematização do conhecimento como práxis.

Ao refletir sobre as escolhas epistemológicas presentes nos trabalhos do período analisado, entre 2006-2007 identificou-se em vários deles a epistemologia da prática, o que gerou inconsistência epistemológica no que se refere ao método. Contraditoriamente, houve adequada construção do ideário pedagógico – educação e escola no mesmo período, mas em análise aprofundada verificou-se que apesar de que os trabalhos se aferirem como críticos, a discussão dos dados não leva em conta os autores que foram utilizados na fundamentação teórica, permitindo que se interprete que os citados autores não foram utilizados como referencial apropriado pelos pesquisadores, o que denota inconsistência epistemológica. Quanto à concepção de qualidade mostra-se hegemônica e mercadológica.

No período seguinte, 2008-2009, há a presença da epistemologia da práxis, o que é indício da tentativa de diminuir a inconsistência epistemológica até então presente na produção. Os trabalhos do período constroem o ideário pedagógico crítico consistente, os autores se utilizam do referencial crítico na formulação das concepções de educação e escola. Quanto à qualidade, mostra-se contrária às imposições do mercado, ou seja, sugerem a resistência à lógica do capital, que tende a agenciar a produção acadêmica. Interpretamos que os trabalhos do período 2008-2009 referendam a qualidade social segundo os indicadores que construímos.

Conclui-se que no campo da produção acadêmica sobre professores, do período analisado, há forças contraditórias, sobretudo quando o recorte diz-se assumidamente relacionado à dialética. No período 2006-2007, mesmo que os pesquisadores tenham assumido essa base metódica, observamos a presença de conceitos advindos da epistemologia da prática, o que fortalece a hegemonia. No período seguinte, 2008-2009, supera-se essa incongruência nas produções analisadas.

#### Algumas considerações

Levando-se em conta a discussão teórica empreendida na análise da produção acadêmica sobre professores do Centro-Oeste, período 2006-2009, realizou-se uma reflexão epistemológica da produção, para identificar indicadores de qualidade social suas demandas para a construção do método e o ideário pedagógico. Essa proposta levou a optar pela elaboração de um recorte pautado nos 17 trabalhos que assumiram a perspectiva dialética. Esse recorte se ampara na ideia de que ao assumir a perspectiva do materialismo histórico dialético, os pesquisadores anunciariam necessariamente sua intencionalidade e posicionamento político contra hegemônico, portanto, teriam engajamento no processo de contestação e superação do movimento hegemônico ativo.

Nesse sentido, o recorte traria trabalhos favoráveis ao exercício de construção de indicadores de qualidade social, principalmente no que se refere ao método e ao ideário pedagógico. Entretanto, pelo limite imposto a elaboração de um artigo, destaca-se que em outra ocasião nos dedicaremos à análise dos trabalhos que não explicitaram essa intencionalidade.

Em resposta ao questionamento inicial: Quais as repercussões das escolhas epistemológicas na fundamentação do método e do ideário pedagógico, na elaboração de indicadores de qualidade social da pesquisa acadêmica sobre professores. As aná-

lises mostram que aqueles trabalhos que construíram o ideário pedagógico, período 2006-2007, a partir da epistemologia da prática, são representantes de inconsistência epistemológica, acabam referendando a qualidade neoliberal para a educação. Portanto, é nosso entendimento que podem reforçar a construção do consenso ativo e as estratégias da política de Terceira Via no campo da produção do conhecimento.

Os trabalhos do período 2008-2009, assumem a epistemologia da práxis, mostram-se contra hegemônicos, no que se refere a perspectiva metódica e construção do ideário pedagógico. Esses estudos, cada um a sua maneira, especificam a qualidade defendida, ela é a abordagem social, geradora de opções políticas e solidariedade de classe social, comprometidas com as questões éticas e de justiça social.

Recomenda-se com a análise desenvolvida, a necessidade de se manter a vigilância epistemológica para evitar engrossar a fileira dos que definem indicadores de qualidade da educação como slogans, que conforme Shiroma e Santos (apud EVANGELISTA, 2014), prontos a serem usados e divulgados em qualquer perspectiva de trabalhos educacionais.

A reflexão ajuda o campo da pós-graduação a se preparar para deixar de alicerçar o movimento de construção da “Pedagogia da Hegemonia” (NEVES, 2013), a experiência de “outro tempo” alerta para que não se incorra no erro de sustentar conceitos, ensiná-los, divulgá-los, consolidar práticas que correspondam aos princípios da hegemonia.

Ressalta-se mais uma vez, pela importância da temática, que o objetivo do grupo não é definir parâmetros de qualidade como uma dimensão de controle, pautada em demandas de avaliação externa, o que contribui com a construção do consentimento ativo. Ao contrário, almeja-se colaborar para que se criem sentidos e significados pautados na epistemologia da práxis, sobretudo no que concerne a assunção do método dialético e do ideário pedagógico crítico contra hegemônico, sua função social na definição de mudanças necessárias para transformar as práticas neoliberais dominantes.

## REFERENCIAS

CUNHA, M. I. da; PINTO, M. L.M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep. 2009. v. 90, n. 226, p. 571-591.

EVANGELISTA, O. (Org.). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. Veredas metodológicas da pesquisa em educação da Região Centro-Oeste/Brasil. Educação e Realidade, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. 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 Universida-

de Católica de Goiás–PUC Goiás, 2014a.

\_\_\_\_\_. Educational research on teachers: reflections on theory and method. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 101-124, jan./abr. 2014b.

MÉSZAROS, I. Educação Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013.

SANTOS, B. de S. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência, Porto: Afrontamento, 2000.

SAVINI, D. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: Tello, C. Epistemologia de la política educativa. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013.

SCHEIBE; L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SHIROMA, E.; SANTOS, F. A. dos. Slogans para a construção do consenso ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores. SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2014.

\_\_\_\_\_. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico na produção Acadêmico do Centro-Oeste/Brasil. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) (2011; 2014). Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: PUC-Goiás. (2ª. Ed.), p. 15-28.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educacional: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 20, n. 9, 2012.

.....  
1. Pesquisa financiada pelo CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPEG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

2. Essa mesma lógica está vinculada as gratificações e financiamento de pesquisas, conforme a produtividade de cada pesquisador (SCHEIBE, 2010).

## QUALIDADE NA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES E NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/BRASIL (2014-2024) : DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS<sup>1</sup>

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, Universidade Federal de Goiás - Brasil  
Solange Martins Oliveira Magalhães, Universidade Federal de Goiás - Brasil  
Financiamento CNPQ e FAPEG

### PALABRAS CLAVE

PNEII; Políticas Educacionais; Pesquisa Acadêmica; Epistemologia; Professores.

### RESUMEN

Propõem-se interpelar a epistemologia da produção do conhecimento sobre educação, professores, sua formação e profissionalização, tanto na academia como na política voltada à educação, especificamente no documento que se propõe a legislar a educação brasileira nos próximos dez anos: o Plano Nacional de Educação/Brasil (PNE). O ponto de partida são suas epistemologias e historicidades. Trata-se dos resultados de uma ampla pesquisa desenvolvida em Rede que analisa a produção acadêmica sobre professores a partir da base teórico-metodológica da dialética. Neste trabalho apresenta-se um recorte, no que se refere às produções do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal Goiás/Brasil, período de 1999-2009. Analisa-se a temática - Plano Nacional de Educação, colocando-a em relação à produção acadêmica. Identificou-se que, o período citado se subdivide em dois: no 1999-2007, há a presença da racionalidade da epistemologia da prática, o que favorece a construção de conceitos que atendem às demandas neoliberais; no seguinte 2008-2009, há a predominante presença da epistemologia da práxis, cuja racionalidade respeita as mediações de caráter histórico, cultural e social, como processo fundante de desenvolvimento do ser social, da humanização do homem, caracterizando essa produção como contra hegemônica. No caso do PNE, expressam-se forças antagônicas que se confrontam; destaca-se que a epistemologia da prática mostra-se predominante o que favorece racionalidades que fortalecem a hegemonia. Essas racionalidades podem ser reforçadas pela produção da pós-graduação, e se assim for, se legitima uma concepção de qualidade mercadológica, proposta à formação de professores e à educação no documento PNE.

## INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é apresentar resultados parciais de pesquisa da produção acadêmica sobre professores, em relação ao confronto entre qualidade social e políticas educativas. Ampliaram-se as considerações acerca dos resultados dessa investigação, articulando-as à análise do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares para a formação docente, bem como à qualidade dos processos educativos e da pesquisa. O ponto de partida são suas epistemologias e historicidades. A importância dessa reflexão reporta-se a que a produção do conhecimento constitui-se instrumento de diferentes usos políticos, podendo assumir perspectiva hegemônica ou contra hegemônica, servir aos interesses mercadológicos ou aos anseios de libertação. O estudo reconhece que apesar do conhecimento produzido no interior das universidades públicas serem denominados públicos, são marcados pelos interesses dos reformadores empresariais.

Trata-se de pesquisa desenvolvida em Rede, em sete universidades organizadas na Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste, cujo objeto de estudo é a produção acadêmica sobre professores. Metodologicamente, trata-se de pesquisa sobre pesquisas, desenvolvida a partir da base teórico-metodológica dialética. Como a produção do conhecimento não é neutra, a análise da construção e das finalidades desses trabalhos, ajuda compreender seus objetivos e se estão a serviço da manutenção dos interesses mercadológicos ou emancipatórios. As epistemologias presentes neles mostram tanto confluências epistemológicas como embates e contradições. Apresentam-se nesse espaço resultados parciais que se referem ao recorte das produções na abordagem dialética, do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG/Brasil, período de 1999-2009.

Ressalta-se que é um dos objetivos da Rede contribuir na construção de parâmetros que qualifiquem a formação de professores, sua profissionalização e seu trabalho no sentido de qualidade social, pensada a partir do conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, que auxiliem na compreensão das políticas governamentais, no sentido político dos projetos sociais e na função transformadora do trabalho docente. Em termos contra hegemônicos, a Rede entende que a qualidade social impõe que a formação de professores busque objetivos voltados para a transformação social visando o bem comum, com forte componente ético-social. Os projetos formadores que buscam qualidade social devem cumprir a função de desalienação, fundando-se na construção do conhecimento, a partir práxis e do método de investigação dialético (GRAMSCI, 1989).

Epistemologias: fundamentos da epistemologia da prática e a epistemologia da práxis

A concepção da epistemologia com a qual trabalhamos abrange a perspectiva epistemológica - teoria geral -, do posicionamento epistemológico – cosmovisão – que, se transforma em posicionamento político ideológico, a partir do qual o pesquisador desenvolverá seu trabalho. O enfoque epistemológico, o qual implica escolha metodológica, ou o “modo de pensar o logos”. Nesse sentido a metodologia passa a ser epistemometodologia, na qual converge a apresentação do método e posição epistemológica do sujeito, portanto coerente com a perspectiva e a posição epistemológica (TELLO, 2013). Pode-se dizer que a epistemologia assume conotação social, política, cultural.

Há uma cosmovisão delineando a ação do pesquisador que assume a ciência como práxis, e que lhe exige posicionamento epistemológico e metodológico. Partimos da perspectiva, posicionamento e enfoque epistemológico, para analisar, na área educacional, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis como base da produção do conhecimento e suas repercussões políticas pedagógicas. Para Saviani (2013), ao tratarmos epistemologicamente da ciência pedagógica não se pode deixar de considerar a mediação entre teoria e prática que a constitui e, sua capacidade de influir na práxis enquanto ciência dialética.

A epistemologia da prática é considerada por Duarte (2000) como teoria do conhecimento que se caracteriza como peculiar, individual, que se organiza a partir do conhecimento pragmático, adota a dicotomia na relação teoria e prática, privilegia o poder da prática como fonte de conhecimento, considera que a verdade somente resulta da prática. Nessa perspectiva o conhecimento não é uma construção, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, é parcial, limita-se à percepção imediata. Nesse entendimento, a teoria não é considerada essencial para a formação do conhecimento que se reveste de sentido utilitário, sendo a teoria considerada desnecessária. Essa concepção sustentada numa postura individual e alienada contribui para o agravamento das condições sociais de desigualdade, gerados pelo capitalismo, e impede a realização da humanização e da cidadania (KUENZER, RODRIGUES, 2007). Para a epistemologia da prática, a concepção de educação é a tradicional, essa se mostra sem perspectivas de transformação social. Professor e aluno são tomados como a-históricos. O professor é um especialista, não precisa entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, a realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido.

A concepção de formação é mecanicista e instrumental, objetiva dotar o professor de técnica, habilidades e competências, respondendo às exigências do capital. Essa base epistemológica sustenta o conceito de qualidade neoliberal com valor mercadológico, relacionado à mercantilização da educação.

Pode-se sintetizar que a formação e a educação nessa perspectiva - epistemologia da prática -, é o positivismo. O posicionamento político ideológico é o neoliberal, não apresenta perspectivas de transformação social, compreende que as relações sociais estão dadas e não são históricas. O enfoque epistemológico, que representa a opção metódica do pesquisador na produção do conhecimento, é filiado ao método positivista. Relacionada à epistemologia da prática, a concepção de formação, profissionalização e trabalho docente se alinha à cosmovisão cujos aspectos técnicos e utilitários, empobrecem o ser professor, ele não se percebe como criador e transformador social, desconhece a historicidade da profissão, acomoda-se na alienação que aliena sua consciência.

A epistemologia da práxis, por sua vez, se funda na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. Nessa é reconhecido o valor teórico da prática indissociável do valor prático da teoria e, portanto, é ressaltada a importância da unidade dialética teoria-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de compreensão da realidade (SOUZA; MAGALHÃES 2014).

O conceito de práxis, categoria fundante desse posicionamento epistemológico, é compreendido como atividade social humana, sendo assim fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e com a “omnilateralidade” da formação humana. Portanto, é a partir da relação dialética entre teoria e prática que se tem a base da construção do conhecimento. (VÁSQUEZ, 1986).

Quanto à concepção de educação, o enfoque desloca-se do individual para o social, para o político e para o ideológico, é contextualizada e historicamente localizada; é processo que liberta pela conscientização. Baseado no fundamento epistemológico da dialética, o ensino torna-se processo ensino-aprendizagem; é contra a homogeneização como paradigma. Objetiva explicitar como as mudanças das “formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educar, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 1991: 10). O professor nessa perspectiva é sujeito crítico emancipado, seu trabalho é problematizador, intrinsecamente político, afeta as escolhas dos sujeitos envolvidos no processo. Sua função social é promover a transformação. Quanto ao aluno, é sujeito histórico, que constrói e reconstrói seu saber.

Para os pesquisadores da Redcentro, na mesma perspectiva epistemológica, seu posicionamento ético-político e enfoque da pesquisa, também permitem definir os indicadores de qualidade social do ideário pedagógico, que conceitua a educação como: “[...] processo humanizador de caráter técnico, político e social, que decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos, assumindo um potencial transformador da sociedade” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014:13).

Em concordância com a epistemologia da práxis os indicadores de qualidade que a Rede construiu para analisar a formação exigem mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Essa concepção de formação assume a função central do trabalho, esse faz a mediação entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialética da realidade.

Outro aspecto implicado na construção dos indicadores de qualidade para a formação, que a Redcentro, baseada na epistemologia da práxis, também assume é a concepção de formação emancipatória. Na arquitetura desses indicadores abraça as análises desenvolvidas por Souza (2014) que a considera como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade.

Já o conceito de qualidade educacional, também pensado a partir da epistemologia da práxis se liga à expectativa social, passa a ser gerador de pensamento independente, crítico, pauta-se, principalmente, sobre a ideia de emancipação, onde as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (SANTOS, 2000). Para a Redcentro é a epistemologia da práxis que pode sustentar a postura crítica na construção de concepções acadêmica, pedagógica e política.

A epistemologia fundante e a qualidade imposta à formação, educação e trabalho do-

cente presentes no Plano Nacional de Educação.

Nessa parte do artigo seguem-se os caminhos semelhantes ao que foi exposto até o momento, aborda-se o Plano Nacional de Educação (PNEII), a partir dos indicadores de qualidade social construídos pela Rede. Destacam-se, as bases epistemológicas assumidas, suas posições políticas e ideológicas, com foco na qualidade delegada à formação e à educação.

Em entrevista concedida ao portal Anped (2014), Saviani contextualiza o histórico de lutas que perpassa o PNE II. Refere-se que convivemos com a força do privado, concretizada no destaque dado aos interesses mercadológicos que contaminam a esfera pública, dificultando as ações dos que defendem educação pública de qualidade a toda população brasileira.

Da mesma maneira, o COLEMARX (2014) reflete que a organização criada pelo grupo de empresários “Todos pela educação (TPE)”, conforme já fora denunciado por Saviani (2014), tornaram-se os parceiros preferenciais e principais agentes políticos da elaboração do PNEII, em defesa dos interesses do capital. Essa organização advoga que a missão da educação é, em nome de sua qualidade, formar distintos recursos humanos e difundir competências úteis ao mercado, em conformidade com a epistemologia da prática. Esforça-se por implementar meios de controle a partir de sistemas padronizados de avaliação, estabelecer a meritocracia e rankings que justificam a distribuição de recursos, de acordo com as estatísticas alcançadas. Esse processo estimula a competição entre escolas e professores. Nesse sentido, questiona-se o conceito de qualidade da educação apresentado no PNEII, focado em treinamento de habilidades e competências, baseado na concepção de aprendizagem dissociada do ensino, desvalorizando a dimensão político-pedagógica do processo educativo.

Para os pesquisadores do COLEMARX (2014), desde quando a defesa dos 10% do PIB para a educação passou a ter visibilidade social, tanto o Governo Federal como os empresários do TPE, passaram igualmente a fazer sua defesa, desde que não exclusivo à educação pública. Nesse sentido Saviani (2014) afirma que, o substitutivo ao Projeto de PNEII, que acabou sendo aprovado, significou um retrocesso, já que a partir daí os recursos públicos sustentam o ensino privado, debilitando a luta em defesa da ampliação da educação pública de qualidade social. Recorre à análise histórica para afirmar que o PNE I, não passou de uma carta de intenções, tendo sido ignorado, tanto pela política educacional, como pelas instituições e, que o PNEII corre o mesmo risco.

