

PRIMERA
EDICIÓN



Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior
(RED-DEES)

LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

[EXPERIENCIAS Y ALTERNATIVAS PARA SU DESARROLLO]

Colectivo de autores

Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero
Dra. C. Judith Galarza López
Msc. Javier López Fernández
Compiladores

ISBN: 978-9942-17-023-1



9 789942 170231



La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) fue creada en el mes de septiembre del 2009 en La Habana (Cuba), bajo la coordinación del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Es una red académica constituida actualmente por 52 Instituciones de Educación Superior de diez países, cuyo trabajo en el ámbito de la investigación y el posgrado se orienta al desarrollo de variadas temáticas relacionadas con ese perfil.

Misión

“Contribuir a la promoción, estimulación y fomento de la investigación, del postgrado y otras actividades académicas sobre temas y experiencias de interés común en el área de la dirección estratégica universitaria, mediante un mecanismo de diálogo, intercambio y cooperación multilateral entre sus miembros, con el fin de elevar la calidad y pertinencia de la gestión institucional, y responder favorablemente a las necesidades de la sociedad”.



El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología es una Institución de Educación Superior surgida en 1999, en la que se desarrollan las siguientes carreras: Técnico Superior en Enfermería, Técnico Superior en Gerontología, Técnico Superior en Podología, Tecnología en Contabilidad y Auditoría, Tecnología en Administración de Empresas y Tecnología en Análisis y Sistemas. Mantiene activa colaboración académica con instituciones de países como: Cuba, Colombia, México, Uruguay, Perú. Se propone además, ampliar el horizonte en el intercambio académico, en aras de formar profesionales de éxitos al servicio de la sociedad. En su seno se han realizado congresos internacionales en las áreas de Pedagogía, Unidad Académica de Salud y Servicios Sociales. Para desarrollar la formación de profesionales, el Instituto cuenta con un claustro integrado por más de un centenar de docentes, en su mayoría, con categoría de Titular Auxiliar y de Máster en Ciencias.

PRESENTACIÓN

No se necesita subrayar cuanta honra significa para el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB) tener la oportunidad de escribir unas breves palabras de presentación de este resultado de colaboración académica de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED – DEES).

Los países que integran la red, e incluso aquellos otros que no se nos han unido en estos años de trabajo intenso, viven hoy un momento crucial y están urgidos de lograr un mayor impacto en la inmensa tarea de la renovación de la gestión educativa para consolidar años de trabajo y dar pasos más acelerados hacia la calidad de la Educación Superior que necesitan nuestros ciudadanos bajo principios científicamente fundamentados y desde la visión común y las experiencias y buenas prácticas instituciones en la dirección estratégica como cuestión decisiva y crucial para las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y el Caribe.

Este trabajo conjunto que se nos corresponde presentar hoy se enmarca en la misma línea filosófica de pensamiento que los que le antecedieron y se levanta como soporte de aquellos sistemas educativos que tratan de encontrar el camino para el que trabajan incesantemente hombres y mujeres que piensan en la necesidad común de crecer cultural y espiritualmente convencidos de que los hombres son sagrados para los hombres y que las nuevas generaciones que están hoy en las aulas y que representan menos del 20 % de la población serán muy pronto el 100 % que tendrá en sus manos el futuro de nuestras naciones. Este nuevo resultado de la RED – DEES se iguala con los anteriores en cuanto a la importancia de su contenido pero, sin dudas, difiere de ellos por su amplitud, por la madurez de sus juicios y por su alcance.

No nos permitamos olvidar aquellas sabias palabras de Paulo Freire cuando dijo que la educación por sí sola no va a cambiar el mundo sino que cambiará a las personas que van a cambiar el mundo. Por ellos pensamos en transformar la educación superior, por ellos trabajamos para la educación superior, por ellos perfeccionamos y socializamos buenas prácticas e innovaciones sobre la educación superior y la dirección de sus procesos.

La idea de esta presentación que amablemente nos ha solicitado la Coordinación General de RED – DEES es comprometer a cada uno de los se adentren en las páginas de esta obra colectiva a no quedar indiferentes y convencerlos de que conviertan el acto de leer y analizar lo aquí expuesto en un ejercicio práctico de concienciación sobre el acto de educar, de educar a todos, por el bien de todos y con la calidad a la que aspira la sociedad; entendiendo esto no sólo como un derecho ciudadano sino asumiéndolo además como una responsabilidad social: nuestra responsabilidad.

Presentamos un libro que demuestra la capacidad que tenemos como naciones para establecer y definir coincidencias sobre los problemas más cruciales que constituyen parte la cotidianidad común en nuestras IES.

Nos complace sobremanera apreciar junto a los amigos que nos acompañan en este ambicioso proyecto de red, que se ha crecido sobre sí mismo y se ha desdoblado en madurez y profesionalismo, cómo la educación superior que hacemos se va transformando, se renueva conscientemente mediante innovaciones en el ámbito de la gestión de sus procesos sustantivos.

Los invitamos a acompañarnos a repensar cada palabra, a detenernos en cada pensamiento, en cada propuesta que encuentren en las líneas que siguen a esta presentación y les transmito mi confianza de que con ello lograremos un ejercicio intelectual altamente valioso y pertinente.

Muchas Gracias.

Mg. Roberto Tolozano Benites, PhD(a)
Rector del ITB

Guayaquil, Ecuador, Septiembre de 2016

INTRODUCCIÓN

Hoy la humanidad enfrenta enormes desafíos por las grandes asimetrías que genera el desarrollo desigual de los países desarrollados y subdesarrollados. Como se conoce, estamos en presencia de una crisis sistémica mundial que se manifiesta en diferentes ámbitos (económico, social, ambiental, energético, otros) y cuya solución parece ser difícil a corto plazo. Miles de millones de personas siguen estando en niveles extremos de pobreza, al margen de disfrutar sus derechos a una vida digna. Sigue creciendo el desempleo; aumenta el fenómeno de la migración forzada por diversas razones; los desastres naturales y conflictos armados cada día tienen mayor presencia en el planeta; se deteriora la calidad de la salud y de otros servicios básicos a la población. En este contexto, es indudable también el aumento significativo del valor del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, que se han convertido en ejes estratégicos para el progreso de los países.

América Latina no está exenta del impacto de dichos fenómenos y por tanto, requiere de profundas transformaciones de gran magnitud para alcanzar el desarrollo sostenible equilibrado e integrado, donde la educación superior es crucial para disminuir las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden su crecimiento económico, social y humano;

Es así que, para enfrentar las presiones y diferentes desafíos que se derivan de dichas exigencias y que elevan significativamente las demandas de educación superior, es necesaria una rápida intervención de las instituciones universitarias latinoamericanas, cuyos resultados contribuyen a la superación de las brechas económicas, sociales, científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y también al interior de las propias realidades de aquellos que la integran; es decir, se convierten en cruciales componentes para la solución de los problemas actuales de la región.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe celebrada en Colombia en junio del 2008, se trazaron las pautas básicas que posibilitan orientar dicha intervención, poniéndose de manifiesto una visión de futuro transformadora del sistema universitario que responde a los nuevos tiempos y convierte a las Instituciones de Educación Superior (IES) en organizaciones que aboguen por el incremento constante de la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social, que sean creativas e innovadoras y en permanente aprendizaje, que propicien una educación científica, tecnológica, humanista y artística, entre otros. Todo ello, debe ser logrado mediante un fuerte vínculo con la sociedad, abandonado los conceptos estrechos de la exclusividad de

las relaciones con algunos sectores económicos.

En el marco de dichos postulados se destacan, por ejemplo, transformaciones importantes en: los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas; el acceso a la educación superior; los sistemas de acreditación; la cobertura y los modelos educativos e institucionales; la articulación con los restantes niveles del sistema educativo; la utilización de las tecnologías de información y comunicación en los procesos universitarios, específicamente en el proceso formativo; una proyección extensionista sustentada en un concepto de cultura amplio e integrada a los restantes procesos académicos; el desarrollo de las capacidades científicas – tecnológicas, humanísticas y artísticas vinculado a una oferta de posgrado pertinente y con criterios rigurosos de calidad; la formación, capacitación permanente y el aseguramiento de adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional de los docentes e investigadores; la profesionalización de los directivos; la configuración de un tejido de relaciones estrechas con otros actores y organizaciones del contexto.

Complementan estos desafíos, la necesidad de lograr cambios en la gestión de las IES; sin lugar a duda, esto es una condicionante y una invariante para cumplir con los objetivos propuestos, ya que tanto a nivel institucional como de los procesos universitarios, se requiere de una gestión modernizada, basada en un pensamiento innovador y creativo, que deje atrás lo tradicional, lo obsoleto y rígido, lo cual ya no es válido en los tiempos actuales.

Según Drucker: *“la supervivencia organizacional requiere de innovación, lo que significa destrucción creativa perpetua”*.

La gestión en las IES debe desempeñar un rol de avanzada y estas, no pueden olvidar que hay que actuar en un medio poco definido y de constantes cambios; es decir, deben aprender a gestionar en medio de la incertidumbre, la turbulencia y la complejidad, lo que les obliga a la búsqueda continua de la eficiencia y la eficacia de los enfoques y métodos que empleen para responder a las nuevas exigencias internas y del entorno.

Dicho cambio ya no es una opción, sino es una necesidad y un imperativo, que obliga a las IES a no dormirse en sus laureles y a superarse a sí mismas constantemente para elevar la calidad y pertinencia de sus modelos de gestión y las metodologías que los sustentan, así como de los sistemas, herramientas y estrategias complementarias que apoyan su funcionamiento y desarrollo.

Por tanto, cumplir con la misión de la educación superior de “satisfacer las crecientes demandas de formación de graduados universitarios, de superación posgraduada de los profesionales, del desarrollo científico – técnico y de desarrollo de la cultura integral de la sociedad”, transita, entre otros aspectos, por la necesidad de innovar también en el ámbito de la gestión universitaria. Esto es una responsabilidad de las propias IES, que influye en la calidad de sus resultados y que puede dimensionarlos, propiciando un aumento de su valor para la institución y la sociedad.

No se puede aspirar a ser una IES innovadora, que contribuya a resolver los problemas que emanan del desarrollo económico y social del país y de sus contextos inmediatos, si no se desarrollan también sus capacidades para resolver los problemas importantes y mejorar la calidad los procesos internos. En este caso, aparece una variable de gran complejidad: la gestión universitaria, como objeto y sujeto también de innovaciones.

Para ello es necesario, entre otros aspectos, aumentar las capacidades de investigación y de aprendizaje en ese ámbito; nutrirse de las experiencias exitosas existentes, de las buenas prácticas y promover el intercambio de conocimientos y prácticas con otros actores; en resumen, se debe lograr una gestión del conocimiento pertinente que sustente los cambios requeridos, que favorezca la difusión de las innovaciones, la creación de un ambiente creativo y la consolidación de una cultura de innovación en la gestión universitaria, aspecto este que no siempre se ha logrado en una gran cantidad de IES por diferentes causas (resistencia al cambio, mal manejo de las relaciones de poder, problemas de las interacciones entre actores, insuficientes espacios para desarrollar el aprendizaje organizacional, otros).

Como sucede con cualquier cambio de paradigma, se requiere construir una estructura más innovadora que responda al contexto de su aplicación para fundamentar mejor la gestión universitaria en lo teórico, metodológico y práctico, lo cual constituye uno de los retos importantes que enfrentan actualmente las IES. Esta perspectiva debe convertirse en una prioridad de la proyección institucional, ya que a nuestro juicio, la gestión universitaria es una de las prácticas más importantes que le puede añadir valor a los resultados de los restantes procesos ante el paradigma actual de la escasez de recursos. Se convierte así, en una alternativa que posibilitaría el tránsito de lo que son las IES a lo que deben y pueden ser; de lo que hacen a lo que deben y pueden hacer; es decir, la innovación de la gestión es una de las potencialidades de las IES para impulsar su desarrollo.

Por los elementos expresados anteriormente, la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) ha asumido, dentro de sus direcciones de trabajo, la innovación en la gestión universitaria. Y precisamente, los 24 artículos que se presentan en esta obra son el resultado de investigaciones, estudios y experiencias de directivos, docentes e investigadores de 17 IES de seis países, la mayoría de ellas, miembros de la Red, que han centrado su atención en diferentes aristas vinculadas con dicho ámbito.

Sobre el contenido del libro

En esta obra las contribuciones de los autores fueron organizadas en dos partes: en la primera, se tratan temáticas vinculadas con innovaciones desde una perspectiva institucional global, y en la segunda, se abordan aspectos relacionados con las innovaciones en la gestión de procesos universitarios específicos, una parte de ellas desarrolladas en instituciones particulares y que constituyen estudios de casos. A través de los diversos artículos, el lector encontrará una rica reflexión sobre las potencialidades de la innovación para mejorar la calidad de la gestión universitaria.

Las reflexiones en la primera parte, titulada <<Innovación y gestión institucional>>, comienzan con el trabajo de *Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone* referido a las “Políticas universitarias y modelos de gestión en el proceso de integración en América del Sur”, donde se identifican las experiencias latinoamericanas que incluyen algunas respuestas de las Instituciones de Educación Superior, frente a la gestión del cambio, el desarrollo del conocimiento y los modelos de gestión.

Los autores *Judith Galarza López y José Luis Almuiñas Rivero* en el artículo “Innovar en la gestión. Un desafío actual y futuro de las instituciones de educación superior” fundamentan la necesidad de incorporar a la innovación como elemento consustancial de la gestión, y al respecto, exponen algunos enfoques que pueden ser utilizados en diferentes ámbitos universitarios para elevar su calidad, tales como la evaluación prospectiva, la gestión de riesgos y la gestión por procesos.

A continuación dos artículos abordan el tema de la relación de la gestión, el rol de la innovación y el cambio, todo ello, asociado al mejoramiento de la calidad como resultado final. El primero, de *Miriam Costabel y Sara Gerpe*, “La gestión universitaria en calidad como innovación y cambio”, fundamenta cómo la innovación se puede convertir en uno de los ejes motores del cambio y del mejoramiento de la calidad de los procesos universitarios, incluyendo al de la gestión. Se presentan

además las características principales de los procesos de innovación generados en la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República, Uruguay, a partir de la acumulación de cambios cuantitativos para producir la nueva cualidad. En este caso, se argumenta que la gestión de la calidad ha sido una vía importante para lograr mejores resultados en la gestión institucional, resaltándose los beneficios logrados por las innovaciones introducidas en el servicio. En el segundo, “La innovación en la gestión de la calidad. Una necesidad de las Instituciones de Educación Médica Superior”, de *Heidi Soca González, Juana Dora Ordóñez Hernández y Antonio José López Gutiérrez*, se defiende la idea de reconocer, institucionalmente, la importancia de las relaciones que se establecen entre las categorías gestión, calidad e innovación, operacionalizándolas en el caso de las Instituciones de Educación Médica Superior.

En el trabajo de *María C. Vázquez Pérez, Alicia de la C. Alfonso Serafín y Noris Benedicta Cárdenas Martínez* titulado “Gestión de la institución universitaria: retos de la evaluación institucional”, centra su atención en el análisis de la influencia que tuvo el proceso de acreditación institucional en la elevación de la calidad de la gestión, tomando como base la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, sobre todo, su contribución, como insumo, al perfeccionamiento del diseño estratégico y al desarrollo del potencial humano de dicha institución en los próximos años.

En “Los principales retos para la implementación de un sistema de información estratégica como apoyo a la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo”, los autores *Luis Alberto Acosta Estrada y Francisco Ángel Becerra Lois*, analizan los principales retos que ha enfrentado esa institución ecuatoriana en la implementación de un Sistema de Información Estratégica para la Gestión Universitaria, el cual constituye una herramienta novedosa de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones en la organización para la institución por su concepción y diseño.

Más adelante, se presentan dos trabajos vinculados con las funciones territoriales de las IES, centrando la atención en su impacto. En el primero, *José Luis García Cuevas, Marisol González Pérez y Aurora Fernández González* reflexionan en torno al tema de la relación universidad – desarrollo local. En el trabajo “Integración universitaria y desarrollo local en Cuba”, dichos autores fundamentan las potencialidades que tienen las IES cubanas para contribuir al desarrollo local a través de diferentes formas y vías, y los beneficios que también se generan para las mismas. El análisis se enfoca en el desarrollo de la gestión del conocimiento y la innovación orientadas al desarrollo local; todo ello, en el nuevo escenario de

integración de la educación superior cubana. Resaltan los resultados principales logrados hasta el momento y proponen un conjunto de estrategias y acciones para continuar elevando su impacto en este ámbito, que constituye una fuente de innovación constante para las IES cubanas.

Continúan estas reflexiones, en el segundo *Sinaí Boffill Vega, Rafael Miguel Reyes Fernández y Alejandro Carbonell* con el artículo “Ciencia, tecnología e innovación: pilares básicos de la gestión universitaria para el desarrollo local de Yaguajay”, donde argumentan sobre el papel que deben jugar las IES en el contexto local, a partir de la experiencia y aprendizaje de la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación del Centro Universitario Municipal de Yaguajay de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez, la cual por sus resultados favorables, forma parte del Sistema de Innovación Local.

Cerrando la primera parte del libro se ubica, la contribución de *John Campuzano, Luis Brito-Gaona y Virgilio Salcedo Muñoz* a través del trabajo “Creación del comité de control y evaluación de la responsabilidad social en las Instituciones de Educación Superior”, donde se propone insertar en la estructura orgánica de las IES una instancia público – privada, donde puedan confluir todos los grupos de interés: empresas, gobierno en sus instancias intermedias, grupos sociales, estudiantes y autoridades universitarias. Esta unidad es 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. Las acciones de evaluación y control se fundamentan en la construcción de un conjunto de indicadores de desempeño derivados de los planes, programas y proyectos presentados en términos de RSU

La segunda parte del libro está dedicada a la **<<Innovación y gestión de los procesos universitarios>>**, donde se tratan algunos ejes temáticos específicos que les son inherentes. En el artículo “Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos universitarios: innovación organizacional”, los autores *Ebir González Cruz, Gilberto Hernández Pérez y Margarita de Jesús Fernández Clúa*, proponen un procedimiento general sustentado en la metodología del QFD desplegada en el ciclo Deming a partir de la integración de herramientas de gestión y procedimientos específicos contextualizados a las IES. Presentan además, los resultados favorables de su aplicación para el despliegue de la calidad en la gestión del proceso de ciencia e innovación tecnológica en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

Oscar Navós y Gabriela Rau, en “Nuevas generaciones en la universidad: cambio

de paradigma educativo y rol docente”, proporcionan una recopilación teórica y reflexiva acerca de la problemática de la educación universitaria en lo referente a la necesidad de responder a los actuales y futuros requerimientos del contexto y los notables cambios que se han verificado en las características de las nuevas generaciones que se incorporan a sus aulas. Fundamentan la importancia de desarrollar mecanismos para detectar las demandas de los “nuevos tipos de estudiantes” (*millennials*) y lograr su adecuada profesionalización, así como también plantean una redefinición del concepto de autoridad del docente, cambiándolo hacia un rol más vinculado al de un mentor en un ambiente de aprendizaje ubicuo. Defienden también la idea de que el proceso formativo debe dejar atrás “el que” y centrarse en “el cómo”.

En esa misma dirección, pero considerando aristas diferentes de análisis, se enfocan dos artículos. El primero, de *Rafael Félix Bell Rodríguez* titulado: “Potencialidades de la inclusión educativa para la innovación en la educación superior” aboga por el logro del mejor ajuste de la respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de la diversidad del estudiantado universitario, en particular, de aquellos que presentan alguna discapacidad, aspecto este donde no se ha avanzado lo suficiente en el contexto universitario. Es así que, este autor sustenta que la problemática de la inclusión de este sector específico de la población es generadora de posibles innovaciones para el mejoramiento de la calidad de la gestión del proceso formativo en las IES, donde juega un rol fundamental la introducción de cambios importantes en el desempeño del profesorado y los aspectos curriculares. El segundo, titulado “Tres dimensiones transformadoras de la gestión universitaria en la actualidad”, de *Giraldo León Rodríguez, Silvia Viña y Roberto Passallaigue*, aborda cómo la estructuración de espacios de aprendizaje, el surgimiento de nuevas y variadas estrategias de aprendizaje y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, exigen un redimensionamiento de las IES, que incluyen cambios importantes en la forma de concebir e implementar los modelos de gestión, que respondan al mismo tiempo, a las exigencias de la generación de los “*millennials*” – estudiantes nacidos en la era de internet - que arriba a las aulas universitarias.

Diana Conde del Pino, Máryuri García González y Maricela González Pérez en el trabajo “El papel de la innovación en la gestión de los procesos universitarios a través de los conocimientos aportados desde el marco de la Ingeniería Industrial”, sustentan la idea de que las características de este tipo profesional y las condiciones y exigencias en que se desarrolla su proceso formativo, favorecen la introducción de innovaciones en la gestión universitaria.

Las dos contribuciones siguientes que se presentan en el libro tratan un tema muy debatido dentro de la estrategia del proceso formativo: las competencias, las que surgen en el medio empresarial y desde hace poco tiempo, se insertan en la agenda de discusión del ámbito académico, donde unos autores las consideran una necesidad del proceso formativo de nuestros tiempos y otros, una moda pedagógica ubicada en un discurso socialmente aceptado.

Así, *Yordanka Guzmán Miras y Máryuri García González*, se ubican en el primer posicionamiento, cuando presentan el trabajo “Las competencias desde la socioformación. Un paradigma innovativo en las Instituciones de Educación Superior”, donde se exponen, ampliamente, los fundamentos teóricos que visualizan a las competencias, como paradigma innovador, así como los diferentes enfoques metodológicos para la identificación o determinación de las mismas, asumiéndose en este caso, al análisis socioformativo basado en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad, como el más pertinente. Basado en este enfoque, se propone además, un procedimiento metodológico para determinar las competencias, que fue aplicado para la definición de aquellas vinculadas con la “gestión del proceso formativo”. En “La inserción de las competencias en el proceso formativo de las carreras universitarias cubanas: apuntes desde la innovación educativa”, *Máryuri García González, Reynier Helvio Fernández García y Yordanka Guzmán Miras*, profundizan en las tendencias dentro de la innovación educativa contemporánea, para hacer precisiones de las competencias en el proceso formativo, en los currículos y mostrar la necesidad de su inserción en las carreras de las IES cubanas con vistas a formar un profesional cada vez más integral, comprometido y competente.

A continuación, *Adela Hernández Díaz y Dayana Travieso Valdés*, presentan el artículo “Curso taller de gestión curricular: una experiencia en la preparación del profesor universitario”, donde se fundamenta la necesidad de enriquecer la preparación del profesor universitario para enfrentar su desempeño como docente a partir del desarrollo de acciones innovadoras, que promuevan desde su diseño y concepción, su intervención activa en la propia superación, se incorporen recursos de la investigación-acción como metodología idónea para alcanzar el objetivo del proceso formativo y se relacione la teoría con la práctica. La propuesta de curso taller elaborada por las autoras fue aplicada con éxito en una facultad de la Universidad de La Habana.

Posteriormente, *Dania Regueira Martínez, Delci Calzado Lahera y Angie Fernández Lorenzo* continuando con el tema de la formación de profesores, en su artículo “La formación docente del estudiante universitario para que aprenda a enseñar. Una

propuesta innovadora”, se interesan por desarrollar competencias pedagógicas mediante acciones dirigidas a la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje que le permitan fundamentar el proceso de planificación docente, en particular, las clases, como unidades didácticas integradoras. La propuesta de acciones se operacionalizó con estudiantes en formación docente de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca, obteniéndose resultados favorables.

Más adelante, en el trabajo “La innovación educativa y la dirección educacional competente en la formación profesional pedagógica”, *María Teresa Ferrer Madrazo, Regla Isabel Sardiñas y Amada Cándida Milord Vicente*, resaltan la importancia de considerar ambos procesos como componentes de la proyección de la calidad de la preparación de los egresados de las IES con perfil pedagógico. Estos autores fundamentan la necesidad de lograr una dirección educacional competente desde la disposición del personal directivo, la atención a las personas y la asimilación y desarrollo de experiencias de avanzada.

Trinidad Mentado, presenta una experiencia que pretende unir el aprendizaje con el compromiso social de manera bien articulada que promueve en la sociedad la capacidad de aprender a ser competentes, siendo útiles. En “El aprendizaje servicio como innovación en la gestión universitaria”, la autora defiende la necesidad de vincular la calidad educativa con la inclusión social, mediante acciones extracurriculares que respondan a las necesidades de la sociedad, dándoles protagonismo a los estudiantes en su formación para una ciudadanía activa en tiempo real desde el fortalecimiento de su responsabilidad social. En este trabajo, se caracterizan algunos proyectos universitarios orientados a lograr esos objetivos.

En “El camino a la bimodalidad como innovación en una institución pública argentina. El caso de la facultad de medicina de la Universidad Nacional del Nordeste”, *Patricia B. Demuth, Graciela Fernández y Viviana Navarro*, presentan los resultados de una experiencia de trabajo en la modalidad presencial con instancias de trabajo virtuales mediante la gestión del “Campus Virtual”, entorno propio e institucionalmente reconocido que posibilita mejores oportunidades de aprendizaje y genera las mediaciones de enseñanza adecuadas para cubrir las demandas de formación de estudiantes de pregrado y posgrado en ese contexto universitario. También dicho “Campus” propicia la promoción de instancias de formación de los docentes universitarios de la facultad.

Sobre el desarrollo de habilidades laborales de los estudiantes como elemento consustancial a la gestión del proceso formativo, trata el trabajo de *Galina Peña Mateo, Iboris Sánchez Rignack y Merlinda Clark Bloonfield* titulado “Experiencia de

innovación en el ejercicio de Práctica Laboral IV de la Carrera Licenciatura en Economía de La Universidad de Holguín”, donde se proponen innovaciones curriculares y pedagógicas que favorecen la interacción de los estudiantes con su entorno, es decir, la aplicación de los conocimientos en el contexto de actuación. Las transformaciones realizadas permitieron tanto, una mayor autonomía de los mismos para ser protagonistas de su propio aprendizaje, como al profesorado, adquirir nuevas competencias.

A continuación, *Laura Elizabeth Leyes, María Marcela Barrios y Gerardo Omar Larroza* comparten las experiencias derivadas del proceso de culminación de los estudios. En el artículo “Trabajos integradores finales de estudiantes como eslabones del proceso de gestión institucional de explicitación de conocimientos tácitos”, dichos autores proponen un conjunto de actividades estratégicas articuladas entre sí, que facilitan la presentación de los trabajos finales de los estudiantes de Kinesiología y Fisiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, en tiempos considerados aceptables, además de posicionar a la comunidad educativa de la carrera como institución emprendedora y generadora de conocimientos dentro de una cultura de transformación y mejora continua. Para ello, fue necesario diseñar e implementar un modelo de gestión del conocimiento producido en ese escenario académico, que propiciara a los estudiantes el acceso a los stocks y además fortaleciera la colaboración entre estudiantes y docentes.

La perspectiva vinculada con el aseguramiento de los recursos necesarios para el desarrollo universitario es un tema asumido actualmente por una cantidad creciente de autores e instituciones. En este caso, se incluyen los procesos asociados a los aspectos materiales y financieros. Y precisamente, el libro cierra con el trabajo de *Miriam Alpizar Santana* “La innovación en la gestión económico-financiera de los procesos universitarios”, quien presenta una reflexión interesante alrededor del rol que debe jugar la gestión económico-financiera para el aseguramiento del cumplimiento de los objetivos institucionales, defendiendo la idea de la necesidad de su interrelación e integración con la gestión de los restantes procesos universitarios, así como de su incorporación dentro del sistema de gestión institucional. Propone también un modelo de gestión económico – financiera para las IES cubanas, el cual ha sido aplicado con resultados favorables, pero que en su desarrollo ha sido objeto de innovaciones.