Para a compreensão epistemológica do PNEII é importante analisar a qualidade da educação defendida, associada à qualidade da formação, que é coligada à qualidade da profissionalização, do trabalho docente o que inclui as condições salariais e de carreira que se ligam à valorização social da profissão.

Há dois aspectos asfixiantes inerentes à articulação dessa temática. Saviani (2014) indica a importância de se considerar na análise a questão do trabalho, da carreira, do piso salarial, da jornada de trabalho em uma única escola, com tempo para a sala de aulas de até 50% e o restante para as outras dimensões do trabalho pedagógico. Em segundo lugar, adverte sobre a necessidade de criar condições de formação docente

nas universidades públicas. Já que, no atual contexto de políticas educativas neoliberais, a grande maioria dos professores, que atua nas escolas públicas, é formada em instituições particulares de ensino de precária qualidade. A ideologia do ensino privado, de caráter mercantil dominante na formação desses professores, aliena e inviabiliza que trabalhem em prol da qualidade social da educação.

Ao estudar as metas referentes à formação (15 e 16) e as que dizem respeito às condições de exercício docente (17 e 18), no PNEII, analisa-se que não apresentam soluções às questões até aqui colocadas, pois não asseguram a formação ancorada nas instituições públicas e, não garantem o correto desenvolvimento da profissionalização docente. Mais uma vez concorda-se com Saviani (2014) quando considera que, sem que haja metas claras e condições de sua realização, para resolver essas questões, não há como se falar da melhoria da qualidade social da educação pública. Brzezinski (2012), na mesma linha de argumento da Redecentro, alerta sobre a importância de clarear que a luta é pela qualidade social, pela qual a educação é entendida como conhecimento, em contraposição aos pressupostos neoliberais que defendem a qualidade total, para a qual a educação torna-se mercadoria.

No contexto do projeto do PNEII, que se funda na epistemologia da prática, o trabalho dos professores restringe-se ao treinamento. Assim, compromete a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra hegemônico e, no caminho típico da formação do consenso, incorpora vários altos dirigentes do MEC, pesquisadores e professores, em suas fileiras, em defesa e manutenção de suas ideias (COLEMARX 2014; SAVIANI, 2014).

Sobre a formação docente, nos termos do PNEII, essa se constitui como fonte de lucros para as grandes corporações, pois o plano estimula que essa seja feita nas instituições privadas, com recursos do PROUNI e do FIES. Quanto à opção epistemológica, reforça a epistemologia da prática, como fundamento da formação docente. Institui o critério meritocrático para definição do salário dos professores, tergiversa a reivindicação histórica do piso salarial, compromete sua valorização e carreira.

As propostas do PNEII estão afastadas das propostas de Souza (2014) sobre a formação enquanto *Bildung* e de Brzezinski (2012: 14), que sugere a formação omnilateral na universidade pública, que assuma o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos, articulados socialmente. Assim como Souza(2014), ela defende que o plano reflita a concepção de formação que se funda no pensamento crítico, na relação dialética entre teoria e prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social articulado aos movimentos sociais e sindicais, na gestão democrática, enquanto expressão do significado social das relações de poder na escola. A autora também se refere à defesa da profissionalização dos professores referendada na qualidade social, à garantia de condições de trabalho e salariais ao longo da carreira docente.

A partir do estudo sobre o Plano apresentado, podemos resumir que a sua perspectiva epistemológica, a teoria geral que o sustenta é o positivismo. Seu posicionamento político ideológico é neoliberal, defende as ideias dos reformadores empresariais, traduz a concepção de qualidade hegemônica, conceitos e concepções fundadas na epistemologia da prática, conforme anunciado. Seu enfoque metodológico reflete uma concepção que dissocia a relação teoria-prática, a educação torna-se mercadológica,

pois ignora o caráter histórico das relações sociais e a perspectiva de transformação social é nula, o trabalho coletivo e a solidariedade são cerceados. A escola deve se ajustar aos objetivos do aumento da produtividade que proporcione o acúmulo da riqueza dos que já a possuem.

A análise do PNEII apresentada demanda que se esclareça também o posicionamento dos pesquisadores acadêmicos para que se tenha consciência da função social que tem cumprido seus trabalhos investigativos. Torna-se necessário encontrar resposta à questão: a pesquisa está amparando os interesses empresariais neoliberais ou os anseios emancipatórios e de cidadania? Com sua função formadora, divulgadora e mantenedora de racionalidades que sustentam, epistemologicamente, políticas educacionais, a que concepção de qualidade educacional está ligada?

Os movimentos da pesquisa: questionamentos e perspectivas

No processo de produção de conhecimento, as escolhas epistemológicas, que fazem os professores-pesquisadores, sustentam um ethos acadêmico que marca o conhecimento produzido, a formação, o trabalho educacional. As racionalidades sustentadas alimentam a construção de políticas educacionais, como as de formação e profissionalização de professores. Essas racionalidades servem de suporte a reformas sociais e, como campo de manifestação de contradições. Permitem compreender sobre o como parte da produção acadêmica do conhecimento tem sustentado políticas de formação e profissionalização de professores, orientados pela lógica mercadológica. Souza e Magalhães, (2014) ao analisarem a produção acadêmica sobre professores, a defendem como campo epistemológico que pode ser constituidor de racionalidades que fundam as políticas que direcionam a educação e a formação de professores, reforçam que para os trabalhos fundamentados na epistemologia da prática, a meta da formação é o professor que se limita a pensar e priorizar a prática. O conhecimento é resultante da experiência no trabalho privado de sistematização teórica. Nessa concepção há a secundarização de conteúdos teóricos e científicos, em detrimento da relação dialética entre teoria e prática, da práxis como base formadora.

As autoras (2014) ressaltam que em relação à qualidade educacional, a produção fundamentada na epistemologia da prática, legitima as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, aplica o conceito de qualidade educativa neoliberal para a formação e o trabalho educacional. Dessa maneira subtrai-lhes a relevância social, limita-as às atividades técnicas, desligadas das dimensões política, ética, estética e cultural. Essa concepção de qualidade neoliberal reduz a premissa ontológica da educação e do trabalho, como constituidora do sujeito social.

Nesse sentido, analisa-se que essa produção acadêmica do conhecimento educacional, tem alicerçado o movimento de construção da “Nova Pedagogia da Hegemonia” por duas vias: primeiro, porque pode sustentar conceitos, ensinar, divulgar, consolidar práticas que correspondem aos princípios da hegemonia. Segundo, porque, o mesmo movimento de produção, pode promover um discurso de aparência crítica, mas suas bases teóricas, contraditoriamente, se fundam nos mesmos princípios ideológicos que representam a “Terceira Via” (NEVES, 2013).

Ao adotar a epistemologia como ponto de partida também da análise da produção,

e retomando a sustentação teórica construída no processo investigativo foi possível compreender que na dita produção, há conceitos fundantes da epistemologia da prática, que atendem às demandas neoliberais. Ou, em contradição temos conceitos que fundam a epistemologia da práxis, cuja racionalidade respeita as mediações de caráter histórico, cultural e social, como processo que alicerça o desenvolvimento do ser social, da humanização do homem.

O processo de análise rigorosa desvela que mesmo entre os autores que se auto definem como críticos, alguns ainda trilham o caminho da construção do consenso ativo. Isso é visível quando, em suas discussões, valem-se de argumentos que reforçam aspectos ideológicos neoliberais, acabam por fortalecer a racionalidade presente na política educacional e, defender pressupostos da educação que se aliam aos interesses do capital e, portanto, seu trabalho compromete a qualidade social da educação. Vários trabalhos dão ênfase, por exemplo, à responsabilização do professor por toda mudança educacional e social e seu êxito, atribuem a ele poderes desproporcionais, conforme discutido com Triches e Evangelista (2014:67), o que favorece a reconversão do “ser professor”. Essas posturas influem diretamente na desconstrução da identidade docente, porque implicam sua desqualificação via processo formativo. Esse ao se sentir incapaz de responder por tantas responsabilizações, questiona a qualidade de sua formação, a sua função social.

Os dados analisados mostram que no que se refere à categoria ideário pedagógico, elevado índice de trabalhos (95%) se autodenominavam críticos no período 1999-2009. Em análise articulada ao referencial teórico, observa-se que no período 1999-2007, houve explícita contradição no conjunto dos trabalhos: alguns não fazem distinção entre proposições referendadas numa epistemologia crítica e numa epistemologia da prática. Os trabalhos não diferenciam autores que se filiam declaradamente à perspectiva hegemônica, daqueles de linha crítica dialética, isso se caracteriza como um equívoco epistemológico. E ainda, na categoria ideário pedagógico, citam-se autores clássicos da linha crítica, mas os mesmos não são utilizados na construção de conceitos centrais, estão no corpo do texto como simples ilustração. Esse tipo de exposição acaba por consolidar o ideário pedagógico na lógica neoliberal, além de contribuir com a construção do consenso ativo ou da terceira via, propiciando a consolidação e o reforço da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013).

No movimento dialético, essa fragilidade epistemológica é superada na produção do período 2008-2009. Identificaram-se trabalhos que contradizem à lógica neoliberal, sustentam a perspectiva crítica contra hegemônica, particularmente crescente no movimento da produção.

Quanto à concepção de formação, no mesmo período 2008-2009, as pesquisas expõem a apropriação da base teórica da dialética, conceituando-a como práxis, enfatiza-se na função social do professor, seu compromisso político e ético frente à educação. São propositivas, assumem o trabalho docente e a pesquisa acadêmica como práxis, se situam contra a constituição da hegemonia. Defendem a qualidade socialmente referenciada.

## Considerações

Pretendeu-se discutir a importância da compreensão epistemológica quer da produção acadêmica, quer do PNEII para evidenciar seus pressupostos e fundamentos e assim esclarecer a que objetivos políticos ideológicos se filiam e às possíveis repercussões dessa vinculação. A análise epistemológica aqui empreendida desvela que, no caso da política expressa no PNEII, a epistemologia da prática mostra-se predominante na produção das racionalidades e fortalece a posição hegemônica.

No caso da produção acadêmica identifica-se o confronto entre as finalidades dos trabalhos e sua construção epistemológica. A contradição está posta, alguns se filiam a epistemologia da prática e ajudam na manutenção dos interesses mercadológicos, outros à epistemologia da práxis e contribuem para a emancipação. Em resposta à questão acima colocada sobre as finalidades da produção acadêmica, concluiu-se que se faz necessário superar a reprodução de discursos alienantes, para que o trabalho acadêmico não sustente a lógica neoliberal na produção e validação de políticas educacionais empresariais hegemônicas. A mesma ao praticar o rigor epistemológico crítico pode contribuir para formar professores pesquisadores que legitimem e referendem a qualidade social para a formação e trabalho docente. A pesquisa educacional pode se assumir como agente de referência na discussão e transformação de políticas públicas, com sentidos e significados emancipadores sociais, humanizadores e éticos.

Ao concluir esse artigo pretendemos, em consonância com os trabalhos que se mostraram contra hegemônicos e a fundamentação teórico crítica a que recorreremos, propor a superação da reprodução de discursos alienantes no campo da pesquisa acadêmica, por entender que não é função da universidade pública constituir pesquisadores envolvidos com a (re)produção do consentimento ativo. Visamos compreender epistemológica e historicamente o trabalho investigativo e, mostrar que o campo precisa de rigor para se desenvolver, contribuir na discussão e transformação de políticas públicas. É preciso defender a qualidade social para a formação e trabalho dos professores, capaz de se confrontar com a concepção mercadológica aliada aos interesses do capital.

## REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, I.(2012)Entrevista professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW, em Goiânia, 5 de julho de 2012. R. de Ciências Humanas, vol.13, n.20.
- COLEMARX, (2014)Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. ADUFRJ. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Notas Críticas.
- DUARTE, N. (2000).Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. (2014) Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.) En: O que revelam os slogans da política educacional. (pp47-82) Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin .
- \_\_\_\_\_ (2012) Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor In: Educar em Revista, n. 45, p. 185-198, jul/set. Curitiba: Editora UFPR.

- GRAMSCI, A. (1989) *Concepção dialética da história*. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HEGEL. (1988) *Principios de la Filosofía del Derecho*. Trad. Juan L. Verma. 1º Ed. Barcelona: EDHASA.
- KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. (2007) *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 1.
- MAGALHÃES, S. M. O. ; SOUZA, R. C. C. R. de. (2014) *Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores*. En: *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.
- 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.
- SANTOS, B. de S. (2000) *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, Porto: Afrontamento.
- SAVIANI, Dermeval (1991). *A Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo. Cortez: Autores Associados.
- SAVIANI, D.(2013) *Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales*. In: TELLO, Cesar. *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras.
- SAVIANI, D. (2014) *Entrevista no Portal Anped*. Plano Nacional de Educação (PNE). Site <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>
- SOUZA, R. C. C. R. de. *Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores*. In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (2014) *Em: Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. (pp 81-94) Goiânia: Kelps.
- TELLO, C. (2013) *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras.
- VAZQUEZ, A. S. (1986) *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

.....

1. Pesquisa financiada pelo CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPEG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

## **POLÍTICAS DE POSTGRADO EN LA ARGENTINA: LOS DOCTORADOS Y SU ARTICULACIÓN CON EL SISTEMA DE CYT**

Szpeiner, Alfonsina<sup>1</sup>; Jeppesen, Cynthia V.1 y Goldberg, Mariela N. CONICET. <sup>123</sup>

### **PALABRAS CLAVE**

Doctorados, CONICET, Universidad, Ciencia y Tecnología

### **RESUMEN**

A partir de mediados de la década del '90, en parte como respuesta a la sanción de la Ley Nº 24521, se produjo una expansión explosiva y heterogénea de las carreras de posgrado. Si bien la complejidad de este fenómeno ha sido abordada por algunos estudios, entendemos que el tema sigue siendo un área de vacancia pese a ser estratégico para el desarrollo del país. Por ello, es de interés el estudio de la oferta y la demanda de doctorados y su articulación con el sistema nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), sistema cuyos recursos humanos son en su mayoría investigadores formados a nivel doctoral. El objetivo de este estudio es analizar de qué manera las políticas de ciencia y tecnología implementadas en la última década han tenido impacto en la oferta y demanda de doctorados. En particular, es foco de este trabajo la comparación de la oferta y la demanda en el área de las ciencias básicas (con doctorados de más larga data y tradición) con el área de las ciencias sociales (con doctorados de creación más reciente). Asimismo, se analiza el patrón de los egresados (y su relación con el financiamiento CONICET) así como su articulación con el SNCyT.

## INTRODUCCIÓN

Un Sistema Nacional de Ciencia y Técnica (SNCyT) requiere de personal altamente calificado. En la actualidad, y en parte como efecto del credencialismo (Collins, 1979), la calificación requerida para ser investigador de carrera es haber alcanzado, en términos de formación académica, por lo menos, la titulación de doctor. Esto no fue así siempre, y si bien es un fenómeno de alcance internacional, la historia del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Argentina podría ser tomada como un ejemplo. En los inicios de este Consejo, que se fundó en el año 1958, el título de doctorado se obtenía en algunas disciplinas ya formando parte de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico (CICyT). Esto fue cambiando paulatinamente a tal punto que para ingresar a esta carrera, en la actualidad, la formación doctoral es una condición casi excluyente y la formación posdoctoral es altamente valorada también como un atributo deseable de los postulantes.

De este modo, en sus orígenes, los programas de becas del CONICET estuvieron orientados a la formación del investigador (no a la obtención de un título) lo que cambió cuando, a partir de 2002, se planteó como política (detectada su escasa disponibilidad) incentivar la producción de doctores. Transcurridos algunos años, hoy la estrategia del CONICET en términos de formación de recursos humanos tiene ancla en el financiamiento de graduados para que realicen sus estudios doctorales en el marco de una carrera universitaria acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este contexto CONICET, que actualmente contribuye con un 64% de las becas doctorales del país, cumpliría un doble rol en el sistema de educación superior por su incidencia en la construcción de determinados perfiles de formación de posgrado y estaría afectado por los cambios en la oferta de posgrados que se fueron sucediendo a lo largo de distintos períodos (Jeppesen et al, 2015).

Desde la fundación de la primera universidad (Universidad Nacional de Córdoba, 1613) hasta la actualidad, el sistema de educación superior argentino ha sufrido numerosos cambios. En 1955, existían en Argentina sólo seis universidades nacionales y hoy existen 127 instituciones de educación superior universitaria: 62 de gestión estatal y 63 de gestión privada (CONEAU, 2015a). Esta expansión tuvo aparejado cambios no sólo en la formación de grado sino también en la de posgrado. En particular, como ya ha sido ampliamente descripto y analizado por varios autores (Barsky, 1997; Trombetta, 1999; García de Fanelli et al, 2002; Barsky y Dávila 2004, Jeppesen et al 2004, de la Fare y Lenz 2012, entre otros), la evolución de la oferta de posgrados en Argentina ha presentado dos aspectos que lo caracterizan: por un lado, la fuerte expansión cuantitativa desde fines de los 80s hasta la actualidad pero también diferencias de tipo cualitativo que han aparejado problemas de articulación horizontal y vertical que fueron, a su vez, cambiando de sentido según las áreas disciplinares.

La sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior (LES) en 1995 marcó un antes y un después en la oferta de posgrado local. A partir de su irrupción, se estableció a la universidad como el único espacio para la emisión de un título de posgrado, lo que trajo aparejado, en una primera etapa, un fuerte crecimiento en la oferta de carreras de especialización, en particular en aquellas disciplinas, como las especialidades

médicas y la psicología, en donde la formación de este tipo se realizaba hasta ese momento en espacios extra universitarios (como las asociaciones profesionales, entre otros). Asimismo, los doctorados, que hasta ese momento predominaban en la oferta de posgrados<sup>4</sup>, pasaron a tener una incidencia relativa minoritaria, fenómeno que se profundizó por la irrupción de las maestrías (Jeppesen et al, 2004; Barsky, 2004). Localmente, las maestrías tuvieron auge en las áreas donde el doctorado no estaba desarrollado como es el caso de las Ciencias Sociales y Ciencias Agrarias así como también en disciplinas muy profesionales, por ejemplo las maestrías en Administración<sup>5</sup> a diferencia de lo que sucedió en algunos países anglosajones en donde las maestrías estuvieron más vinculadas con la culminación de los estudios de grado, a veces con un sentido más académico, otras más profesionalista<sup>6</sup>.

A partir de 2003, sucede otro cambio estructural en el sistema de posgrado en donde aunque continúa la expansión de la oferta esto no se relaciona particularmente con el incremento en la oferta de maestrías, como sucedía en períodos anteriores, sino con un incremento de las especializaciones así como de los doctorados, presentando además diferencias sustanciales según el área disciplinar (Jeppesen et al, 2015).

En este sentido, ya desde sus orígenes, es posible distinguir diferencias en la evolución histórica de los posgrados, particularmente en las Ciencias Sociales y las Ciencias Básicas (o Ciencias Exactas y Naturales, sensu Barsky, 2004). Mientras para las Ciencias Básicas los doctorados fueron, desde su inicio, el título de posgrado de excelencia reconocido, en las Ciencias Sociales este lugar lo ocuparon en principio las maestrías (Barsky, 1997). Sin embargo, en parte producto su maduración, desde principios de los 2000 las Ciencias Sociales cambiaron su perfil de oferta y demanda de doctorados. Comparativamente, en este período, la oferta de doctorados en Ciencias Básicas prácticamente se mantuvo estable (Jeppesen et al, 2015). Estas diferencias, entre otras razones, hacen de estas dos áreas disciplinares un objeto de estudio comparativo interesante dentro del sistema universitario argentino.

En este sentido, este trabajo se plantea como objetivo avanzar en el conocimiento del sistema de posgrado analizando particularmente la cantidad y la calidad de la oferta y la demanda en el área de las Ciencias Básicas (con doctorados de más larga data y tradición) con el área de las Ciencias Sociales (con doctorados de creación más reciente) así como la producción de egresados (y su relación con el financiamiento CONICET) y su articulación con el SNCyT.

Para el logro de este objetivo, cabe advertir que se utilizó la clasificación disciplinar de CONEAU y el Ministerio de Educación para clasificar a los títulos de doctorado que expiden las universidades y que difiere sustancialmente de la clasificación disciplinar que se utiliza en CONICET u otros organismos de Ciencia y Tecnología. En este sentido, a grandes rasgos, es necesario considerar, por ejemplo, que mientras CONICET agrupa las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas en una sola “gran área” (Gran Área de las Ciencias Sociales y Humanas), CONEAU las considera por separado. Asimismo, CONEAU incorpora en el área Ciencias Básicas, disciplinas que CONICET agrupa, junto con otras, en varias áreas (i.e. Gran Área de las Ciencias Exactas y Naturales, Gran Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud y Gran Área de las Ciencias Agrarias, de las Ingenierías y de los Materiales) (ver ANEXO 1).

## 2. Desarrollo

### 2.1 Cantidad y Calidad de la oferta de doctorados en el sistema de posgrado argentino: Particularidades de la oferta en las Ciencias Básicas y Ciencias Sociales.

A principios de la década del '80 se ofertaban 298 carreras de posgrado con predominio de doctorados (69%) y en menor medida, especializaciones (31%) (Trombetta, 1999). Sin embargo, ya en 1994 la oferta registrada se había incrementado un 240% (Barsky, 1995) dinamizada fundamentalmente, como hemos mencionado en la introducción, por el surgimiento de nuevas maestrías y por el crecimiento de las especializaciones, en un franco corrimiento a un perfil profesionalista. Los doctorados, por su parte, también crecieron aunque a un ritmo más lento por lo que su participación relativa en el conjunto pasó a ser sólo del 14% en 2003 (Jeppesen et al., 2004). A partir de 2003, se registra, sin embargo, un mayor incremento en la oferta de doctorados aunque, como ya hemos mencionado, con características diferenciadas según campo disciplinar, como puede observarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Contribución relativa de las carreras de doctorado según área disciplinar CONEAU (7). Año 2014

	Año 2003		Año 2014	
	TOTALES	Contribución relativa (%)	TOTALES	Contribución relativa (%)
<b>Cs. Aplicadas</b>	74	24,2%	122	29,7%
<b>Cs. Básicas</b>	61	19,9%	63	15,3%
<b>Cs. de la Salud</b>	27	8,8%	37	9,0%
<b>Cs. Humanas</b>	65	21,2%	98	23,8%
<b>Cs. Sociales</b>	79	25,8%	91	22,1%
<b>Total</b>	306	100,0%	411	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de “Jeppesen, C., Nelson, A., & Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina” y “Posgrados acreditados de la República Argentina (CONEAU, 2015b)”.

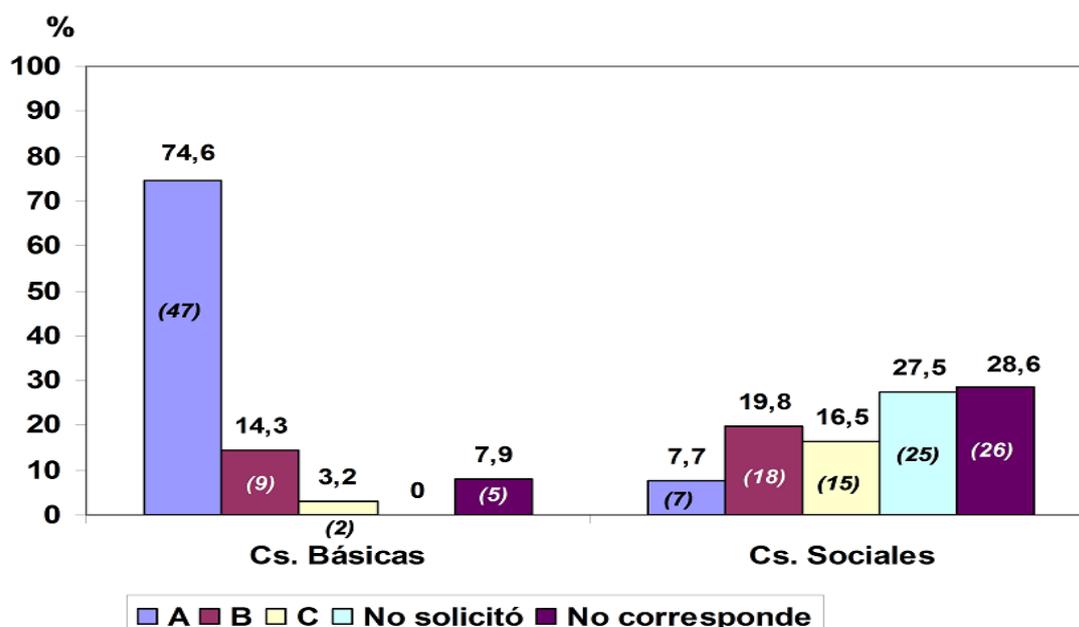
Las carreras que más capitalizaron el crecimiento de la oferta, son las de las Ciencias Aplicadas con más de la mitad de las 105 “nuevas” carreras acreditadas en el período 2003-2014, seguidas por las de Ciencias Humanas, cuya oferta creció en 33 carreras. Por su parte, las carreras de doctorado, clasificadas por CONEAU como correspondientes a las Ciencias Básicas y a las Ciencias Sociales, tuvieron menor protagonismo en el mencionado crecimiento de la oferta de doctorados. En ambos casos, el ritmo de crecimiento fue menor que el del conjunto, razón por la cual cae su contribución relativa en el período (5 puntos en Ciencias Básicas y 4 Ciencias Sociales). Cabe destacar, además, que en el área de las Ciencias Básicas se produce un virtual estancamiento de la oferta (sólo se registran dos “nuevas” carreras) mientras que en Ciencias Sociales se observan 12 nuevas carreras. Por lo tanto, en relación a aquellas, las carreras de Ciencias Sociales tuvieron un crecimiento mayor, lo que redundó en un aumento en la brecha, en términos cuantitativos, entre ellas.

Por otra parte, como una aproximación a las diferencias cualitativas que presentan

ambas áreas disciplinares, el Gráfico 1 compara, en porcentuales, como es la categorización de los doctorados en Ciencias Básicas y en Ciencias Sociales. Se observa que actualmente ambas áreas presentan distribuciones bien diferenciadas: mientras en Ciencias Básicas el 74,6% de los doctorados han sido categorizados por CONEAU con la máxima categoría (A), en Ciencias Sociales esto sucede sólo en el 7,7% de los casos. Asimismo, se destaca un alto porcentaje de doctorados en Ciencias Sociales que no han solicitado categoría (27,5%) mientras en Ciencias Básicas este porcentaje es nulo. Finalmente, en el total de la oferta de doctorados en Ciencias Básicas a sólo un 7,9% no le correspondió solicitar categoría mientras que este porcentaje asciende al 28,6% en Ciencias Sociales, lo que da cuenta del peso de los doctorados nuevos en cada una de estas áreas disciplinares<sup>8</sup>.

Es importante dejar claramente asentado que esta descripción de ninguna manera supone que estas calificaciones representarían una expresión estrictamente comparable de la calidad<sup>9</sup>. Por el contrario, esta comparación nos estaría indicando que las Ciencias Sociales presentan una oferta más heterogénea de doctorados, en tanto se trata de carreras más nuevas que las de Ciencias Básicas, muchas de ellas en proceso de consolidación. Por su parte, en las Ciencias Básicas, la oferta de doctorados, dada su más larga tradición y su mayor peso en canales de financiación del SNCyT (entre ellos, becas y proyectos de investigación) explicarían que los resultados de la acreditación confluyan en una concentración en la categoría más alta (Categoría A). Esto, en cierto modo, estaría mostrando la necesidad de repensar los actuales esquemas de evaluación de modo que los doctorados ya consolidados apunten a perfiles superadores. En consecuencia, se abordaría el tema con una política de posgrado que contemple las diferencias intrínsecas entre las áreas disciplinares hasta hoy no contempladas.

Gráfico 1. Porcentaje relativo del número de doctorados por categoría en las áreas Ciencias Básicas y Ciencias Sociales según CONEAU. Año 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a Posgrados acreditados de la República Argentina (CONEAU, 2015b). Nota: los números entre paréntesis muestran el valor absoluto (n° de doctorados)

## 2.2 Patrón de demanda de doctorados: Particularidades de la demanda en las Ciencias Básicas y Ciencias Sociales y el papel del CONICET.

En concordancia con una tendencia internacional (Espinoza & González, 2012) durante el siglo XXI la educación de posgrado se expandió en el sistema universitario argentino<sup>10</sup>. Teniendo como línea de base al año 2000, se destaca un progresivo incremento del peso de los estudiantes de posgrado en el conjunto de la matrícula universitaria, llegando en 2012 a representar al 6.8% (Jeppesen et al, 2015). Aún cuando los estudiantes de doctorado son el grupo más reducido en el conjunto de estudiantes de posgrado, su crecimiento, en términos de matrícula, fue más intenso que el de los estudiantes de maestrías y de especializaciones registrando un aumento del 277% entre 2000 y 2012<sup>11</sup>.

En este punto cabe preguntar, ¿El crecimiento en el conjunto de estudiantes de doctorado evolucionó de manera diferente según el área disciplinar? La respuesta a este interrogante se revela al observar la información del Cuadro 2. Si nos concentramos en el período 2006-2012 se observa que el crecimiento en el número de estudiantes de doctorado no tuvo la misma magnitud en las Ciencias Básicas y las Ciencias Sociales. Particularmente, el cuadro 2 muestra que mientras en las Ciencias Básicas hubo un incremento del 27% en ese período, en las Ciencias Sociales este incremento representó un 217%. De este modo, el crecimiento en el número de estudiantes de Ciencias Sociales superó ampliamente el del conjunto de estudiantes de doctorado que aumentó en un 97%.

Este crecimiento dispar en su matrícula de estudiantes de doctorado repercutió a su vez en el peso relativo de estas áreas en el conjunto, prácticamente invirtiendo su posición entre 2006 y 2012: Ciencias Básicas pasó de comprender el 33% del total de estudiantes de doctorado del sistema en 2006 a sólo el 21% en 2012 mientras que Ciencias Sociales pasó del 22% al 35%.

Cuadro 2. Cantidad y contribución relativa de los estudiantes de doctorados a en las áreas Ciencias Básicas y Ciencias Sociales según la clasificación disciplinar de la SPU. Años 2006 y 2012

DISCIPLINAS	Volumen de estudiantes		Crec. % 2006-2012	Contribución relativa	
	2006	2012		2006	2012
C. Básicas	3805	4834	27	32,9	21,2
C. Sociales	2546	8078	217	22,0	35,5
Total	11548	22787	97	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Anuarios 2006 y 2012 de la SPU.

En el caso de las Ciencias Sociales, el aumento “explosivo” en la matrícula de estudiantes de doctorado podría deberse a múltiples factores, muchos de los cuales trascienden a este trabajo. Sin embargo, una de las primeras hipótesis que nos surge considerar es el aumento en la oferta de doctorados en esa área disciplinar lo cual,

en vistas a lo observado en el Cuadro 1, queda descartado: la oferta de doctorados perdió peso en relación al conjunto (entre 2003-2014) prácticamente en el mismo período en el que los estudiantes de doctorado en la misma área se incrementaron exponencialmente (2006-2012).

En segundo lugar, otro factor que entendemos podría haber incidido en el aumento “explosivo” en la matrícula de estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales sería la existencia de un efecto “inercial” derivado del aumento en el número de egresados de grado en la misma área (Cuadro 3). En este sentido, cabría destacar que aunque el número de personas que egresaban de una carrera de grado en el área de las Ciencias Sociales (año 2012) era 18 veces mayor que el de las personas que egresaban de carreras en el área de Ciencias Básicas, el crecimiento en el número de egresados de grado en ambas áreas prácticamente fue el mismo en términos porcentuales (22%). Sin embargo, en las Ciencias Básicas no aconteció este aumento “explosivo” en la matrícula de estudiantes de doctorado. Por tal motivo el crecimiento de egresados de grado en Ciencias Sociales también quedaría en principio descartado como factor explicativo del aumento de estudiantes de doctorado en esta área.

Cuadro 3. Egresados de carreras de grado en Ciencias Básicas y Ciencias Sociales

Años	Total	Egresados de carreras de grado en Cs. Básicas	Egresados de carreras de grado en Cs. Sociales
2007 (*)	87102	2235	40873
2012	110360	2729	49814
<b>Dif 2012-2007</b>	<b>23258</b>	<b>494</b>	<b>8941</b>
<b>% Variación 2007-2012</b>	<b>26,7%</b>	<b>22,1%</b>	<b>21,9%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Anuarios 2007 y 2012 de la SPU. (\*) Dada la falta de datos sobre egresados por área disciplinar en el Anuario 2006 se usaron datos del Anuario 2007 por ser los más cercanos en el tiempo.

En este sentido, y en concordancia con otros autores como De la Fare & Lenz (2012), también podríamos señalar como potenciales causas del “explosivo” aumento en el número de estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales, a algunas acciones vinculadas a la política de ciencia y tecnología que estarían incidiendo en el fortalecimiento de grupos de investigación tanto como en la consolidación de los doctorados. En este último caso, en una asimilación de pautas disciplinares de otras áreas de mas larga trayectoria como las Ciencias Básicas (Barsky, 2004).

Además, no es menor considerar que existen crecientes exigencias de titulación de doctorado en los últimos años, especialmente vinculadas a la docencia e investigación en el ámbito universitario: la obtención de este título máximo otorgaría claras ventajas competitivas en el acceso y permanencia en cargos jerarquizados así como más oportunidades de obtener mayores ingresos a partir de acuerdos paritarios que establecen

un plus salarial por el título de doctor. En este sentido, el credencialismo, si bien es un factor de impacto a nivel internacional (Collins, 1979; Schofer y Meyer, 2005) no sólo incide en el área de las Ciencias Sociales aunque entendemos sería más reciente en este área que en las Ciencias Básicas, y tendría un efecto mayor habida cuenta de la presión ejercida por un mayor número absoluto de graduados de sus carreras de grado.

Finalmente, entendemos que es probable (aunque no contamos con información para confirmarlo) que este “abultado” número de estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales comprenda un conjunto de personas con un promedio de edad mayor que en Ciencias Básicas. Esto podría relacionarse con la diferente evolución de los doctorados en esta disciplina: en Ciencias Sociales convivirían profesionales jóvenes que se inclinan al doctorado como primer acercamiento al posgrado así como profesionales con mayor trayectoria (generalmente ya con una maestría) que se avocan a la realización del doctorado como el punto cúlmine de su carrera académica y en vistas a resultar competitivos con los profesionales más jóvenes.

Ahora bien, desde otro punto de vista, también resulta interesante observar, como muestra el Gráfico 2, un análisis comparativo entre la oferta de doctorados, los estudiantes de doctorado y los egresados de doctorados en Ciencias Básicas y Ciencias Sociales. Como puede verse en este gráfico, en 2012 las Ciencias Sociales tienen un mayor peso que las Ciencias Básicas en la oferta de doctorados y esto se profundiza entre los estudiantes de doctorado. Sin embargo, este patrón se invierte si consideramos los egresados de doctorado en 2012: por cada egresado con el título de doctor en el área de Ciencias Sociales ese año hubieron 2,3 egresados con el título de doctor en el área de las Ciencias Básicas. En este sentido, cabe la reflexión de que, al menos hasta el momento el crecimiento de los estudiantes de Ciencias Sociales no se habría reflejado en el número de graduados<sup>12</sup>, mientras los de Ciencias Básicas tendrían una mayor tasa de graduación<sup>13</sup>.