Finalmente, queremos reconocer los valiosos aportes de los autores de los artículos de este libro, son algunas de las alternativas para mejorar la calidad de la gestión, no siempre del todo válidas para los diferentes contextos universitarios, inclusive

pueden estar contrapuestas con determinadas realidades. De lo que se trata entonces es que las IES, a diferentes niveles de dirección, ayuden, colaboren, participen y sean partes integrantes de ese cambio que se necesita en el ámbito de la gestión universitaria.

Esta obra, *“La innovación en la gestión universitaria: experiencias y alternativas para su desarrollo”* se pone a disposición de la comunidad universitaria, con el propósito de que pueda servir de referencia, consulta y dar continuidad al debate académico sobre un tema, que aún está en construcción, que requiere más investigación y una práctica más pertinente de directivos y por qué no, de los docentes al ser también gestores y que se ha puesto en el orden del día en muchos contextos universitarios de diferentes países latinoamericanos y caribeños.

Por último, queremos felicitar a todos los autores que con gran profesionalismo y ética, enviaron sus contribuciones para que este libro sea una realidad y forme parte del trabajo cooperado que se viene realizando por la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

DR. C. JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO

DRA. C. JUDITH GALARZA LÓPEZ

INDICE

PRÓLOGO	19
POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y MODELOS DE GESTIÓN EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN AMÉRICA DEL SUR	21
INNOVAR EN LA GESTIÓN. UN DESAFÍO ACTUAL Y FUTURO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	41
LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CALIDAD COMO INNOVACIÓN Y CAMBIO	57
LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD. UNA NECESIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MÉDICA SUPERIOR	67
GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: RETOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	79
LOS PRINCIPALES RETOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN ESTRATÉGICA COMO APOYO A LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO	93
INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y DESARROLLO LOCAL EN CUBA	111
CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN: PILARES BÁSICOS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO LOCAL DE YAGUAJAY	129
CREACIÓN DEL COMITÉ DE CONTROL Y EVALUACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	145
DESPLIEGUE DE LA CALIDAD EN LA GESTIÓN DE PROCESOS SUSTANTIVOS UNIVERSITARIOS: INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL	163
NUEVAS GENERACIONES EN LA UNIVERSIDAD: CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO Y ROL DOCENTE	179
POTENCIALIDADES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	191
TRES DIMENSIONES TRANSFORMADORAS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD	205
EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LOS CONOCIMIENTOS APORTADOS DESDE EL MARCO DE LA INGENIERÍA INDUSTRIAL	219
LAS COMPETENCIAS DESDE LA SOCIOFORMACIÓN. UN PARADIGMA INNOVATIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	227

LA INSERCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS CUBANAS: APUNTES DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	245
CURSO TALLER DE GESTIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA EN LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO	255
LA FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO PARA QUE APRENDA A ENSEÑAR. UNA PROPUESTA INNOVADORA	277
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA DIRECCIÓN EDUCACIONAL COMPETENTE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA	289
EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA	303
EL CAMINO A LA BIMODALIDAD COMO INNOVACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA ARGENTINA. EL CASO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE	315
EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL EJERCICIO DE PRÁCTICA LABORAL IV DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN	329
TRABAJOS INTEGRADORES FINALES DE ESTUDIANTES COMO ESLABONES DEL PROCESO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DE EXPLICITACIÓN DE CONOCIMIENTOS TÁCITOS	341
LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS	351
AUTORES	371

PRÓLOGO

La preocupación por el mejoramiento constante de la gestión –que antes era irrelevante–, se ha transformado en una cuestión decisiva y crucial para las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y el Caribe. 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 dicha región y es objeto también de análisis en eventos nacionales e internacionales vinculados a esta temática.

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 en la sociedad. Para ello, una de las vías más relevantes que debe formar parte de las políticas nacionales en la educación superior es la innovación, no solo para responder a las demandas del sector externo (empresas, entidades de los servicios, otros), sino también para que contribuya al mejoramiento continuo de la calidad de la gestión institucional y de los procesos universitarios.

Hoy en día se necesitan IES innovadoras, pero no solo hacia el entorno, sino también con una mirada a su interior, capaces de transformarse permanentemente; en la medida que esto se logre, estarán en mejores condiciones para aportar mayor valor a sus resultados con el propósito de satisfacer las crecientes necesidades sociales y de la economía. Y esto último se logra con más investigación, con más aprendizaje, más conocimientos y utilizando las ideas innovadoras resultantes de la experiencia de trabajo acumulada por la comunidad universitaria.

Según expresó el Dr. Rodolfo Alarcón Ortíz, ex – ministro de Educación Superior de Cuba en su Conferencia Inaugural del 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016:

Universidad innovadora es la antítesis de organizaciones estáticas, sujetas a modelos que pertenecen al pasado. Es la universidad que se reforma permanentemente, *enriqueciendo su modelo de gestión*, para cumplir mejor su función social mediante la sinergia de las actividades de formación, investigación y la extensión universitarias, vinculadas siempre con la sociedad (2016, p. 8).

Las IES deben desarrollar estrategias y mecanismos conscientes para promover innovaciones consistentes en el ámbito de la gestión. Apostar por la inercia, no debe de ser una opción; las mejores instituciones universitarias son las que cambian y se superan a sí mismas constantemente.

Es por ello, que la Coordinación General de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) convocó a las IES miembros para socializar un conjunto de reflexiones, análisis y resultados de investigaciones, así como experiencias y estudios de casos, que permitan comprender, de forma más integral, la estrecha vinculación entre la innovación en la gestión universitaria y los cambios que han propiciado la introducción de sus experiencias en la práctica universitaria.

Este nuevo libro conjunto es fruto de la capacidad profesional de directivos, docentes, investigadores y especialistas de varias IES con una gran experiencia en diferentes ámbitos de la gestión universitaria. En el contenido de los artículos se tratan aspectos vinculados con las bases teóricas de la innovación en la gestión universitaria; las condicionantes, problemas, y retos de la innovación para el mejoramiento de la calidad de la gestión, así como se presentan diversas experiencias de innovación tanto a nivel institucional como en los procesos universitarios.

Felicitemos a todas las IES que han participado en este libro, en particular, a los autores por las valiosas contribuciones al desarrollo de la gestión en este ámbito educativo que en la obra se presentan. También, a nombre de la Coordinación General, agradecemos al Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología de Guayaquil, Ecuador, en particular, a su Rector, el Dr. C. Roberto Tolozano Benites por la valiosa contribución en su publicación, reconociendo además su constante compromiso con el trabajo colectivo que se ha desarrollado en la Red. Asimismo, a todos aquellos que, de una forma u otra, hicieron posible la realización de este proyecto académico.

Dr. C. José Luis Almuñás Rivero
Coordinador General

Dra. C. Judith Galarza López
Secretaria Académica

RED DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN

POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y MODELOS DE GESTIÓN EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN AMÉRICA DEL SUR

Enrique Martínez Larrechea - Doctor en Relaciones Internacionales, Investigador del Sistema Nacional de Investigadores, Uruguay, martinez.larrechea@gmail.com

Adriana Chiancone - Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia, Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, Uruguay, achianco@gmail.com

Resumen

El presente trabajo explora la idea de que la universidad extrae una parte fundamental de su mandato de estructuras culturales y sociales más amplias que la contienen y que, en todo caso, son las peculiares demandas de conocimiento y la capacidad de la organización universitaria para gestionarlo, las que explican y dan forma, hasta cierto punto, a los diversos modelos que adopta. Para ello, el artículo se apoya en los planteamientos de –entre otros– autores como Ben David, Burton Clark y Pérez Lindo, quienes sostienen la importancia del crecimiento sustantivo del conocimiento, y del énfasis acordado por la universidad a la investigación, así como la importancia de la organización innovadora y el rol central de la gestión del conocimiento. En el mismo, se exploran, asimismo, emergentes ejemplos de instituciones que intentan trabajar sistemáticamente la centralidad de la investigación y la innovación. En un contexto social caracterizado en los últimos veinte años, por intensos procesos de integración regional, económica y política, pero también educativa, se revela el carácter global de agendas y desafíos, aunque no siempre resulten unívocas sus formulaciones.

Palabras clave: política universitaria, gestión del conocimiento, nuevos modelos de gestión, integración regional.

Abstract

This paper explores the idea that broader cultural and social structures and their peculiar demands of knowledge are key for universities and their ability to manage a specific model driven by this need of knowledge management. In the chapter builds are discussed some ideas, that have been proposed by, among others, authors like Ben David, Burton Clark, Perez Lindo, who argue the importance of substantive growth of knowledge, the relevance of the emphasis on research and the importance of the innovative organization and the central role of knowledge

management. The chapter also explores emerging examples of institutions attempting to systematically work the centrality of research and innovation. In a social context of the last twenty years, we have been going through an intensive processes of regional integration, economic and political integration, and educational as well, showing us the importance of global agendas and contemporary challenges.

Key words: policy universities, knowledge management, new models of management, regional integration.

Introducción

El presente trabajo constituye un ejercicio de análisis e interpretación de las relaciones que operan en el desarrollo de modelos universitarios que se encuentran en cambio y movimiento. La política universitaria y los modelos de gestión no se imponen externamente a las instituciones y a las comunidades, por parte de procesos deterministas, pero tampoco constituyen meras exigencias u opciones endógenas. Se trata de políticas y modelos en relaciones cambiantes con tradición universitaria, con el desarrollo del conocimiento y con la expansión de sus propias posibilidades.

Era necesario intentar comprender cómo operan en conjunto la expansión matricular, la diferenciación institucional, el crecimiento sustantivo del conocimiento y la respuesta universitaria a estos desafíos -respuesta esta, que no posee necesariamente un carácter reactivo, sino también y potencialmente creador e innovador.

Las hipótesis subyacentes en el artículo, podrían sintetizarse diciendo que los modelos universitarios poseen un fuerte significado cultural y se encuentran en relación con procesos sociales mucho más amplios y, por otra parte, que el tipo de respuesta ensayado por las organizaciones universitarias para dar cuenta de esos desafíos está en la base de la gestación de modelos posibles.

Nuestra época -como lo anticiparon muchos- se enfrenta a la relativa invigencia de lo que solíamos reconocer como modelos históricos (Oxford, París, Berlín) y asistimos en cambio, a un intenso esfuerzo de reconstrucción de diversas estrategias y perspectivas, tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe.

En todo caso, entre múltiples factores y fuerzas, el rol que juega el conocimiento en la estructura y fines de los modelos resulta una dimensión central.

Adicionalmente al primer objetivo de comprensión más global del proceso contemporáneo, el nuestro fue identificar experiencias latinoamericanas que, en alguna medida, incluyeran respuestas, o al menos elementos de estas respuestas proactivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), frente a la gestión del cambio y al desarrollo del conocimiento.

La teoría disponible, tal como lo mencionaremos a continuación, se apoya en clásicos de los estudios de la organización universitaria, pero también en autores latinoamericanos relevantes.

Para sintetizar, podríamos decir que la evolución de los modelos universitarios no puede estar ajena a las cruciales transformaciones que han afectado al entero sistema de investigación, desarrollo e innovación, y que nos pone, entre otros, frente a los desafíos de la ciencia posnormal, de la megaciencia y de la emergencia de las hasta hace poco grandes “periferias del conocimiento”, como China, India y Rusia, que sin embargo, constituyen hoy componentes centrales del sistema mundial de conocimiento.

Si los aportes recientes de Clark y otros nos muestran la relevancia de las IES emprendedoras, de clase mundial, en red, u otras, autores como Pérez Lindo (2016) proponen una nueva teorización sobre el modelo universitario, señalando que el así llamado “Modo 2” de producción del conocimiento -típico de sociedades con fuerte desarrollo de la articulación entre una IES y sector productivo, e idealmente, de los Estados Unidos- requiere de correcciones estructurales en nuestra región.

Según esta perspectiva, el contexto de nuestras IES está vinculado a un fenómeno de desarticulación entre el sector académico y las demandas tanto del Estado, como del aparato científico-técnico y del sector productivo. Esta desarticulación expresa, finalmente, una tremenda inconsistencia entre el modo predominante de acumulación económica y el uso social dado al conocimiento.

En efecto, en nuestras circunstancias requerimos un nuevo enfoque: “la teoría del *Modo 3 de Producción de Conocimientos* como un paradigma adecuado para *crear un proceso de desarrollo inteligente de América del Sur mediante la articulación sistemática de las universidades, los centros científicos, el Estado, las empresas y las organizaciones sociales.* (Pérez Lindo, 2016).

A continuación, pasamos revista a las relaciones entre gestión del conocimiento e

IES, intentando identificar también experiencias que podrían sugerirnos nuevos modelos de gestión universitaria basados en el conocimiento en el contexto del proceso de los procesos de convergencia e integración educativa en América del Sur.

En las conclusiones finales, sintetizamos los aprendizajes realizados, enfatizando de modo central el rol del conocimiento en la gestación de un nuevo modelo -o de nuevos modelos- más allá de los fines tradicionales de integración social, expansión territorial del estado, y satisfacción de demandas de audiencias particulares. Se trata de poner el foco en un tipo de conocimiento que nos permita dar cuenta del presente y del futuro, así como de los grandes desafíos que aún enfrenta nuestra América.

1. Gestión del conocimiento y universidad

La universidad expresa en sus orígenes una forma cultural, históricamente sobredeterminada, de gestión del conocimiento. Su nacimiento, probablemente, da cuenta de nuevos fenómenos sociales y culturales, tales como la acumulación de capital por parte de las ciudades-estado italianas —y luego, por parte de Castilla y Aragón—; y el surgimiento de las ciudades y de estamentos burgueses que serían decisivos en etapas culturales posteriores.

Como lo expresa Darcy Ribeiro:

Todas las grandes estructuras universitarias modernas puede ser definidas como procesos residuales de la vida de sus pueblos, solo inteligibles en cuanto resultantes de secuencias históricas particulares. Ellas son, en verdad, subproductos reflejos de un desarrollo social global que no se hizo a partir de la universidad y para el cual ella solo contribuyó secundariamente. Por el contrario, este desarrollo, una vez cumplido, actuó sobre las universidades, proveyéndolas de recursos y exigiéndoles nuevos servicios (1968, p.21).

Nos remitimos aquí al desarrollo conceptual elaborado por Augusto Pérez Lindo, quien define provisionalmente a la gestión del conocimiento como *“un enfoque epistemológico, organizacional y gerencial, que tiene como fin valorizar y aprovechar la creación y transmisión de conocimientos en cualquier tipo de organización (empresas, escuelas, hospitales, sindicatos, universidades, cooperativas u organizaciones sin fines de lucro)”* (2005, p.53). Este autor también señaló: *“Parece obvio que la universidad genera la cultura del conocimiento y vive*

de ella. (...) (Ibídem, p.57). Pero, en la universidad, la producción y la trasmisión del saber acontece desde variados puntos” y no se reduce a una simple relación instrumentalista de medios y fines.

En el contexto de la cristiandad y de una sociedad centrada en el fenómeno religioso, Europa veía expandirse el terreno cultural de la subjetividad, la diversidad de perspectivas y los puntos de vista particulares que emergen del paso de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica. Los modelos universitarios de comienzos del siglo XIX expresan también, en su momento, una nueva forma de organización y gestión del conocimiento: la filosofía y las ciencias naturales, en el núcleo de la Universidad de Berlín, las necesidades imperiosas de gestión del Estado moderno, en el núcleo de la Universidad napoleónica de París.

Por su parte, la reforma universitaria latinoamericana, cuyo epicentro fue Córdoba, expresó asimismo las fuerzas dinámicas de una nueva sociedad: una etapa de democratización política y social, en la cual los regímenes políticos basados en el fraude sistemático, fueron derrotados y sustituidos en 1916, en el Río de la Plata, donde nuevos movimientos políticos ocupan y dan forma a la maquinaria del Estado. La crisis económica y política del mundo central (1914 - 1945) constituyó, asimismo, una oportunidad para sentar las bases de la industrialización y asomarse a los procesos de especialización de la población económicamente activa.

A partir de la década de los sesenta —y más tarde de manera más intensa— irrumpen en escena las que hoy denominamos tendencias contemporáneas de transformación de la educación superior. En el Reino Unido, a partir de la segunda mitad de los ochenta; en Europa continental, por ese entonces; en México a fines de los ochenta; en Argentina y Brasil, en los noventa; estas tendencias de transformación no solo afectan rasgos centrales de los sistemas, sino que, a veces, se expresan en legislación y en nuevos arreglos institucionales.

Algunos autores leyeron estas transformaciones en términos de políticas universitarias, y también en términos de gestión, pues la gestión del sistema de educación superior, en su nivel macro, remite a las políticas; en su nivel meso, a las instituciones, y en su nivel micro, a los procesos específicos en la vida de las instituciones.

Para explicar estas transformaciones se instalaron por lo menos tres agendas: una primera, de resistencia de las grandes IES públicas, a tendencias que entendían como un intento de disciplinamiento, de desconocimiento de su autonomía, o de promoción de políticas y valores ajenas a su *ethos* histórico. En segundo lugar, una

agenda globalizadora, de carácter internacional, promovida por organismos financieros, como el Banco Mundial (Ver: García Guadilla, 2010).

Pero también podemos hablar de una agenda emergente, que quiebra ese esquema dicotómico, y que se caracteriza por una actitud proactiva de diversos actores de la universidad latinoamericana que, más allá de la resistencia y también de la adopción acrítica de una agenda global, desarrollaron sus propias perspectivas, intentando fundar conceptos válidos emergentes de su praxis universitaria. Esta perspectiva posee una cierta tradición en el mundo universitario latinoamericano, que se potencia con el debate sobre el desarrollo de finales de los cincuenta y de los años sesenta. Las principales vertientes de esta importante revitalización del pensamiento universitario sobre la universidad son, al menos, dos: la que se gesta en torno a importantes programas internacionales de formación de posgrado, como el de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la que desarrolla Darcy Ribeiro, cuya experiencia ligada a la Universidad de Brasilia, a partir de su exilio montevidiano y latinoamericano, se difunde en círculos no brasileños.

Esas nuevas experiencias eran básicamente experiencias ligadas más al conocimiento sustantivo que a la necesidad de reproducción de los estamentos profesionales de estados nacionales débiles. El proceso de industrialización y las primeras experiencias de integración regional (como el Mercado Común Centroamericano o la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, impulsada esta última por la Comisión Económica para América Latina), habían generado una necesidad endógena de apostar al desarrollo intelectual, científico y tecnológico —en el marco de sociedades crecientemente modernas, urbanas y especializadas—. El surgimiento de las IES brasileñas, a partir de la década de los años veinte y treinta del siglo XX, va a consolidarse con la Universidad de Brasilia, un modelo innovador. A partir de entonces, Brasil generará un notable proceso de formación de posgrado —dentro y fuera del país— que le permite ser hoy uno de los mega-sistemas más relevantes de la semi-periferia. A diferencia de muchos de los países hispanoamericanos, que continuaron reproduciendo el modelo profesionalista de la universidad napoleónica, Brasil se ligó a las Escuelas de Graduados norteamericanas, descendientes casi directas del departamento de investigación de la universidad de Berlín.¹

Será con el desarrollo de una sociedad informacional, ligada a la revolución cibernética y microelectrónica, contemporánea de la redemocratización, del final de

¹ Ver Ribeiro, Darcy (1968, pp. 43-55).

las hipótesis de conflicto entre Argentina y Brasil y del comienzo del proceso de asociación estratégica argentino-brasileña, que esa lógica sustantiva, ligada a la función universitaria de creación del conocimiento, tendrá un lugar cada vez más reconocible en los sistemas de educación superior. Superará y desplazará a las viejas universidades públicas tradicionales, pero también a la onda privada de creación de instituciones de absorción de demanda (Levy, 1986).

Estas IES públicas de investigación –a menudo presentes en los rankings mundiales- y también pequeñas instituciones públicas de nueva generación y alta calidad, así como otras privadas dotadas de perfil y proyecto propios (a veces fundaciones ligadas a personas o familias benefactoras, como la Universidad Di Tella, o a veces innovadoras IES de elite, como el Tecnológico de Monterrey), serán los tipos institucionales y los modelos de gestión, cuya relación con procesos dinámicos de creación de conocimiento resulta más clara.

La aceleración de estas tendencias en el mundo globalizado de los noventa, sacudido asimismo por nuevos regionalismos (Tratado de Libre Comercio de América del Norte, Unión Europea de Maastricht, Mercado Común del Sur – MERCOSUR–, Comunidad Andina de Naciones) va a implicar una centralidad cada vez mayor de modelos innovadores y de alta calidad, conceptos que solo tienen sentido en el marco de sociedades del conocimiento y de instituciones y actores sociales interesados en gestionar ese conocimiento.

En suma, la hipótesis central de este artículo es que la universidad latinoamericana, en especial en América del Sur y en el contexto de procesos de nuevo regionalismo, solo puede reinventarse a sí misma exitosamente, si es capaz de auto-interpretarse en la perspectiva del conocimiento mundial relevante, aún en el marco de una región semiperiférica, que busca el desarrollo social y económico.

Podría argüirse que la universidad –y, en general, las IES- siempre han perseguido –re-creado, transmitido– un cierto caudal de conocimiento, y que, por su carácter constante, este elemento no sería un factor crítico de interpretación. Sin embargo, siguiendo nuestro propio argumento, siempre que los modelos institucionales reflejen un cierto esquema civilizatorio de gestión del conocimiento, como instituciones ligadas a una redefinición de la relación con el conocimiento, deberíamos considerar en especial a aquellas que enfatizan en su proyecto institucional y en su gestión los aspectos sustantivos ligados a la “tradicción cultural” de la ciencia (Ben David y Sullivan, 1975), y al conocimiento “sustantivo”, como lo definiera Clark (1995).

Según Ben David y Sullivan:

El propósito primario de los practicantes de la ciencia es el de transformar la tradición a través de descubrimientos. En los casos del arte y las humanidades, las innovaciones se acompañan de disidencias y conflictos; sin embargo, aunque en la ciencia los criterios no son absolutamente inequívocos ni totalmente estables, esta tiende a una evaluación consensual de los descubrimientos, convirtiéndose en un caso extremo de “cambio cultural institucionalmente regulado” (1975, p.203).

Estos autores atribuían *“la existencia de un sistema de institutos de investigación fundamental paralelos a las IES como el resultado de un funcionamiento “ineficiente” de estas instituciones (en Francia y Alemania), mientras que, en su perspectiva, en Inglaterra y otros pequeños países occidentales ellas aún proporcionaban el ambiente necesario para la investigación básica”* (Ibidem, pp. 210-211).

En la perspectiva de Burton Clark (1998), la literatura sobre educación superior ha tendido a concentrarse en determinados focos de especial interés, tales como la transición desde sistemas de elites a sistemas de masas, también los relativos a la transformación de las relaciones entre la universidad y el gobierno, así como la estructura y la creciente complejidad de los sistemas de educación superior. Sin embargo, existen aspectos que no pueden obviarse, tales como *“la dimensión disciplinaria de las IES y los sistemas”*. En efecto, para Clark (1995), una fuerza configuradora central del sistema educativo está dada por *“la organización del conocimiento en forma de asignaturas que se autoexpanden”*.

Otro aspecto que a juicio de este autor clásico debe ser objeto de especial interés es la organización universitaria. Sistemas crecientemente complejos, deben transferir parte de la autoridad a las propias instituciones. Para Clark (1998), nos encontramos en el ámbito de la flexibilidad y la innovación institucional, las nuevas formas de organización y de relaciones ambientales, la reconciliación de valores administrativos recién fortalecidos con los valores académicos tradicionales y la apertura de nichos en las competitivas órbitas supranacionales de las IES.

En suma, se trata de una dinámica que se estructura en torno al *“crecimiento académico sustantivo”* y a la *“organización universitaria innovadora”*.

La dimensión disciplinaria resulta central y explica la *“trama histórica”* de conformación de estas, caracterizada por la generación de nuevos campos y

especialidades. La diferenciación que opera en el nivel de las disciplinas y subdisciplinas posee un dinamismo superior al que preside la diferenciación institucional. Sea a través del “parto de asignaturas”, de la “afiliación de programas y dignificación de asignaturas”, o de “dispersión de asignaturas” (cuatro procesos identificados por Metger, 1987, según Clark) opera el proceso de crecimiento sustantivo.

La institucionalización de la investigación académica y la organización de las especialidades académicas constituyeron tendencias centrales del siglo XX. Para Clark (1998), la Alemania de las primeras décadas del siglo XIX resultó el escenario clave de este desarrollo, facilitado por una estructura política descentralizada, que generó una cierta competencia de los gobiernos por contar con un sector académico de alta calidad.

A partir de 1870, la masificación de esta estructura representó la expansión de un sistema universitario estructurado en torno a la investigación. El crecimiento sustantivo se expresa en el aumento de unidades básicas por disciplinas y por conjuntos de disciplinas, en el crecimiento de nuevos cursos y carreras, tanto por el incremento de revistas científicas y de temas y grupos de investigación.

Clark (1998) aporta reflexiones de relevancia en este sentido: una, es que el crecimiento sustantivo expande los límites de las IES y los sistemas de educación superior, pero asimismo conecta a la academia con espacios sociales externos; esta es una constatación, sin duda, relevante en la perspectiva de la integración regional.

El crecimiento sustantivo se vincula especialmente con el desarrollo del posgrado y con la planta docente investigadora; el crecimiento reactivo, se liga más a la formación de grado. La base del conocimiento del sistema nacional de educación superior se autopropulsará en la medida en que se fomenta el imperativo de la investigación. Esto opera, en la perspectiva de Clark, no solo para los sistemas nacionales sino para las propias universidades. Pero esta dinámica guiada por el conocimiento requiere asimismo un tipo diferente de organización universitaria: la organización innovadora.

En un contexto de cambios dramáticos de la economía y de la sociedad, las IES enfrentan el desafío de tornarse cada vez más ágiles y proactivas, y deben encontrar nuevos procedimientos.

En base a la referencia empírica proporcionada por un núcleo de casos nacionales relevados por Clark, le permite exponer lo que considera “elementos esenciales” de

una IES “empresarial” o “innovadora”, como denomina a este tipo ideal.

Estas organizaciones universitarias participan, en primer lugar, de una auto-representación institucional de carácter innovador, poseen una visión ambiciosa en el desarrollo de su misión. Un segundo elemento está constituido por un núcleo administrativo fuerte e integrado, que opera reuniendo competencias tanto gerenciales como académicas. El tercer elemento esencial pasa por una base de financiamiento que libere fondos discrecionales, que el núcleo central aplica a proyectos de futuro que refuerzan el carácter innovador. Un cuarto elemento está dado por una periferia de desarrollo que conecta con el medio universitario, las empresas, el gobierno, los municipios, la sociedad civil. Finalmente, Clark sugiere que un quinto elemento esencial podría ser lo que denomina “la tierra promisoría estimulada”, es decir, que la cultura institucional, aún en sus unidades tradicionales, incorpora la visión y características de la universidad emprendedora.

2. Nuevos modelos de gestión universitaria basados en el conocimiento

El gobierno y la administración universitaria han sufrido profundas transformaciones derivadas de las tendencias de las últimas décadas, -básicamente la expansión de la matrícula y la diferenciación institucional -, pero también como resultado de los cambios importantes de la sociedad en su relación con las IES.

Así, por ejemplo, Ulrich Teichler (2006) señala cierta pérdida de fe en la profesión y en la libertad académicas, lo que había generado la tendencia a un mayor escrutinio de la actividad universitaria; *asimismo, la misma pérdida de fe acontecía en relación a la capacidad de los gobiernos de desarrollar un control administrativo efectivo; finalmente, se comenzó a requerir a las IES una mayor eficiencia* (Teichler, 2006, p. 39).

Los cambios en el gobierno y en la gestión implicaron procesos tales como la introducción de modelos de participación (semejantes al “co-gobierno” latinoamericano); así como de mecanismos de supervisión indirecta, a través de subvenciones basadas en indicadores de desempeño, contratos con el Estado y sistemas de evaluación; adicionalmente, de determinados niveles ejecutivos del gobierno universitario –como los decanos–, y se complejizó la interacción del gobierno universitario, a partir de la presencia de nuevos actores colectivos (*Ibidem*, pp. 39-40).

El caso de la Universidad de Brasilia constituye un ejemplo paradigmático de una fuerte perspectiva anticipatoria en la intelectualidad latinoamericana.

El proyecto impulsado por Darcy Ribeiro y por Anixio Teixeira se diferenciaba nítidamente de la tendencia brasileña a la construcción de instituciones sobre la base de establecimientos aislados. En este caso, por el contrario, se partía de una fuerte implicación de las sociedades de científicos y se apelaba a una estructura radicalmente innovadora (Ferreira de Oliveira, Fernandes Dourado y Fortes Mendonca, 2011, pp. 113 -133).

Darcy Ribeiro, en ocasión del seminario montevideano en el que desarrolló la idea de una nueva universidad latinoamericana, expresó las exigencias teóricas de ese desarrollo:

El estudio de la estructura y de la función de las universidades es un enfoque teórico que opera al nivel de modelo y tiene por objeto establecer los patrones fundamentales de organización, funcionamiento y alteración de estas instituciones. Esos modelos, en cuanto instrumentos conceptuales de análisis, no coinciden, naturalmente, con las universidades concretas, sino en sus características más generales, pero facilitan su comprensión en el nivel más alto que el meramente histórico-descriptivo, porque destacan tanto sus peculiaridades como sus uniformidades respecto del modelo teórico.

Heron de Alencar, en su comunicación a la Asamblea Mundial de Educación, realizada en México, en setiembre de 1964, Heron de Alencar, titulada: *“La Universidad de Brasilia. Proyecto nacional de la intelectualidad brasileña”*, recordaba *“la lealtad” de esta universidad “a los valores y padrones internacionales de la ciencia y la cultura” (...)* y *la lealtad al pueblo brasileño y a su nación* (Ribeiro, 1968, p. 247).

El propio Darcy Ribeiro describía así la experiencia de Brasilia:

El primer proyecto orgánico de creación de una universidad integrada surgió en 1960 con la ciudad de Brasilia, del esfuerzo de un centenar de científicos e intelectuales brasileños, reunidos para repensar el proyecto mismo de universidad, ante la oportunidad ofrecida por la construcción de una nueva capital del Brasil. Este proyecto se inspiró básicamente en los esfuerzos pioneros de Anixio Teixeira, en la Universidad del Distrito Federal (1935-37) y en la lección extraída del fracaso de la tentativa de implantar la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de San Pablo y de Río de Janeiro como órganos integradores de las respectivas universidades (1968, p.134).

En el esquema estructural de la Universidad de Brasilia, se superaba la tradicional separación de facultades, a través de tres tipos de órganos: los institutos centrales, las facultades profesionales y las unidades complementarias. Se trataba pues de repensar de un modo radical la gestión universitaria, ligando esa experiencia a la gestión del conocimiento demandado por *“el desempeño del papel de agencia de asesoramiento gubernamental en la lucha por el desarrollo autónomo del país”* (p.135).

El modelo de Brasilia duró muy poco, apenas cuatro años, y fue interrumpido por el golpe de Estado de 1964.

Es una hipótesis-guía de este trabajo, la idea de que los procesos autoritarios congelaron este proceso fermental de auto-transformación de la universidad latinoamericana, prorrogando los modelos burocráticos e inerciales previos y distorsionando los debates de fondo sobre el rol de la gestión universitaria en un modelo centrado en procesos dinámicos de conocimiento.

Al decir de Fernanda Beigel:

América Latina formó parte del proceso de internacionalización de la ciencia y se consolidó como circuito de investigación social y enseñanza universitaria a comienzos de los sesenta. Pero este circuito regional atravesó etapas de contracción de la autonomía académica, como resultado de las dictaduras militares y de los ajustes de los años noventa (2013).

En la región sudamericana, sin embargo, es posible identificar hoy diversos procesos de creación de instituciones universitarias, tanto públicas como privadas, que dan cuenta de la necesidad de una fuerte centralidad de la investigación. Más allá del caso de México, que presenta instituciones sumamente centrales para la investigación (UNAM, Instituto Tecnológico de Monterrey), tanto en Argentina como en Brasil, nuevas instituciones han asumido diversos desafíos innovadores, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa.

Sin ánimo de realizar un levantamiento exhaustivo de instituciones ligadas a una perspectiva dinámica centrada en la investigación y en la innovación, es posible constatar experiencias relevantes. Así, la Universidad Nacional de Cuyo, desarrolla actividades ligadas a estudios de prospectiva.²

² <http://www.uncuyo.edu.ar/buscar/index><http://www.uncuyo.edu.ar/buscar/index>

La Universidad Nacional del Sur³ constituye otro buen ejemplo de una institución asentada en el interior argentino, en la ciudad de Bahía Blanca, heredera del Instituto Tecnológico del Sur, establecido en la segunda mitad de la década de los noventa.

La creación de nuevas IES públicas en la Argentina, dio lugar a un conjunto de –relativamente– pequeñas, proactivas e innovadoras universidades caracterizadas por la pertinencia de la oferta formativa y el énfasis en investigación de calidad. Son los casos de las universidades nacionales de San Martín, Sarmiento y Quilmes.⁴

Así, por ejemplo, una de estas instituciones señala que: “La planta de personal académico de la Universidad se integra con investigadores-docentes (ID), dado que el objetivo es que todos los docentes hagan investigación y que sea esta la que organice la actividad académica”. La planta de cerca de ciento cincuenta investigadores-docentes (de los cuales, dos tercios con dedicación exclusiva o semiexclusiva) “desarrolla a la vez tareas de docencia, investigación y servicios”. La investigación científica, se organiza a partir de áreas y líneas temáticas, cumpliéndose en cuatro institutos: de Ciencias (ICI), del Conurbano (ICO), del Desarrollo Humano (IDH) y de Industria (IDEI).⁵

La Universidad Nacional de Quilmes se propone, entre otros componentes de su misión, formar “grupos de trabajo competitivos, capaces de generar resultados relevantes, innovativos y pertinentes en diversos campos de conocimientos”.⁶

En Paraguay, la Universidad Nacional de Este, en Ciudad del Este, ha conformado una Escuela de Graduados, en la que se forma a nivel de maestría y de doctorado a su personal universitario.⁷ En la misma región, potenciada por las riquezas hídricas y naturales en general, la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, - UNILA, desarrolla una notable experiencia de integración sudamericana en el cuerpo de profesores y de estudiantes.⁸

En el caso de Brasil, ya hemos destacado la relevancia de su impulso y desarrollo contemporáneos. Un buen ejemplo de ese proceso es el que recomponen Marilia Costa Morosini y María Estela D.P. Franco al presentar el caso de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Esta institución, nacida como Escola de Engenharia

³ http://www.uns.edu.ar/men_investigacion.asp

⁴ <http://www.unsam.edu.ar/> - http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=85 - <http://www.unq.edu.ar/>

⁵ Universidad Nacional de General Sarmiento - http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=85

⁶ <http://www.unq.edu.ar/secciones/126-misi%C3%B3n/>

⁷ www.une.edu.py/www.une.edu.py/

⁸ www.unila.edu.br/es

y Universidad Técnica –entre 1922 y 1934– pasa por instancias de conformación de su misión institucional y regional. A partir de la federalización, en la década de 1950, se consolida la política de C&T y el desarrollo de un modelo institucional centrado en la pesquisa. Será finalmente el estadio abierto con la Reforma Universitaria de 1970, con el nombre de Universidad Federal de Rio Grande do Sul, cuando este modelo se despliega eficazmente desarrollando el nivel del posgrado, sobre la base de un largo proceso en que se produce recurrentemente la innovación de las técnicas, a la vez que la implantación de una “técnica de la innovación”. (Costa Morosini y Franco, 2011, pp. 81-96).

Brasil, por su parte, está a la vanguardia latinoamericana de la internacionalización, con sus proyectos de universidades proyectadas a espacios de cooperación internacional como el mercosureño y latinoamericano (UNILA) o el luso-parlante (UNILAB).⁹

Como lo señalara Vega, al referirse a la ley por la cual las actividades programadas tienden a desplazar a las no programadas y a la conveniencia de la existencia de unidades de innovación, junto a las de gestión rutinaria: *“surge incuestionablemente la necesidad de que la respuesta estructural tenga especialmente en cuenta esta demanda de innovación”*.

3. El proceso de integración educativa en América del Sur

El proceso de integración educativa en América del Sur no puede considerarse ajeno a una tradición intelectual y pedagógica latinoamericana, que tendió a superar barreras generadas por el tradicional aislamiento y mutuo desconocimiento de los Estados latinoamericanos. Sin embargo, lo que fue durante mucho tiempo una visión enaltecida de intelectuales de primer nivel (entre otros, Rodó, Vasconcelos, Mistral y Freire), se convirtió, tras la segunda posguerra y en un contexto internacional caracterizado por la descolonización y el debate en torno al desarrollo, en una posibilidad cierta ofrecida por los diversos marcos multilaterales –tanto internacionales como regionales–. Así, el Proyecto Principal de Educación, de UNESCO para América Latina, o las reuniones de ministros de Educación del Convenio Andrés Bello y en general, la participación latinoamericana en las conferencias internacionales de educación de la UNESCO, tuvieron el efecto de dotar al debate educativo regional de foros y ámbitos de encuentro y progresivo conocimiento.

⁹ www.unilabs.es/

Es, especialmente, tras la democratización de mediados de la década de los ochenta, y durante la década de los noventa del siglo XX, cuando varias de estas tecno-burocracias despliegan acciones de apoyo a la agenda regional de política educativa: pueden citarse los casos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la UNESCO a través de sus diversas oficinas regionales sectoriales y del Centro Regional para la Educación Superior (CRESALC –luego IESALC–), e incluso de la Organización de Estados Americanos, a través de las reuniones de ministros de Educación de la Cumbre de las Américas y de iniciativas específicas como el Portal de Educación.

A mediados de los noventa, se suman a ese cuadro de cooperación internacional y regional, los acuerdos de integración del nuevo regionalismo y la creciente interrelación entre IES, potenciada por una agenda más democrática y abierta a la sociedad, tanto como por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Entre los primeros, se destaca la presencia del Sector Educativo del MERCOSUR, a través de la Reunión de Ministros, el Comité Coordinador Regional y diversas comisiones regionales coordinadoras, así como también la Reunión de Ministros del Convenio Andrés Bello. Entre los segundos, deben destacarse diversas redes universitarias, tales como la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), la red de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), junto a otras instituciones y redes ya tradicionales: la Unión de Universidades de América Latina, - UDUAL y la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y su Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario - IGLU. Más recientemente, la Secretaría General Iberoamericana y la Comisión Económica para América Latina han desarrollado la importante iniciativa del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (<http://cooperacioniberoamericana.org/es/node/108>). (Ver Cepal - SGIB, 2011).

Más que un prolijo inventario de instituciones, redes –y sus numerosas siglas–, lo que queremos destacar en esta sección es que las agendas educativas de carácter internacional, que desde la fundación de UNESCO, y en especial a partir de la década de los sesenta, habían tenido una recepción relevante en América Latina, se diversifican, y comienzan a asumir una creciente implicación con la definición de la agenda de política regional y local.

En el nivel de la educación superior, cupo un rol central a instituciones y redes como UDUAL, CINDA y IESALC. Bajo la dirección de algunos especialistas latinoamericanos, CRESALC y IESALC desarrollan una activa tarea de generación

de diagnósticos y de publicaciones especializadas.¹⁰

En el ámbito del MERCOSUR, la agenda de educación superior se centró en la elaboración de un mecanismo experimental de acreditación –luego convertido en mecanismo permanente, ARCUSUR–. Recientemente, la agenda del MERCOSUR incluye el desarrollo de la movilidad académica regional y la movilidad regional de programas acreditados (MARCA).

En otros trabajos, hemos señalado lo que consideramos insuficiencias de la estrategia de integración educativa regional seguida en los últimos años, de la cual es un buen indicador el lento proceso dado al Fondo Educativo del MERCOSUR (Martínez y Chiancone, 2013, p.86). Ello no implica negar la relevancia de los avances realizados en veintidós años del proceso de integración mercosureño, sino la necesidad de consolidarlo y expandir sus potencialidades.

También en materia de educación superior, es necesario potenciar una agenda de cooperación fuertemente centrada en procesos decisivos de investigación y conocimiento, que den cuenta de temas estratégicos de América Latina¹¹, y que faciliten la articulación con otros países y regiones emergentes.

Las plataformas de instituciones, redes, conocimiento recíproco, desarrolladas en las últimas dos décadas y, lo que no es menor, la progresiva institucionalización de los estudios comparados de educación superior, constituyen recursos relevantes para concebir y poner en marcha un programa sudamericano para articular y potenciar la investigación en áreas de especial significación estratégica.

¹⁰ Como la importante producción desarrollada durante la dirección de IESALC por parte de Claudio Rama Vitale, o la super-relevante contribución del Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA (articulada por nombres como Iván Lavados, Luis Eduardo González o José Joaquín Brunner), varios de cuyos recientes Informes Iberoamericanos de Educación Superior aportan datos y diagnósticos actualizados.

¹¹ Superación de la indigencia; enfermedades y salud pública; calidad de la educación básica; acondicionamiento territorial; agricultura y tecnologías apropiadas; gestión del agua; desarrollo emprendedor y exportación; infraestructura; estado de derecho; seguridad ciudadana; política anti-corrupción; género.

Conclusiones

Burton Clark (1998) proporciona una adecuada formulación de su relevante idea central, con la cual hemos intentado dialogar en este artículo: la idea de que las IES son organizaciones basadas en el conocimiento e involucradas en una lógica de crecimiento sustantivo que podría llevarnos a dar un salto de la información al conocimiento, generando las bases para la “erudición del siglo XXI”; un tipo de sabiduría que nos permita emplear el mismo para resolver problemas de un mundo natural y humano cada vez más complejo.

En sus palabras: *“La erudición del futuro, aparentemente lograda mediante pequeños pasos, será a la vez multitudinaria y colectiva. Es menos probable que surja en forma de grandes cambios de paradigmas y más probablemente consista de ganancias incrementales en la comprensión del presente y en la apropiación del futuro”*.¹²

Algunas formulaciones provisionales de carácter hipotético, que surgen de lo esbozado en las páginas precedentes y susceptibles de una indagación más a fondo:

- 1) *Los cambios que afectan la vida de las universidades y de los sistemas de educación superior, son el resultado de transformaciones socio-culturales difícilmente perceptibles por los contemporáneos de los cambios, que expresan estilos emergentes de gestión del conocimiento disponible* (Ribeiro, 1968, p. 21). El nacimiento de las IES el siglo XII y XIII, su transformación moderna a inicios del siglo XIX y los nuevos modelos emergentes de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, son momentos específicos de esa continuidad.
- 2) La reforma latinoamericana expresó la necesidad de un nuevo programa de relación con el conocimiento; por una parte, este programa está agotado, en tanto las condiciones históricas han dado cuenta —exitosamente en parte— de la industrialización y de la democratización; pero continúa siendo una fuente de inspiración para las propuestas de cambio. Además, lejos de la experiencia de la primera mitad del siglo, la universidad latinoamericana de la segunda posguerra y de la posguerra fría se inserta en una sociedad informacional y en una economía del conocimiento, en el marco de procesos sociales y culturales que la desafían y le requieren nuevas definiciones.

¹² Clark, Burton R. (1998). *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior*. Perfiles educativos, número 81, julio-setiembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

- 3) El desafío actual de la universidad latinoamericana supone que la gestión universitaria en todos sus niveles sea, ante todo, gestión del conocimiento (*knowledge management*) más que aplicación lineal de estilos tradicionales de gestión administrativa.
- 4) La vinculación preferencial con la investigación y con el conocimiento no supone necesariamente un tipo de estratificación entre IES de investigación y *second tier universities*: es posible pensar en una labor colectiva, colegial, sinérgica, basada en el modo 2, en el que incluso pequeñas instituciones puedan realizar contribuciones fundamentales, aunque sea en aspectos focalizados o en un rango disciplinario más específico.

Al decir de Burton Clark (1998): “*Tal vez encontremos que ciertas formas de organizar el conocimiento ofrecen la posibilidad del descubrimiento sostenido, incluso hasta el punto de representar una exigencia sistemática de erudición*”.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (2009). *Introduction to the Transaction Edition*. En: Ben David, Joseph (2009) *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States*. Estados Unidos: Library of Congress; vii-xv.
- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, N° 245, mayo-junio de 2013 - www.nuso.org.
- Ben, J. y Sullivan, Teresa A. (1975). *Sociology of Science*. Annual Review of Sociology, Volume 1, 1975, 203-222.
- Clark, B. (1995). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. United Kingdom: Emerald Group - International Association of Universities (AIU).
- Morisini, Marília Costa y Franco, Maria Estela D.P. (2011). *UFRGS: Da 'Universidade Técnica' á Universidade Inovadora* Em: Costa Morisini, Marília, organizadora general (2011) *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília.
- Morisini, Marília Costa. Organizadora general (2011). *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP - GT Educação superior/Anped.
- Ferreira de Oliveira, J., Fernandes Dourado, L. y Fortes Mendonca, E. (2011). *Universidade de Brasília: da Universidade idealizada á 'Universidade modernizada*. Em: Costa Morisini, Marília, organizadora general (2011) *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília.

- Fernández Lamarra, N. compilador (2012). *La gestión universitaria en América Latina*. Coronel Oviedo: Despacho de la Primera Dama de la Nación.
- García de Fanelli, Ana M. (1998). *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC - bid&co.editor.
- Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America - private challenges to public dominance*, Chicago, University of Chicago Press.
- Martínez Larrechea, E. y Chiancone Castro, A. (2013). Hacia una nueva estrategia de integración educativa. En: Revista Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo Interdisciplinario de Educación Superior - NEIES* – Extraído desde <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5701/6914>.
- Navarro Leal, Marco A. (2012). *Emprendedurismo universitario en México y Brasil: consideraciones para su estudio*. En: Fernández Lamarra, Norberto, compilador. 2012.
- Pérez Lindo, A. et al. (2005). *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la Universidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Pérez Lindo, Augusto (2016) “El Modo 3 de Producción de Conocimientos, las Universidades y el Desarrollo Inteligente de América del Sur”. En: Revista de Integración y Conocimiento – NEIES / MERCOSUR (en prensa).
- Ribeiro, D. (1968). *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Sguissardi, V. (2006). *Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. A universidade no Brasil: concepções e modelos*. En: Morisini, Marília Costa, organizadora general (2011)
- Teichler, U. (2006). *Reforma de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vega, Roberto I. (2009). *La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Investigaciones y ensayos.

Sitios web:

- CEPAL - Espacio Iberoamericana del Conocimiento - <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/34459/EspacioliberalIII.pdf>
- Institute of Higher Education - <http://www.ihep.org/>
- Center for Studies in Higher Education - <http://cshe.berkeley.edu/publications/>
- Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur - CEPES), UNESCO

<http://www.cepes.ro/>

Center for International Higher Education – CIHE <http://www.bc.edu>

Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS <http://www.u-multirank.eu/consortium/CHEPS.doc/>

Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

CINDA - <http://www.cinda.cl/>

RISEU - <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC02>

INNOVAR EN LA GESTIÓN. UN DESAFÍO ACTUAL Y FUTURO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Judith Galarza López - Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, judith@cepes.uh.cu

José Luis Almuiñas Rivero -Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, almu@cepes.uh.cu

Resumen

En el artículo se presentan algunas reflexiones en torno a la necesidad de asumir a la innovación como una filosofía para el mejoramiento de la gestión en las Instituciones de Educación Superior, dada su relación con el desarrollo de los procesos de cambio en las organizaciones. Se exponen algunas alternativas de innovación que pueden ser utilizadas para elevar la calidad de la gestión institucional, resaltando el rol de la evaluación prospectiva, la gestión de riesgos y la gestión por procesos.

Palabras clave: innovación, gestión, cambio, mejora.

Abstract

In the article some reflections are presented around the necessity of assuming to the innovation like a philosophy for the improvement of the administration in the Institutions of Superior, given Education their relationship with the development of the processes of change in the organizations. They are also presented some innovation alternatives that can be used to elevate the quality of the institutional administration, standing out the list of the prospective evaluation, the administration of risks and the administration for processes.

Key works: innovation, management, change, major.

Introducción

El controversial entramado de fenómenos que inciden de manera aguda en el contexto internacional actual, repercute en el quehacer cotidiano de las organizaciones sociales, derivándose de ello nuevas exigencias para garantizar no

solo su estabilidad, sino inclusive, su supervivencia a corto, mediano y largo plazos.

En este ámbito, resultan numerosos los fenómenos que ponen en riesgo el equilibrio de las naciones, aunque es loable reconocer que también abundan las oportunidades, no siempre bien aprovechadas por todas las organizaciones para provocar los cambios necesarios que marcan de forma ineludible su desarrollo y el de la sociedad, en su conjunto.

Un lugar especial en el contexto actual ocupan las Instituciones de Educación Superior (IES) como organizaciones encargadas de aportar soluciones novedosas y creativas a los más desafiantes problemas que padece el entorno planetario; no obstante, algunas de ellas aún viven sumergidas en ambientes anquilosados en los que prima la estaticidad, el conservadurismo y el arraigo desmedido a mecanismos, procedimientos y estilos de gestión obsoletos que frenan el progreso y el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos universitarios, y que por ende, ponen en juego el cumplimiento de su misión en la sociedad.

En este sentido, son múltiples las valoraciones acerca del efecto positivo que tiene la innovación para el desarrollo integral de dichas instituciones, dado su estrecho vínculo con la propensión a generar procesos de cambio, ya sean incrementales o radicales. Lo cierto es, que si se garantiza una adecuada y efectiva vinculación de la ciencia, la tecnología, la identificación de las necesidades sociales e institucionales, los mecanismos de gestión y el desempeño adecuado de los individuos en los referidos procesos, se pudieran lograr verdaderas transformaciones en el quehacer universitario y en el espectro policromático de sus resultados e impactos. Por ello, el presente artículo, pretende poner de relieve la importancia de incorporar la innovación en la gestión universitaria, como uno de los elementos estrechamente asociados al éxito institucional y proponer además, algunas alternativas creativas, como opciones para ser utilizadas en el mejoramiento de la gestión de los procesos de cambio en las IES.

Desarrollo

Entre los pilares para el desarrollo organizacional se reconoce hoy el papel de la innovación en su vínculo estrecho con el devenir impetuoso de la ciencia y la tecnología. En particular, la innovación en la gestión puede conllevar a cambios importantes que otorguen un liderazgo único en determinados sectores de la sociedad.

Sin embargo, no se han descrito suficientes experiencias de organizaciones, dentro de las cuales se inscriben también las IES, que hayan sido capaces de fomentar, de manera consciente y efectiva, procesos formales de innovación en la gestión. El mayor reto parece ubicarse en el rol de los directivos para ser capaces de vislumbrar y conducir los procesos de cambio regidos por un pensamiento proactivo, prospectivo y transformador que dibuje nítidamente las proyecciones de desarrollo institucional. Se requiere además determinadas dosis de creatividad, apoyadas en nuevos enfoques y metodologías para materializar las aspiraciones de cambio.

Pero ¿cuál es la situación que prevalece en la mayor parte de las organizaciones? Sin lugar a duda, los modelos de gestión que predominan resultan ser bastante similares a los practicados en la centuria anterior, y en consecuencia, improcedentes para resolver los más álgidos problemas que subyacen en su interior y en el entorno. Y es por ello que ese impone la necesidad de mejorar las prácticas de gestión, impregnándoles cantidades suficientes de innovación y de creatividad.

Al referirnos en particular a la innovación, aunque se trata de un término polisémico, se debe tomar como punto de partida su raíz etimológica, que proviene del latín *innovare*, y que significa “hacer algo nuevo, o renovar”. Por otra parte, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, innovar es “*mudar o alterar algo, introduciendo novedades*”, lo cual sugiere que la innovación no solamente implica cambiar algo, sino que se trata también de gestar una cosa nueva.

Para autores como Valenzuela, innovación se refiere al “*cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce alguna modificación en la estructura, contenido, productividad de un sistema, visto tanto en su dinamismo interno, cuanto en la relación con su entorno, fundado en una decisión de incrementar la calidad de su ser y de su operación*” (1998, s/p.).

Drucker considera que la innovación no puede surgir de un instante de genialidad, sino que debe basarse en un trabajo real y sistemático que puede y debe ser gestionado como cualquier otra función organizacional. Advierte que la innovación se basa en un nuevo conocimiento para conseguir mejores resultados, y que ha de buscar soluciones sencillas a problemas habituales, ya que la mejor de las innovaciones suele ser alarmantemente simple.

En los últimos años, se han destacado en el estudio de este tema autores como

Fullan (1987) y Anderson y King (1993), quienes a través de sus estudios han apostado por sugerir definiciones y clasificaciones acerca de la innovación en la educación superior. Entre ellas, se destacan los siguientes aportes:

Según Fullan, citado por Lamarra, innovar se asocia al acto de *“poner en práctica un cambio de las prácticas vigentes por otras nuevas para lograr determinados resultados en los estudiantes”* (2013, p. 26).

Lamarra hace alusión también a Anderson y King, quienes clasifican las innovaciones según su origen en tres grupos (2013, pp. 26-27):

- Innovación generada/emergente: suele representar una respuesta propia de la organización ante un problema.
- Innovación adoptada: es importada desde afuera de la organización, desde otras organizaciones, desde la investigación de otros grupos, etc.
- Innovación impuesta: es implantada en la organización de modo obligado por agencias o instancias externas a ella.

Otra clasificación de la innovación en el ámbito educacional, es la que propone Cantón (1996), quien establece entre sus dimensiones las siguientes: (a) contextual; (b) constructiva (el por qué y para qué se requiere la innovación); (c) personal (compromiso de los miembros de la comunidad educativa); (d) de los procesos; (e) direccionamiento estratégico, y (f) evaluadora de la innovación.

Asimismo, criterios como el de Zabalza defienden la idea de que *“innovar implica no solo hacer las cosas distintas, sino de hacer cosas mejores. No se trata de estar cambiando constantemente, sino de introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se venía haciendo”*(2003, s/p.). También este autor define tres modelos de innovación en la universidad, a saber:

- por tipos: según los contenidos a los que afecte la innovación (currícula, organización, relaciones interpersonales, etc.);
- por modalidades: según las diversas formas de llevarlas a cabo: individuales, grupales, de centro, etc. o por su origen, ya sean generadas dentro o fuera de la institución, y
- por niveles de impacto: según los ámbitos a los que afecta la innovación, ya que su impacto puede variar de acuerdo al contenido, los beneficiarios y de los actores y niveles estructurales implicados.

Ahora bien, sin lugar a duda, existen dos conceptos estrechamente vinculados a la noción de innovación: *el cambio y la transformación*. Por ello, nos atrevemos a decir, que la innovación deviene en una estrategia institucional que se traduce en cambio.