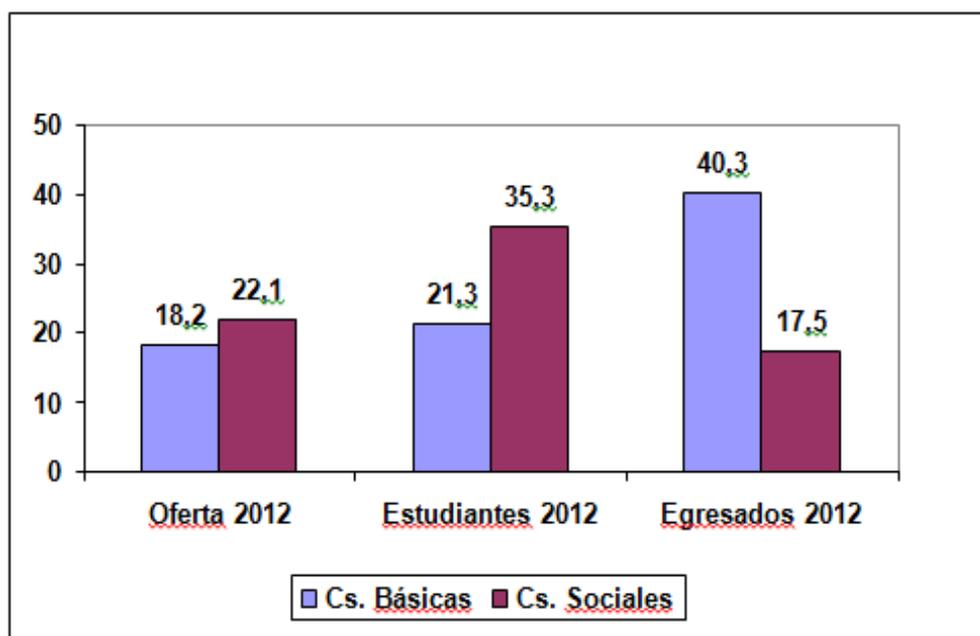


Gráfico 2. Contribución relativa de las áreas Ciencias Básicas y Ciencias Sociales en la oferta de doctorados, el número de estudiantes y el número de graduados.

Fuente: Elaboración propia en base a Posgrados acreditados de la República Argentina (CONEAU, 2013) y datos del Anuario 2012 de la SPU.

Asimismo, no resulta menor considerar que la menor tasa de graduación en Ciencias Sociales en el sistema de doctorados también podría estar correlacionada con un menor acceso a fuentes de financiamiento que permitan a estos estudiantes dedicarse a su estudio a tiempo completo. En este sentido, el Cuadro 4 indica que mientras sólo el 14% de los estudiantes de doctorado en 2012 en esta área estaban “cubiertos” por el programa de Becas del CONICET, ese porcentaje ascendía al 31% para el conjunto de los estudiantes de doctorado y al 63% para aquellos que realizaban un doctorado en Ciencias Básicas. Por otra parte, es importante destacar que el CONICET, en el período 2007-2014, aumentó su número de becas en la gran área de Ciencias Sociales y Humanidades<sup>13</sup> en un 38%. Este financiamiento, sin embargo, sólo abarcaría a un bajo porcentaje de estudiantes de doctorado en esta área disciplinar, aunque sería necesario analizar esto teniendo en cuenta las franjas de edades del conjunto de estudiantes de doctorado del área de las Ciencias Sociales como ya hemos mencionado.

Cuadro 4. Contribución del CONICET al financiamiento de estudiantes de doctorado en Cs. Básicas y Ciencias Sociales. Año 2012.

<b>Año 2012</b>		
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>Estudiantes de doctorado</b>	<b>% de estudiantes de doctorado del sistema cubierto por becas conicet</b>
<b>C. Básicas</b>	4834	63
<b>C. Sociales</b>	8079	14
<b>Total del sistema (*)</b>	22787	31

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario 2013 de la SPU y a datos provistos por el Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA) del CONICET.

Nota metodológica: En función de las diferencias en la clasificación que realiza CONEAU de los títulos de doctorado provistos por las universidades y la clasificación que el CONICET realiza de sus becarios, para la realización de este cuadro se tomaron en cuenta, para hacerlos comparables, la denominación de las carreras de doctorado que cursan los becarios activos CONICET en el año 2012 y su clasificación dada por CONEAU. Ver Anexo 1.

### 3. Conclusiones

En este trabajo hemos actualizado la información relativa a la estructura y modalidades de la oferta y demanda de doctorados en las áreas de Ciencias Básicas y Sociales. Analizamos la producción de egresados en esas áreas y, dado que CONICET es

un actor de peso en el financiamiento de becas doctorales, la contribución del programa de becas del CONICET en esta producción.

Como hemos visto, tanto las Ciencias Básicas como las Sociales han tenido variaciones en la oferta y la demanda de doctorados no sólo de índole cuantitativa sino también cualitativa. En este punto, los resultados de este trabajo dan cuenta del distinto grado de maduración de los doctorados en estas áreas e instan a reflexionar sobre la viabilidad a largo plazo de continuar aplicando las mismas políticas horizontales de promoción (i.e. evaluación y financiamiento) en ambas áreas.

Por otra parte, y dado que en la actualidad las políticas en ciencia y tecnología consideran al doctorado como un requisito imprescindible para un investigador, resulta indispensable el repensar la articulación entre Universidades e instituciones de Ciencia y Técnica, en aspectos tan diversos como las clasificaciones de áreas disciplinares como la formulación de políticas conjuntas, en vistas a lograr comunidades con masa crítica y calidad de peso para la consolidación del SNCyT argentino.

#### 4. Referencias

Barsky, O. (1995). El sistema de posgrado en la Argentina. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

Barsky, O. (1997). Los posgrados universitarios en la República Argentina. Buenos Aires: Troquel.

Barsky, O. (2004). Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina. Documentos de Trabajo: Departamento de Investigaciones Área de Estudios de Educación Superior- Universidad de Belgrano.

Barsky, O., & Davila, M. (2009). La evaluación de posgrados en la Argentina. Documento de Trabajo N° 226. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.

Barsky, O., & Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*. 12-37.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic.

CONEAU (2013). Postgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires: CONEAU.

CONEAU (2015a). CONEAU, Calidad en la Educación Superior. Buenos Aires: CONEAU.

CONEAU (2015b). Postgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires: CONEAU.

De la Fare, M., & Lenz, S. (2010). La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. IV Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. La Plata, Argentina.

De la Fare, M., & Lenz, S. (2012). El postgrado en el campo universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento. Instituto de Estudios y Capacitación, Federación de Docentes Universitarios.

Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, XLI (2), 87-109.

García de Fanelli, A. M., Serna, R. K., Alvarez Mediola, G., Ramirez García, R., & Trombetta, A. M. (2001). Entre la academia y el mercado: posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México. México, D. F.: Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). La nueva producción de conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor S. A.

Jeppesen, C., Nelson, A., & Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Buenos Aires.

Jeppesen, C., Goldberg, M., Szpeiner, A., Rodriguez Gauna, M. C., Misiac, R. N., & Silvani, J. E. (2015). La formación de doctores: avances, problemas, tensiones y desafíos del sistema de posgrado argentino desde la perspectiva CONICET, Segundas Jornadas de Sociología de la UNCu – Pre ALAS Mendoza “Balances y desafíos de una década larga (2001 – 2015): aportes y debates desde la Sociología”. Mendoza, Argentina.

Nowothy, H., Scott, P., & Gibbons, M. I., pp. 179–194. (2003). Introduction “Mode 2” Revisited: The New Production of Knowledge. . *Minerva*, 41, 179-194.

OCDE (2002). Manual de Frascati: Propuesta de normativa práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental: FECYT.

Secretaría de Políticas Universitarias (2012). Anuario 2012. Estadísticas Universitarias Argentina Ministerio de Educación. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Secretaría de Políticas Universitarias (2011). Anuario 2011. Estadísticas Universitarias Argentina Ministerio de Educación. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Secretaría de Políticas Universitarias (2010). Anuario 2010. Estadísticas Universitarias Argentina Ministerio de Educación. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Secretaría de Políticas Universitarias (2007). Anuario 2007. Estadísticas Universitarias Argentina Ministerio de Educación. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Secretaría de Políticas Universitarias (2006). Anuario 2006. Estadísticas Universitarias Argentina Ministerio de Educación. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898-920.

Trombetta, A. (1999). Algunos aspectos del desarrollo actual de los posgrados en Argentina, Serie Educación Superior: CEDES.

## ANEXO 1

La Conformación de las áreas disciplinares del Ministerio de Educación que utiliza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para clasificar los títulos de doctorado que expiden las universidades son:

- Ciencias Aplicadas: Arquitectura y Diseño, Astronomía, Bioquímica y Farmacia, Ciencias Agrarias, Ciencias del Suelo, Estadística, Industrias, Informática, Ingeniería, Meteorología, Otras Ciencias Aplicadas.
- Ciencias Básicas: Biología, Matemática, Física y Química.
- Ciencias de la Salud: Medicina, Odontología, Paramédicas y Auxiliares de la Medici-

na, Salud Pública, Sanidad y Veterinaria.

- Ciencias Humanas: Arqueología, Artes, Educación, Filosofía, Historia, Artes, Letras e Idiomas, Psicología y Teología.
- Ciencias Sociales: Ciencias de la Información y de la Comunicación, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Diplomacia, Demografía y Geografía, Derecho, Economía y Administración, Otras Ciencias Sociales, Relaciones Institucionales y Humanas, Sociología, Antropología y Servicio Social.

Por su parte, CONICET clasifica sus recursos humanos y proyectos teniendo en cuenta cuatro grandes áreas:

- Ciencias Agrarias, de las Ingenierías y de los Materiales: comprende las comisiones asesoras Ciencias Agrarias; Ingeniería Civil, Eléctrica, Mecánica e ingenierías relacionadas; Hábitat; Informática; Ingeniería de Procesos, Productos Industriales y Biotecnología; Ingeniería de los Materiales.
- Ciencias Biológicas y de la Salud: comprende las comisiones asesoras Ciencias Médicas, Biología, Bioquímica y Veterinaria.
- Ciencias Exactas y Naturales: comprende las comisiones asesoras Ciencias de la Tierra, Agua y de la Atmósfera; Matemática y Computación; Física; Astronomía y Química.
- Ciencias Sociales y Humanidades: comprende las comisiones asesoras Derecho, Ciencias Políticas y Recursos Humanos; Filología, Lingüística y Literatura; Filosofía; Historia, Antropología y Geografía; Sociología y Demografía; Economía y Ciencias de la Gestión; Psicología y Antropología.

- .....
1. Gerencia de Evaluación y Planificación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. [aszpeiner@conicet.gov.ar](mailto:aszpeiner@conicet.gov.ar); [mgoldberg@conicet.gov.ar](mailto:mgoldberg@conicet.gov.ar); [cjeppesen@conicet.gov.ar](mailto:cjeppesen@conicet.gov.ar)
  2. Nuestro profundo agradecimiento a Ma. Cecilia Rodríguez Gauna, Raissa Misiac y Javier Silvani por su colaboración en el análisis de datos. Asimismo agradecemos por su asesoramiento profesional a Marcela Groppo y Martín Dubini de la CONEAU.
  3. Este trabajo es una elaboración de un grupo de profesionales. Las opiniones aquí vertidas no tienen carácter oficial alguno.
  4. En 1982 la oferta de posgrados en Argentina consistía en 204 doctorados, 1 maestría y 93 especializaciones (Trombetta, 1990)
  5. Se trata de ofertas al estilo de MBA (Masters in Business Administration).
  6. Por ejemplo, en el caso de EEUU, las maestrías constituyen un ciclo último en la formación, con un cierto grado de especialización, con posterioridad a una formación más generalista. Para las carreras profesionales, como las ingenierías, la formación es una especialización profesional en alguna rama de las ingenierías. En otras áreas, como las ciencias básicas o las sociales, la maestría puede tener una intensificación más orientada a la formación académica. El acuerdo de Bologna de la Unión Europea guarda similitudes con este esquema.
  7. Ver anexo 1
  8. Las carreras nuevas que cuentan con reconocimiento oficial provisorio de su título, pueden ponerse en funcionamiento pero no se categorizan. En estos casos, CONEAU asigna la categoría “No corresponde”.
  9. Es importante destacar que el paradigma que inspiró los procesos de evaluación y acreditación tuvo su origen en las modalidades tradicionales, propias de lo que Gibbons et al (1997) y Nowothy et al (2003) denomina Modo I para el análisis del proceso de producción de conocimiento.
  10. Históricamente el sistema universitario argentino se caracterizó por relegar las carreras de posgrados en pos de privilegiar la enseñanza de grado. El nivel de grado, que ofrece títulos habilitantes para el desarrollo profesional, tuvo como sus rasgos dominantes la expansión de la matrícula y la democratización del acceso (De la Fare y Lenz, 2012; Barsky y Dávila, 2012).

11. Dato elaborado en base a los Anuarios de Estadísticas Universitarias 2000 y 2012 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Cabe aclarar que en el año 2000 la SPU no presenta datos de la Universidad Nacional de La Plata.
12. Si bien los graduados de 2012 provienen de cohortes donde los estudiantes de Ciencias Básicas aún “aventajaban” cuantitativamente a los de Ciencias Sociales existen distintas evidencias que indican que los estudiantes de Ciencias Básicas tienen una mayor tasa de graduación. Entre estas evidencias es posible mencionar una mayor proporción de estudiantes de doctorado que habrían realizado sus estudios con una beca CONICET (es decir con la posibilidad de hacerlo a tiempo completo o dedicación exclusiva).
13. Esto concuerda con un estudio realizado por la Gerencia de Evaluación y Planificación del CONICET que determinó para sus becarios de las cohortes 2000 al 2009 un porcentaje de defensas (teniendo en cuenta defensas realizadas hasta dos años posteriores a la finalización de la beca), de un 67,7% en el gran área de Ciencias Sociales y Humanidades mientras este fue del 89,1 % y 89,4% en las grandes áreas de las Ciencias Exactas y Naturales y de las Ciencias Biológicas y de la Salud, respectivamente.

## TENDIENDO LAZOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE UNA UNIVERSIDAD CUBANA Y UNA ARGENTINA

Carla Malugani y Stella Maris Marclay, Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación -Universidad de Concepción del Uruguay (FCCyE-UCU), Argentina; José Perdomo Vázquez, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV), Cuba

### PALABRAS CLAVES

Educación Superior- Equipos de Investigación

### RESUMEN

La presente ponencia resume acciones que han posibilitado la conformación de un equipo de investigación entre docentes investigadores de la FCCyE- UCU (Argentina) y de la UCLV (Cuba), entre las cuales podemos señalar:

- Intercambios presenciales y online.
- Elaboración del proyecto de investigación: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Res. CSU UCU 84/15. Actualmente en desarrollo.
- Redacción de ponencias presentadas en: “7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria” y “Pedagogía 2015”.
- Formulación de proyectos para convocatorias: Redes de Investigación y Misiones de SPU del Ministerio de Educación de la Argentina
- Registros de las posibilidades y limitaciones, que irán conformando la historia natural de la investigación en un instrumento que permita evaluar el proceso de formación de equipos de investigación con características particulares marcadas por las distancias geográficas.

A su vez este proceso ha dado lugar a la intención de ambas universidades de la firma de un acuerdo de cooperación mutua el cual se encuentra en su etapa inicial y permitirá los intercambios tradicionales y la exploración de oportunidades en el campo académico e investigativo.

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia resume acciones que han posibilitado la conformación de un equipo de investigación entre docentes investigadores de la FCCyE- UCU (Argentina) y de la UCLV (Cuba) institucionalizado en la elaboración del proyecto de investigación denominado “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”, aprobado por Resolución del CSU UCU 84/15, actualmente en su etapa inicial de desarrollo. En la UCLV esta investigación encuentra su correlato en el proyecto “Experiencias, estilos y buenas prácticas en la docencia universitaria”, aprobado en la Resolución del UCVL: VRIP No. 18/15.

Se tomaron como antecedentes del trabajo conjunto, ponencias de autoría de docentes de ambas universidades presentadas en el “7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria” realizado en octubre de 2014 en Cienfuegos y “Pedagogía 2015” en el mes de febrero del corriente en la ciudad de La Habana, Cuba.

En un salto cualitativo a la experiencia inicial de intercambio virtual, seguido por (re) conocer(nos) personalmente como consecuencia de los viajes en oportunidad de los Congresos y de la capacitación doctoral de una de las integrantes del equipo, surge la inquietud, en tanto objeto de estudio, de complejizar el problema de investigación inicial acerca de “los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de los profesores”. Ello se trasluce en el planteo de analizar la conformación del propio equipo a través del registro y análisis de las comunicaciones que se producen en la cotidianeidad, lo cual permitirá evaluar en forma constante el proceso de formación del equipo de investigación que presenta características particulares marcadas por las distancias geográficas.

## ANTECEDENTES

La educación superior, en los comienzos del siglo XXI, y tras sucesivas investigaciones educativas, nos han revelado la imposibilidad de rediseñar una universidad sin pensar en el bloque universitario latinoamericano. Este componente trabaja propuestas en continua transformación, “... para reinventar la universidad y lograr su auto-reforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria” (López Segrera, F. 2010: 199).