Las IES innovadoras ostentan la cualidad de ser, parafraseando a Senge, ciertamente “inteligentes”, ya que ostentan la capacidad de acceder continuamente a la búsqueda de nuevos saberes, y en esa misma medida, evolucionan, se tornan creativas, brindan nuevas fórmulas de cómo resolver los problemas, y definitivamente, cambian y se transforman. Por ello, las IES que tengan como propósito alcanzar niveles superiores de calidad, deben apostar por ser eminentemente innovadoras.

La innovación entonces resulta imprescindible para favorecer el dinamismo e interacción de personas, recursos y procesos en un entramado de intereses por satisfacer determinadas demandas internas y del entorno.

Es así que, en las últimas décadas se ha generalizado el uso del término innovación para hacer referencia a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas, y particularmente, de las IES. Resulta importante entonces comprender el sentido con el que se ha incorporado esta categoría al lenguaje cotidiano de la gestión universitaria.

En este caso, González (1993) ha resaltado la necesidad de innovar en la enseñanza universitaria y en otros ámbitos del quehacer académico. Por su parte, Henderson y Clark (1990) establecen dos tipos de innovaciones posibles: incremental y radical, en tanto Smith (2003) señala que la innovación reclama clarificar sus objetivos, y que estas guardan diferencias con respecto a la envergadura del cambio y de los impactos que originan.

Resulta importante entonces, reconocer a la innovación como un elemento clave en la dirección de las IES, la cual ha de sustentarse en el enfoque estratégico de la gestión universitaria, marcado por las exigencias del entorno y por la necesidad de trabajar bajo la conducción de un liderazgo proactivo, participativo y centrado en los principales procesos institucionales. La capacidad de innovar presupone también que las IES se sientan inquietas e inconformes consigo mismas para analizar cómo vienen desarrollando sus procesos y actividades fundamentales, y en esa medida,

se redireccionen para elevar continuamente la calidad de las actividades que realizan, y cumplir así con su encargo social.

De esta forma, resultan ilimitadas las estrategias que pudieran generar los miembros de la comunidad universitaria para innovar en la gestión, como ilimitado es el pensamiento humano cuando este es enriquecido por la creatividad y la motivación para hacer mejor las cosas. A efectos de este artículo, solo pondremos a continuación, a manera de ejemplo, tres elementos importantes cuya introducción en las IES pudieran propender a mejorar los resultados e impactos de la gestión, con beneficios ineludibles para los procesos institucionales y para las personas que lideran y participan activamente en los mismos.

La evaluación prospectiva

El audaz enfrentamiento de las IES a los actuales y futuros retos que las desafían, recaba, entre otros aspectos, de un pensamiento más clarificador sobre el futuro, con una visión proactiva y anticipatoria que fortalezcan su rol estratégico en los procesos de desarrollo sustentable y, por tanto, se convierta en elemento insustituible para el avance económico y social. Al respecto, Díaz – Canell señaló que: *“Les corresponde a las universidades reafirmar con fundamentación científica su capacidad para anticipar, para ver hacia delante, y para proyectarse en consecuencia (...). Martí alertó: ver después no vale, lo que vale es ver antes, y estar preparados”* (2012, p. 3).

Lo anterior requiere, entre otros aspectos, de directivos universitarios dotados de altas dosis de creatividad e imaginación, de forma tal que se favorezca el desarrollo de un pensamiento centrado en el futuro, ordenado y regulado. Y precisamente, en este marco, juega un rol fundamental *la prospectiva*, disciplina que se ocupa de los estudios sobre el futuro.

La prospectiva es un término que se le atañe al filósofo francés Gastón Berger, quien defendió la idea de que *“el futuro no sucede ciegame, sino que depende de la acción del hombre bajo una visión global, cualitativa y voluntarista”* (Berger, 1964; citado por Godet, 1991, p. 31). Esta disciplina tiene como objetivo descubrir las problemáticas futuras del hombre y las sociedades, a partir del estudio de las líneas tendenciales actuales de evolución, con vistas a elaborar planes racionales y eficaces de organización y promoción humana, cultural y social a largo plazo.

Por ello, la prospectiva para las IES constituye una herramienta estratégica que se ocupa, fundamentalmente, de diseñar alternativas de futuro para construirlo desde

el presente, y no definir, qué es lo que sucederá realmente. Facilita la elaboración de hipótesis sobre el futuro, y brinda un espacio sobre el cual proyectar acciones en el tiempo, lo cual exige una posición proactiva, en las condiciones de un entorno dinámico, e incierto, para orientar el rumbo institucional en los diferentes ámbitos que forman parte de la misma. Es, por tanto, una herramienta que apoya la gestión universitaria. Se sustenta en el análisis documental y en las valoraciones de grupos de expertos las cuales son procesadas haciendo uso de su amplia caja de técnicas cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Sin embargo, si bien la prospectiva ha sido utilizada con mayor énfasis en el campo de la planificación, el análisis prospectivo se puede utilizar también en una IES si *se desea evaluar brechas entre el estado actual y una visión de futuro previamente diseñada*, convirtiéndose en este caso en una herramienta útil para desarrollar procesos de evaluación. Esta función evaluativa de la prospectiva nos conduce a responder a las interrogantes:

- ¿Cómo estamos en el presente con relación a la visión diseñada?
- ¿Cómo percibimos la realidad actual, cuáles son sus principales características y las barreras que nos limitan acercarnos a esa visión?
- ¿Cómo podemos lograr una mayor convergencia entre el presente y el futuro diseñado?

Los autores de este artículo conciben a la evaluación prospectiva como *“un proceso estratégico, dinámico, continuo, participativo, creativo e innovador, sistemático, crítico y autocrítico, integral, flexible, sistémico, reflexivo y de aprendizaje, estructurado en varios momentos interrelacionados entre sí, que tiene como objetivo identificar la brecha existente entre un estado futuro (deseado o factible) y la situación actual”* (Almuiñas y Galarza, 2012, p. 19).

Entre las características de este proceso, dichos autores (p.20) destacan las siguientes:

- (a) debe ser adecuadamente gestionado, es decir, planificado, organizado, implementado y evaluado;
- (b) permite establecer determinados ejes de relación entre los momentos de seguimiento y evaluación final del proceso evaluado, realizando en la marcha los ajustes y correcciones necesarias, conducentes a la materialización del futuro deseado y factible diseñado;

- (c) tiene en cuenta no solo las condicionantes internas, sino también la influencia del contexto externo que incide en los resultados e impactos;
- (d) considera la interconexión que se produce entre los diferentes procesos (estratégicos, fundamentales y de apoyo) que se desarrollan en las IES y que conforman una unidad orgánica, pues todos ellos están fuertemente ligados a la posibilidad de contribuir al cumplimiento de los objetivos institucionales, actuando a la vez como fuente retroalimentadora de los procesos que son evaluados para el mejoramiento de su calidad;
- (e) centra el pensamiento en alcanzar un futuro dinámico factible y hacia él se orientan las estrategias, o sea, el referente o meta a alcanzar lo establece el futuro que define la propia institución;
- (f) requiere de una estrategia metodológica específica que tiene como uno de los insumos principales los postulados del futuro diseñado, así como las variables e indicadores que sustentan cada uno de los mismos.;
- (g) considera variables e indicadores no prefijados por normativas y estándares institucionales, que requieren - desde la etapa de la planificación prospectiva - ser definidos y posteriormente modificados, según exigencias del contexto externo e interno (dinamismo del objeto a evaluar);
- (h) puede estar apoyada en un grupo de técnicas prospectivas, así como también por otras utilizadas en los sistemas de evaluación tradicionales. En ambos casos pueden participar actores externos e internos;
- (i) el plan de mejora (estrategias y acciones) está integrado al futuro, y en particular a la planificación, muestra la capacidad institucional para la autorregulación, y
- (j) fomenta más la cultura de gestión de la calidad, que no solo incluye la evaluación de la calidad, sino también acciones de planificación y organización, para proceder a su implementación y posteriormente evaluar los resultados e impactos logrados.

Como parte de la estrategia metodológica para llevar a cabo un proceso de evaluación prospectiva son sugeridos en ese propio trabajo (p.31) los siguientes momentos:

- A. Diseño del proceso de evaluación prospectiva: Este momento está relacionado con la planificación y organización del proceso evaluativo, teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias en que la misma se va a realizar y los aseguramientos necesarios para su posterior desarrollo.
- B. Implementación del proceso de evaluación prospectiva: Se refiere a la conducción y ejecución del proceso evaluativo, tomando como base los

elementos contenidos en el momento anterior. Comprende aspectos relacionados con la valoración de la situación actual de los procesos o elementos analizados con respecto al estado futuro deseado y factible de alcanzar previamente diseñado, la propuesta de estrategias o vías más convenientes para acortar dicha brecha, así como con la socialización de los resultados de la evaluación.

- C. Evaluación de los resultados de las estrategias propuestas para alcanzar el futuro deseado y factible previamente diseñado: Contempla la evaluación del nivel de cumplimiento de las estrategias diseñadas para viabilizar la construcción del futuro deseado y factible de alcanzar, teniendo en cuenta elementos cuantitativos y cualitativos relacionados con su implementación, así como con los resultados e impacto de las mismas. Constituye un momento importante para formular, en caso necesario, nuevas acciones encaminadas al mejoramiento continuo de la calidad de los procesos o elementos analizados, que sirvan además a la retroalimentación de los restantes momentos, y en general, a la evaluación prospectiva como un todo.

La gestión de riesgos

En el contexto dinámico y de incertidumbre en el cual se desarrollan las IES, existen fenómenos que generan una gran cantidad de factores de alto riesgo, de diferentes tipos e intensidades, que ponen en tensión su desarrollo. Estas exigencias y condiciones externas, y las que se derivan de los propios retos y del funcionamiento interno de dichas instituciones, hacen que los procesos universitarios estén sujetos a determinadas vulnerabilidades que por supuesto, pudieran limitar en general, su capacidad de gestión.

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

Una gran cantidad de definiciones sobre el término “riesgo” cohabita en la literatura consultada. Lo más común en ellas está dado por la existencia de un acontecimiento que pudiera impactar el alcance de los objetivos de los procesos. Hay otras que lo consideran también como un fenómeno con impacto positivo para el cumplimiento en los objetivos institucionales y obtener beneficios. La mayoría de las definiciones analizadas considera el *riesgo* como el incremento en la

probabilidad de ocurrencia de un fenómeno o evento que puede ocurrir en el futuro y tener un efecto negativo en el desempeño institucional o como una oportunidad para mejorarlo, lo cual deviene en la necesidad de gestionar los mismos en cualquiera de los procesos universitarios.

Lo anterior presupone que la *gestión de riesgos* se convierte en uno de los enfoques más utilizados en la actualidad en el medio empresarial, no siendo aun así en el contexto universitario. Existen también muchas definiciones acerca de la gestión de riesgos. En general, se acepta que es un proceso continuo y sistemático, que se operacionaliza en todas las unidades organizativas; está vinculado con la Estrategia; su efectividad exige una perspectiva común en la organización para obtener resultados favorables; su ejercicio admite un mínimo nivel de riesgo, entre otros. Desde el punto de vista metodológico, se constata una gran cantidad de enfoques. Su regularidad apunta hacia la consideración de las siguientes fases: la identificación, el análisis, la valoración y el manejo de los riesgos (plan de riesgos, su implementación y control), cada una con métodos y técnicas específicas.

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

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

Desde el punto de vista metodológico se sugiere que la gestión de riesgos debe concebir, en general, las siguientes etapas:

- Análisis contextual y determinación de amenazas.
- Identificación de riesgos y vulnerabilidades.
- Análisis y evaluación de los riesgos.
- Tratamiento de los riesgos para desarrollar resiliencias.

- Monitoreo y evaluación de las acciones implementadas.

La gestión por procesos

Para que las IES puedan llegar a determinar los procesos de mayor importancia, se debe realizar un análisis minucioso de las acciones más relevantes que se desarrollan en la institución, teniendo en cuenta que dichas actividades deben valorarse en relación a su coherencia y consistencia con la Estrategia de desarrollo institucional que resulte diseñada. Los procesos dentro de las IES se han ido perfeccionando y refinando de manera gradual, hasta convertirse en sistemas que, adaptados a las características concretas y particulares, se integran y forman parte esencial y punto de atención de cualquier institución.

Ahora bien, el progreso de la sociedad, influenciado por el desarrollo científico técnico y las revoluciones industriales, así como la forma de enfrentar situaciones objetivas, ha exigido una mayor profundidad de análisis y la asunción de nuevos conceptos para realizar funciones o desempeñar roles determinados que permitan mantener niveles adecuados de competencia, que garanticen la propia supervivencia de las organizaciones. Como consecuencia, han surgido ideas y términos como la *gestión por procesos*.

Este tipo de gestión se reconoce como la forma de gestionar toda la institución, basándose en los procesos que esta desarrolla. Villa y Pons la aprecian como *“la diligencia en sistema, de variables organizacionales tales como Estrategia, tecnología, estructura, cultura, estilo de dirección, métodos y herramientas, en interacción con el entorno, encaminada al logro de la eficacia y adaptabilidad, para ofrecer un valor agregado a los usuarios”* (2006, p. 20). Permite observar el modo en que se realizan ordenadamente las tareas, siguiendo los pasos de la generación de valor de los resultados, dirigidos a los beneficiarios internos y externos, superando las fronteras funcionales y departamentales. Muestra además, las relaciones internas que se establecen de forma progresiva entre los diferentes componentes del proceso y que conducen a la obtención de determinados resultados e impactos. Se aprecia la institución como un sistema en el que todas las actividades están interrelacionadas, ayuda a entender mejor el por qué se hacen realmente las cosas y permite descubrir problemas e ineficiencias que pueden permanecer ocultas. También contribuye a reducir tiempos para obtener resultados, mejorar la eficiencia interna y a facilitar la comprensión de los objetivos finales, incrementando la eficacia y la calidad del trabajo.

Asimismo, la gestión por procesos exige que las instituciones sean capaces de cruzar vertical y horizontalmente sus procesos, que se declaren las entradas y salidas de los mismos, y que se describan, mesuradamente, sus características para que puedan ser fácilmente comprendidos por cualquier persona.

Por otro lado, Moracho del Río señala que entre los principales objetivos y valor añadido que incorpora la gestión por procesos se pueden sintetizar los siguientes (2014, p. 5):

- alcanzar un conocimiento exhaustivo de la institución mediante la identificación de sus procesos;
- conocer las características de los procesos y de la coordinación necesaria entre ellos, para asegurar sinergias y el éxito de la institución en su conjunto;
- identificar y profundizar el conocimiento de las necesidades y expectativas de los beneficiarios y de cada uno de sus procesos;
- estabilizar el desempeño y el nivel de consecución de cada proceso para minimizar la variabilidad en sus actuaciones y resultados;
- identificar y favorecer la eliminación de actividades que no aporten valor añadido;
- asegurar que los resultados conseguidos sean muy superiores a los alcanzados por cada una de sus partes o procesos independientes;
- disponer de un sistema de evaluación de los resultados mediante indicadores consistentes y alineados de forma coherente en un cuadro de mando integral;
- estimular y dar soporte al trabajo en equipo, la creatividad e innovación en los profesionales para la gestión de sus procesos;
- aumentar la participación e implicación de los profesionales mediante la delegación progresiva de responsabilidades para su gestión (*empowerment*), y
- alinear los objetivos estratégicos con los de cada proceso.

Adoptar el enfoque de la gestión por procesos en las IES requiere aceptar determinados *principios*, como son:

- *Conformar equipos de trabajo*: en función de las características de la institución y deben estar compuestos por un grupo de personas no muy extenso, con conocimientos sobre la gestión por procesos, herramientas de gestión y sobre la propia institución.

- *Identificar y analizar los procesos:* consiste en determinar y estudiar a fondo todas las actividades que realiza la institución para representarlas en los procesos. La mayoría de los autores coinciden en que los procesos universitarios se pueden clasificar en: procesos estratégicos, procesos fundamentales o claves y procesos de apoyo.
- *Elaborar el mapa de procesos:* permite visualizar las interconexiones que se producen entre los procesos identificados en la institución mediante la representación gráfica y estructura de los mismos.
- *Describir los procesos:* previamente se identifican las necesidades de la institución para conocer en qué consiste el proceso, su importancia y principales características.
- *Construir las fichas de los procesos:* cada proceso debe poseer una ficha o tarjeta descriptora que contenga información relevante sobre el mismo, como por ejemplo: identificación del proceso, responsable, misión, beneficiarios, recursos, métodos de evaluación y revisión, indicadores y posibles riesgos.

A partir de los elementos anteriores, se puede significar que la gestión por procesos constituye una herramienta de gran importancia para las IES, dada su capacidad para contribuir de forma sostenida a los resultados institucionales (misión, visión y objetivos estratégicos), a la satisfacción de sus beneficiarios, a la elevación de la calidad y a la aportación de valor. No obstante lo anterior, cabe señalar que este enfoque no se contrapone a la estructura funcional, es decir, puede convivir cuando se es consciente de que las actividades que se realizan son parte esencial de la secuencia de procesos que son reconocidos institucionalmente, que no son necesariamente liderados por un jefe funcional inmediato y que de estas actividades depende el logro de los objetivos y metas contenidos en la Estrategia global.

Sin embargo, actualmente existen diversos problemas que limitan la aplicación de la gestión por procesos en las IES, esto se debe, entre otros aspectos a:

- predominio de una escasa cultura en torno a su concepción e implementación y a los beneficios que puede ofrecer a la institución, prefiriendo adoptar una estructura funcional con departamentos especializados para las diferentes actividades, donde los niveles inferiores tienen limitada capacidad de decisión y el propósito es cumplir los objetivos e intereses de los departamentos antes que los de la institución, existe poca comunicación entre las áreas y se le otorga mayor importancia a las tareas en vez de obtener resultados, es decir, predominio de la operatividad ante lo estratégico;

- falta de conocimientos sobre el tema por parte de los directivos, los que suelen gustar de las prácticas de gestión ya probadas, aunque existan evidencias de que estas no resulten efectivas. Elevada resistencia al cambio;
- no siempre se logra definir bien los procesos, ni se especifican sus características, alcances y responsables de su gestión;
- no se establecen indicadores de cómo evaluar el cumplimiento de sus expectativas, salidas principales y requisitos de calidad;
- en ocasiones las actividades no están relacionadas, se violenta el carácter sistémico e integrador entre los subprocesos y se altera su secuencia e interactividad;
- suelen permanecer estáticas en el tiempo las estructuras institucionales, las cuales no se adaptan en función de los requerimientos de la Estrategia diseñada, predominando entonces la especialización y la división del trabajo y de las responsabilidades;
- no se ve la institución como un conjunto de procesos que traspasan horizontalmente las funciones verticales de la misma y permite asociar objetivos a estos, de tal manera que se cumplan los de las áreas funcionales. Los objetivos de los procesos deben corresponderse con las necesidades y expectativas de los beneficiarios, e
- ineficiencias asociadas a la repetitividad de las acciones o actividades, al consumo inapropiado de recursos, entre otros.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se considera que la gestión por procesos se convierte en un enfoque capaz de aportar nuevas perspectivas para la integración y articulación de las diferentes actividades que realizan las IES y que tienen como fin último el cumplimiento de su responsabilidad social. Su introducción requiere contar con el trabajo cohesionado de un equipo multidisciplinario, dotado de vastas competencias de liderazgo y de adaptación a los cambios según exijan las nuevas demandas internas y del entorno.

A modo de resumen, los autores de este trabajo deseamos reiterar nuevamente que pueden ser disímiles las opciones o variantes a utilizar para introducir innovaciones en la gestión universitaria, solo a modo de ejemplo, se han puesto de relieve algunos enfoques cuya utilización pudiera coadyuvar a elevar la calidad de los procesos universitarios, y en general, de la gestión institucional.

Conclusiones

En la actualidad las IES no están ajenas a las disímiles transformaciones que se suceden en el contexto global actual y se empeñan, continuamente, en asumir responsablemente su función social. Para ello, se apropian de nuevos enfoques, modelos, metodologías, procedimientos, que conforman una nueva filosofía de afrontar y mejorar, entre otros aspectos, los procesos vinculados con la formación de profesionales, la investigación, la extensión y también la gestión institucional.

En este ámbito, pueden ser disímiles las variantes a emplear con el objetivo de introducir cambios importantes en su quehacer, lo cual se traduce en la necesidad de diseñar e implementar las estrategias más atinadas para innovar en la gestión institucional y de los procesos universitarios, de forma tal que los conduzcan hacia la concreción de su misión y visión ante la institución misma y la sociedad.

Por ello, la innovación en la gestión se convierte en un pilar esencial para el desarrollo organizacional, pues se erige como un determinante de los procesos de cambio, y en tal virtud, debe incorporarse no solo al pensamiento, sino también a la actitud y al comportamiento de los directivos universitarios en el afán de lograr mayores resultados en su desempeño individual y en el de la propia institución.

Referencias bibliográficas

- Almuíñas Rivero, José L. y Galarza López, J. (2012). *Prospectiva, planificación estratégica y evaluación institucional en las Instituciones de Educación Superior*. Monografía. Libros Universitarios - Editorial Universitaria. MES. ISSN: 978-959-16-2069-9. La Habana, Cuba, 19, 20, 31.
- Díaz-Canell Bermúdez, M. (2012). *Conferencia Inaugural "La universidad y El desarrollo sostenible: una visión desde Cuba"*. Universidad 2012. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior. 13 de febrero de 2012, Palacio de Convenciones. La Habana, Cuba, 3.
- Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. Harper & Row, New York.
- Fernández Lamarra, N. (2014). *Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina, 26.
- Godet, M. (1991). *Prospectiva y planificación estratégica*. S.G. Editores S.A. Barcelona, España, ISBN: 84-87621-02-3. 31.
- Moracho del Río. (2014). *Gestionando procesos en las organizaciones*

empresariales. Artículo digital, 5

Valenzuela Fuenzalida, A. (1998). "*El clima organizacional*". *Revista enfoques educacionales*. Vol. 1. Número 2. Departamento de Educación. Universidad de Chile.

Villa y Pons. (2006). La gestión de los procesos: un reto actual de las organizaciones. Artículo digital, 20.

Zabalza, M.A. (2003). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela, España.

LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CALIDAD COMO INNOVACIÓN Y CAMBIO

Miriam Costabel - Profesora Titular, Máster en Educación, Universidad de la República, Uruguay, mcostabel@fenf.edu.uy

Sara Gerpe – Asesora, Máster en Gestión integrada del Conocimiento, Universidad de la República, Uruguay, sara.gerpe@gmail.com

Resumen

El rol de las Instituciones de Educación Superior en la promoción del desarrollo económico y social resulta relevante en la sociedad del conocimiento. Comprender las características principales de los procesos de innovación generados en la Facultad Enfermería de la Universidad de la República es el objetivo de este artículo. La innovación fue sustentada como innovación referida a cambios que agregan valor al producto o servicio, procesos, la gestión de la organización o en las comunicaciones. La transformación de la universidad es un proceso que se genera a partir de la acumulación de cambios cuantitativos para producir la nueva cualidad, que surgen como respuesta al incremento de matrículas, nuevos modelos pedagógicos, crecimiento de investigaciones, labor comunitaria, perfeccionamiento de su gestión, entre otros. Desarrollar la gestión en calidad tiene como propósito enunciar las prácticas, los medios, la secuencia de las actividades ligadas a los procesos comunes a las CUP. El proceso ha operado, fundamentalmente, a través de la inserción de nuevos mecanismos, en institutos y rutinas preexistentes, específicas del contexto desde cómo se comprende la institución, su rol y sus prácticas.

Palabras clave: gestión, calidad, cambio.

Abstract

Institutions of Higher Education's role in promoting economic and social development are relevant to the knowledge society. Understand the main characteristic of innovation processes generated in Nursing Faculty University of the Republic was our goal. Innovation was supported as innovation based on changes that add value to the product or service, processes, organization management or communications. University transformation is a process which is generated from the accumulation of quantitative changes to produce the new quality. The changes are in response to increased enrollment, new pedagogical models, growth of research, community work, improving its management, and others. Develop quality

management it aims to enunciate practices, the media, the sequence of activities linked to common processes to the CUP. The process has mainly operated through the insertion of new mechanisms, institutions and context-specific pre-existing routines from how the institution, its role and its practices understood.

Key words: management, quality, change.

Introducción

La economía intensiva en conocimiento, propia del siglo XXI, conformada a partir de la aceleración sin precedentes de la velocidad con la que el conocimiento es creado, acumulado, aplicado y depreciado en términos de relevancia económica y de valor; la expansión del capital intangible y el papel relevante de las tecnologías de la información y comunicación plantean permanentemente retos y nuevas posibilidades de mejoras en la calidad de la gestión de las organizaciones en general y las instituciones educativas, en particular.

En efecto, el rol de los centros educativos en la promoción del desarrollo económico y social resulta relevante en el marco generado por la sociedad del conocimiento en la medida que posibilita la creación de espacios de integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria.

Esto implica priorizar y jerarquizar una visión transversal e integrada de las funciones básicas, propiciando la diversificación de las modalidades de formación y la flexibilización de los tránsitos entre instituciones, carreras y formaciones. Asimismo, promover la oferta de formación continua a lo largo de la vida y la formación en, para y desde el trabajo, a todos los niveles. En forma concomitante, la creación de nuevos conocimiento que contemplen las experiencias de formación y el fortalecimiento del desarrollo de las relaciones de cooperación de los centros de producción del conocimiento, fomentando la vinculación entre el hacer y el pensar como clave del proceso de enseñar a aprender.

Un elemento común a estos procesos refiere a superar la mera expectativa por un mejor desempeño (traducido, fundamentalmente, en la elevación de la eficacia y la eficiencia de la institución), incorporando aspiraciones de significación como la pertinencia social, la equidad, la justicia social y la consolidación democrática.

En este marco, las Instituciones de Educación Superior (IES), en el contexto general que reafirma el ideal de la Reforma de Córdoba, la Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998 y la Conferencia Mundial de Educación Superior

de 2009, están destinadas a desempeñar un rol sustantivo en esta visión de cambio. La misión de la educación superior, *“en el sentido de preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad; contribuyendo a su desarrollo sostenible, implica la obligación de procesar las demandas sociales a partir de su capacidad científica y darle su propia interpretación”* (2008).

De esta manera, las funciones sustantivas de una IES se han vuelto más complejas e integradas, demostrando la necesidad de incorporar diferentes niveles de formación, a la vez que se atiende a la creación de nuevo conocimiento y su aplicación, acompañando por una parte, los procesos de adaptación de la sociedad en su conjunto. Por otra, una intervención crítica, transformadora.

A partir de un enfoque sistémico los procesos de formación, investigación y extensión son concebidos en forma integral, desplazando la atención por la enseñanza a la preocupación por los aprendizajes, incorporando distintas modalidades para su concreción, nuevos alcances y propuestas, preparando a los estudiantes para su desempeño en la sociedad a partir de las tres dimensiones de su proceso de formación: instructiva, desarrolladora y educativa. Los procesos de apoyo serán en tanto aquellos que permiten y/o facilitan el desarrollo de las funciones sustantivas.

Es en este escenario que el proceso de innovación, en tanto aboga por la creación de nuevas prácticas que hacen a la mejora de la calidad de la gestión, constituye un elemento clave para el logro de los objetivos propuestos. La intencionalidad de este artículo es conocer y comprender las características principales de algunos procesos de innovación relevantes generados en la Facultad de Enfermería, servicio universitario de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay.

1. La gestión, el rol de la innovación y el cambio en la Facultad de Enfermería

Reflexionar respecto al concepto de la innovación y su rol en las organizaciones de educación superior, nos remite necesariamente a cambios, que si bien pueden no ser necesariamente originales en el contexto, si representan nuevos desafíos para la organización implicada y resultan efectivamente implementados en el marco de un proceso que permita aumentar el valor del servicio generado. Entre otros aspectos, el concepto de innovación refiere a cambios que agregan valor en el producto o servicio, en los procesos, en la gestión de la organización o en las comunicaciones.

En ese sentido, la definición provista por el Manual de Oslo, señala:

Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (OCDE & Eurostat, 2005, p.56).

La amplitud de la definición refiere necesariamente por una parte, a cambios diversos en diferentes ámbitos de la organización que comportan la característica común de actuar en forma positiva en pos de la mejora de la actividad en que los mismos ocurren. Por otra parte, da cuenta de la complejidad del proceso, en la medida que necesariamente los cambios en las prácticas de la organización generan un conjunto de requisitos en muchos casos, difíciles de concretar.

En efecto, las organizaciones constituyen sistemas sociales formados por personas, comunidades y actividades que interactúan de acuerdo con pautas de acción compartidas. Las interacciones de personas, grupos y patrones de acción se implementan a través de reglas, roles y herramientas, que en parte son predefinidos por la organización, pero también surgen naturalmente de las prácticas sociales del sistema de actividad que integran. Asimismo, operan en la organización exigencias provenientes de actividades del contexto, en particular, el marco regulatorio del Estado, que puede generar restricciones a la hora de implementar un cambio y que por ello es necesario considerar.

En ese marco, la transformación de una IES es un proceso que se genera a partir de la acumulación de cambios cuantitativos para producir la nueva cualidad. Los cambios que han acontecido en el desarrollo de la institución se han gestado, básicamente, como respuesta a las exigencias del desarrollo social que se refleja en el incremento de sus matrículas, la ampliación del acceso, el diseño de nuevos modelos pedagógicos, el crecimiento de las investigaciones, el auge de la labor comunitaria, la búsqueda de alternativas para que la misma se inserte cada vez más en el desarrollo territorial, y el perfeccionamiento de su gestión, entre otros.

Si bien tales cambios impactan de diferente forma en los procesos sustantivos y se dirigen a superar las restricciones de lo tradicional en la docencia, la investigación y la extensión, el carácter de sistema de los procesos universitarios supone, en cierta medida, que esta revolución genere otros cambios en todos los procesos a la par.

Indiscutiblemente una IES concebida como un sistema de procesos, tiene que plantearse el cambio a partir de la modificación de cada uno de sus procesos en sí

mismo y de todos en su conjunto. Entre otros, el proceso docente de pre y postgrado requiere perfeccionar sus mecanismos para poder mantener la calidad en un contexto en el que los niveles de matrícula se han incrementado de manera creciente. Tal crecimiento supone una mayor implicación del estudiante en los resultados del proceso y este propósito resulta imposible si no se cuenta con un modelo pedagógico que coloque en el centro al estudiante y lo comprometa con su aprendizaje.

La modalidad semipresencial que se comienza a materializar con la nueva generación de planes de estudios constituye una base programática para el cambio, aunque la tarea principal ha de dirigirse a la implementación de la misma y a la transformación de los componentes didácticos presentes en ella.

2. Hacia la mejora de la gestión de la calidad: el plan de calidad de la Facultad de Enfermería

Al reflexionar sobre los desafíos que se presentan para la consolidación de los sistemas de gestión en calidad en las IES es inevitable plantear que se trata de un proceso de construcción y mantenimiento que no está exento de un perfil político. Ahora bien, cómo es que se construye en la Institución una consciencia política del valor de la calidad como un estándar, un hábito por la buena práctica, sin que sea este una tendencia o modelo del líder institucional del momento histórico. Cómo es que se instala una práctica sobre la definición de un proceso, de una nueva modalidad de operar o atender un asunto, o realizar un cambio de aquello que *“toda la vida se hizo así”* y finalmente medirlo, evaluarlo con controles por resultados e indicadores para ello.

Salir de la zona de confort supone asumir que se tienen respuestas para el pasado, pero no para los cuestionamientos futuros; supone humildad, porque la capacidad de aprender nunca acaba. Pero salir de la concepción de que se es el que enseña o es referente a pasar a contextos de aprendientes supone un temor a decir de Wolk (2007). Por lo que el líder debe ver más allá y desafiar a la pasión por defender la competencia técnica que cada miembro de la organización sustenta.

Sin duda, requiere de compromiso pero de un modelo a seguir, exento quizás de metas políticas, pero imbuido de un paradigma progresista donde el bien será común a los actores y a la institución como entidad. El éxito de la innovación podrá observarse cuando los procesos de trabajos sean sistemáticos con controles rigurosos que sin ser inamovibles aseguren que independientemente de la calidad con que se ejecute el trabajo, el procedimiento, el mismo se cumpla en todos las

fases y no quede su resultado determinado por los atributos, saber o interés de quien opera.

El modelo hegemónico de las IES en el Uruguay está trascendido por el estilo de gestión pública, donde la producción es un concepto totalmente distante del pensamiento habitual. Es un concepto sofisticado y tener un plan donde el control sea por resultados fragiliza la organización, más cuando los sistemas educativos son organizaciones hipercomplejas en constante cambio. Intervenir en su funcionamiento, ampliando el control es esencial, establecer controles transversales, que dialoguen con diferentes campos del saber, con disciplinas tales como las TICs, la ingeniería, la informática, el derecho, la gestión, la economía, la cultura, la demografía, o sea no solo las típicas inherentes al curriculum de la carrera, potenciaría la capacidad de reducir las debilidades o los éxitos temporales.

La gestión global de toda organización responde a una visión integral y sistematizada, que otorga a la misma un ordenamiento que permite su adaptación a los retos que le impone el entorno tan cambiante como vertiginoso. Dicho ordenamiento se logra a través de la normalización. Su implantación se origina, crece y fortalece constantemente sobre dicha base. Tal proceso es esencial para la toma de decisiones adecuadas y oportunas, así como para mantener la competitividad en los mercados internacionales.

En este marco, el proyecto institucional de desarrollo de la gestión de la calidad tiene como propósito enunciar las prácticas, los medios, y la secuencia de las actividades ligadas a los procesos que le son comunes a las CUP. Su desarrollo y ejecución está estrechamente ligado a estrategias propias de gestión de la Facultad de Enfermería (FE), las que han sido complementadas con el concepto "calidad", que se extiende tanto al producto, al servicio ofrecido, como a las personas que lo generan.

En ese sentido, el proyecto atiende en forma prioritaria a quienes integran la organización. Sus propias relaciones internas y externas, configuran la base sólida y necesaria para alcanzar la calidad total en la educación y en la formación de recursos humanos. Es por ello que la comunicación, colaboración, motivación, voluntad de participación e información de las personas son aspectos básicos para conformar gestiones más humanas y orientadas hacia la calidad.

Por otra parte, los trabajadores universitarios necesitan realizarse, prosperar, crecer, desarrollarse, obtener resultados, sentirse orgullosos de su trabajo, estar motivados y tener oportunidades reales de participar en el marco de unas

relaciones estructuradas susceptibles de ser medidas.

Atender a los procesos y su desarrollo en el contexto de un servicio de calidad, procurando la eficiencia y eficacia organizacional, constituye asimismo una meta deseable.

En este escenario, resulta importante destacar que la planificación estratégica de la FE es parte de la historia de la Facultad y es su modo de trabajo de gestión. Incorporar el concepto *de gestión en calidad* y definirlo es parte de este proyecto, entendiendo por él una Estrategia de gestión global a largo plazo así como la participación de todos los integrantes de la institución en beneficio de la institución misma, de sus miembros. Implica que en una política institucional ya descrita, los objetivos están definidos y las responsabilidades se implantan por medio de la planificación estratégica en calidad. Incluye los procesos de *control de la calidad* y *aseguramiento de la calidad*. El control está referido a los medios operativos utilizados para satisfacer los requisitos de calidad, mientras que el *aseguramiento* es el conjunto de actividades que apunta a dar confianza en dicho cumplimiento.

La elaboración del plan estratégico de la FE fue tomada por parte del Decanato en este nuevo periodo. Si bien se inició en la Comisión de Evaluación Institucional y Acreditación (CEIA) fue tomado por la Dirección, mientras la misma daba continuidad a los procesos de evaluación institucional en vísperas de la acreditación de la carrera.

La CEIA tiene como meta el proceso de evaluación, creando una cultura de buenas prácticas.

En una primera etapa, la iniciativa fue ordenar la información de las CUP aportando el modelo de Gestión por procesos. Estos cambios se observan, especialmente, en la gestión del aseguramiento de la calidad de la información y su recuperación, en términos de creación o adaptación de estructuras orgánicas, de mecanismos, uso y análisis de los insumos de información, buenas prácticas y, en general, un mayor grado de familiaridad de los actores involucrados. El implante de gestión se instala como forma de ordenamiento sistematizado, que comienza con un proceso de inducción a los actores institucionales, la formación a través de un seminario internacional de planificación estratégica para nivelar y continuo por parte de las autoridades, el debate de la misión y visión.

En este proceso, actualmente se fortalece y fija la meta en que:

- 5) las cátedras cuentan de manera estable, con un proyecto normativo y escrito del desarrollo del proyecto académico en su área, alineados al Plan educativo vigente y aprobado por el Consejo;
- 6) integran Recursos Humanos con formación universitaria, actualizados en los conocimientos, que conocen y asuman los valores, filosofía, misión y visión del organismo;
- 7) se proyecta el alcance de un índice docente-estudiante acorde a las pautas establecidas por FE para su funcionamiento;
- 8) las cátedras tienen acceso a tecnología de vanguardia y a los insumos necesarios, para la realización de las prácticas en el laboratorio o donde los procesos los requieren;
- 9) se conoce el perfil del estudiante, del docente y del personal de apoyo, quienes son los responsables del desarrollo del plan estratégico institucional. Se prepara un software de modo de que cada docente actualice su currícula;
- 10) las estructuras comprendidas tienden a completar sus procesos de gestión asentados en manuales técnicos y normativas, de modo de diseñarlos a través de “flujogramas de procesos”;
- 11) existe un mapa de procesos de gestión y de apoyo en el marco de los procesos de gestión de la UdelaR;
- 12) se está trabajando con el Centro de Tratamiento de la Información para fortalecer el sistema estadístico institucional en su categoría de enfoque: la estructura, proceso y resultado. Y que evidencien desde el punto de vista de los resultados: la eficiencia, productividad, impacto y eficacia para acopiar información referida a los estándares ARCU-SUR;
- 13) está en proceso de desarrollo un sistema formal de reportes, unificado, ágil, accesible, que da cuenta de las estrategias establecidas ante los problemas solucionados;
- 14) se destaca la presencia y participación de docentes y no docentes en comité y/o programas de trabajo;
- 15) se trabaja en la elaboración de indicadores y recolección de datos;
- 16) se fortalece la sustentabilidad en el tiempo de los programas de docencia investigación y extensión, y
- 17) medición del impacto en la comunidad.

Conclusiones

A modo de conclusión se plantean un conjunto de reflexiones derivadas de la experiencia mencionada. En ese sentido, se destaca un acuerdo respecto a los beneficios logrados por las innovaciones introducidas en el servicio, en particular:

en el trabajo de las cátedras y los desarrollos de sistemas de información, a partir de la creación de instrumentos que levanten *on line* y en forma sistematizada la información para los indicadores (estructura, proceso y resultado), comunes a una IES. Asimismo, es importante el hecho de que estas aplicaciones son desarrolladas por la propia institución, lo que implica un aprendizaje importante.

La planificación estratégica en calidad abarca la identificación, clasificación y ponderación de las características relativas a la calidad de la actividad en las cátedras, unidades y programas a bien de alcanzar las metas.

Si bien esta investigación está en proceso ya que solo se instala el Sistema de Información de la Gestión Universitaria en cinco Unidades de las ocho centralizadas en la capital, es importante y beneficioso para la institución, docentes y estudiantes, porque evalúa, exige y garantiza la organización sistemática de la información y la calidad educativa y por ende, la recuperación de la misma depende de la manera en la que se acopia y está en oposición a hacer corte transversales sin dejar instalados procesos sistemáticos validados.

La incorporación de las personas al proceso y su involucramiento en el marco de un proceso de comunicación, reconocimiento y formación.

Asimismo, la constatación de que el cambio debe ser afirmado en el tejido social, dándole legitimidad y credibilidad para que pueda modular el comportamiento de las personas.

Como reflexión general se destaca que el proceso de cambio hacia la implantación de un plan de calidad en la FE ha operado, fundamentalmente, a través de la inserción de nuevos mecanismos en institutos y rutinas preexistentes, específicas del contexto. Como objetivo oculto del proceso, se procuró intervenir desde la cultura de cada actor institucional, de cómo comprende la institución, su rol y sus prácticas. En cualquiera de los casos, se requiere necesariamente una apropiación e internalización del cambio por el sistema a partir de acciones de reforzamiento, promoción o dirección de sus efectos en sus diferentes dimensiones.

La gestión de la calidad como una vía importante para lograr mejores resultados en la gestión institucional o en las CUP es la herramienta para motivar, para que las personas de la organización identifiquen que están satisfechas solo porque lo que creen saber ofrece bienestar y trascender esa visión implica “aprender”, cambiándolos de posición. Implica trabajar en equipo, trascender el desánimo, los

sentimientos poco nobles como celos, otros o simplemente los enfrenta a que se quedaron en el pasado. Carlton (2000) concibe la organización como red, «una red de involucrados independientes». Esto significa que los objetivos de una organización son generadas a través de un proceso colectivo de búsqueda y de consenso.

Referencias bibliográficas

- Carlton, J.M. y Kurland, N.B. (2000). *A Theory of Stakeholder Enabling. Giving voice to an emerging postmodern praxis of organizational discourse*. En: Boje, D.M.; Gephart, R.P.; Thatchenkery, T.
- OECD&EUROSTAT (2005). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. OECD / European. Extraído desde <http://www.oecd.org/sti/inno/oslomanualguidelinesforcollectingandinterpretininnovationdata3rdedition.htm> el 26 de noviembre de 2014.
- Facultad de Enfermería de la Universidad de la República (2015). *Plan Estratégico, FENF*. Extraído desde <http://www.fenf.edu.uy> el 25 de enero de 2016.
- Wolk, L. (2007). *El arte de soplar Brasas*. Gran Aldea, Buenos Aires.

LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD. UNA NECESIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MÉDICA SUPERIOR

Heidi Soca González - Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Auxiliar, Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba, heidisg@elacm.sld.cu

Juana Dora Ordóñez Hernández - Máster en Ciencias de la Educación, Profesora Auxiliar, Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba, dora@elacm.sld.cu

Antonio José López Gutiérrez - Máster en Ciencias, Profesor Auxiliar, Escuela Latinoamericana de Medicina, antoniolop@elacm.sld.cu

Resumen

El artículo tiene como propósito analizar las relaciones fundamentales que se establecen entre las categorías gestión, calidad e innovación. Se profundiza en algunas definiciones en torno a estos temas dadas por diversos autores, quienes coinciden en la necesidad de forjar un nuevo tipo de universidad, que promueva, entre otros elementos, el mejoramiento continuo de la calidad del proceso formativo de los profesionales. En este ámbito, la gestión adquiere un carácter axiológico, cultural y se debe desarrollar a través de métodos y procedimientos en los cuales se logre la implicación de todos los miembros y recursos universitarios. Se destaca la importancia que posee desarrollar la innovación en la gestión, particularmente, en las Instituciones de Educación Médica Superior.

Palabras clave: gestión, calidad, innovación.

Abstract

The paper's aim is the analysis of fundamental relationships among management, quality and innovation categories. The study in depth different concepts taken discernments from the authors that focus different ways, coinciding on the need of a new university, to facilitate the major of quality of formative tacks in the future professional. The management has an axiological- cultural feature and it takes place through methods and procedures in which an implication of all members of the university is reached. An stress on the great need of university for innovation and features of an innovating university, taking this as an aspiration or goal of any High Education Institution and as a special case, the Medical Education, considering the human and social relevance of this profession for Cuba and the world.

Key words: management, quality, innovating

Introducción

El entorno turbulento y cambiante que caracterizó las últimas décadas del pasado siglo y que continúa con mayor intensidad a comienzos de la nueva centuria, exige a las organizaciones, independientemente de su tamaño y del sector de actividad, respuestas cada vez más ágiles e inteligentes para sobrevivir y crecer.

En este contexto, el continuo mejoramiento de la *gestión o dirección*, considerada como un proceso que facilita el logro de objetivos predeterminados con eficiencia y eficacia, produjo beneficios en el campo empresarial, lo que motivó a que se aplicara en otras áreas y es a partir de la década del 80 y durante toda la década de los 90, que se incorpora y difunde este término asociado al ambiente académico, acuñándosele el término de “gestión institucional”.

La gestión moderna está muy comprometida con responder continuamente a las exigencias de un entorno que cada vez es más dinámico e imprevisible. Todo ello hace necesaria, la adopción de un sistema de gestión con orientación a la innovación y a la calidad que garantice el logro de los objetivos y metas que se establezcan.

Los retos actuales de la educación superior, según Bilbao y Nieto, plantean que *“resulta necesario perfeccionar los principios de excelencia, calidad y pertinencia, y la integración de esta a la producción y los servicios”* (2012, p. 7). Se requiere entonces, una universidad en la que predomine la creatividad, la innovación y flexibilidad curricular, con un avance en la producción científica e intelectual, tanto en la creación de conocimientos como en la materialización de productos y servicios de calidad.

En los últimos años, diferentes instituciones universitarias, y dentro de ellas particularmente, las de Educación Médica Superior (IEMS), han trabajado en función de elevar la calidad de los procesos que en ellas se desarrollan y de manera particular la formación de los futuros profesionales, lo que ha estado vinculado directamente a los cambios políticos, económicos y sociales que se han generado en todo el orbe, donde el desarrollo social, de la ciencia, la técnica y la investigación, han obligado a aplicar, no en el discurso, sino en la práctica efectiva, los conceptos de eficiencia, calidad, innovación y exigencia en los procesos formativos que realizan las universidades médicas, cada vez más comprometidas con el cumplimiento de su responsabilidad social.

Para lograr tales propósitos es necesario, según Noda, que:

Las universidades transformen su tradicional papel conservador de creación y trasmisión de conocimientos, como una respuesta a las modificaciones que se están produciendo en el entorno y que afectan tanto a las condiciones en que las universidades se relacionan con él, como entre sí. Innovación, calidad y eficiencia han pasado a ser palabras comunes en el diseño de las organizaciones universitarias y de sus programas, e impactan en su funcionamiento diario (2016, p. 5).

Al respecto, el Ex Ministro de Educación Superior, Alarcón Ortiz, en la Conferencia inaugural del X Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016 expresó, “(...) *insistimos en la cualidad innovadora de la universidad para que ella pueda contribuir al progreso y al bienestar humano, al desarrollo social, sostenible e inclusivo*” (2016, p. 3).

Por su significado para el desarrollo económico y social del país, el tema de la innovación adquiere una elevada pertinencia para el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES) cubanas y en particular, de las IEMS. Sin embargo, dicho tema ha sido insuficientemente atendido a pesar de reconocerse su valor en la consolidación de la gestión estratégica que pauta el desarrollo de las mismas.

Alcanzar una elevada y sostenible eficiencia, eficacia y competitividad constituye un reto de particular importancia para las IEMS, lo que implica promover transformaciones que potencien el papel de la innovación como factor clave en la gestión estratégica. Para hacerlo, sin desdeñar factores del contexto regulatorio, económico, social y tecnológico, cuya contribución resulta imprescindible, es necesario considerar la extensión de prácticas de la gestión que resulten relevantes.

La finalidad de este artículo es analizar la relación existente entre la gestión y la innovación universitaria en pos de elevar la calidad de las IEMS.

Desarrollo

En su progresión, la teoría de la gestión se ha nutrido de diferentes definiciones y enfoques, incluso contradictorios. Algunos autores como Henri Fayol en Francia y Frederick Taylor en los Estados Unidos contribuyeron a generalizar la experiencia existente en esa materia.

Por ejemplo, Almuñías, define la gestión como *“una actividad que busca elevar la eficiencia y eficacia de los resultados organizacionales e individuales a través de un trato justo y democrático de las personas y del aprovechamiento racional de los recursos disponibles”* (2001, s/p) y en esta misma línea Calleja, en su artículo *“Reflexiones sobre la dirección y gestión en las instituciones educativas”*, apunta que:

Es el proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basado en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye (2006, p. 2).

Al respecto, Stoner señala que *“la gestión responde al proceso de planear, organizar, liderar y controlar el trabajo de los miembros de la organización y de utilizar todos los recursos disponibles para alcanzar los objetivos organizacionales establecidos”* (2001, p. 4). Por su parte, Samoilovich plantea que *“su objetivo es promover cambios para fortalecer el núcleo de dirección; integrar la organización; profesionalizar la administración; estimular el corazón académico y desarrollar la cultura emprendedora”* (2008, p. 66).

Actualmente, se considera a la *gestión universitaria*, según Tristán, como *“el proceso pertinente que permite operar y desarrollar eficientemente la docencia, la investigación y la extensión, así como los recursos financieros, humanos y físicos vinculados con las mismas, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes para la institución y la sociedad”* (2005, p. 5). Ello exige enfocar la gestión universitaria como un proceso científico, de carácter sistémico, integral, dinámico y evaluable capaz de adecuarse a las necesidades del proceso enseñanza aprendizaje, la investigación científica, la extensión universitaria y el posgrado, y orientado a la consecución de los objetivos y las estrategias de desarrollo institucional.

Los autores de este artículo coinciden con las consideraciones de Galarza, quien concibe a la gestión universitaria, como:

Un proceso que favorece en lo posible el funcionamiento equilibrado de la Universidad con su entorno, la integración vertical y horizontal de sus procesos (enseñanza-aprendizaje, investigación científica, extensión universitaria, económico-financieros y otros), para que operen y se desarrollen de manera coherente y articulada, anticipándose a los cambios y

propiciando además la inserción efectiva de las personas en los mismos, para lograr resultados que impacten favorablemente en lo individual, lo colectivo, lo institucional y social, siempre bajo la influencia de determinadas condiciones histórico-sociales (2007, p. 14).

Entre las funciones de una IES en la actualidad se encuentra la gestión de los procesos que en ella se desarrollan y a su vez la calidad constituye un elemento central de la gestión universitaria de estos tiempos. Estos procesos que se instrumentan en dicha institución hay que planificarlos, organizarlos, ejecutarlos, controlarlos y realizar acciones de ajuste para corregirlos.

La calidad como proceso de gestión se debe planificar, organizar, ejecutar y evaluar para lograr la mejora, es decir, propiciar la coincidencia entre la calidad real y la planificada. Un error que se comete frecuentemente es que la evaluación de la calidad se realiza como si fuera algo separado de la planificación, por ende, no conduce a ningún proceso integral de mejora orientado hacia el cumplimiento de la misión, la visión y los objetivos estratégicos institucionales.

En este contexto, las IEMS deben asumir con gran responsabilidad la formación integral de profesionales altamente calificados, capaces de atender las necesidades de salud de la población, lo cual exige a su vez, garantías acerca de la capacidad y la confiabilidad de los médicos encargados de su cuidado. Estas demandas comprometen a dichas instituciones al cumplimiento de parámetros mínimos de calidad en el proceso formativo de los estudiantes en aras de asegurar el ejercicio apropiado de la profesión. De ahí la necesidad de gestionar la calidad del mismo.

Al respecto, en el Encuentro Mundial de Educación Médica de Santa Fe de Bogotá (1995) se produjo una seria reflexión sobre cómo la gestión universitaria puede impactar en la calidad de la formación y en el desarrollo del capital humano en salud. Entre las medidas propuestas se encontraban las regulaciones para incrementar la calidad del ingreso, la reformulación de los diseños curriculares sobre la base de la demanda social, la acreditación universitaria de los centros existentes y para el surgimiento de nuevas Escuelas y Facultades, el perfeccionamiento de los sistemas evaluativos del pregrado y posgrado, en particular de los exámenes certificativos de culminación de estudios y especialidades, y la recertificación de los profesionales, donde la evaluación externa desempeña un importante rol.

La calidad en la educación médica superior contemporánea, según Morales, los siguientes elementos:

Se basa en una noción de cambio cualitativo, de transformación constante, utilizándose como un término de referencia de carácter comparativo, dentro de un conjunto de elementos homologables, a partir de cierto patrón o indicadores preestablecidos, siendo una resultante cualitativa de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impeditivas, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución. Así, el mejoramiento de la calidad deja de ser un proceso lineal, para convertirse en un proceso omnidireccional y multifactorial, cuyos resultados van a diferir de acuerdo con los patrones de referencia empleados (2009, p. 33).

Asimismo, Soca considera que:

Se debe otorgar una mayor importancia al incremento de la calidad de la formación y la investigación, a fin de mejorar la preparación del personal docente; la organización y el contenido de los programas de estudio, los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; perfeccionar los procedimientos de selección e ingreso; aumentar la producción científica y la calidad de la superación posgraduada, así como el desarrollo de la extensión universitaria (2015, p. 29).

Las funciones de las IEMS y, en especial, los sistemas de organización de la investigación, de la docencia y de gestión se afectan de manera directa debido a los cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales que tienen lugar en el mundo, lo que implica una nueva cultura para sensibilizar y preparar tanto al personal docente y no docente como a los estudiantes. Por lo que, una de las tareas más importantes e inmediatas para las IEMS que se enfrentan a un entorno complejo e incierto, es construir una cultura que promueva y apoye el cambio y la innovación en todos los niveles de la institución.

La gestión de la calidad en dichas instituciones es el proceso desarrollado por autoridades, directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo con el propósito de crear una cultura progresiva de innovación universitaria. Por ello, la gestión debe adquirir un carácter axiológico y apoyarse en métodos y procedimientos adecuados que permitan articular los procesos, los recursos y las personas que integran la institución.

Los elementos que caracterizan la cultura en torno a la innovación en las IEMS, abarcan un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para

optimizar el uso de los nuevos adelantos tecnológicos, así como el fomento de la investigación y la implementación de métodos y medios científicamente fundamentados para sustentar con mayor solidez la formación de los profesionales en el área de las ciencias médicas. En tal sentido, la gestión de la calidad en una universidad médica requiere la introducción de cambios a partir de experiencias innovadoras, tanto en el pregrado, el postgrado, la investigación y la extensión, en aras de perfeccionarlos, de acuerdo con las exigencias actuales que se imponen a este tipo de educación.

Constituye entonces una necesidad, implementar acciones que contribuyan no solo a desarrollar la actualización tecnológica dirigida, tanto a los profesores como a los demás profesionales vinculados a los procesos que se llevan a cabo en las IESM, sino a aprovechar todas las posibilidades que ofrecen esas tecnologías como importantes medios de transmisión de información, comunicación y recursos didácticos, al permitir el acceso a infinidad de herramientas que facilitan y mejoran la calidad del trabajo formativo del futuro profesional, en sus diversos aspectos y contextos: en el aula, en la integración de entornos virtuales, y en la incorporación de diversos elementos tecnológicos al trabajo académico, científico, al desarrollo de habilidades prácticas, así como para el despliegue de la educación en el trabajo que se desarrolla en los diferentes servicios de salud, tanto de la atención primaria como en el nivel secundario de atención a la población.

Una IEMS innovadora es también aquella que cambia y se transforma permanentemente, enriqueciendo su modelo de gestión, es la que actualiza sistemáticamente los planes de estudio, las formas de enseñanza, los métodos de evaluación, las relaciones entre estudiantes y profesores e incorpora tecnologías de avanzadas y pertinentes para los fines educativos. También, según Alarcón, “(...) supone democratizar la vida universitaria, impulsar la transdisciplinariedad y promover un ethos académico que aliente, a la par, responsabilidad y excelencia” (2016, p. 12).