Es importante para este equipo de investigación advertir qué implicancia poseen algunos conceptos como la internacionalización, de modo que retomaremos a Jocelyn Gacel –Ávila, Presidenta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional e investigadora de la Universidad de Guadalajara donde asevera que “las estrategias de internacionalización de las universidades mexicanas y latinoamericanas no son comprensivas y transversales”, asigna entonces una serie de interesantes fases a revisar en este intercambio tanto en cada universidad, “las actividades internacionales no intervienen y no están integradas a todos los niveles del proceso educativo, en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en el diseño curricular, en las políticas de desarrollo humano”; como en las políticas de educación superior, ya que no están presentes “en

las estructuras organizacionales y programáticas, así como en la toma de decisión sobre las políticas de desarrollo institucional”. Presenta en su investigación el caso de México donde se visualiza un concepto nuevo “a pesar de la relevancia otorgada al proceso de internacionalización en los discursos sobre el mejoramiento del sistema educativo superior del país, los programas internacionales no se organizan en torno a un concepto de internacionalización comprehensiva”; y lo expone para futuras acciones colectivas “tanto en el plano de la política nacional como institucional, el cual rebasa la concepción tradicional de la cooperación internacional y de la movilidad física de los individuos”, concluye. (Gacel, J.; 2005:9).

#### JUSTIFICACIÓN

La necesidad de investigar acerca de la educación superior que poseemos, emerge desde un hacer docente, la cual germina durante las continuas reflexiones que provocaron las investigaciones previas, “el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar)”. (Elliot, J. 2005: 17).

Los sucesivos intercambios entre equipos de investigación posibilitaron algunos lineamientos teóricos como el hacer de la investigación educativa o puntualmente, la investigación –acción, expresión acuñada por Kurt Lewin en 1947 donde “se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos”; nuestra mirada necesita sin embargo profundizar las intervenciones hacia nuevas formas de enseñanza pues consideramos la investigación educativa como “una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella” (Elliot, J. 2005: 95).

#### OBJETIVOS

- Analizar la conformación de un equipo de investigación binacional.
- Sistematizar los intercambios online.
- Disponer los pasos de una investigación online.

#### DESARROLLO

##### 1. UNA CRONOLOGÍA NECESARIA

”El Encuentro “Universidad 2014” realizado en La Habana, Cuba en febrero de ese año permitió intercambios con investigadores docentes de América del Sur, Central y del Caribe y africanos. En ese evento, investigadores de UCU presentaron el diseño de la 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”, aprobado por CSU UCU 298/13, que consta en las memorias del Congreso.

A partir de allí se inician comunicaciones virtuales y presenciales entre profesores cubanos y argentinos. Las mismas focalizaron aspectos compartidos de estudio y

trabajo, tal la formación en docencia, la formación permanente de profesionales, las prácticas áulicas, además de la investigación educativa, la formación en investigación, la tarea del docente investigador.

El intercambio devino en la producción científica de dos ponencias, una de ellas: “Una aproximación a la conformación de un Grupo de trabajo de investigación” presentada en el 7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria realizado en Cienfuegos, Cuba en el mes de octubre de 2014 en donde se reflexionó acerca del enriquecimiento mutuo al realizar con más de 6000 km de distancia un intercambio de historias, ideas, pensamientos y posturas conceptuales que preanunciaba un trabajo fecundo. La otra producción se denominó “Una propuesta de trabajo por la unidad de educadores argentino cubanos” y fue presentada en el Encuentro “Pedagogía 2015 - Encuentro por la unidad de los educadores”, realizado en La Habana, Cuba, en el mes de enero de 2015.

Esta etapa de primeras aproximaciones permitió no sólo establecer vínculos académicos entre los docentes investigadores involucrados, sino también se tomó conocimiento de la oferta académica del Centro de Estudios de Educación de la UCLV. La misma abarca la formación continua a través de doctorados, maestrías, diplomaturas y cursos dictados por profesores que en su mayoría ostentan la categoría de Doctor o Master en Ciencias. Dos de ellos participan como profesores invitados en el Proyecto de investigación de UCU denominado “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”, aprobado por Resolución del CSU UCU 84/15.

A su vez dichos docentes investigadores se encuentran desarrollando en la UCLV, el proyecto institucional “Experiencias, estilos y buenas prácticas en la docencia universitaria”, aprobado en la Resolución del UCVL: VRIP No. 18/15 que sigue la misma línea de investigación que el trabajo de UCU.

La inquietud de compartir un nuevo objeto de estudio, en la misma línea de investigación se complejiza en tanto es de interés de ambas partes la conformación de un grupo de trabajo de “investigación online” con características particulares, en tanto que permitan el registro, sistematización y conceptualización en la “historia natural de la investigación”, al decir de Sirvent, en el cual se pretende reflejar el proceso de construcción del conocimiento realizado a lo largo del proceso de investigación, que incluye la continua ampliación y la validación permanente del campo conceptual a través del aprendizaje sobre el objeto, el conocimiento del mismo, la transformación de las instituciones y de los sujetos individuales y colectivos.(Sirvent; M.T. 2009)

Sostenemos que es posible establecer estilos y modelos para la investigación que pueden ser compartidos y que dan sentido a la presente investigación y proyecto. Demostrar que es posible investigar en contextos diferentes y distantes sería un gran aporte para las tan diversas instituciones universitarias de nuestra América que se presta a conmemorar los primeros 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba.

## 2. EL TRABAJO EN GRUPOS

En los momentos actuales, emprender la solución de cualquier problema requiere el concurso de grupos de personas que compartan la intención con la necesidad de alcanzar la dicha solución aunque sea por motivos muy diversos.

La conformación de un grupo de trabajo se supone que requiere como primer paso el conocimiento mutuo de los miembros que conformarán dicho grupo.

Las experiencias en la formación de los alumnos de los cursos de Pedagogía y Didáctica de la UCLV, en los cursos de posgrado de los profesores recién graduados y de los aspirantes en formación doctoral permiten sintetizar a una serie de momentos que son necesarios para que un grupo pueda desarrollar proyectos de trabajo.

En una apretada síntesis se enuncian y describen brevemente los momentos fundamentales para el desarrollo del trabajo en equipo “online”.

1. Reconocimiento mutuo.
2. Sintonía
3. Proyección (planeación)
4. Organización
5. Ejecución
6. Intercambio, discusión y ajuste
7. Desarrollo experimental
8. Intercambio presencial de experiencias.
9. Gestión
10. Comunicación (presentación de los resultados).
11. Extensión-
12. Elaboración de nuevos proyectos.

El reconocimiento mutuo es la fase que se caracteriza por la identificación de los miembros del equipo, intercambio de sus respectivas direcciones electrónicas, modos de contacto a través de herramientas de la web y de las posibilidades, potencialidades e incluso limitaciones que tiene cada uno de los miembros, “la comunicación puede darse ahora de manera colaborativa (wikis, encuentros online), a través de emisiones individuales (blogs, podcasts, videoblogs) y en espacios compartidos (etiquetado social)” (Siemens, 2010:15).

En esta fase se puede incluir un elemento relacionado con las preferencias, gustos e inclinaciones por la solución de algún problema. La identificación de las potencialidades de los miembros de un equipo permite reconocer dónde están las fortalezas para la solución de una tarea específica.

La fase de sintonía consiste en llegar a acuerdos de las maneras y forma en que se formalizará la comunicación, el establecimiento de códigos, conceptos, posiciones teóricas fundamentales y algunas breves normas para lograr que el intercambio sea lo más productivo posible.

La fase de proyección establece las direcciones de trabajo y los posibles proyectos que son factibles y sustentables, considerando los posibles respaldos institucionales a los proyectos que puedan presentarse.

La fase de ejecución (la más compleja) es en la que se concretan las ideas en el “terreno”. Puede ser de carácter experimental, de estudio, de investigación propiamente dicha o de solución de un problema concreto de interés para el grupo o colectivo.

La fase de intercambio, discusión y ajuste, transcurre de manera transversal a todos los momentos del desarrollo de un proyecto de trabajo y se caracteriza esencialmente por la transferencia mutua y multidireccional de opiniones aprovechando el principio de “ mayor contenido en el mínimo espacio”. El intercambio puede ser grupal o interpersonal.

El desarrollo experimental como fase se caracteriza por la puesta en práctica de la solución de pequeñas tareas para lograr la completa sintonía del grupo. Puede ser, por ejemplo, la elaboración de un trabajo para un evento científico o un artículo para una revista.

El intercambio presencial de experiencias consiste en la reunión de los miembros del equipo en los momentos que sea posible.

La gestión gravita esencialmente en la promoción del trabajo que se realiza en los organismos institucionales que puedan respaldar, desde el punto de vista de financiamiento, infraestructura y aplicación del proyecto de trabajo que se pretende ejecutar (esta fase se puede adelantar desde los mismos inicios de la conformación del proyecto de trabajo).

La comunicación de los resultados es fundamental en todos los momentos del proceso, en tanto las ponencias, publicaciones, escritos preliminares, aportarán la necesaria “vigilancia epistemológica” (Sirvent, T. 2009). “Cualquier trabajo de investigación- de búsqueda, indagación y construcción de conocimiento-, por más sistemático, interesante y pertinente que sea socialmente, si no puede ser sometido a ese riguroso examen argumentado y público no podrá considerarse científico” (Novoa Pardo A.; 2011:58)

La fase de extensión consiste en la divulgación en diferentes ambientes, no sólo universitarios sino en otros espacios sociales, de las experiencias logradas y de los resultados alcanzados a fin de generar actividades formación y de reflexión.

La elaboración de nuevos proyectos implica - a partir de una evaluación de lo que se ha logrado en el grupo – entender que el equipo sigue sustentable y es factible la propuesta de un nuevo proyecto de trabajo.

Los trabajos en equipo se caracterizan ante todo por ser dinámicos y necesitan como condición personas entusiastas, solidarias, humildes, sencillas, colaborativas que valoren sus posibilidades reales para emprender tareas en colectivo

### 3. INTERCAMBIOS PRESENCIALES Y ONLINE

El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones ha traído consigo una nueva forma de colaboración que permite la realización de tareas aparentemente complejas con un mínimo de costo.

El campo de la educación no está exento de poder propiciar intercambios entre profesionales que intenten resolver problemas de carácter metodológico, docente e incluso científico. Son muchas las experiencias en el plano internacional (ERASMUS PLUS de la Unión Europea, el Programa de Cooperación en Educación Superior de la OEI, el Programa ESCALA Docentes de la AUGM, el Programa de Promoción de la Universidad Argentina o el de Cooperación Internacional Universitaria de SPU de la Argentina, entre otros) que facilitan el intercambio entre profesionales y muchas de ellas están respaldadas por herramientas tecnológicas que le dan a los ambientes de cooperación verdadero sentido y una marcada productividad.

Las herramientas profesionales de comunicación a distancia, en algunos casos no son accesibles por distintas razones a los miembros de un equipo de trabajo sin embargo existen experiencias que pueden facilitar el intercambio online y es lo que se pretende demostrar en el desarrollo de la investigación.

La conformación de un grupo de investigación online se presenta como todo un desafío a construir, elaborar y codificar compartiendo diferentes habilidades y destrezas cognitivas, aprovechando las fortalezas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Siguiendo este pensamiento, la educación superior reclama nuevos contextos de enseñanza – aprendizaje donde es necesario definir los nuevos escenarios ante la diversidad de ambientes educativos y sus concepciones, las cuales enriquecerán este intercambio sobre los cuales referenciamos: “La diversidad de perspectivas dentro de un mismo grupo de trabajo muestra también una prueba de que es posible que cada uno encuentre una manera particular de aprender en un tema, área y disciplina de saber teórico, práctico, relacional y emocional” (Donolo, D. y Chiecher, A.; 2013: 37).

Además le sumamos el encuentro metodológico entre dos universidades con métodos y técnicas de investigación pertinentes y contingentes a un recorrido histórico particular, “las metodologías de la investigación en educación permiten nuevas alternativas [...] y admiten pensar contextos generosos en los que la calidad esté garantizada al igual que la diversidad de procedencia de los participantes” (Donolo, D. y Chiecher, A.; 2013: 45).

En tanto nos comunicamos, y en el centro de la vorágine de toda interacción, debemos observar que Internet nos propone un espacio infinito para generar enunciados concretos y posibles en consonancia con el perfil o identidad digital que atesoramos, ya que “La incorporación de la interacción digital en espacios virtuales, construye para un individuo su correspondiente imagen digital” (Córica, J. 2013: 48).

Uno de los problemas está, y es propósito del empeño de las universidades patrocinadoras del presente trabajo, en demostrar que los impedimentos tecnológicos y las distancias geográficas no limitan el desarrollo de nexos e intercambios entre profesionales de la educación superior siempre y cuando exista claridad en los objetivos a lograr e identificación de la necesidad que tienen Latinoamérica de trabajar en forma conjunta. Como señalan Ariel Szpiniak y Jorge Guazzone “La red de redes ha puesto al alcance de la mano una serie de recursos que favorecen el aprendizaje activo ya que en un lapso breve de tiempo es posible comunicarse con otros pares, formar

grupos virtuales de estudio, realizar consultas sincrónicas o asincrónicas a docentes, participar en foros de discusión, grupos colaborativos, buscar y acceder a información actualizada sobre los temas estudiados, entre otras”. (Szpiniak, A. y Guazzone, J. 2013: 220)

Sin intentar dejar pautas o prescripciones de cómo hay que proceder para el trabajo conjunto entre profesionales universitarios que intentan investigar en educación superior mediante el auxilio de las TIC se presentan a continuación algunos de los requisitos de la construcción de trabajo.

En este sentido, Beatriz Fainholc advierte que “Las matrices ciber-culturales del ya andado siglo XXI, demuestran en una mayoría importante (a pesar de las e-exclusiones existentes sobre todo respecto de un dominio socio cognitivo y procedimental de los equipos electrónicos), que son las redes virtuales las mediadoras de los procesos de significación de los objetos culturales materiales y simbólicos de la sociedad social” (Fainholc, B. 2013: 241)

#### 4. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA PONENCIA ONLINE?

La elaboración de un trabajo científico individual resulta prácticamente imposible en los momentos actuales del desarrollo de las ciencias. La práctica de la investigación a nivel internacional apunta hacia la conformación de equipos de trabajo para lograr resultados realmente factibles. Uno de los obstáculos que se suma a la solución del problema científico es la conformación de un grupo de investigación. Este problema aumenta su dimensión si los profesionales que intentan la vinculación radican a distancias considerables, con culturas diferentes y con medios y contextos que no siempre coinciden.

La posición de partir de la teoría a la práctica para lograr la conformación del grupo puede ser posible a partir de los estudios realizados sobre inteligencia colectiva y pensamiento digital, pues “El pensamiento digital se configura, representa y tipifica, a nivel socio cognitivo, en el contexto virtual actual. Esto se manifiesta con su iconicidad, ubicuidad, dinamismo, velocidad, recursividad, hibridez, nomadismo, conectividad reticular, hipertextualidad, convergencia tecnológica y otros, dentro del contexto de la globalización, de los tiempos de Internet, las TIC y derivados” (Fainholc, B.; 2013: 249).

Pero tanto en este trabajo como en otros que le seguirán, intenta “construir la teoría de la formación de grupos de investigadores a partir de la validación de una práctica”. Los primeros pasos en la conformación de equipos trabajando a grandes distancias geográficas apuntan a indicar como invariantes para el trabajo las siguientes:

- 1.- Dar los primeros pasos investigativos en pequeños grupos de cada universidad,
- 2.- Lograr que un inter locutor, presente uno de los resultados y reconozca las potencialidades de otro de los contextos.
- 3.- Establecer el conocimiento de los subgrupos a partir del intercambio “online”
- 4.- Proponer nuevos proyectos de trabajo aprovechando potencialidades de cada subgrupo.
- 5.- Demostrar a los directivos y agentes de financiamiento, con resultados concretos,

que se pueden emprender proyectos mayores en amplitud y profundidad.

6.- Gestionar proyectos conjuntos.

7.- Trabajar en proyectos conjuntos gestionados y brindar soluciones a las instituciones participantes.

8.- Presentar resultados y estudiar la posibilidad de incorporación de otros grupos y sub grupos.

Como principios generales del trabajo de construcción online se han de tener los siguientes:

1.- Trabajo en equipo, ubicuo y colaborativo.

2.- La gestión y el control de la identidad digital.

3.- El respeto el derecho de autor.

4.- El aprovechamiento del conocimiento a partir del trabajo (Por ejemplo: Diseñar materiales de conocimiento a través de las TIC.

5.- Producción de herramientas para el trabajo en equipo (Por ejemplo: Gestionar herramientas para la recolección de información.

6.- Análisis de los datos recolectados y sistematizados con herramientas online.

7.- Evaluación y re conceptualización constante de los resultados y procesos de construcción del conocimiento y de la formación del grupo

6.- El carácter científico del resultado.