A tono con lo anterior, gestionar la calidad en las IEMS es trabajar por convertirlas en instituciones innovadoras. Pero hay que entender también, que la innovación no es un proceso espontáneo, en cambio, es multifactorial, sistemático e intencional, y se necesitan políticas acertadas que promuevan los procesos de producción, difusión y uso de conocimientos y tecnologías.

Además, de conocimientos y habilidades, la innovación de la gestión requiere personas con actitudes y capacidades para cuestionar la realidad, anticiparse y romper esquemas. Es cuestión de cultura y liderazgo; de infraestructura y recursos;

de regulaciones y políticas; de interacciones, encadenamientos y redes de apoyo; y también de prácticas y sistemas para su gestión, como sistema en sí misma y como parte del sistema organizacional en el que se inserte.

Por ello, la innovación en la gestión de la calidad requiere algunas condiciones internas básicas para garantizar su éxito; entre ellas: una cultura capaz de favorecer comportamientos innovadores; herramientas de apoyo y recursos para la innovación; equipos multidisciplinarios capaces y competentes; acceso a información y conocimiento; monitoreo y detección de las señales del entorno; interacción con los miembros de la comunidad universitaria; y seguimiento y evaluación del impacto.

En consecuencia, serán obstáculos: la visión a corto plazo, la falta de comprensión de su papel estratégico en el desarrollo de la IES, la poca estructuración del aprendizaje organizacional, la resistencia al cambio, la insuficiencia del personal técnico y de apoyo, la falta de incentivos para la innovación, la carencia de canales de comunicación internos y con el entorno, la intolerancia a los errores, entre otros.

Sin embargo, aun la innovación en la gestión no se ha convertido en el motor impulsor que necesita la educación médica superior cubana para lograr un crecimiento y desarrollo sostenibles. Entre los factores que lo propician se encuentran las dificultades de los sistemas de dirección y gestión aplicados; los enfoques tradicionales basados más en funciones y jerarquías que en equipos multidisciplinarios, así como la ausencia de un clima y una cultura organizacionales proclives a la innovación, deficiencias en los posibles nexos de una estrategia de innovación con la estrategia institucional; en el acceso a información científica y tecnológica actualizada; así como en las relaciones con otras universidades y centros de investigación y de salud.

Por tanto, las IEMS que se encuentran en interacción constante con el entorno de forma dinámica, necesitan profundizar en la innovación de la gestión de los procesos que se desarrollan en las mismas por lo que es importante conocer sus componentes, interrelaciones y los propósitos, de ahí que es conveniente clasificarlos teniendo en cuenta su impacto. Una de las clasificaciones de estos es la presentada en el Manual de Procesos de la Universidad "Miguel Hernández de Elche" (2000), citado por Galarza, que los concibe de la siguiente manera (2007, p. 29):

Procesos estratégicos: Aquellos que implican el establecimiento de 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. En las IES se consideran entre estos procesos la planificación estratégica, la conformación y la evaluación de los objetivos institucionales, la evaluación institucional y la acreditación, u otros que pueden ser definidos por la institución.

Procesos fundamentales: Están ligados directamente a la realización de las actividades principales que constituyen el núcleo central de la organización. Las universidades ubican aquí procesos tan relevantes como los de formación de pregrado y posgrado, la investigación científica y la extensión universitaria, u otros que puedan ser concebidos como tales, de acuerdo con las demandas e intereses particulares.

Procesos auxiliares o de soporte: Los que sirven de apoyo para la realización de los procesos estratégicos y fundamentales (informáticos, económico-financieros, inversionistas constructivos, entre otros).

En este sentido, la gestión de los procesos universitarios determina cuáles de estos necesitan ser mejorados o rediseñados, establece prioridades y provee de un contexto para iniciar y mantener planes de mejora que permitan alcanzar objetivos establecidos. Además, hace posible la comprensión del modo en que los mismos están configurados, así como sus fortalezas y debilidades. A su vez, percibe a la organización como un sistema interrelacionado de procesos que contribuyen conjuntamente a incrementar la satisfacción de demandas institucionales y del entorno.

Al respecto, Galarza y Almuíñas plantean que “*no todos los procesos tienen la misma influencia para el cumplimiento de la Estrategia general de la institución*” (2010, p. 28). Por su parte, Tristán estima que:

Cualquier organización que utilice la gestión de procesos debe ser capaz de garantizar que los aseguramientos resulten coherentes con respecto a las especificaciones requeridas; que se cumplan los parámetros de operación del proceso; que se monitoree la correspondencia entre la demanda y el diseño de resultados (proponiendo las correcciones necesarias) y que se analice si el volumen de actividad definido inicialmente mantiene su actualidad, o debe ser modificado (2001, p. 50).

Analizando los diferentes puntos de vista anteriormente señalados, Soca considera

que, “una gestión eficiente y eficaz de los procesos permite elevar la calidad de los mismos, ya que posibilita determinar, entre otros, las fortalezas y las debilidades, así como las oportunidades y amenazas externas, además de constituir una vía para manejar los conflictos y la resistencia a los cambios que se producen” (2015, p. 24).

En base a lo anterior, las IEMS, necesitan fortalecer la gestión de los procesos que en ellas se desarrollan en aras de elevar su calidad y alcanzar mejores resultados. Para ello deben llevar a cabo una gestión científica, moderna, innovadora y de rigor.

Todo lo planteado anteriormente pone de manifiesto la importancia de mejorar la gestión de la calidad de los procesos en las IEMS que contribuyan al mejoramiento continuo de la formación del profesional en el que la innovación se convierte en una necesidad imperante que conlleva al cambio y tiene un componente axiológico, cognitivo y ético.

Conclusiones

La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Médica Superior requiere cambios permanentes encaminados a cumplir con su función social, lo cual exige la introducción de innovaciones en su gestión. Por ello, deben ser capaces de fortalecer la relevancia epistémica y social del conocimiento del profesional que requiere la sociedad; de ahí, la importancia de la innovación para favorecer los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Ortiz, R. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Conferencia inaugural del Congreso Internacional Pedagogía 2015, La Habana, Cuba.
- Alarcón Ortiz, R. (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*. Conferencia inaugural del X Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016, La Habana, Cuba.
- Almuiñas Rivero, J.L. (2001). *Apuntes de las Conferencias impartidas en el Módulo de Planificación Universitaria*. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. ELAM.

- Almuiñas, J.L., et al. (2013). *El control estratégico en las Instituciones de Educación Superior: fundamentos y problemática actual*. En: Almuiñas, J.L. (Comp.) *La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Bilbao, O y Nieto, O.M. (2012). *Mejora continua de la calidad de la enseñanza en la rama de Ciencias Farmacéuticas*. Primera parte: Rol del profesor. En: Congreso Internacional Universidad 2012, La Habana, Cuba.
- Calleja, J.M. (2006). *Reflexiones sobre la dirección y gestión de las Instituciones educativas*. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Galarza López, J. (2007). *Modelo para evaluar la gestión de los procesos de Planificación Estratégica, Conformación y Evaluación de los Objetivos en las Instituciones de Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior*. Tesis doctoral, La Habana, Cuba.
- Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, J.L. (2010). *Modelo para evaluar la gestión de procesos estratégicos y fundamentales en las Instituciones de Educación Superior adscritas al MES*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Levis, R.D. (2014). *Medios Informáticos en la Educación a principios del siglo XXI*. Extraído desde http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Introduccion_infoedu07.pdf. el 5 de octubre 2014.
- Morales Suárez, I. y Fernández Oliva, B. (2009). La evaluación institucional en los centros de educación médica de Cuba. *Revista de Educación Médica Superior*. La Habana, Cuba, 3.
- Noda Hernández, M.E. y Surós Reyes, E.M. (2016). *El papel de la evaluación y acreditación de programas e instituciones en el contexto de la innovación universitaria*. Curso precongreso Universidad 2016, La Habana, Cuba.
- Samoilovich, D. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina. En Capítulo 9. Senderos de innovación. Repensando al gobierno de las universidades públicas de América Latina*. CRES-2008. Cartagena de Indias, Colombia.
- Soca González, H. (2015). *Modelo para evaluar el proceso de formación en la Escuela Latinoamericana de Medicina*. Tesis doctoral, La Habana, Cuba.
- Stoner, J. (2001). *Administración*. Edición cubana. La Habana, Cuba.

GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: RETOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

María C. Vázquez Pérez - Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas", Cuba, mariac@uclv.cu

Alicia de la C. Alfonso Serafín - Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas", Cuba, alicia@uclv.cu

Noris Benedicta Cárdenas Martínez - Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas", Cuba, norisb@uclv.cu

Resumen

El artículo aborda la influencia del proceso de acreditación institucional en la elevación de la calidad de la gestión en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales". Este proceso permitió implementar la dirección estratégica a través de un diseño estratégico que se ha perfeccionado y que permite trabajar con visión de futuro y trazar las metas a corto, mediano y largo plazo. Se ha compatibilizado la visión institucional con el patrón de calidad, se perfeccionó el plan de mejoras, incluyendo acciones encaminadas a garantizar la estabilidad de la fuerza de trabajo calificada del centro y para la previsión de cambios en el personal docente. En la realización de la investigación se tuvo en cuenta la proyección de trabajo de la universidad, el nivel de actividad dado por la red de carreras, la matrícula en pregrado y postgrado, entre otros aspectos.

Palabras clave: acreditación, gestión institucional, diseño estratégico.

Abstract

The article approaches the influence of the process of institutional accreditation in the elevation of the quality of the administration in the University of Pedagogic Sciences "Félix Beaches her Morales". This process allowed to implement the strategic address through a strategic design that has been perfected and that he/she allows to work with future vision and to trace the goals to short, medium and I release term. The institutional vision has been coordinated with the pattern of quality, the plan of improvements was perfected, including actions guided to guarantee the stability of the qualified work force of the center and for the forecast of changes in the educational personnel. In the realization of the investigation one kept in mind the projection of work of the university, the activity level given by the net of careers, the registration in pregrado and graduate degree, among other aspects.

Key words: accreditation, institutional management, strategic design.

Introducción

El artículo que se presenta se corresponde con un resultado parcial de investigación, cuyo análisis ha permitido comprender, de forma más integral, la estrecha vinculación entre la innovación y los cambios generados en la práctica universitaria, a partir del proceso de integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) cubanas.

En Cuba, el Sistema de Evaluación y Acreditación Institucional es el resultado de la aplicación de un proceso de evaluación interna y externa, dirigido a reconocer, públicamente, que una institución o programa reúne determinados requisitos de calidad, definidos previamente por órganos colegiados de reconocido prestigio académico.

Este sistema ha considerado, de forma permanente, los requerimientos del contexto internacional y las metodologías, métodos y procedimientos empleados para crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria, tomando en cuenta el fortalecimiento de la autoevaluación y evaluación externa con vistas a la acreditación de programas e instituciones, y preparar a la organización para enfrentar los nuevos retos del presente siglo.

Su objetivo es en esencia, la elevación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias, por lo que se convierte en un eficiente y eficaz instrumento de gestión cotidiana y sistemática para el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama y, por lo tanto, constituye el contenido fundamental del trabajo de los principales actores universitarios, a partir de la autoevaluación de la institución y del evidente seguimiento del plan de mejora.

Como consecuencia del proceso de acreditación institucional se logra en las IES establecer:

- Correspondencia de la dirección estratégica con los procesos de evaluación y acreditación universitaria.
- Medir, sistemáticamente, los avances integrales obtenidos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP).

El objetivo de este trabajo, es analizar la influencia del proceso de acreditación institucional en la elevación de la calidad de la gestión de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales” y de cómo estos resultados, traen consigo un perfeccionamiento del diseño estratégico y la realización de una amplia valoración de la situación de los recursos humanos del centro, de sus perspectivas de desarrollo y la necesidad de preparar y formar los recursos necesarios para cumplir con la misión y llegar a la visión a que se aspira.

1. Aspectos teórico-metodológicos

En el campus “Félix Varela Morales” los resultados del proceso de autoevaluación y evaluación externa han permitido elevar la calidad de la gestión universitaria, partiendo de establecer prioridades contenidas en un diseño estratégico, capaz de respuesta a las exigencias concretas reveladas durante estos procesos.

La Universidad se ha visto en la necesidad de perfeccionar sus mecanismos de gestión, aplicando las tendencias modernas que permitan lograr un ambiente de mejoramiento continuo, para lo cual se hace imprescindible colocar al hombre como elemento fundamental de su actividad, destacando su trascendencia dentro de la organización. Se ha tomado conciencia clara de la importancia de producir cambios en los métodos y estilos de dirección con vistas a propiciar una mayor participación, comprometimiento, motivación y creatividad de los recursos humanos; esto hace que se haya evolucionado, desde los esquemas tradicionales, hasta la dirección estratégica que actualmente se implementa.

Para desarrollar correctamente la gestión institucional acorde a los requerimientos y exigencias de los procesos de evaluación universitaria es de vital importancia contar con un diseño estratégico que nos permita identificar y establecer los objetivos y metas de la organización.

Como propósitos de este proceso se asumieron los siguientes:

- Correspondencia del diseño estratégico de la UCP con las exigencias de los diferentes patrones de calidad y las necesidades reveladas durante la autoevaluación y evaluación externa, proyectando de esta manera el cambio que debe producirse en la institución.
- Correspondencia entre el diseño estratégico y los planes anuales, mensuales e individuales.

El perfeccionamiento del diseño estratégico en la UCP constituyó un proceso, donde los principales directivos desarrollaron acciones de diagnóstico y planificación acorde a las necesidades concretas reveladas durante la autoevaluación y la evaluación externa.

2. Análisis e interpretación

El perfeccionamiento del diseño se realizó teniendo en cuenta los siguientes métodos teóricos y empíricos:

- instrumentos creados, como: encuesta, entrevista y estudio en profundidad a través de un inventario;
- análisis del comportamiento histórico;
- estudio de bibliografía relacionada con la elaboración y desarrollo del tema;
- análisis de documentos del MES que reflejan la concepción del diseño estratégico para sus IES;
- estudio de los objetivos priorizados del Ministerio de Educación (MINED) ;
- balance de los objetivos de trabajo de la UCP y del MINED;
- variables e indicadores que contiene el patrón de calidad para la universidad, programas y carreras;
- consulta de los informes de autoevaluación institucional, de carreras y programas, haciendo énfasis en las fortalezas y debilidades, y
- resultados de los indicadores de eficiencia, la formación de los RH y demás informes estadísticos que reflejan los resultados obtenidos históricamente en los procesos sustantivos.

3. Principales hallazgos

La estructura que se asume para elaborar el diseño estratégico contiene los siguientes elementos:

- Misión.
- Visión.
- Escenarios.
- Diagnóstico estratégico (fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas).
- Problema estratégico general.

- Solución estratégica general.
- Valores compartidos.
- Objetivos estratégicos.
- Áreas de Resultados Clave (generales y específicos).
- Plan de acciones por área de resultado clave (lineamiento, acciones, fecha, participantes, responsables, forma de control y criterios de medida).

Como resultado de este proceso en la institución y en sus directivos se logró:

- acercar la visión y el patrón de calidad, pues la visión nos revela el estado deseado de la institución al concluir el período mientras que el patrón de calidad nos ofrece el modelo ideal al cual debe aproximarse la universidad;
- la definición clara del propósito de la organización y el establecimiento de metas realistas y objetivos consistentes con la misión, en un horizonte temporal definido.
- la optimización del sistema organizacional de la universidad;
- la definición de criterios para medir el progreso;
- la integración entre los diferentes procesos sustantivos;
- compartir la información que se obtiene como resultado del análisis proyectivo;
- fomento de la participación de equipos de trabajo para la ejecución de tareas y elevar el sentido de pertenencia;
- desarrollo de la capacidad anticipatoria y prospectiva de los directivos;
- aseguramiento del uso efectivo de los recursos humanos, materiales y financieros, enfocándolos en prioridades claves, y
- mejoramiento de la gestión de la calidad.

Para la implementación del diseño estratégico es de vital importancia el estudio de los recursos humanos, ya que para lograr cumplir con la visión, es necesario la formación y actualización permanente de estos como vía de desarrollo. Todos estos aspectos han evidenciado la necesidad de realizar un diagnóstico de los recursos humanos del centro con el objetivo de anticipar y prevenir el movimiento de personas hacia el interior de la organización, dentro de esta y hacia afuera. Su propósito es utilizar estos recursos con tanta eficacia como sea posible, donde y cuando se necesiten, a fin de alcanzar las metas de la organización.

Para la realización de este análisis es importante formular las interrogantes

siguientes:

- ¿Cuántos docentes harán falta en el futuro?
- ¿Qué aptitudes se necesitarán?
- ¿Cuántos doctores tendremos?
- ¿Cuál es la situación actual y qué necesidades de formación futura se tendrán?
- ¿En que proporción se pierde personal debido a la jubilación?
- ¿Qué clase de estructura de edad prevalece, y cuál es la que se quiere?
- ¿Cómo enfrentar la preparación y superación del personal?
- ¿Cuál es el escenario para gestionar las necesidades de recursos humanos?
- ¿Qué acciones se deben realizar en este escenario para garantizar la cobertura de personal calificado?

Para responder a estas interrogantes se aplican instrumentos que permiten valorar:

- el proceso de selección del personal docente y no docente;
- la atención y estimulación a los trabajadores;
- la situación de la evaluación del desempeño;
- la producción científica del centro;
- la política de preparación de los directivos, y
- la valoración de la situación actual de los recursos humanos.

La UCP “Félix Varela Morales” asumió como misión: preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación de manera integral y continua, para dar respuesta a las necesidades educacionales en la provincia de Villa Clara y el mundo, en correspondencia con la Política Educativa del Partido y el Estado.

Para lograr su misión, la UCP requiere de un claustro pedagógico que tenga sentido de pertenencia, responsabilidad, compromiso y motivación por el cumplimiento de los principales objetivos y prioridades establecidas por la universidad en el orden político-ideológico, docente metodológico y científico.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, la UCP gestiona un proceso continuo de formación y perfeccionamiento de los recursos humanos, protagonistas

directos de la preparación de los educadores villaclareños a través de diversas formas de la educación posgraduada, la actividad científica y metodológica lo que le permite evaluar sistemáticamente el desarrollo profesional de su claustro.

Los resultados alcanzados en la universidad durante todos estos años fueron certificados en un proceso de evaluación institucional a través del cual se revelaron sus principales fortalezas, entre ellas, su claustro pedagógico; sin embargo, en los momentos actuales constituye un reto para la institución sostener estos logros a partir de que el claustro corre el riesgo de perder un grupo significativo de docentes con una alta preparación y experiencia en la formación de docentes debido a la jubilación.

Esta problemática exige atender con rigor el desarrollo prospectivo del claustro pedagógico que continuará formando a los educadores en la provincia de Villa Clara, por tal razón cobra especial relevancia para esta institución atender la formación permanente de los recursos humanos.

Las IES se han visto en la necesidad de perfeccionar sus mecanismos de gestión, aplicando las tendencias modernas que permitan lograr un ambiente de mejoramiento continuo, para lo cual se hace imprescindible colocar al hombre como elemento fundamental de su actividad, destacando su trascendencia dentro de la organización. Todo esto reviste una doble significación en nuestro país, pues, además de lo anteriormente analizado, es importante señalar las limitaciones de recursos materiales y financieros que acrecientan la necesidad de aprovechar al hombre como recurso más valioso y como punto de partida para lograr el desarrollo futuro.

Las IES de Ciencias Pedagógicas revisten primordial importancia, pues en ellas se forman los maestros y profesores que permitirán el desarrollo del futuro, ya que sin magisterio no habría siquiera otras profesiones, pues de la calidad del sistema de educación depende el éxito en la formación de nuevos profesionales y en buena medida, la continuidad del desarrollo económico – social del país.

Para dar continuidad al proceso de mejora en la universidad se propuso elaborar un plan de acciones para la previsión de los cambios del personal docente en la UCP “Félix Varela Morales”. Con este propósito se caracterizó la composición del claustro atendiendo a indicadores que revelarán su estado actual y prospectivo, identificando los principales cambios que deben producirse en los próximos años. Se analizó la proyección que existe en la organización, la que toma como referencia el nivel de actividad dado por la red de carreras, matrícula en pregrado y postgrado,

cantidad de grupos y otras acciones relacionadas con la atención a la actividad laboral, investigativa de los estudiantes y la científica de los docentes.

Se utilizó un procedimiento metodológico que facilitó la elaboración de un plan de acciones para gestionar el claustro que necesita la universidad en el curso académico 2015-2016. Se considera desarrollar el estudio actual del claustro a partir de determinados indicadores en los que se reflejan su composición, atendiendo a los conocimientos, habilidades y valores, así como la previsión del cambio del personal relacionado con la jubilación y las posibilidades de bajas. Tomando en cuenta este análisis se obtuvieron las principales demandas para el futuro claustro en cuanto a las especialidades.

Indicadores para estudiar la previsión del cambio en el personal.

1. Determinación de conocimientos, habilidades y valores del claustro.
 - *Composición del claustro:* Este criterio refleja en esencia los requisitos que se establecen para los docentes de la educación superior en categorías docentes y científicas y constituyen una expresión de los conocimientos, habilidades y valores que deben tener los docentes constatados en su desempeño laboral y que se establecen en el Reglamento de categorías docentes en la educación superior.
 - *Especialidad:* Refleja la especialidad pedagógica que ejerce el docente y su preparación técnica, lo que permite realizar un análisis acerca de los especialistas que tiene la institución, e inferir la demanda.
2. Previsión de los cambios del personal: Permite considerar los cambios futuros relacionados con la jubilación y las posibles bajas de acuerdo al comportamiento histórico y se tienen en cuenta los siguientes aspectos:
 - **Edad:** Se establecieron diferentes rangos de edades, lo que facilita pronosticar la demanda a partir de la jubilación.
 - **Sexo:** Teniendo en cuenta la diferencia de edades para la jubilación por sexo, es importante considerarlo para proyectar demanda.
 - **Comportamiento histórico de las bajas del personal docente:** Permite un análisis del comportamiento histórico de la salida de los profesores por esta causa y prever su manifestación.

El análisis de estos indicadores permitió realizar un estudio de la plantilla actual, de la matrícula de estudiantes en los distintos tipos de curso, de la correlación alumno profesor y de las necesidades de superación, tanto internas como del territorio. También se tomó en cuenta que en los próximos años se estima un aumento de la matrícula de la formación inicial como consecuencia de la mejora progresiva en los resultados de los exámenes de ingreso a la educación superior y que la actividad de posgrado debe continuar incrementándose. De igual forma, se prevé un incremento de la colaboración internacional en los servicios educacionales.

La concepción del modelo de formación exige la presencia de un grupo de tutores y docentes en los diferentes niveles de enseñanza categorizados para ejercer su influencia sobre los estudiantes, a la vez que se convierten en un potencial para fortalecer el claustro pedagógico de la universidad.

Según los requisitos establecidos para los docentes de la educación superior, se planifica el proceso de categorías docentes, el cual garantiza que el claustro alcance, de forma ordenada la categoría que lo acredita como docente de este nivel. En estos momentos la composición por categoría a nivel de universidad es adecuada y refleja el crecimiento sostenido, que de forma individual han logrado los docentes.

Teniendo en cuenta el claustro actual, se puede pensar que el proceso de categoría docente en los próximos años deba orientarse más hacia el tránsito de profesores auxiliares a titulares y de asistentes a auxiliares; sin embargo, debemos considerar la influencia del factor edad con toda la profundidad requerida para no cometer errores en la planificación; de ahí, que analicemos con profundidad el cambio que debe producirse en la composición del claustro.

Para realizar este análisis, se realizó un inventario, tomando en cuenta dos indicadores: sexo y edad, es decir mujeres con 55 años y hombres con 60 años en el 2016, así como todos los que han arribado a la edad de jubilación y permanecen laborando, composición de este grupo atendiendo a conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en las diferentes categorías que ostentan y la especialidad.

El inventario realizado reveló que en el 2015-2016, de producirse un grupo considerable de jubilaciones, se perderá un número considerable de doctores y másteres. La cifra de docentes en edad de jubilación es significativa para el período 2012-2016 y es superior a la alcanzada en el periodo 2007 al 2011.

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis es el comportamiento histórico que ha

tenido la solicitud de bajas de los docentes en los últimos cinco años, pues es este un indicador que también afectó al claustro de la UCP significativamente en la década de los noventa, y que se ha mantenido, pero en menor medida durante los últimos cinco años.

Entre las causas de las bajas de los miembros del claustro predominan: traslado a otras provincias, problemas personales, enfermedades, problemas de lejanía y traslado hacia otros sectores.

Los resultados expuestos revelan que en los próximos años el claustro puede ser afectado tanto en cantidad como en calidad; el envejecimiento del claustro será la causa principal de la salida de los docentes.

El proceso de cambio de categorías docentes se concentrará, fundamentalmente, en los profesores instructores, dada la entrada de nuevo personal a los departamentos, donde se pronostica los mayores niveles de salida.

Asimismo, decrecerán los profesores titulares por las bajas de los docentes, y los asistentes, al contar con pocos instructores en estos momentos y no acceder nuevo personal a la institución.

Particular atención se le debe prestar al plan de formación de doctores de la UCP, pues un análisis del mismo refleja que este se ha hecho sobre la base de incrementar la cifra actual de cada departamento (crecer en un 3%), buscando el cumplimiento del indicador establecido, sin considerar las bajas de los doctores por motivo de jubilación.

Las necesidades futuras de la UCP "Félix Varela" para el 2015-2016 deben satisfacerse a partir del claustro de la provincia, fundamentalmente los que pertenecen al MINED, para lo cual se impone realizar un estudio de la fuerza laboral de territorio como fuente de entrada a la institución.

La base para el aseguramiento y mejora continua de la calidad a partir del seguimiento de su cumplimiento por los actores principales de la institución, es el plan de mejoras, en él se deben reflejar todas las acciones que permitan el acercamiento al patrón de calidad y al cumplimiento de la visión, así como los nuevos aspectos que surgen de los análisis realizados de los recursos humanos. El plan de mejoras de la universidad se elaboró tomando en cuenta todos los aspectos que arrojó la evaluación externa y el impacto que dejó en el centro; además en él se incluyeron las acciones para mejorar el claustro y se consideraron acciones que

guardan relación con la identificación de la fuerza de trabajo, su formación y retención, entre las que se encuentran:

- Discutir el tema de la previsión del cambio del personal docente.
- Identificación del personal docente en el claustro del territorio según la demanda por especialidades.
- Caracterizar el personal docente para determinar las necesidades de formación según los requisitos del área docente donde trabajará.
- Diseñar la superación que se le ofrecerá a los docentes que se incorporan a la institución, precisando dos formas básicas la auto superación y el entrenamiento.
- Planificar el cambio de categorías principales de los docentes que ingresan a cada departamento de manera que se compense la pérdida estimada.
- Perfeccionar el plan de formación de doctores de cada departamento, considerando dos premisas: potencial del claustro actual que no está en edad de jubilación y potencial de los docentes que entran, en especial de los que ya son másteres.
- Seleccionar alumnos ayudantes de 4 y 5 años según las especialidades demandadas y entrenarlos en los departamentos docentes con la finalidad de incorporarlos al claustro en los próximos años.
- Desarrollar un plan de superación a los docentes del territorio a través de las filiales pedagógicas con el objetivo de motivarlos para trabajar en la universidad y comenzar a prepararlos en contenidos específicos por áreas.
- Incorporar a docentes del territorio a los proyectos de investigación de la UCP con la finalidad de formarlos como doctores.
- Programar la incorporación de los docentes seleccionados del territorio de forma escalonada por curso escolar, de acuerdo a las necesidades por especialidades.

Conclusiones

El perfeccionamiento del sistema de gestión de la UCP es uno de los impactos fundamentales que provocó el proceso de evaluación institucional desarrollado en la institución; el mismo permitió compatibilizar las estrategias que se desarrollan en la educación superior, incorporando como método la elevación constante de la cultura de la calidad a la vida universitaria, la evaluación y mejora continua de los resultados del trabajo.

El diseño estratégico ha sido la herramienta fundamental para la innovación en la gestión universitaria con el objetivo de trazar las metas del futuro y acercar la visión y el patrón de calidad, constituyó la vía para desarrollar acciones de diagnóstico y planificación acorde a las necesidades concretas reveladas durante la autoevaluación y la evaluación externa.

Como consecuencia, las experiencias de innovación en la gestión universitaria, han determinado que la previsión del cambio del personal docente en la UCP “Félix Varela”, constituye una necesidad en la gestión de los recursos humanos para los próximos años; de ahí, la importancia que tiene el estudio de este problema en la institución.

Referencias bibliográficas

- Bazán Arias, R. y otros. (s/a). Artículo metodológico para la investigación: *“Gestión de la institución universitaria ante los retos de la evaluación Institucional”*.
- Armstrong, M. (1992). *Gerencia de Recursos Humanos, integrando el personal y la empresa*. Editorial Legis.
- Barranco, F. J. (1991). La nueva gestión de los Recursos Humanos. Factores originales de conflictos. *Revista Capital Humano número 24*. España. 28-32.
- Beer, M. (1984). *Gestión de Recursos Humanos*. Ministerio del Trabajo y Seguridad Social/ Madrid, España.
- Caldera R. M. (2004). *Planificación estratégica de recursos humanos*. Educación Continua. Nicaragua.
- Chavienato, I. (1991). *Administración de los recursos humanos*. Editora del MES. La Habana, Cuba.
- DEADE (1996). *Comisión Europea Diplomado Europeo en Administración y Dirección de Empresa*. Compendio de Materiales. Cuba.
- Instituto de Estudio e Investigación del Trabajo (1995). *Apuntes acerca de la Gestión Integral de los Recursos Humanos*.
- Keith D. y Newstrom, J. (1991). *El Comportamiento Organizacional*. 3ra. Edición en español Mc Graw - Hill / Interamericana. México.
- Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2011). VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana, Cuba.
- López Caballero, A. (1992). *El factor humano en la empresa. Lectura y ejercicios*. 2da. Edición. Publicaciones ETEA. Edición Textos. Córdoba, Argentina.
- Ordoñez Ordoñez, M. (1995). *La nueva gestión de recursos humanos*. Ediciones Gestión 2000, S.A, Madrid, España.

Viedma, J.M. (s/a). El factor humano en la excelencia empresarial. *Revista Capital Humano*. España.

Werther, D. (1992). *Administración de Personal y Recursos Humanos*. 3ra. edición. Editorial Mc Graw - Hill. Interamericana. México.

LOS PRINCIPALES RETOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN ESTRATÉGICA COMO APOYO A LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

Luis Alberto Acosta Estrada - Personal Académico Titular, Universidad de Otavalo, Ecuador, lacosta@uotavalo.edu.ec

Francisco Ángel Becerra Lois - Doctor en Ciencias Económicas, Profesor Titular, Universidad de Cienfuegos, Cuba, fbecerra@ucf.edu.ec

Resumen

En la actualidad, la tecnología de la información supone un cambio de paradigma para el desarrollo de las innovaciones y el cambio organizacional. De una manera muy peculiar, las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas se enfrentan a importantes retos derivados de las exigencias del contexto externo, uno de los cuales es la necesidad de elevar la calidad de la gestión universitaria. En este sentido, la planificación estratégica, la evaluación y los sistemas de información, adecuadamente integrados, deben ser utilizados para orientar y conducir la gestión universitaria del modo más eficaz posible. El presente trabajo tiene como propósito analizar los principales retos que ha enfrentado la Universidad de Otavalo en la implementación de un Sistema de Información Estratégica para la Gestión Universitaria, el cual constituye una herramienta de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones en la organización. Concluye con la identificación de un conjunto de descriptores propios de la innovación organizacional en la gestión universitaria, lo cuales han sido considerados al aplicar los diferentes módulos del Sistema.

Palabras clave: innovación, innovación organizacional, gestión universitaria, sistema de información estratégica.

Abstract

At present, the information technology represents a paradigm for the development of innovation and organizational change. In a very peculiar way, the Ecuadorian Higher Education Institutions face significant challenges arising from the demands of the external environment, one of which is the need to improve the quality of university management. In this sense, properly integrated strategic planning, evaluation and information systems, should be used to guide and lead the university management as efficiently as possible. This paper has the goal to analyze the main challenges

faced by the University of Otavalo in the implementation of a Strategic Information System for University Management, which is a support tool for planning, evaluation and decision making in the organization. Finally, we have identified a set of descriptors own organizational innovation in university management, which have been considered in applying the different modules of SIE-GU.

Key words: innovation, organizational innovation, university management, strategic information system.

Introducción

La tecnología de la información (TI) supone un cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES) de cara al futuro, haciéndose imprescindible que las mismas asuman con responsabilidad y liderazgo su aplicación en la gestión universitaria. Para ello, es necesario lograr una adecuada articulación entre la planificación estratégica, la evaluación institucional, la gestión de sus procesos: estratégicos, institucionales o académicos, de apoyo y los sistemas de información, para fortalecer y enriquecer la toma de decisiones.

Es precisamente en este ámbito, donde aparecen continuos retos para el perfeccionamiento de la calidad y pertinencia de la educación superior y nuevas oportunidades para la educación superior del futuro. Por eso, es necesario que los principales actores implicados en la gestión universitaria dominen teorías, conceptos, metodologías, sistemas de indicadores y lo apliquen en su labor cotidiana.

En este sentido, se destaca que uno de los retos más desafiantes de la educación superior ecuatoriana en la actualidad es el perfeccionamiento de la gestión universitaria y de cada uno de los procesos que la integran. En el contexto actual, adquieren especial importancia los procesos vinculados con la planificación, la implementación y la evaluación de la gestión universitaria, y la necesidad de sustentar esos procesos con el uso de los sistemas de información para coadyuvar a superar la forma tradicional de gestionar. Ello puede ser una notable contribución al desarrollo de un nuevo paradigma, apoyado en técnicas modernas que armonicen con un tipo desarrollo institucional capaz de responder del modo más ágil y oportuno posible a las demandas internas de las organizaciones y a las externas del entorno.

El presente artículo tiene como propósito fundamental analizar los principales retos y desafíos de la Universidad de Otavalo (UO) de Ecuador para implementar un Sistema de Información Estratégica aplicado a la Gestión Universitaria (SIE-GU), como una herramienta de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones en el desarrollo de los procesos organizacionales. Es por tanto, uno de los soportes más importantes de la gestión estratégica universitaria ante el impetuoso desarrollo de las TI y su aplicación exige del despliegue de un conjunto de iniciativas propias de la innovación organizacional. Su contenido está estructurado en tres partes. En primer lugar, se abordan aspectos conceptuales relacionados con la innovación en la gestión universitaria, la planificación estratégica, las tecnologías de la información y los sistemas de información. Posteriormente, se analizarán los principales retos que ha tenido que afrontar la UO para implementar un SIE-GU y finalmente, se destacan los descriptores propios de la innovación organizacional que han sido considerados en el SIE-GU.

1. La innovación en la gestión universitaria

La innovación ha sido ampliamente estudiada en los últimos años, destacando entre otros, los trabajos iniciales del economista austriaco Joseph Schumpetero las propias definiciones de la Comisión Europea y el Manual de Bogotá. En su conceptualización, se puede apreciar la estrecha relación de la innovación con el surgimiento de una nueva idea, con el cambio implícito en ella y con la necesidad de su mejoramiento continuo.

Intentando captar la esencia conceptual del término, Villegas y Quevedo plantean:

En las definiciones de innovación utilizadas por diversos autores, se aprecia un concepto común, una idea nueva hecha realidad o llevada a la práctica; es convertir ideas en productos, procesos o servicios nuevos o mejorados que el mercado valora y que por tanto genera nuevas utilidades a la empresa y beneficios a la sociedad (2002, p. 2).

En el Manual de Bogotá se establece una tipología de las innovaciones. Conviene destacar dos de ellas por su importancia para el presente trabajo: las *innovaciones organizacionales*, definidas como cambios en formas de organización y gestión, incorporación de estructuras organizativas modificadas significativamente y la *innovación o el cambio institucional*, entendido como la *capacidad de innovación*

institucional, la habilidad conceptual, metodológica y cultural de una organización para crear, perfeccionar, adaptar y cambiar sus reglas del juego. El Manual hace énfasis en la creciente atención que están recibiendo los aspectos organizacionales como factores clave para una adecuada gestión innovativa en las organizaciones, al plantear:

La generación o adopción de una innovación supone no sólo un proceso “técnico”, sino que, para tener un resultado comercial exitoso, requiere activos complementarios que no siempre están presentes en las firmas. Asimismo, la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías - y en particular las vinculadas con la microelectrónica – exige cambios organizacionales concomitantes a nivel de la firma para que su empleo sea técnica y económicamente eficiente (2001, p. 54).

Las IES no escapan a esta realidad dinámica y como institución y por eso, deben renovar su compromiso e “innovar”, mediante la introducción de cambios orientados y justificados dentro de un proyecto determinado. Así, una innovación en la gestión universitaria podría definirse como un cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce modificaciones significativas en el sistema de transferencia de conocimientos, actitudes, valores y destrezas, actuando sobre alguno o sobre todos los procesos de la organización, con el fin de incrementar su calidad. Podrían catalogarse como innovaciones en la gestión universitaria, todas aquellas estrategias de cambio surgidas en las unidades organizativas para lograr el mejor cumplimiento de la misión y proyecto educativo de la institución (Valenzuela, 1993).

Para una mejor comprensión del tema, conviene recordar qué se entiende por gestión aplicada al ámbito universitario, aspecto estudiado por varios autores, cuyos criterios han considerado los investigadores Galarza y Almuíñas para sintetizarlo del siguiente modo:

(...) podemos definir la *gestión universitaria* como un proceso que comprende determinadas funciones y actividades que realizan los directivos a fin de lograr los objetivos organizacionales. Además, exige el dominio de teorías, conceptos y técnicas por parte de los mismos y presupone la toma de decisiones adecuadas, lo cual requiere conocer, comprender y analizar un problema para poder darle solución. Por tanto, es un proceso racional, que busca elevar la eficiencia y eficacia de los resultados, con énfasis en el talento, la energía y el trato apropiado de las personas, utilizando

apropiadamente las restantes capacidades institucionales disponibles (recursos económicos-financieros, infraestructurales, tiempo, sistemas y de otro tipo) para lograr los objetivos propuestos y satisfacer las demandas individuales, colectivas, institucionales y sociales. Pretende alcanzar el equilibrio interno entre los procesos universitarios, entre las unidades académicas- administrativas, y entre la IES y el entorno (2013, pp. 191-192).

Las IES poseen un importante potencial científico y tecnológico, que condiciona la necesidad de una constante renovación y actualización de los contenidos de la docencia, la investigación, la vinculación con la comunidad y su propia gestión administrativa. El planteamiento básico es utilizar su capacidad creativa para la innovación en la gestión universitaria. A lo anterior habría que añadir la capacidad instalada en equipos computacionales, audiovisuales, del cual disponen las instituciones y cuyo uso, es bastante limitado con relación a sus potencialidades.

La innovación adquiere cada día mayor importancia como un proceso estratégico. La decisión de emprender acciones innovadoras es vital para obtener mayor eficiencia y eficacia en el desempeño de una organización. Para que una innovación organizacional o institucional aplicada a la gestión universitaria sea exitosa se requieren de varios elementos, entre los que cabe destacar:

- necesidad de la comunidad universitaria, asociada a una demanda presente potencial, claramente identificada;
- personal con los conocimientos necesarios, con una tecnología adecuada y con recursos materiales y financieros mínimos para su desempeño;
- colaboración e integración efectivas entre todos los factores que intervienen en el proceso innovativo;
- cumplimiento de los tiempos programados;
- mantenimiento y perfeccionamiento continuo de la calidad de la propuesta;
- mantenimiento de un monitoreo efectivo de los avances y de las innovaciones;
- perfeccionamiento continuo de sus tecnologías, con vistas a reducir sus gastos materiales, salariales, energéticos, entre otros;
- utilización adecuada de técnicas de planificación y control;
- eficiente servicios de garantía y de capacitación al usuario o cliente, y
- redes efectivas de colaboración.

Un papel fundamental en una organización innovadora, le corresponde al directivo, debido a que se convierte en un ente motivador, que concentra e integra esfuerzos y visiones. Debe ser líder de conocimientos y de la creatividad, procurando que la relación con el entorno (búsqueda de nuevas oportunidades e identificación de cambios) sea estrecha y esté alineada con la misión, visión y los valores compartidos de la IES; además, tiene el compromiso de implementar los cambios y las nuevas ideas sin temor al riesgo.

Sus funciones para la innovación son las siguientes: creación de climas propicios, informar y desarrollar a los colaboradores, difusión de la creatividad como valor, receptividad a las sugerencias, identificación de focos de innovación, análisis y definición de problemas, cuidar la deseada alineación y sinergia, evaluación de las propuestas innovadoras, puesta en práctica de las ideas valiosas, reconocimiento de los esfuerzos creativos y consolidar la experiencia innovadora

Las consideraciones anteriores tienen implicaciones en el diseño de sistemas de información al interior de las IES, las cuales tienen que ser entendidas como un sistema, lo que significa que el todo es superior a la suma de las partes “sinergia de la organización”; las partes ejercen influencia entre sí y con relación al todo, y cada parte desarrolla en alguna medida la totalidad de las funciones del sistema. Lo anterior exige establecer con claridad las estructuras, procesos y actividades que se producen en la vida universitaria y que deben plasmarse en sus sistemas de información. En tal sentido, la información debe ser definida como una posibilidad de reducir la incertidumbre y de apoyo al proceso de toma de decisiones. Luego, los sistemas de información deben articular una visión sistémica de la institución para no quedar reducidos a simples bases de datos que no dan cuenta de la verdadera dinámica organizacional.

Ahora bien, para poder planificar acertadamente es necesario controlar sistemáticamente y medir el grado de cumplimiento de los objetivos estratégicos. Es aquí donde deben desempeñar un papel muy importante las variables estratégicas, los indicadores y los sistemas de información, como una vía o alternativa para superar los enfoques tradicionalistas y desarrollar una cultura organizacional potenciadora de la gestión universitaria.

El sistema universitario ecuatoriano ha experimentado, en los últimos años, un cambio cualitativo y cuantitativo importante en el que cada vez se hace más evidente una mayor exigencia social y de la comunidad universitaria para mejorar la

calidad de las instituciones. La UO ha dedicado una atención preferente a la mejora de la calidad de los procesos que lleva a cabo- estratégicos, misionales y de apoyo- a tres niveles distintos: institucional, de las unidades organizativas y de las personas. Los pilares esenciales del sistema de calidad se muestran de forma resumida en la Tabla 1.

Tabla 1. Sistema de Calidad de la Universidad de Otavalo.

PILARES DEL SISTEMA DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO		
Principales Acciones		
PLANIFICACIÓN	EVALUACIÓN	SISTEMA DE INFORMACIÓN
Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI-2015-20) Áreas de Resultados Clave: <ul style="list-style-type: none"> • Claustro de Profesores • Formación Académica • Investigación • Vinculación con la Sociedad • Gestión Universitaria 	Modelo de Evaluación Institucional Criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Academia • Investigación • Vinculación con la Sociedad • Recursos e Infraestructura • Estudiantes 	Sistema de Información Estratégica aplicado a la Gestión Universitaria (SIE-GU) Módulos: <ul style="list-style-type: none"> • Academia • Investigación • Vinculación con la Sociedad • Administración
Plan Operativo Anual de la institución (POA) Áreas de Resultados Clave: <ul style="list-style-type: none"> • Claustro de Profesores • Formación Académica • Investigación • Vinculación con la Sociedad • Gestión Universitaria 	Modelo de Evaluación de Carreras Criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Plan curricular • Academia • Ambiente institucional • Estudiantes 	Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Planificación Estratégica (SMEPE) Módulos: <ul style="list-style-type: none"> • Registro • Monitoreo • Evaluación • Ayuda
Planes operativos anuales por unidades organizativas <ul style="list-style-type: none"> • Académicas • Administrativas 	Evaluación de los procesos y actividades en las unidades organizativas <ul style="list-style-type: none"> • Estratégicos • Claves • Apoyo 	Sistema de Información para la Evaluación Institucional Módulos: <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la evaluación • Información para la evaluación
Plan de Trabajo Individual <ul style="list-style-type: none"> • Docencia • Investigación • Gestión 	Evaluación individual del desempeño <ul style="list-style-type: none"> • Docencia • Investigación • Gestión 	
TOMA DE DECISIONES		
Principales Acciones de Mejoramiento		
<ul style="list-style-type: none"> • Plan Institucional de Mejoras y Seguimiento • Plan de Mejoras de las carreras • Plan de mejoras de procesos y actividades en unidades organizativas • Planes de Mejoras a nivel individual 		

Fuente: Elaboración propia.

Las prioridades se han establecido de forma estratégica en el orden siguiente:

La planificación:

La UO ha adoptado un modelo de gestión universitaria dirigidos hacia las Estrategias de desarrollo (Figura 1), donde predomina la dirección estratégica. Para ejecutarlo se ha basado en la propuesta de la Pirámide del Desarrollo Universitario (Romillo, 2015), en la que se integran las Áreas de Resultados Clave, las restricciones de desarrollo, el contexto institucional y la dirección estratégica de la organización. Con la finalidad de formular y ejecutar el PEDI 2015-2020, se implementó una metodología participativa que incluyó distintos niveles de interacción de toda la comunidad universitaria y se tomaron en cuenta las experiencias acumuladas en la implementación de planes anteriores, así como las recomendaciones de política educativa de organismos nacionales e internacionales. Los pasos metodológicos que se siguieron en el proceso de planificación estratégica se muestran en la Figura 2.

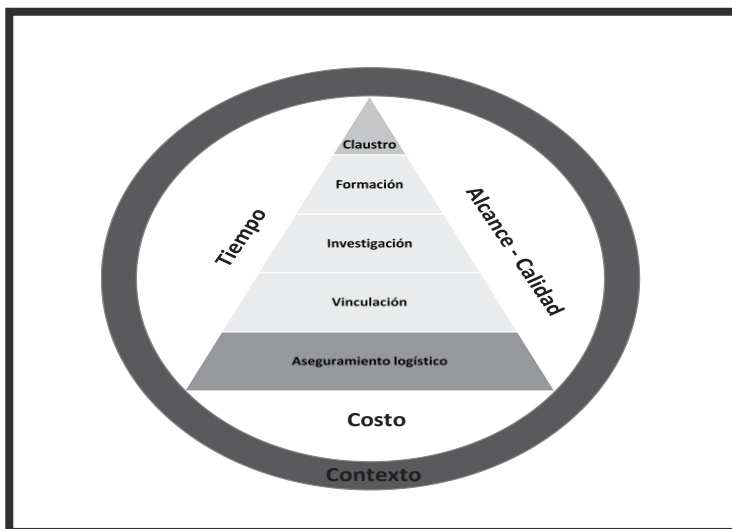


Figura1. Pirámide de Desarrollo Universitario

Fuente: Ponencia presentada en evento Universidad 2016.

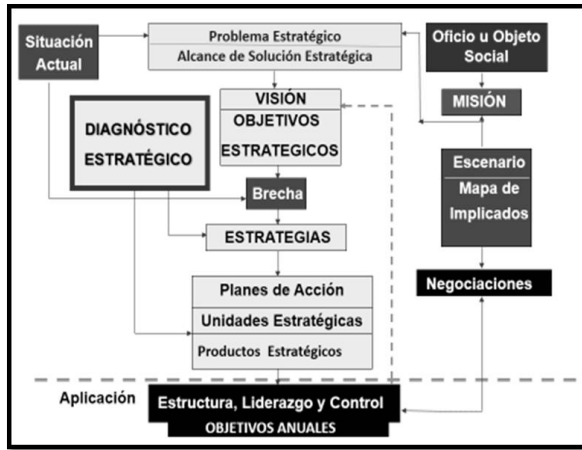


Figura 2. Esquema del Proceso de Planificación Estratégica.
Fuente: Dirección Estratégica de la Universidad. Caso UNAH.

Los procesos:

Para articular la planificación, con la evaluación y los criterios e indicadores a considerar en los modelos de evaluación, el sistema de información y la toma de decisiones, es necesario identificar los procesos estratégicos, claves y de apoyo (Figura 3). En la UO se han identificado los siguientes procesos.

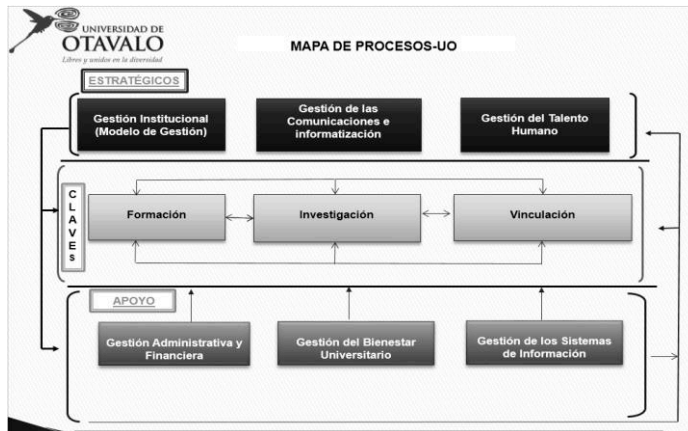


Figura 3. Mapa de procesos de la UO.
Fuente: Elaboración propia, 2015.

La evaluación:

Desde hace algún tiempo, la UO se ha preocupado desde diferentes ámbitos por la evaluación de sus actividades, introduciendo de una forma clara la cultura de la rendición de cuentas. La dinámica de exigencia ha de llevar, progresivamente, a evaluar objetivos y resultados, en lugar de simples constataciones y pasar de la evaluación interna a la externa. Para ello, tiene implantados diversos sistemas de evaluación sistemática por ámbitos de actividad, a la vez que participa en procesos de evaluación externa.

El Sistema de Información Estratégica:

El Sistema de Información Estratégica (SIE) forma parte del ser de la organización, bien porque supone una ventaja competitiva por sí mismo, o bien porque está unido de una forma esencial al negocio y aporta un atributo especial a sus procesos y a la toma de decisiones. Keneth Laudon lo define *“como aquellos sistemas computacionales a cualquier nivel en la organización que cambian las metas, operaciones, servicios, productos o relaciones del medio ambiente para ayudar a la institución a obtener una ventaja competitiva”* (1996, p. 15).

La gestión en la UO se sustenta en cuatro ejes básicos: academia, investigación, vinculación con la sociedad y administración. Teniendo en cuenta que la gestión de la información incorpora los elementos de la gestión de la organización, también puede hablarse de gestión estratégica de la información, cuando la información que maneja la organización le permite proyectarse hacia la consecución de la visión (el futuro), se pueden tomar decisiones anticipadas y la organización es proactiva ante cualquier situación del entorno. En el contexto universitario, el SIE permite apoyar el normal desarrollo de los procesos que se llevan a cabo en la institución y automatizar los procesos de gestión administrativa, para fundamentar la toma de decisiones.

2. Principales retos para implementar un SIE-GU en la Universidad de Otavalo

La modernización de la gestión en las IES no ha sido homogénea ni ha estado exenta de tropiezos y dificultades. Interesa más que listar una serie de problemas que pueden resultar comunes a muchas organizaciones, resaltar algunas hipótesis de trabajo que pudieran conducir a una explicación más analítica de los obstáculos encontrados en la propia UO, considerando que esta necesita un sistema de

información eficiente, que permita proporcionar la información necesaria y oportuna, tanto para la ejecución de funciones o tareas propias, como para su control y verificación. Los principales retos que ha tenido que asumir para poder disponer de este sistema de información son:

- existen muy pocas experiencias en el diseño e implementación de un SIE-GU y las aplicaciones realizadas, generalmente, han sido incompletas, y no incluyen de modo integral los cuatro ejes básicos mencionados;
- los adelantos y enfoques que han surgido para mejorar la docencia, no siempre han sido asimilados críticamente respetando las necesidades y posibilidades específicas. Las innovaciones educativas parecen ser más valoradas por la incorporación del componente tecnológico que por su contribución a la integralidad del sistema;
- las opciones para mejorar la calidad de la docencia no son asumidas ni internalizadas;
- la lenta incorporación de innovaciones, las cuales no son expuestas al debate público;
- el cambio acelerado en las posibilidades de enseñanza implica la formación de competencias específicas, que al no dominarse convenientemente ocasionan inseguridades y en muchas ocasiones, obligan a preferir la certidumbre de las orientaciones convencionales, que pueden garantizar además mejores resultados evaluativos;
- los programas de capacitación orientados a mejorar el uso de tecnologías de comunicación e informática exigen a muchos docentes el reconocimiento de vacíos y limitaciones que resultan incompatibles con la imagen tradicional del profesor ilustrado y competente;
- no es suficientemente claro y transparente el papel que le corresponde al profesor dentro del nuevo entorno tecnológico;
- la no existencia de un mecanismo único para la recolección de la información;
- la poca eficacia en el tratamiento de la información, su análisis y distribución;
- la insuficiente racionalidad y eficiencia en el uso y manejo de la información en el tiempo adecuado, de manera que permita dar respuesta a los problemas que se presentan con ayuda de la tecnología;
- la comunicación ineficaz entre diferentes áreas de la universidad;
- la incipiente formación en conocimientos en el área del saber de la informática de los protagonistas del proceso;

- la utilización de diversos criterios para la clasificación de la información y la duplicidad de bases de datos;
- el deficiente control de la fiabilidad de la información y la escasa cultura del uso de la misma;
- la insuficiente fundamentación teórica del SIE para el contexto de la UO;
- el insuficiente desarrollo de una cultura de la gestión por procesos, y
- la no existencia de una plataforma centralizada de información en línea para la gestión.

La UO está sometida a una gran presión ante los grandes cambios y desafíos actuales y futuros de la educación superior ecuatoriana, por lo que se impone la necesidad de ir consolidando una cultura en la utilización de un SIE para la planificación, ejecución y evaluación de la gestión de los procesos estratégicos y su adecuada interrelación con las exigencias de los indicadores orientados por el organismo evaluador, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

3. Características innovadoras en el SIE-GU en la Universidad de Otavalo

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

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

El SIE-GU ofrece informaciones sobre el plan estratégico de desarrollo institucional, (PEDI), considerando la misión, la visión, los valores compartidos, la metodología de elaboración y las herramientas aplicadas, las líneas estratégicas, objetivos, estrategias, la matriz de objetivos estratégicos, los programas, proyectos y actividades, el sistema de indicadores utilizado para medir la gestión universitaria, el presupuesto y el plan de monitoreo y evaluación. En la Figura 4 se observa una visión panorámica del SIE-GU.



Figura 4. Sistema de Información Estratégica aplicado a la Gestión Universitaria.

Fuente: SIE-GU on-line.

En las Figura 5 se muestran indicadores de un ARC: Claustro de profesores del módulo de Planificación Estratégica (SMEPE) y la presentación general del módulo Evaluación Institucional.