Por los ítems anteriormente citamos, podemos afirmar junto a Beatriz Fainholc que, a partir de las primeras interacciones informales del grupo de investigación entre Argentina y Cuba, el incipiente camino recorrido viabilizó una sistematización real de los intercambios, ya que “permiten una auto-organización del aprendizaje -personal, grupal u organizacional-, como la espontánea o direccionada con estructuras o modelos de comportamientos bien organizados, a partir de condiciones iniciales informales, azarosas, abiertas, etc.” (Fainholc, B.; 2013: 252)

#### 5. APENAS UN AÑO DE INTERCAMBIOS

Reseñamos, a continuación lo que entendemos han sido los resultados más evidentes del intercambio entre las universidades UCU y UCLV.

a. La concreción de un tema de investigación para realizar estudios de doctorado.

b. La propuesta de elaboración de trabajos conjuntos que tengan un mismo centro de ocupación.

c. La demostración de estilos de trabajo de investigación que constituyen ejemplos concretos de la aplicación de la metodología de la investigación que pueden ser empleados en las propias clases de esta disciplina.

d. El empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el mejor aprovechamiento de las posibilidades sobre todo de la bibliografía con que cuentan los docentes investigadores.

e. El conocimiento de problemas que se presentan en la docencia universitaria en ambientes diferentes y que en muchas ocasiones tienen elementos comunes.

f. La confirmación de que la investigación no siempre se circunscribe a los presupuestos administrativos en tiempo y recursos.

g. La búsqueda de recursos de financiación ante los organismos estatales de la Argentina y el Mercosur

- h. El acercamiento virtual entre profesionales que en contextos diferentes desarrollan su labor investigativa pero que constituye un elemento esencial para otros empeños profesionales.
- i. Las posibilidades del conocimiento de los problemas institucionales así como las potencialidades que tienen centros muy distantes entre sí para colaborar y cooperar en la solución de problemas de la investigación y de la docencia.
- j. La reafirmación de la cualidad infinita del conocimiento científico y de las amplias posibilidades que tienen las instituciones de educación superior de emprender trabajos conjuntos.
- k. La demostración de estilos de discusión para llegar a un resultado.
- l. La complementación de las potencialidades de los profesionales en ambientes diferentes para constituir equipos de investigación a distancia.
- m. La consecución de resultados aportadores concretos para las universidades involucradas en el primer intento de un proyecto conjunto de trabajo investigativo.
- n. La movilización del pensamiento para la realización de otras acciones concretas una vez estén dadas las condiciones “oficiales” entre el grupo de investigación UCU-UCLV y otros grupos de trabajo que a partir de la idea inicial se puedan sumar al empeño de realizar investigaciones conjuntas.
- o. El conocimiento más profundo de cómo gestionan la investigación y la docencia en la Universidad de Concepción del Uruguay, de la República Argentina y la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, de la República de Cuba.
- p. La propuesta de cursos de superación y de intercambio entre profesores y estudiantes para el mejoramiento de la docencia en ambas instituciones.
- q. El conocimiento de las fortalezas y debilidades de metodologías y estrategias para el trabajo en equipo.
- r. La exploración de trabajos conjuntos de mayor alcance y envergadura que impliquen esfuerzos no previstos y aún no pensados en este primer intento.
- s. Conocimiento más profundo de dos pueblos hermanos a partir del desempeño profesional y del intercambio entre sus profesionales.
- t. Conocimiento más profundo de la familia humana en general y de la cubana y argentina en particular.

#### DE CONCLUSIONES Y APREHENSIONES DESPUÉS DEL INTERCAMBIO

Este proceso reseñado ha dado lugar a la intención de ambas universidades de la firma de un acuerdo de cooperación mutua el cual se encuentra en su fase inicial, y permitirá los intercambios tradicionales y la exploración de nuevas oportunidades en el campo académico e investigativo. La práctica de apenas un año de intercambio entre dos universidades latinoamericanas, es un ejemplo más de lo que ha sucedido en otros ambientes profesionales en los últimos años, donde existen crecientes posibilidades para la comunicación y el intercambio. Se señala en el art. 33 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) que “las nuevas tendencias están transformando el panorama de la educación superior y la investigación. Esta dinámica exige iniciativas conjuntas y acción concertada en los planos nacional, regional e internacional con el fin de garantizar la calidad y sostenibilidad de los sistemas de educación superior en el mundo entero”.

Así, en una retroalimentación espiralada del proceso de construcción de esta ponencia han surgido otros nudos - problemas para futuros trabajos, entre ellos, las dimen-

siones no contempladas en los trabajos de investigación, tales las emociones vividas, los aprendizajes colaterales, los ritmos, las motivaciones, el nacimiento de las ideas. También nos preguntamos si este nuevo tipo de intercambio es posible en otros ambientes. Se hace necesario analizar los códigos, los ejemplos, las contribuciones, las fortalezas, aportar otras miradas al problema. Ese camino estamos transitando.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- Córica, José Luis; “El rol de los entornos virtuales y la complejidad de la interacción humana en la sociedad virtualizada”. En Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones, Chiecher Analía Claudia [et. al.], EVA, Mendoza /Argentina, 2013.
- Donolo Danilo y Chiecher Analía; “Nuevos contextos de aprendizaje. Érase una vez, una TIC... En Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones, Chiecher Analía Claudia [et. al.], EVA, Mendoza /Argentina, 2013.
- Elliot, John; “La investigación – acción en educación”, Madrid, Morata, 2005.
- Fainholc Beatriz; “Las redes virtuales y sus desafíos en la educación”. En Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones, Chiecher Analía Claudia [et. al.], EVA, Mendoza /Argentina, 2013.
- Gacel, Jocelyn: “La internacionalización de la Educación Superior en América Latina. El caso de México”. Cuaderno de Investigación en la Educación Número 20, diciembre de 2005, <http://cie.uprpr.edu> Centro de Investigaciones Educativas Facultad de Educación Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.
- López Segrera, Francisco; “Educación superior mundial comparada e internalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?). En Leher Roberto (Comp.) “Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas”. CLACSO, Homo Sapiens, Rosario/Argentina, 2010.
- Pardo Novoa, Alberto; “Validación y legitimación de la investigación en educación y pedagogía”. Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía. Volumen 2. Nº 4. Bogotá, 2011. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ValidacionYLegitimacionDe-LaInvestigacionEnEducacio-4044489.pdf>
- Pichon-Riviére, Enrique; “El proceso grupal”. Ed. Nueva Visión. Argentina, 2008.
- Siemens, Jorge; “Conociendo el conocimiento”. Ediciones Nodos Ele, España. 2010
- Sirvent, María Teresa; “Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa”. Ponencia. XXVII Congreso ALAS 2009.
- Szpiniak, Ariel y Guazzone, Jorge; “Tecnologías de la información y la comunicación: diseño centrado en sus propios usuarios”. En Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones, Chiecher Analía Claudia [et. al.], EVA, Mendoza /Argentina, 2013.

## INVESTIGACIONES Y VOCACIONES

Cecilia Martha Kligman - UNTref Posgrados- Argentina

### PALABRAS CLAVE

Orientación vocacional – posgrado- profesionales

### RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una aproximación al tratamiento de la relación necesaria entre Investigación y Posgrados desde la carrera de Orientación Vocacional y Educativa.

Se parte de una breve referencia histórica sobre los orígenes de esta carrera y se focaliza en las temáticas convocantes de este momento, tales como: disponer de contenidos para elaborar programas de vinculación entre las áreas del desarrollo profesional en consonancia con la realidad social local y latinoamericana; determinar proyectos prioritarios y definir las áreas de vacancia en el campo de la Orientación Vocacional y Educativa para profundizar en ellas aportando recursos que beneficien al desempeño profesional.

Se señala la importancia de una mayor participación de la comunidad académica: estudiantes, egresados, docentes, directivos para alcanzar una más alta calidad de los procesos de aprendizaje, refiriendo algunas investigaciones realizadas con metodología cualitativa. De esta manera se trata de potenciar y desarrollar la infraestructura de este posgrado y sostener una adecuada transferencia de conocimientos respecto a los requerimientos actuales y en prospectiva.

Se sostiene la siguiente tesis: la investigación ofrece la oportunidad de sistematizar algunas informaciones para acceder a las transformaciones del campo ocupacional desde conocimientos contextualizados que nos interpelan en una compleja y enredada (en-red- dada) sociedad.

## INTRODUCCIÓN

Investigar acerca de las vocaciones en la actualidad sigue siendo un interesante desafío para orientadores y también un tema que atraviesa a los seres humanos en general. Las preguntas por el “qué me gusta... qué me gustaría... hacer... estudiar... saber...” nos acompañan durante los trayectos vitales y el estudio sistemático de los contenidos sociales y subjetivos de esos trayectos ha generado el campo de la Orientación Vocacional.

A partir de la creación de la carrera de Especialización Orientación Vocacional y Educativa que forma parte del Programa en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) desde 2005 por la firma de un Acuerdo/Convenio Marco con la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA), se fue delineando un espacio en la confluencia institucional desde objetivos complementarios: la universidad con sus dispositivos para la formación académica desde la Educación Superior y la asociación nucleando a orientadores vocacionales que buscan sistematizar capacitaciones periódicas a través de encuentros profesionales en Jornadas y congresos desde hace 30 años para organizarlas en una carrera acreditada. Surge así la oportunidad de desarrollar una actividad conjunta para fortalecer las redes profesionales existentes informalmente brindando un espacio de formación interdisciplinario de pos graduación a profesionales interesados por el campo de la Orientación Vocacional.

Las/os aspirantes y cursantes de la carrera OVyE son profesionales egresados de diferentes carreras de grado: psicología, sociología, ciencias de la educación, psicopedagogía, terapia ocupacional, trabajo social, recursos humanos y relaciones laborales. Algunas/os ya se desempeñan en el rol de orientadores y otras/os desean ingresar al campo de la Orientación Vocacional y Educativa.

Esta carrera está inserta en el contexto actual de importantes transformaciones de demandas del mercado laboral por los cambios económicos, sociales y tecnológicos de los últimos años que han modificado su organización en lo ocupacional reflejándose en los perfiles profesionales y generando a su vez más requerimientos a la Educación Superior por el aumento de la exigencia de credenciales educativas de los sujetos.

Nuevas configuraciones laborales que no son ajenas a los orientadores que se desempeñan en escenarios inestables y necesitan de actualizaciones profesionales dan lugar a una propuesta de profesionalización para sujetos graduados de diversas carreras afines al campo y fundamentalmente interesados en ampliar y continuar su formación de grado. Del análisis de los itinerarios y las trayectorias de quienes deciden cursarla, observamos que la mayoría de ellos, desarrollan sus trabajos en organizaciones e instituciones públicas y/o privadas donde o bien ya llevan adelante acciones de orientación o bien se espera que las asuman como parte de la especificidad de la tarea porque trabajan como orientadores educativos y sociales en escuelas / ocupacionales en programas de inclusión/, otros se dedican a la admisión y análisis de empleos o son coordinadores de grupos de adolescentes o trabajan en el departamentos de tutoría o de capacitación institucional. Sus vocaciones se anudan a ciertas expectativas institucionales y es en este sentido que nos proponemos considerar las

transformaciones sustantivas de los roles profesionales sin que por ello queden ajustadas exclusivamente a las nuevas competencias que demanda el mercado laboral, porque el desafío es propiciar cambios con una alta participación de los sujetos en el proceso de actualización. Se trata de atravesar este proceso con pensamiento crítico. En la Argentina los posgrados se han expandido en los últimos años (Barsky, (2000) Barsky y Dávila (2004), Fernández Lamarra (2002) (2012) García de Fanelli, 2001). Jeppensen (2004) Lvovich, (2009), sin embargo se considera que el crecimiento acelerado y expansivo de estos estudios ha ido a destiempo respecto de los tiempos necesarios para investigar el alcance que estos tienen en el orden de establecer políticas y programas de formación en las instituciones de educación superior para poner en práctica la mejora y el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos. Es decir que no siempre la creación de carreras de posgrado deriva de proyectos de investigación y de extensión. Se considera que esta relación necesaria debe ser una previsión que mire al presente para construir el futuro deseado y es por este motivo que el objetivo de este trabajo es el de contribuir a incorporar contenidos de posgrado al campo de la Orientación Vocacional y específicamente a la carrera de especialización ya mencionada a partir de algunas investigaciones realizadas en el marco del Programa de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero entre los años 2010- 2015 ( ver anexo puntos 2.1 al 2.5)

Las investigaciones respecto a la aplicación de técnicas, recursos psicológicos y pedagógicos han tenido en la historia de la Orientación Vocacional una gran prevalencia pero no son el punto de anclaje de esta presentación aunque estemos desarrollando el tema “Investigaciones y Vocaciones”. Nos inclinamos por la búsqueda de una información que invite a dimensionar la formación continua otorgando sistematicidad a la misma , tal como señala Valenciano Canet (2014) respecto a ser conscientes que en el área educativa y laboral los diferentes actores necesitan de la misma para responder al mundo contemporáneo. Tanto las demandas de los profesionales en ejercicio, como las de aquellos que se interesan por iniciar el ejercicio de esta profesión merecen recibir una formación persistente para dar respuesta a las necesidades y demandas de la población y a la vez brindarse oportunidades de desarrollo profesional.

González Bello (2015) pone de relieve las investigaciones y publicaciones acerca de la Orientación Vocacional en los estudios latinoamericanos pues se está tratando de desarrollar nuevos enfoques y modelos teóricos culturalmente relevantes teniendo en cuenta las especificidades de la situación latinoamericana y de cada contexto cultural, social y político. Estos enfoques y modelos deben ser interdisciplinarios e integrados a las comunidades con profesionales que propongan diferentes programas de intervención que superen el criterio de “ajustes vocacionales” de mediados del siglo XX.

Las nuevas teorías en Orientación Vocacional y Ocupacional y Educativa (Gavilán, 2006; Jenshke 1999) visualizan al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros), considerándolo activo en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral. Estas teorías sostienen que el aprendizaje que se realiza al tomar decisiones en relación al estudio y el trabajo es una pieza de algo más complejo que concierne a como vivir en la sociedad de constante transformación. El concepto teórico que permite una aproximación a dicha problemática es el de “trayectorias de vida” que implica al sujeto progresivamente al ir diseñando y construyendo

su propia vida. Estos modelos focalizan en el análisis de dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas (Savickas et al., 2009). Las nuevas teorías en el campo de la Orientación Vocacional plantean la posibilidad de acompañar subjetivamente en las distintas transiciones ocupacionales que se enfrentan a lo largo de la vida como tarea posible para los orientadores desde una concepción en la que el sujeto es considerado particularmente activo en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral. Se trata de aprender que las decisiones que se van tomando en relación al estudio y el trabajo son una pieza de algo más complejo que concierne a cómo vivir en la sociedad actual que está en constante transformación, y que además debido a estos cambios sociales se requiere de variados recorridos en la construcción de dichos proyectos de vida (Córlica, 2012).

El producir algún saber contextualizado y actualizado respecto de las vocaciones en la actualidad y considerando los planteos mencionados nos lleva a pensar la actualización de la carrera de Orientación Vocacional y Educativa y considerar su rediseño con la participación de docentes y egresados, así como impulsar la investigación en el campo de la Orientación Vocacional como una de las funciones del sistema mismo de formación profesional, porque las investigaciones relatan algunas situaciones problemáticas concretas exploradas con detenimiento para mostrar consecuencias previsibles de manera didáctica y sobre todo facilitan los diálogos al planear nuevas organizaciones curriculares.

## DESARROLLO

### 1-Algunos conceptos del campo de la OV

Sin tener absoluta coincidencia, algunos autores señalan los comienzos de la Orientación Vocacional en los inicios del siglo XX Gullco Adriana.(1998) Di Doménico C; Vilanova(2000) López Carrasco M.A. (2005) Klappenbach H. ( 2005) Gavilán M. (2006) por ser un período histórico de profundas crisis socio políticas en la cual las tareas eran de asistencia para la selección como consecuencia de la Revolución Industrial. La orientación vocacional no existió desde siempre ni es una práctica natural y sus modalidades para las intervenciones han ido cambiando en sintonía con los distintos contextos y momentos socio históricos. Actualmente se señala que los acontecimientos son más vertiginosos que hace décadas atrás dando lugar a una heterogeneidad de prácticas como resultado de realidades más complejas que abrevan en ese sentido a buscar capacitación específica en el área y a enriquecer nuestros conocimientos a través de la investigación.

La orientación vocacional está producida culturalmente y por ende es entendida en las dimensiones simbólicas de lo social. Las ideas, experiencias, enunciados y acciones, que implican sus prácticas son compartidos por un colectivo social: la comunidad de orientadores vocacionales, así sus integrantes entienden algunas formas similares del campo laboral y se identifican como parte de un mismo grupo a la vez que se diferencian en su realización según las teorías que sustenten. Estas relaciones constantes entre similitudes y diferencias en los desempeños es un tema que atraviesa los estudios del campo y es generalizable a las ocupaciones de los seres humanos. Un mismo trabajo puede ser realizado de diferentes maneras según la preparación reci-

bida, la disposición personal, las condiciones contextuales, entre otras variables que atraviesan profundamente la realización de las más variadas vocaciones

Las vocaciones se manifiestan durante la trayectoria vital de los sujetos y por lo tanto dan cuenta de un recorrido a lo largo del tiempo, del itinerario realizado desde la proyección de los deseos de modos singulares. Estos recorridos subjetivos se despliegan tal como analizan Korinfeld, Levy y Rascovan en función de determinadas coordenadas sociohistóricas, geográficas y ambientales. (Korinfeld, Levy, Rascovan. 2013, p. 241).

## 2-Investigaciones realizadas durante el período 2010-15

Desde los intereses por sistematizar algunos conocimientos del campo ocupacional de la Orientación Vocacional y para dar continuidad a sus análisis algunas/os orientadores vocacionales nucleados en APORA nos fuimos inclinando por investigar acerca de temas que entendemos podrían tener incidencia en el mejoramiento de las prácticas educativo profesionales en concordancia con los inicios de la Especialización OVyE.

### 2.1 - “Revisión crítica de las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados” (2010-11) Director: Sergio Eduardo Rascovan Subdirector: Sergio Javier Enrique

En ese trabajo se buscó comparar los datos de la investigación realizada durante 2006-7(ver anexo punto 3) con los del 2010 para profundizar el análisis sobre la situación de los jóvenes que estaban terminando la escuela secundaria desde los argumentos de los mismos jóvenes. El análisis crítico se hizo a partir de las producciones efectuadas por los 762 estudiantes (385 mujeres y 377 varones) que participaron de la investigación. Los mismos cursaban el último año de la enseñanza media en 46 escuelas (25 públicas y 21 privadas) de las siguientes ciudades de la República Argentina: Buenos Aires (CABA), Bahía Blanca, Córdoba, Libertador San Martín (Entre Ríos), Mendoza, Neuquén, Pergamino, Posadas, Río Cuarto, Salta, Santiago del Estero, Tartagal y Villa María. Casi un tercio de las escuelas (15) y más del 50% de los estudiantes que participaron residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Participaron 20 equipos con algunos profesionales que ya lo habían hecho en el año 2006, más la incorporación de otros nuevos

El estudio resultó algo complejo en la elaboración de los datos y mostró nuevamente como punto de convergencia entre los resultados que los jóvenes sostienen evidentes intenciones de estudiar, de hacerlo principalmente por satisfacción personal, y desde luego para obtener empleo, y ganar dinero que les permita vivir. Resultaron significativas las diferencias entre los estudiantes de escuelas públicas y privadas respecto a sus intenciones de proyecto futuro, lo que pondría en evidencia que el sistema educativo argentino no ha podido superar las diferencias de origen. En este sentido se analizó que el mercado de trabajo ofrece oportunidades diferenciales para los jóvenes de distintos niveles sociales aunque tengan credenciales de un mismo nivel educativo. Respecto de las representaciones de futuro de los jóvenes tanto del año 2006 como del 2010, siguen siendo de tipo “proyectual” tal como observan los directores de esta investigación, quienes también creen “necesario revisar la categoría “jóvenes escolarizados” ya que la misma podría estar señalando un tipo de sujeto institucionalizado

que invisibiliza las diferencias al interior de las escuelas, y los procesos de segmentación aún vigentes”

Los resultados de este proyecto permiten hacer transferencia al estudio de los contextos más actuales y habituales de trabajo orientador con jóvenes, sus contenidos se reflejan en varios seminarios de la carrera y específicamente en el de “Orientación Vocacional y Educativa en el nuevo escenario social” cuyo docente plantea desde un paradigma complejo, crítico y transdisciplinario en OV y OE desnaturalizar la mirada del orden social vigente y comprender a los procesos socio-históricos desde las relaciones de poder que en ellos existen, adscribiendo a prácticas de OVE articuladas con el campo de la llamada Salud Mental Comunitaria.

2.2-“Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos” (2010-11) Director/a: Cecilia Martha Kligman

Con este estudio se dio curso a la exploración de criterios subjetivos para elegir estudios de posgrado, partiendo de la carrera de menor complejidad: la Especialización; con la intención de ir avanzando en investigaciones posteriores a niveles de pos graduación superiores como las Maestrías y los Doctorados.

El proyecto de investigación se llevó a cabo con una estrategia teórico metodológica cualitativa. La muestra estuvo constituida por tres especializaciones: artística, tecnológica y humanística de diferentes universidades nacionales aranceladas, presenciales y acreditados por la Coneau. Se estudiaron y analizaron sus programas y se analizaron las entrevistas a directores, coordinadores de cada especialización y cursantes o egresados.

No se encontraron datos que permitan afirmar que las Especializaciones de posgrado resulten de “inicio necesario” ni bien se finalizan los estudios de grado; por el contrario los estudiantes y egresados de los posgrados habían iniciado su especialización luego de algunos años de egreso de la carrera de grado. Esto permite hacer transferencia a los contenidos propios del campo de formación profesional de los orientadores respecto de cómo orientar en la elección de una carrera de grado, momento en el cual algunos jóvenes intentan adelantarse planteando el posgrado como continuidad obligatoria y esto puede estar respondiendo a estados de ansiedad personales que son necesarios trabajar durante los procesos de OV.

Las diferencias para finalizar los estudios especializados derivan no solo de aspectos subjetivos de sus estudiantes o de la programación temporal de las carreras que es similar para las tres ramas; se identifican formas de razonamiento y resolución de conflictos propios de cada especialización mientras que las normativas para el funcionamiento de las carreras de posgrado están pautadas con un criterio homogéneo para todas. Se analiza en este punto la conveniencia de adecuar criterios a las lógicas propias de cada rama de estudios como aporte desde nuestro campo orientador para los directivos.

Los datos obtenidos permiten a los orientadores asesorar a los aspirantes de posgrado en la anticipación de circunstancias a las cuales tendrán que enfrentarse y organi-

zar en ese sentido el trayecto de cursada en consonancia con lo señalado en la introducción de este trabajo respecto a los aportes de las nuevas teorías de la orientación (Gavilán, 2006; Jenshke, 1999; Savickas et al., 2009), así como dar cuenta también de nuevas construcciones de sentido en los estudios de posgrado, como propone Fernández Lamarra (2002) para encontrar cambios en estilos de trabajo, habilidades intelectuales, organizacionales y técnicas en un contexto académico que demande mayor nivel de conocimiento teórico y metodológico además de una amplia gama de habilidades investigativas, punto en el cual la carrera de especialización de OVyE se ve interpelada.

2.3 “Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados” (2012-13) Directora: Silvia Batlle; Co- Directora: Cecilia Martha Kligman

En este proyecto de investigación se analizaron y compararon las trayectorias personales, educativas y laborales de cursantes y egresados de dos maestrías de universidades nacionales, que otorgan el mismo título, una con modalidad virtual y la otra presencial. Se aplicó una estrategia teórico metodológico cualitativo que permitió realizar y analizar 36 entrevistas a estudiantes y egresados de ambas modalidades de cursado.

El análisis de las motivaciones para la elección del posgrado y la modalidad de su cursado arroja datos de interés para el campo de la Orientación Vocacional, ya que si bien en ambas modalidades sus estudiantes buscan profundizar conocimientos, actualizarse y capacitarse para concursar por mejores puestos laborales, la elección del posgrado la realizan considerando el prestigio de sus docentes y por el programa académico. Explorar las motivaciones de cursantes de posgrado otorga conocimientos a los orientadores para realizar las tareas de asesoramiento a consultantes y a las instituciones educativas.

La investigación ha suministrado datos para considerar en entrevistas de admisión a estudios de posgrado, contenidos que pueden incorporarse a la técnica de entrevista orientadora que es uno de los recursos básicos en el campo de la OVyE. Conversar sobre la administración de los tiempos personales al tiempo determinado para cursar y finalizar la carrera es uno de los factores más enunciados como difíciles de articular e incide en la organización de la vida cotidiana de los posgraduados. Las diferencias de género atraviesan especialmente este tema que también merece ser anticipado en la admisión a los estudios orientando su organización y considerando que el mayor porcentaje de cursantes de posgrado corresponde al género femenino. Analizar con los/las aspirantes el disponer de mayor tiempo para estudiar a distancia aunque se administren de modo más autónomo y estimular la superación del manejo básico de la informática y/o de los programas de las plataformas virtuales, son datos para considerar en las intervenciones de orientadores con aspirantes de estudios de posgrado. Surgen propuestas de tutorías universitarias y estas son nuevas temáticas para incorporar a la carrera de OVyE.

2.4 “Estudios de posgrado virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados en Argentina y México” (2014-15) Directora: Silvia Batlle; Co- Directora: Cecilia Martha Kligman

Se continúa en el nivel de Maestría y se focaliza en la modalidad virtual para profundizar los análisis de la investigación realizada durante 2012-13 con la misma estrategia teórico metodológica cualitativa y a la condición de cursante o egresado se agrega la de pertenecer a una maestría en Argentina o en México. Este proyecto de continuidad con el anterior busca profundizar algunas dimensiones de análisis estudiadas como motivación de la elección del posgrado, la organización del tiempo, lugar de residencia, edad, nivel socio económico, género, inserción laboral del egresado y representación de la organización institucional de la maestría, así como incluir algunas dimensiones nuevas como grupo conviviente, la transferencia de los conocimientos brindados por la maestría a la actividad profesional (para los graduados) con modalidad de educación a distancia.

Atendiendo a la internacionalización de los estudios superiores se considera que en el campo de la orientación se deben tener en cuenta diferentes niveles de análisis, desde lo local a lo internacional por la multiplicidad de actores, los temas de interculturalidad, así como por las políticas y las prácticas educativas, tal como señalan diferentes autores Fernández Lamarra (2004) Arnove (2009) Rama (2010) Rama y Morocho (2012) Los primeros análisis muestran una valoración positiva en cuanto a la formación en entornos virtuales.

Se realiza transferencia de los resultados de la investigación a los Seminario Abordajes Institucionales y Comunitario de modalidad semipresencial y al seminario virtual Genealogía de la OVyE que se dictan en la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, resultando material de reflexión personal para los mismos cursantes y en la proyección de futuras intervenciones como orientadores en el nivel de posgrado.

2.5 “Orientación Vocacional Educativa Inclusiva: Estado de situación de los conocimientos y prácticas respecto de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina. Aportes en tiempos de inclusión.” (2014-15) Directora: Cecilia Martha Kligman.

Este proyecto de investigación/ acción responde al interés de los orientadores vocacionales en relación a la escasa documentación existente hasta el momento en el tema partiendo de la premisa que todos los sujetos son sujeto de derecho en términos generales y específicamente respecto de su derecho a ser orientados educativa y laboralmente así como a acceder al mundo del trabajo.

Se investiga el estado actual a nivel de contenidos teóricos y de dispositivos para la intervención en las curriculas del plan de estudios de institutos estatales de formación docente en Argentina como de contenidos curriculares vinculados a la inclusión socioeducativa de la asignatura Orientación Vocacional en el plan de estudios de las carreras de grado.

De la intersección de los emergentes sobre Discapacidad intelectual, Orientación Vocacional e Inclusión educativa laboral se proponen acciones para la formación de profesores en educación especial y de orientadores.

Ampliar y mejorar las prácticas de los agentes que intervienen en educación y en

orientación para dar curso a nuevas etapas en la formación de profesionales que trabajan con sujetos con discapacidad intelectual, son contenidos pertinentes a la carrera que requiere una formación persistente y actualizada, como ya fue señalado.

#### CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas y las que están en curso, así como las próximas, son una oportunidad para sistematizar algunas informaciones y contenidos, al considerar las transformaciones del campo ocupacional de la Orientación Vocacional Educativa Profesional. Estos conocimientos contextualizados nos interpelan en una compleja y enredada (en-red-dada) sociedad de conocimientos.

Dadas las condiciones del desempeño profesional con transformaciones tan rápidas como las que suceden en la actualidad en lo ocupacional, se considera conveniente que los programas de formación de la educación superior reflejen sus actualizaciones en contenidos y modalidades de cursadas, punto que no es ajeno a la misma carrera de OVyE.

Esta aproximación al tratamiento de la relación necesaria entre investigación y posgrados desde las vocaciones también incluye tal como analiza Perez Centeno (2015) la consideración respecto a la necesidad de disponer de condiciones más favorables para los docentes de posgrado insertos en un sistema de contratación temporaria que no acredita en las categorizaciones de los programas de investigación por disposición de la Secretaría de Políticas Universitarias. Esto resta a la inserción institucional y promueve el ejercicio liberal de la profesión académica con la consabida inestabilidad que se refleja en una escasa participación de los docentes en el área de investigaciones en los posgrados de las ciencias humanas (denominadas blandas), área en la que enfocamos nuestras investigaciones. Parecería que la investigación queda librada solamente a la vocación personal del docente desconociendo que la gestión de Investigación y Docencia van de la mano y arrojan datos importantes para la actualización y mejoras de los estudios de posgrado, tal el caso de la carrera de OVyE.

La decisión de un graduado de realizar un estudio de posgrado es el resultado de una trayectoria previa personal, educativa y/o laboral, que a su vez delinearán parte de su trayectoria futura. Se observa un componente subjetivo – personal, ligado a la propia historia, el recorrido escolar – éxitos y fracasos – valores, aspiraciones y proyectos. También se visualiza un aspecto contextual, en el cual pueden incluirse: las representaciones sociales sobre el estudio, el trabajo, la tecnología aplicada a la educación; los requerimientos del mercado laboral, la oferta de capacitación, entre otros. Los orientadores vocacionales y quienes aspiran a serlo nos vemos atravesados por estos cambios. Si habitualmente quienes consultan o solicitan orientación para sus estudios traen su confusión personal y/o su estado de indefinición, el exceso de información sin una orientación personalizada de búsqueda puede resultar insatisfactorio en el largo plazo y esto permite pensar en la orientación de carreras de estudiantes de posgrados. La información de las investigaciones resulta de interés para la formación de orientadores vocacionales y también puede ser de importancia para equipos de conducción y gestión universitaria en el contexto de grandes transformaciones de la educación superior a nivel global y local reconociendo la diversidad de trayectorias subjetivas transversalizadas por los géneros, las culturas y las modalidades de cursado, entre

algunos de los desafíos para la Educación y la Orientación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnove (2009) Ideologías, cambios y reformas universitarias: los casos de Taiwan y China continental. En Fernández Lamarra, N. Universidad, Sociedad e Innovación: una perspectiva internacional. EDUNTREF Buenos Aires, Argentina.
- Barsky, O (2000) El desarrollo de las carreras de posgrado. Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Barsky O., Dávila M. (2004) Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina, documento de trabajo N° 117, Buenos Aires, Universidad de Belgrano
- Córica A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable Última Década n°36, CIDPA Valparaíso, julio2012, pp.71-95 <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Di Doménico C; Vilanova A. (2000) Orientación Vocacional: origen, evolución y estado actual. En Revista Orientación y Sociedad. Volumen 2. Año 2000 pág.- 47 a 58
- Fernández Lamarra N.(2002) La Educación Superior en Argentina. [PDF] [eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098](http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098).
- Fernández Lamarra N. (2012) La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda Debate Universitario Revista electrónica Vol 1, N° 1 <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603>
- García de Fanelli, A.M.et.(2001). Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México ANUIES Serie Investigaciones. CEDES. Disponible: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib66/indice.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib66/indice.html)
- Gavilán, M.(2006) La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma. Homo Sapiens. Rosario
- González Bello J. (2015) Editorial del International Journal for Educational and Vocational Guidance Springer Science+Business Media Dordrecht 2015
- Gullco A.(1998) Historia y actualidad de los principales enfoques en orientación vocacional- en Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores –Ed Novedades educativas.
- Jeppensen, C. (et.al) (2004) Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Argentina Bs.As. IELSAC-UNESCO
- Klappenbach H. (2005) Historia de la Orientación Profesional en Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina. En Revista Orientación y Sociedad. Volumen 5. Universidad Nacional de La Plata.
- Korinfeld D., Levy D., Rascovan S. (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Voces de la Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Jenschke, B. (1999) El rol preponderante de la Orientación Vocacional al final del siglo. Revista Orientación y Sociedad Volumen 1 . Universidad Nacional de La Plata.
- Lvovich, D (2009) Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en la Argentina. Revista CTS, 13 vol 5, (pág 157-173 )
- López Carrasco M.A. (2005) Origen y desarrollo histórico de la orientación educativa-[http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen\\_y\\_desarrollo\\_historico\\_de\\_la\\_orientacin.pdf](http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_historico_de_la_orientacin.pdf)
- Rama (2010) Competencias y educación a distancia: desafíos educativos en América Latina. La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica,

Rama, C y Pardo, J Ed. Virtual Educa, INTEVED.

Rama y Morocho (2012) Las nuevas fronteras de la Educación a Distancia. Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa, UTLP.

Rascovan, S (Comp.) (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Novedades Educativas. Buenos Aires

Savickas et al (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.

Pérez Centeno C.(2015) Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas en Parte II- Procesos educativos, Instituciones, actores y pedagogía de Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores estudios de política y administración de la educación II Fernández Lamarra N. y Mundt C.(Organizadores) EDUNTREF Número 3 | Abril 2015

Valenciano Canet G(2014) Las necesidades de formación continua de las personas graduadas de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y el apoyo que puede brindar la gestión educativa

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/15143>

## ANEXO AL TRABAJO “Investigaciones y Vocaciones”

2.1.- Proyectos de investigación “Revisión crítica de las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados” Director: Sergio Eduardo Rascovan [sergio.rascovan@gmail.com](mailto:sergio.rascovan@gmail.com) Subdirector: Sergio Javier Enrique [sergiojavierenrique@yahoo.com.ar](mailto:sergiojavierenrique@yahoo.com.ar)

2.2 Proyectos de investigación “Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos. Investigación subsidiada por el Programa de Incentivos de la Universidad de Tres de Febrero 2010-11-

Equipo investigador: Directora: Kligman Cecilia [ckligman@untref.edu.ar](mailto:ckligman@untref.edu.ar) - Investigadora invitada Batlle Silvia. Investigadoras en formación Brunetti Bibiana- Alfano María José- - Martínez Ximena-(cursantes de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa de la Untref)

2.3 Proyectos de investigación “Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados Investigación subsidiada por el Programa de Incentivos de la Universidad de Tres de Febrero 2012-14 Proyecto acreditado.

Equipo investigador: Directora Batlle Silvia [smbatlle@gmail.com](mailto:smbatlle@gmail.com) - Co directora Kligman Cecilia [ckligman@untref.edu.ar](mailto:ckligman@untref.edu.ar) Investigadoras en formación: Susana Mantegazza (becaria de posgrado). Viviana Scabonne – Jazmín Ureña - ( cursantes de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa de la Untref) y Gladys Sarmiento , psicóloga

2.4 Proyectos de investigación Estudios de postgrado virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados en Argentina y México “Programa de Incentivos de la Universidad de Tres de Febrero 2014-15 Proyecto acreditado

Equipo investigador: Directora Silvia Batlle [smbatlle@gmail.com](mailto:smbatlle@gmail.com) / Co directora, Cecilia Kligman [ckligman@untref.edu.ar](mailto:ckligman@untref.edu.ar); Investigadoras en formación; Gladys Sarmiento-Susana Mantegazza, Especialista en Orientación Vocacional y Educativa -realizando su Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación UNTREF/ PAE dirige Cecilia Kligman; Carolina Alberto Estudiante de Posgrado carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa - UNTREF

2.5 Proyecto de investigación “Orientación Vocacional Educativa Inclusiva: Estado de situación de los conocimientos y prácticas respecto de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina. Aportes en tiempos de inclusión “Programa de Incentivos de la Universidad de Tres de Febrero 2014-15 Proyecto Interno

Equipo investigador: Directora Cecilia Martha Kligman [ckligman@untref.edu.ar](mailto:ckligman@untref.edu.ar) - Bibiana Noemí Brunetti- Especialista en Orientación Vocacional y Educativa -realizando su Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación UNTREF/PAE -Tema “Inclusiones en la escuela secundaria: resistencias y ausencias” directora Dra. Cecilia Kligman ; Susana Mantegazza – Especialista en Orientación Vocacional y Educativa -realizando su Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación UNTREF/ PAE , María Luján Puzzi- Especialista en Orientación Vocacional y Educativa; Nora Kanje - Estudiante de Posgrado- carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa - UNTREF

3- Proyecto de investigación “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos” Proyecto realizado desde APORA - Asociación de Profesionales de la Orientación de la república Argentina – período 2006 al 2009 Director Sergio Eduardo Rascovan, secretario científico de la asociación. [sergio.rascovan@gmail.com](mailto:sergio.rascovan@gmail.com)

Durante los años 2006 y 2007 se desarrolló la “Fase 1”. Según los informes presentados, la misma se había llevado a cabo a nivel nacional y la temática refería a las elecciones vocacionales de jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria. En aquella oportunidad habían sido encuestados 4323 estudiantes (2163 mujeres y 2160 varones) que estaban cursando sus estudios en 108 escuelas (56 de gestión pública y 52 de gestión privada, laicas y confesionales) de diferentes localidades del país. Entre ellas, Córdoba, Río Cuarto, Rosario, Victoria, Chacabuco, Salta, Resistencia, Catamarca, Pergamino, Santa Fe, Morón y Ciudad de Buenos Aires. Sin duda constituyó una muestra significativa aunque no representativa de los jóvenes escolarizados de nuestro país.

En el año 2010 se decidió hacer una nueva convocatoria para participar de una segunda instancia de la investigación a la que podríamos denominar “Fase 2”, invitando a otros grupos de investigadores procedentes de diferentes jurisdicciones provinciales, con el objetivo de efectuar un estudio de carácter cualitativo. En la convocatoria se señalaba que nos interesaba que los jóvenes estudiantes de diferentes sectores sociales y de variadas zonas geográficas de nuestro país pudieran manifestarse sobre su situación al finalizar la escuela secundaria. Para ello el procedimiento elegido fue proponerles inicialmente opinar sobre los datos escogidos de la investigación del año 2006 para que los analizaran críticamente, a partir de lo cual pudieran expresar libremente cómo vivían el momento de finalización de los estudios y de decisión sobre

sus proyectos futuros.

Rascovan, S (Comp.) (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Novedades Educativas. Buenos Aires.

**EJE 11**

## **OPORTUNIDADES PARA LOS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS Y CONTADORES PÚBLICOS UPETECISTAS DE REALIZAR ESTUDIOS DE POSGRADO CON BECA EN ARGENTINA Y CHILE**

Yury Marcela Lancheros Currea, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Colombia.

### **PALABRAS CLAVE**

Cooperación educativa internacional, internacionalización de la educación, agencias de cooperación internacional, becas estudios de posgrado en el exterior.

### **RESUMEN**

Los gobiernos de Argentina y Chile en el marco de cooperación educativa internacional ofrecen programas de becas de estudios de posgrado a ciudadanos latinoamericanos, a la que los estudiantes de los tres últimos semestres de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad Seccional Chiquinquirá, al momento de graduarse de la licenciatura pueden postular por tener nacionalidad colombiana. Las oportunidades para realizar estudios de posgrado con beca en Argentina y Chile son apropiadas y los estudiantes de administración y contaduría de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y están a tiempo para trabajar en el perfil para cumplir con los criterios de selección que tienen establecidas las entidades.

## ANTECEDENTES

La movilidad académica es uno de los principales referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa y, además de ser expresión directa de la colaboración entre instituciones y estructuras gubernamentales, también se constituye como elemento importante del conjunto de políticas educativas en materia de internacionalización de la educación superior y colaboración en materia de desarrollo.

Asimismo, se destaca la importancia de la movilidad estudiantil internacional como expresión de la internacionalización de la educación superior, de la cooperación académica y la integración regional, además de ser un elemento clave para la mejora de la formación profesional, la movilización de saberes y la estructuración de redes de intercambio de conocimientos que permitan dar solución a los problemas de los países participantes.

De acuerdo con el reporte Education at a glance de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011), para 2009 existían cerca de 3,7 millones de estudiantes inscritos en instituciones de educación superior (IES) externas a su país de origen, cifra que aumentó a 4,1 millones para 2010 (OCDE, 2012) y que representa, directamente, el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional.

La movilidad académica, en general, es resultado de la cooperación entre distintas instancias gubernamentales y educativas, asociaciones profesionales, representantes del sector productivo y organismos de diversa índole con una manifiesta preocupación por la educación terciaria. La cooperación educativa internacional, expresada en la firma de acuerdos y tratados y en la consolidación de redes de trabajo e intercambio académico, pretende coadyuvar a la estructuración de procesos de formación profesional pertinentes, partiendo del supuesto básico de que la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones. (García J. 2013).

“La movilidad internacional de estudiantes universitarios ha atraído mucha atención en los últimos años. Diversas razones contribuyen a explicar esa atracción. Por una parte, la cantidad de estudiantes que realizan parte de su formación en un país extranjero ha crecido de modo notable en las dos últimas décadas. Además, la dirección de los flujos de estudiantes se ha modificado sustancialmente.” (Luchillo, L. 2007).

La internacionalización de la educación superior colombiana es un fenómeno reciente, aunque las universidades han estado internacionalizadas desde el momento mismo en que fueron fundadas por los europeos algunos cientos de años atrás. Pero la internacionalización ha vivido un proceso interesante de analizar, particularmente desde 1990, cuando el país vivió un proceso de apertura económica sin precedentes en su historia.

El panorama histórico que ha recorrido la universidad colombiana, demuestra una estrecha vinculación con los desarrollos políticos, económicos y sociales del país, así como su sujeción al contexto externo, a los modelos y diagnósticos foráneos, que en un sentido muy particular, hablan de una dimensión internacional del sistema de educación superior colombiano, que le determinó en mucho y por mucho tiempo su concepción, organización y funcionamiento. (Jaramillo I. 2003).

## JUSTIFICACIÓN

La internacionalización de la educación superior es un proceso necesario en los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Facultad Seccional Chiquinquirá, porque va a contribuir en el entendimiento global y desarrollara habilidades en el educando para vivir y trabajar eficientemente en un mundo multicultural. Por ello la UPTC se convierte en el medio para obtener cualidades competitivas que permitan trabajar e interactuar en la aldea global del siglo XXI. Pero el papel internacionalista de la Educación no cesa allí. Hoy más que nunca los países tienen la oportunidad de exportar su cultura, su modus vivendi, sus estructuras sociales, políticas y económicas a través de la educación.

La movilidad académica para estudios de posgrado en el exterior de los egresados de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Facultad Seccional Chiquinquirá, como expresión de la internacionalización de la educación superior, es un factor clave para elevar los niveles de calidad de los aprendizajes, extender la calidad del servicio y establecer nuevos compromisos interinstitucionales e internacionales de mutuo beneficio. Con ello poder entender, que la cooperación internacional es un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración.

La región de occidente de Boyacá requiere formación de capital humano especializado a través de programas de posgrado, ya que los recursos humanos son el punto de partida del crecimiento, la equidad y el desarrollo, dentro de una clara concepción de que con una formación de alto nivel y calidad, se logra producir y socializar el conocimiento, generando de esta manera ventajas permanentes para un desarrollo sostenible en el largo plazo. Y más aun si la realización de estudios de posgrados son realizados en el exterior ya que permite ampliar la visión de los profesionales.

## OBJETIVO GENERAL

Determinar las posibilidades que tienen los estudiantes de los tres últimos semestres de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad Seccional Chiquinquirá, para realizar estudios de posgrado en Argentina y Chile y las alternativas de fomento y financiamiento que se ofrecen en el mercado.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir las condiciones generales que inciden para poder postular a becas para realizar estudios de posgrado en Argentina y Chile.
- Identificar las entidades que financian, fomentan, apoyan y facilitan la realización de estudios de posgrado en Argentina y Chile a los estudiantes de los tres últimos semestres de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad Seccional Chiquinquirá.

## METODOLOGÍA - MÉTODO

El proceso que se realizará en esta investigación se describe a continuación:

- a. Estudio de las condiciones generales para realizar estudios de posgrado con beca en Argentina y Chile.
- b. Identificar las entidades que financian, fomentan, apoyan y facilitan el financiamiento para la realización de estudios de posgrado en Argentina y Chile.
- c. Analizar el mercado de oferta para poder conseguir una beca de estudios de posgrado en Argentina y Chile.
- d. Realización de una encuesta a estudiantes de últimos tres semestres de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC Facultad Seccional Chiquinquirá, para identificar si los estudiantes están informados respecto al tema y si cumplen con el perfil para realizar estudios de posgrado en Argentina y Chile.
- e. Conclusiones.

## NIVEL DE INVESTIGACIÓN

### Investigación Exploratoria

- Diseño De Investigación

Investigación de Campo: La recolección de datos se realizará directamente con los estudiantes de los últimos tres semestres de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Facultad Seccional Chiquinquirá, que están relacionadas con la investigación, sin manipular o controlar variable alguna. El tipo de investigación es no experimental.

## DESARROLLO

A continuación se describen las entidades, los requisitos y beneficios de las becas ofrecidas por los países de Argentina y Chile a los colombianos:

Entidad: Convenio firmado entre el Ministerio De Educación De La República Argentina y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Esta información se consultó en la convocatoria 2016.

El Ministerio y FLACSO cofinanciarán estas becas según el presente Reglamento:

Destinatarios: graduados universitarios latinoamericanos (excepto argentinos).

Finalidad: para realizar maestrías y estancias de investigación, de corta duración, de nivel doctoral en el Doctorado de Ciencias Sociales ofrecido por FLACSO.

Duración de la beca: Las becas de maestrías tienen una duración de 10 meses, coincidentes con el ciclo académico, y son renovables por un segundo período igual al año siguiente. Las renovaciones se otorgarán a los becarios que hayan cumplido con los requerimientos académicos en tiempo y forma, y que presenten un cronograma de trabajo que suponga la finalización del programa de estudios al término del segundo año de beca; las estancias de investigación se extenderán por desde TRES (3) a SEIS (6) meses.

Período de realización: Las maestrías corresponden al Ciclo Académico que comienza en marzo hasta diciembre de 2016. Las estancias de investigación en el Doctorado en Ciencias Sociales se podrán realizar entre marzo y diciembre de 2016.

#### Requisitos Para Participar De La Convocatoria

- A. Ser ciudadano de países latinoamericanos, excepto argentinos.
- B. No estar residiendo en la Argentina al momento de solicitar la beca.
- C. No haber iniciado estudios de posgrado en la Argentina.
- D. Cumplir con todos los requisitos establecidos por FLACSO para su admisión.
- E. Cumplir con todos los requisitos migratorios para entrar y permanecer en la República Argentina.

#### Criterios De Selección

El proceso de selección es responsabilidad del Comité de evaluación que estará integrado por representantes de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y FLACSO.

Las postulaciones que cumplan con los requisitos y con la presentación de los documentos solicitados según el Reglamento de la Convocatoria, serán ponderadas en función de los siguientes criterios generales:

- Representatividad regional de los países de origen de los postulantes.
- Probabilidad de reinserción en el país de origen.
- Excelencia académica.

Trayectoria académica en docencia e investigación universitaria.

Desempeño profesional.

Participación social.

Consistencia y claridad en las motivaciones y justificación del proyecto académico.

Referencias.

Además, serán criterios de priorización de los postulantes: las características académicas y personales que les permitan obtener un beneficio óptimo de esta beca y las probabilidades de transmisión en su país de origen de los aprendizajes adquiridos.

Las postulaciones participan de un concurso que implica la comparación entre ellas. Por lo tanto, el cumplimiento de los requisitos formales para postular no garantiza la obtención de la beca.

Entidad: Agencia de Cooperación Internacional de Chile (AGCI)- Programa de becas de cooperación horizontal República de Chile. Esta información fue consultada en la convocatoria 2015.

La Agencia de Cooperación Internacional de Chile (AGCI) ofrece, a partir del año académico 2015, becas para llevar a cabo estudios de Magíster acreditados en Universidades u otras instituciones chilenas de educación superior. Dichas becas son ofrecidas a los/las profesionales que sean nacionales de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, y

los países miembros del CARICOM: Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Grenada, Guyana, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía, St. Kitts y Nevis, St. Vincent and the Grenadines, Surinam y Trinidad y Tobago.

El Programa de Becas de Cooperación Horizontal de AGCI se inició en el año 1993 y, a la fecha, cuenta con más de 800 profesionales latinoamericanos y del Caribe, que han cursado programas de postgrado en diversas áreas de especialización ofrecidas por universidades chilenas o instituciones de educación superior de nuestro país.

Fecha Convocatoria: finales de diciembre hasta los primeros días de enero.

Correo: [agencia@agci.gob.cl](mailto:agencia@agci.gob.cl)

[echile.colombia@minrel.gov.cl](mailto:echile.colombia@minrel.gov.cl)

Sitio Web: <http://www.agci.cl/index.php/becas/becas-para-extranjeros>

Punto De Información: Embajada de Chile en Colombia: Calle 100 No. 11B-46, Bogotá.

Tel. 57-1-7420136

Beneficios Que Ofrece:

I. Pago del costo de arancel, matrícula y costos de titulación que cobre la respectiva institución de educación superior, por el tiempo que dure el programa de postgrado, con un tope de cuatro semestres académicos, o seis trimestres académicos, dependiendo de la calendarización utilizada por la respectiva institución. En todo caso, deberá tratarse de costos que correspondan exclusivamente al currículum académico del programa de estudio para el cual se haya concedido la beca.

II. Pago, a partir del mes en que el/la becario/a inicia el período de estudio para el cual se le haya concedido la beca, de una asignación mensual de manutención de cuatrocientos sesenta mil pesos chilenos (\$ 460.000). Dicha asignación se pagará exclusivamente por el tiempo que dure el programa aplicable al/la becario/a, con un tope de veinticuatro (24) meses. En los meses de diciembre, enero y/o febrero, AGCI pagará al/la becario/a el 100% de la asignación mensual únicamente en caso de que éste/a permanezca en Chile más de la mitad del respectivo mes. En cualquier otro caso 1 , AGCI pagará sólo el 50% del monto de dicha asignación.

III. Provisión al/la becario/a, mientras la beca se encuentre vigente, de un seguro de vida, salud y accidentes, por los hechos o siniestros que le afecten y que acaezcan dentro del territorio de Chile.

IV. Otorgamiento al/la becario/a, dentro de su primer periodo lectivo en el programa de estudio, de una asignación única para textos y materiales de estudio, ascendente a la suma de noventa mil pesos chilenos (\$ 90.000).

V. Otorgamiento al/la becario/a, por una sola vez y siempre que su promedio de calificaciones en el respectivo programa de estudio sea igual o superior a 5,5 (cinco coma cinco) o su escala equivalente, de una asignación por un monto equivalente a media asignación mensual, para apoyo a gastos de confección de tesis o de cumplimiento del requisito análogo exigido por la institución de educación superior para otorgar el respectivo grado académico.

En el caso de las Tesis relacionadas con áreas propuestas para cada país, eventualmente los becarios podrán participar del desarrollo del proyecto respectivo si está AGCI así lo requiriese.

Las becas sólo podrán otorgarse para cursar los estudios de Magíster que se encuentren el listado de cada Convocatoria, con dedicación exclusiva, en modalidad de tiempo completo, presencial y con permanencia en Chile durante todo el programa de estudio.

## Requisitos Para Participar En El Programa

Los/las postulantes deberán presentar, tanto en original en papel, como en formato de disco compacto (CD) (con la información debidamente escaneada cuando corresponda), los siguientes documentos:

1. Formulario de postulación a Beca AGCI, debidamente completada y firmada.
2. Carta de aceptación definitiva del Programa de Estudio escogido, emitida por la autoridad competente de la institución de educación superior chilena. Esta carta deberá acreditar la aceptación incondicional del postulante, la fecha de inicio de las clases y la duración del programa de estudio, incluida la tesis y el examen de grado.
3. Certificado de salud compatible emitido y suscrito por un médico habilitado, con indicación de las enfermedades preexistentes declaradas por el/la postulante.
4. Certificado de Título Profesional o copia autorizada del mismo.
5. Curriculum Vitae, con énfasis en antecedentes laborales y académicos.
6. Breve descripción de las razones que lo motivan a realizar estudios en Chile, de los objetivos de los estudios que desea realizar y de cómo se propone aplicarlos al regresar a su país.
7. Breve descripción de la posible área y tema de tesis en que pretende enfocar su investigación final.
8. Carta de Referencia Académica.
9. Carta de Patrocinio de la Institución Empleadora, en la que se especifique con claridad el interés de ella para que su empleado o funcionario realice estudios en Chile y la indicación de que el interesado cuenta efectivamente con los permisos para ausentarse durante el tiempo que dura la beca y si se le conservará o no el cargo a su regreso.

## CONCLUSIONES

Las posibilidades de realizar estudios de posgrado en Argentina y Chile existen. Los estudiantes de los tres últimos semestres de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad Seccional Chiquinquirá, para realizar estudios de posgrado en que ofrecen los gobiernos de Argentina y Chile, tienen que empezar a crear hoja de vida para que postulen a las becas y tengan opciones de ganárselas.

## REFERENCIAS

Jonathan, G. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 61. Pp. 59-76 OEI/CAEU.

Jaramillo I. (2003). La Internacionalización de la Educación Superior y su Dinámica en Colombia. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office-Human Development Department LCSHD paper series no. 82.

Luchilo, L. (2007). Estudiantes en Movimiento: Perspectivas Globales y Tendencias Latinoamericanas Redes Centro de Estudios Sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.

Ministerio de Educación de la República Argentina. 2016. Reglamento de beca – convocatoria 2016 destinada a graduados latinoamericanos (excepto argentinos), para realizar maestrías y estancias de investigación de nivel doctoral en flacso – argentina.

República De Chile. (2015). Programa de Becas de Cooperación Horizontal- Convocatoria Año 2015. Agencia de Cooperación Internacional de Chile.

ISBN 978-987-1889-70-9



9 789871 889709