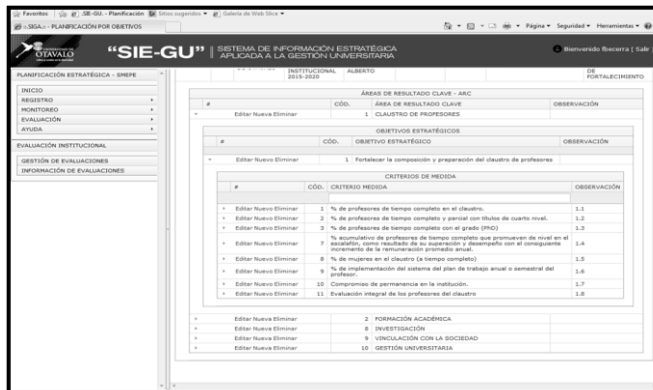


Figura 5. Áreas de Resultados Clave y objetivos estratégicos (SIE-GU-GU).

Fuente: SIE-GU on-line.

Como parte del proceso de evaluación del cumplimiento de los objetivos, el SIE-GU apoya todo el proceso del chequeo parcial y final de los resultados, para cada uno de los ejes estratégicos, programas y proyectos. En el caso de los indicadores se apoya en un sistema de alerta basado en una gama de colores (Figura 6) y los niveles de cumplimiento asociado a los mismos, lo que representa una gran ayuda para los directivos en el análisis de los resultados y la toma de decisiones relacionadas con el Plan Operativo Anual (POA) y el modelo de evaluación para las IES, que en el caso de la UO, se limita al modelo institucional de pregrado.



Figura 6. Áreas de Resultados Clave y reportes por objetivos estratégicos (SIE-GU).

Fuente: SIE-GU de la Universidad de Otavalo.

Finalmente, debe destacarse que en la bibliografía relacionada con el tema de la innovación se destacan un conjunto de descriptores para identificarla. Al respecto constituyen innovaciones identificables en el SIE-GU, las siguientes:

Academia: Planificación de la carga docente (distributivo). Seguimiento del sílabo. Homologaciones. Programas de estudio. Métodos y técnicas de aprendizaje. Aula virtual. Sistemas de evaluación. Simulación de situaciones. Repositorio digital. Actualización de datos. Ficha socioeconómica.

Investigación: Trabajos de investigación. Recursos para la investigación. Formulación de proyectos de investigación. Evaluación del impacto de los proyectos de investigación.

Vinculación: Trabajos de vinculación. Recursos para la investigación. Formulación de proyectos de vinculación. Evaluación del impacto de los proyectos de

vinculación. Consultorios jurídicos gratuitos.

Administración: Planificación estratégica y operativa. Evaluación interna. Registro de personal. Sistema de archivos e inventarios. Sistema contable y financiero. Gestión documental. Gestión de escuela de conducción.

Conclusiones

La planificación estratégica, la evaluación y la gestión por procesos son indispensables para el fortalecimiento de la gestión universitaria. En la UO, con la creación e implementación del SIE-GU, se ha automatizado la mayoría de los procesos y actividades de la institución y ello ha favorecido la agilidad en la obtención de información útil para la toma de decisiones de los directivos. Al respecto, se han desarrollado 22 aplicaciones informáticas, de las cuales 12 están totalmente implementadas, 3 parcialmente y 7 medianamente (Anexo 1). En este sentido, pudiera afirmarse que las aplicaciones están a un 84,5 % de implementación.

Una de las fortalezas principales de la UO es el uso generalizado de las tecnologías de punta en toda la institución, por lo que el sistema de información constituye una valiosa herramienta en manos de los directivos para fortalecer la toma de decisiones. Se han destacado los principales retos asumidos por la institución y el marcado carácter innovativo de la propuesta, como parte del proceso de consolidación de una gestión universitaria moderna, eficiente y eficaz.

Referencias bibliográficas

- Galarza, J. y Almuiñas, J. L. (2013). *Una herramienta informática para apoyar el seguimiento y control de los objetivos en las Instituciones de Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior de Cuba*. En: Almuiñas Rivero, J.L. (comp.). *La planificación estratégica en las IES*. Universidad de la República. Facultad de Veterinaria, 191-192.
- Laudon C., K. (1996). *Administración de los Sistemas de Información Organización y Tecnología*. Editorial Prentice Hall, 15.

- LOES (2010). *Ley Orgánica de la Educación Superior. Presidencia de la República del Ecuador*. Documento digitalizado de la publicación original. Lexis S.A.
- Manual de Bogotá (2001). *Normalización de indicadores de innovación tecnológica en América Latina y el Caribe*. COLCIENCIAS, OCYT, Colombia, 54.
- Romillo Tarke, A. (2016). *La pirámide del desarrollo universitario como modelo para la gestión de la institución de educación superior*. Ponencia presentada en Congreso Universidad 2016. La Habana, Cuba.
- Universidad de Otavalo (2016). *Manual de Usuarios del Sistema de Información Estratégica aplicado a la Gestión Universitaria (SIE-GU)*, Otavalo, Ecuador.
- Universidad de Otavalo (2016). *Plan de Desarrollo Institucional, PEDI 2015-20*, Otavalo, Ecuador.
- Valenzuela, A. (1993). *Aportes a las ideas sobre innovación y estrategias en la educación superior*. En: *Innovación en la educación superior en América Latina. Modelos y Casos*. Chile.
- Villegas, L.P. y Quevedo, V.N. (2009). *Introducción a la innovación. El sistema cubano de Ciencia e Innovación Tecnológica*. Grupo de Edición Editorial Academia. La Habana, Cuba, 2.

Anexo 1. Módulos del SIE-GU y aplicaciones informáticas.

No.	Módulos del SIE-GU y aplicaciones	1	2	3	4	5
ACADEMIA						
1	Sistema Académico:					
	Sistema Académico- SA			X		
	Sistema de Actualización de Datos- SADTS			X		
	Ficha Socioeconómica- FSE					X
	Repositorio Digital- DSPACE					X
	Sistema de Seguimiento del Sílabo-SSS					X
	Sistema de Homologaciones-SH			X		
2	Sistema de Educación Continua:					
	Sistema de Proyectos- SP			X		
	Sistema Computer Learning Center- SCLC					X
3	Sistema de Evaluación a Docentes:					
	Sistema de Evaluación a Docentes (SED)				X	
INVESTIGACIÓN						
4	Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación:					
	Sistema de Administración de Bibliotecas- SAB					X
	Entorno Virtual de Aprendizaje- EVA					X
VINCULACIÓN						
5	Sistema de Bienestar Universitario:					
	Sistema de Administración de Herramientas Psicológicas- SAHP			X		
	Sistema de Encuestas- SE			X		
6	Sistema de Vinculación a la Sociedad:					
	Sistema de Graduados- SG			X		
7	Sistema Consultorios Jurídicos:					
	Sistema Consultorios Jurídicos Gratuitos (SCJG)					X
ADMINISTRACIÓN						
8	Sistema de Gestión Administrativo, Contable y Financiero					
	Sistema de Registro de Personal- SRP					X
	Sistema de Archivos e Inventarios- SAI					X
	Sistema Contable-SC					X
9	Sistema de Gestión Documental					
	Sistema de Help Desk (SHD)					X
10	Sistema de Planificación					
	Sistema de Planificación Universitaria (SPU)				X	
11	Sistema de Evaluación					
	Sistema de Evaluación Interna- SEI				X	
12	Sistema de Escuela de Conducción					
	Sistema de Escuela de Conducción (SEC)					X

Escala: 1-No implantado 2- Parcialmente 3- Medianamente 4- Casi implementado 5- Totalmente implementado

INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y DESARROLLO LOCAL EN CUBA

José Luis García Cuevas - Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Ministerio de Educación Superior, Cuba, jluis@mes.gob.cu

Marisol González Pérez - Doctora en Ciencias Veterinarias, Profesora Titular, Ministerio de Educación Superior, Cuba, marisol.gonzalez@mes.gob.cu

Aurora Fernández González - Doctora en Control Automático, Profesora Titular, Ministerio de Educación Superior, Cuba, aurora@mes.gob.cu

Resumen

Se aborda el problema de la conexión entre la universidad y su entorno territorial con énfasis municipal, con el objetivo de elevar la efectividad de la gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local (GUCID-Local), en el nuevo escenario de integración de la educación superior. Se parte del modelo de los sistemas de innovación en su concepción amplia más allá de la investigación y el desarrollo (I+D), con peso en el conocimiento y el aprendizaje, hacia el desarrollo de sistemas de innovación locales (SIL). Se plantean vías para el perfeccionamiento de los canales de interconexión interna de la universidad y universidad-municipio en las condiciones de la nueva universidad integrada. Se analizan los primeros resultados de la primera fase de integración de la educación superior y las proyecciones para una segunda fase en función de elevar el impacto de la educación superior sobre el desarrollo local.

Palabras clave: sistemas de innovación, universidad e innovación, educación e integración, universidad y desarrollo local.

Abstract

The problem of the connection is approached between the university and its territorial environment with municipal emphasis, with the objective of elevating the effectiveness of the university administration of the knowledge and the innovation for the local development (GUCID-local), in the new scenario of integration of the superior education. He/she leaves of the pattern of the innovation systems in their wide conception beyond the investigation and the development (I+D), with weight in the knowledge and the learning, toward the development of local innovation systems (SIL). They think about roads for the improvement of the channels of internal interconnection of the university and university-municipality under the conditions of the new integrated university. The first results of the first phase of integration of the

superior education and the projections are analyzed for a second phase in function of elevating the impact of the superior education on the local development.

Key words: innovation systems, university and innovation, education and integration, university and local development.

Introducción

En el período 2007-2013 se gestó por el Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba, una red y programa de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) en la Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo, con énfasis local (GUCID-Local), derivándose de ello resultados que representan un antecedente importante.

Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el 6to. Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC 2011) con un enfoque integral del desarrollo territorial, en cuanto a la gestión, macroeconomía y planificación, agroindustria, industria, energía, vivienda, medio ambiente, turismo, educación e investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), conforman un escenario favorable para la conexión universidad-territorio en el período 2013-2016. Las propuestas de *“Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista”* y del *“Plan nacional de desarrollo económico y social hasta el 2030: Propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos”* (PCC 2016), fortalecen la prioridad transversal de lo territorial y local.

El nuevo escenario se caracteriza por la integración en una nueva universidad multidisciplinaria provincial conformada por las Instituciones de Educación Superior (IES) del MES, la Universidad de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación (MINED) y la facultad de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Esta integración potencia la interacción universidad-municipio y permite elevar su impacto sobre el desarrollo local (DL).

Se identificó como problema la débil conexión entre las facultades tradicionales y las de pedagogía y cultura física en las sedes centrales universitarias y en los Centros Universitarios Municipales (CUM), y de todas ellas, con su entorno económico y social territorial, lo cual limitaba el impacto de la educación superior sobre el desarrollo local.

La justificación de este análisis está dado por la importancia teórica y práctica de aprovechar las nuevas fortalezas potenciales que brinda la integración de la educación superior a nivel provincial y municipal, posibilitando formas novedosas de

interconexión interna en las IES y de ellas, con los municipios, para un mejor aprovechamiento de la oportunidad que brinda el nuevo escenario local, mediante una más profunda implicación de las IES con impacto en el desarrollo local.

El objetivo del trabajo es contribuir a elevar la efectividad de la GUCID-Local en el nuevo escenario de integración y perfeccionar los canales de interconexión interna de la universidad y entre la IES y el municipio, para incrementar el impacto de la nueva universidad integrada sobre el desarrollo económico y social local, contribuyendo al fortalecimiento de un sistema de innovación local (SIL) con mayor peso del sector educativo.

A estos efectos, consideramos que lo territorial incluye el nivel provincial y que lo local se refiere al nivel municipal. Se priorizan 142 municipios fuera de la capital del país y que no son cabecera provincial, de un total de los 169 existentes.

Una innovación institucional en la planificación estratégica del MES (2013-2016) plantea un área de resultados clave (ARC) sobre el *“Impacto económico y social de la educación superior”*, con un objetivo orientado a lograr dicho impacto en todos los municipios.

A los efectos del nuevo ciclo de planificación estratégica (2017-2021) con proyección al 2030, es acertado partir de una evaluación de los resultados obtenidos, de las lecciones aprendidas en 10 años de GUCID-Local y de las primeras experiencias de 3 años de una universidad integrada en función del desarrollo local.

Se tienen en cuenta las peculiaridades económicas, sociales y culturales de las diferentes comunidades que integran el municipio, la heterogeneidad entre ellos, las relaciones intermunicipales, las relaciones municipio-provincia, así como las que se establecen entre estos y la planificación nacional y sectorial.

Desarrollo

En un análisis acerca de las características del sistema cubano de ciencia e innovación (Núñez, 2011) y el papel de las IES en el mismo, se considera adecuada la definición amplia de un sistema nacional de innovación¹³ (Lundvall, 2010). Se

¹³ *“El sistema nacional de innovación es un sistema abierto, evolutivo y complejo que abarca instituciones y estructuras de la economía. La calidad de estos elementos y las relaciones entre ellos determinan la velocidad y dirección de la innovación y el desarrollo de capacidades, que emanan de una combinación del aprendizaje basado en la experiencia y en la ciencia”* (Lundvall, 2015).

valoran positivamente el Modo 2 de investigación interactiva en el entorno de la aplicación (Gibbons, 1994), los canales y beneficios del vínculo IES-industria (Dutrénit y Arza, 2010), la importancia del trabajo en redes y los arreglos productivos locales y sus perspectivas de Cuba (Herrera, 2013).

Se asume el modelo de los sistemas de innovación en su concepción más amplia, muy interactivo, con gran peso del conocimiento tácito y explícito, el aprendizaje, la formación de capacidades y el trabajo en redes, como el más idóneo con sus adecuaciones para el desarrollo de un SIL en las condiciones de Cuba (Núñez, 2013).

Para un SIL en las condiciones de Cuba, se consideran sus características como país en desarrollo, las fortalezas en cuanto a gobernabilidad, desarrollo y cohesión social y nivel educacional, así como las debilidades en cuanto a eficiencia económica.

Se asume la innovación como un proceso social, con redes de actores o agentes, la participación del gobierno, el sector productivo, las comunidades, las universidades, los centros de investigación, las interfaces, el sistema educativo y de salud, la sociedad civil, las instituciones de crédito, los medios de comunicación y otros.

Todo SIL requiere una efectiva conexión interna y externa, para lo cual los canales de interacción internos de la IES y de esta con el municipio resultan elementos claves. En los talleres de elaboración conjunta realizados se definió la perspectiva conceptual de la red-programa de la GUCID hacia los SIL (Núñez, 2013) y los obstáculos al DL en Cuba con propuestas para su enfrentamiento (Hernández, 2013). Se concluye que la literatura recoge ejemplos de sistemas de innovación regionales (Núñez, 2013) y casos puntuales de aplicaciones locales, pero hay pocas referencias a SIL en espacios municipales y territoriales, y menos sobre una proyección integrada de la IES a los SIL con peso del sector educativo.

1. La GUCID-Local en el sistema de trabajo de la educación superior

Las funciones de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) en el modelo de desarrollo económico y social cubano, diferencia para una IES tres frentes de trabajo con características específicas (Lage, 2013):

- El sector de la alta tecnología.
- La innovación en todo el sistema empresarial y la administración pública.

- El desarrollo económico y social a nivel local.

A los efectos de la interacción de la IES, consideramos que en la alta tecnología tiene peso un modelo de innovación basado en la I+D, pero que a nivel de todo el sistema empresarial y de la administración pública y más profundamente, a nivel de un SIL, predomina el modelo más amplio de innovación.

Los objetivos de trabajo del MES 2013-2016 (MES, 2012) consideran los tres frentes, pero por sus especificidades se proyecta un objetivo particular orientado a lograr impacto de la educación superior en el DL.

Por el peso de los canales de interacción internos e IES-municipio, se plantea una estrategia de *"integración interdisciplinaria, interinstitucional y de las funciones sustantivas en las universidades y en el órgano central y de todos ellos con el entorno económico y social"* con énfasis en lo local (MES, 2012). Ello supone avanzar en el desarrollo del modelo deseado de universidad cubana:

- Humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e *innovadora*.
- Integrada a la sociedad, su sector productivo, *sus territorios y comunidades*.
- Comprometida con la construcción de una nación soberana, independiente, socialista, próspera y sostenible.

Se define (Fig. 1) un SIL, como un sistema de trabajo articulado de actores locales: gobiernos, empresas, cooperativas, campesinos, sector privado, comunidades, sector educacional y de salud, sociedad civil innovadora, fuertemente conectados con actores provinciales, nacionales y extranjeros, capaces de proveer conocimientos, tecnologías y financiamiento y demás insumos para el DL (Núñez y Hernández, 2013).

En base a todo lo anterior, se plantea como hipótesis, que la GUCID-Local puede lograr un impacto apreciable sobre el desarrollo económico y social local con una efectividad favorable, si los canales de interacción internos de la IES e IES-municipio funcionan y se perfeccionan, aprovechando las potencialidades dadas por la integración de la nueva universidad, con mayor peso del sistema educativo y como un elemento clave en la construcción de un SIL.



Figura 1. Agentes locales en la conexión universidad-municipio en un SIL.

1.2 Resultados de la GUCID-Local en el desarrollo económico y social local

En el diseño de la investigación se siguieron métodos empíricos de investigación cualitativa, entrevistas no estructuradas y encuestas, elaboración conjunta en grupos de expertos creativos, análisis documental, observación participante en visitas multilaterales de alto nivel sobre el DL de municipios seleccionados, análisis de las buenas prácticas GUCID-Local, estudios de casos en universidades, centros de investigación, municipios y áreas transversales ^{14, 15}.

Se considera que se han obtenido los resultados siguientes:

- Establecimiento a modo de innovación institucional, de un objetivo (MES, 2012) *“Lograr impacto de la educación superior en el DL”* y sus criterios de medida.
- Haber merecido por la educación superior la condición de “aliado estratégico” en los principios de la Política Económica y Social Territorial y haber logrado una adecuada correspondencia entre la misma y los objetivos y estrategias del MES.

¹⁴ La Revista Nueva Empresa Vol.10, No.1, 2013 dedicada completamente a las relaciones Universidad-DL, presenta estudios de casos en 10 municipios, 3 centros de investigación, 12 universidades, 7 áreas transversales con peso agropecuario, vivienda, energía y ambiente.

¹⁵ El libro *“Universidad, Conocimiento, Innovación y DL”*, compilado por el Dr. Jorge Núñez Jover en 2014, presenta estudios transversales sobre SIL, arreglos productivos locales, estrategias y obstáculos al DL, así como estudios de casos en 12 municipios.

- Definiciones sobre agentes, determinantes, beneficios y canales de interacción ampliamente desarrollados por García (García, 2015), en base al análisis del cumplimiento del mencionado objetivo en el período 2013-2015 (MES, 2016) (García, 2014), con otros elementos obtenidos sobre el proceso de integración.
- Impacto apreciable en el DL de 33 municipios (23% del total de los implicados), con contribuciones importantes en 16 de ellos (11% de los implicados), en base a indicadores de DL y de GUCID-Local y a los avales favorables de los gobiernos locales y a la evaluación del cumplimiento del objetivo (MES, 2016).

1.3 La integración de la educación superior. Situación actual y resultados

La educación superior cubana estuvo integrada hasta 1976, cuando se organizó con carácter ramal ante el gran crecimiento en las carreras de medicina y pedagogía, surgiendo así una amplia red de IES, adscritas a diferentes ministerios.

En la integración actual en todas las provincias, con excepción de La Habana, se creó una nueva universidad con las instituciones existentes, con excepción de ciencias médicas. Esta integración se ha realizado por etapas durante 4 años.

- 2013: Se integraron 3 IES: La Universidad Agraria de la Habana (UNAH) en Mayabeque, la Universidad de Artemisa (UA) y la Universidad de la Isla de la Juventud (UIJ).
- 2014: Se integraron 6 IES: Las universidades de Matanzas (UM), Cienfuegos (UCf), Sancti Espíritus (UNISS), Ciego de Ávila (UNICA), Camagüey (UC) y Guantánamo (UG).
- 2015: Se integraron otras 6 IES: Las universidades de Pinar del Río (UPR), Central de Las Villas (UCLV), Granma (UdG), Las Tunas (ULT), Holguín (UHo) y la Universidad de Oriente (UO) en Santiago de Cuba.
- 2016: Integración parcial, con otras características, de las IES de La Habana, manteniéndose varias instituciones.

Lo anterior no niega las responsabilidades regionales e interprovinciales de varias IES, como la UCLV en la región central, la UO en la oriental, la UC en la centro-oriental y la UHo en la nororiental.

La integración de la nueva universidad de cada provincia se realizó en base a las características de las instituciones y del territorio, pero se manifiestan las tendencias siguientes, en orden decreciente de integración:

- Las carreras de Licenciatura en Educación en los perfiles técnico-profesionales: agropecuaria, mecanización, mecánica, eléctrica, informática, construcción civil, química industrial y economía, se integraron casi siempre con Departamentos propios, en nuevas facultades de ciencias agropecuarias, técnicas y económicas, junto con las carreras existentes de esos perfiles.
- Las carreras de Licenciatura en Educación orientadas, fundamentalmente, a la enseñanza secundaria, en los perfiles de ciencias naturales y exactas: matemática, física, química, biología y geografía, así como en ciencias sociales y humanísticas: español-literatura, lenguas extranjeras, marxismo-leninismo-historia, pedagogía-psicología y artística, se incorporaron a la nueva universidad, generalmente, en el marco de una facultad pedagógica, aunque con integraciones puntuales en algunos perfiles.
- Las carreras de Licenciatura en Educación infantil: preescolar, primaria, especial, y logopedia se incorporaron a la nueva universidad también en el marco de una facultad pedagógica.
- Las carreras de Licenciatura en Cultura Física se incorporan a la nueva universidad como una facultad en ese perfil.
- Los Centros de Estudio en Ciencias de la Educación de las instituciones incorporadas, se integraron en algunas IES y en otras, se hará en una segunda etapa.

Es conveniente esclarecer los posibles determinantes, como motivaciones principales de los colectivos implicados, más allá de otros beneficios y del objetivo supremo de elevar la calidad de la educación, dentro de un enfoque estratégico de “ganar-ganar”. Para las áreas de la educación pueden plantearse los siguientes determinantes:

- Incrementar la matrícula en carreras pedagógicas: El insuficiente atractivo de las mismas, determina una pobre cobertura de las plazas de ingreso asignadas en base a las demandas del sector educativo, con importantes diferencias territoriales. La integración acerca estas carreras a las ciencias en cuestión, fortalece esas ciencias en términos del potencial científico y de imagen pública, y favorece una formación vocacional y orientación profesional bien direccionada en la enseñanza preuniversitaria y técnico-profesional. Ello, junto a otras medidas tomadas en el sistema de ingreso, la continuidad de estudios universitarios a los graduados de las escuelas pedagógicas y cursos de habilitación pedagógica, la especialización en un solo perfil en las ciencias

naturales y exactas, entre otras, ha contribuido a una mejoría apreciable, aún insuficiente, del ingreso a estas carreras.

- Desarrollo estratégico para la Licenciatura en Educación en perfiles técnico-profesionales: Estos perfiles están, especialmente, deprimidos en matrícula. Las carreras de Licenciatura en Educación en agropecuaria, economía e informática se integran en facultades con carreras fuertes en todas las provincias, así como en mecánica, eléctrica, química y construcción en algunas universidades, con amplias oportunidades de desarrollo del claustro, la enseñanza problémica y experimental, la investigación y la innovación, así como en la colaboración con la enseñanza politécnica y la práctica en esos perfiles profesionales.
- Fortalecimiento para la Licenciatura en Educación en ciencias naturales y exactas: En matemática, física y en menor medida, química, se mantiene una situación no favorable en atractivo y percepción social, tanto en educación como en las ciencias respectivas. Ello determina bajos niveles de cobertura de plazas, eficiencia y graduados. Biología y geografía tienen una situación más favorable. Solo la UCLV y la UO tienen carreras de matemática, física, química y biología. La UC y la UHo solo matemática. Sin embargo, todas las IES tienen departamentos de servicios en esos perfiles. La integración abre oportunidades para el desarrollo del claustro, la docencia y la investigación teórica y experimental en esas ciencias y en sus didácticas especiales. La unión de fortalezas debe permitir una mejora del atractivo social en estos perfiles.
- Fortalecimiento de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanísticas: Solo la UCLV, UO, UC y la UHo, tienen una amplia cobertura en estos perfiles. Sin embargo, todas las IES cuentan al menos con un departamento y carrera de estudios socioculturales, un fuerte departamento de servicios de marxismo-leninismo y una facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, con una o más carreras adicionales en perfiles como comunicación social, psicología, sociología, historia, inglés y letras. La integración abre oportunidades de colaboración efectiva para el desarrollo del claustro, formación de valores, docencia, investigación y extensión universitaria, así como la elevación del impacto social.
- Fortalecimiento científico en la Licenciatura en Cultura Física: La integración en la universidad territorial ofrece oportunidades de complementación docente, investigativa y de innovación en los perfiles de biomecánica, psicología, informática, mecánica, electrónica y otros campos de las naturales, técnicas y sociales de interés para la cultura física y el deporte.

Para las áreas tradicionales universitarias pueden plantearse como determinantes los siguientes:

- Mayor vinculación al sistema general de educación.
- La integración de la universidad territorial amplía las relaciones directas con la enseñanza preuniversitaria y técnico-profesional, promueve un mejor trabajo conjunto bien direccionado de formación vocacional y orientación profesional, favorece la elevación de la calidad del nuevo ingreso y fortalece la integralidad del sistema nacional de educación. Esto es especialmente válido para los institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE).
- Fortalecimiento pedagógico del claustro.
- Aun en presencia de una apreciable fortaleza en el área de las Ciencias de la Educación Superior, la integración abre nuevas oportunidades para el desarrollo científico-técnico y pedagógico del claustro, el perfeccionamiento de la didáctica general y didácticas especiales, y la realización de investigaciones científicas pertinentes conjunta sobre el sistema de educación y de la propia educación superior.
- Oportunidad de investigaciones conjuntas en ciencias específicas.
- Una parte del potencial científico de las áreas de educación en ciencias naturales y exactas, sociales y humanísticas, puede participar junto a profesores de las facultades de esos perfiles, en proyectos de I+D+i pertinentes en esas ramas de la ciencia. Ello contribuye a mejorar la imagen social de esas carreras.
- Complementación de los perfiles técnicos de algunas universidades.
- Algunas de las nuevas facultades de ingeniería integradas amplían sus perfiles en varias direcciones importantes como mecánica, eléctrica, construcción y química, según el caso. Ello, unido a una colaboración efectiva con la universidad regional correspondiente, facilita el incremento de la I+D+i, del posgrado y la incorporación pertinente de estudiantes de años superiores, en un mayor despliegue territorial y local pertinente en la industria y la construcción.
- Complementación de perfiles en ramas científicas de interés.
- Las facultades pedagógicas y de cultura física, son portadoras de nuevos perfiles para las nuevas IES, en especial geografía, biología, arte y cultura física, de alto potencial ambiental, cultural y deportivo.

1.4 La integración y su impacto sobre el desarrollo local

Aunque en todos los objetivos de trabajo del MES están consideradas las fortalezas y oportunidades surgidas con el proceso de integración, las cuales inciden de alguna forma en el DL, es el objetivo 6 *“Lograr impacto de la educación superior en*

el DL”, donde se presentan las mayores potencialidades de incidir en el nuevo escenario.

El Centro Universitario Municipal (CUM) se fortalece a partir de las filiales existentes, anteriormente subordinadas a las distintas IES. Un consecuente direccionamiento integral del objetivo de lograr impacto en el DL, debe posibilitar que la fortaleza que representa la integración a nivel de los CUM y de las sedes centrales universitarias, se exprese en términos de resultados de impacto sobre el DL pertinente, en los programas priorizados de cada municipio.

En las orientaciones metodológicas de los objetivos de trabajo del MES 2016 (2015 a), se explicitan, en forma resumida, las bases de la GUCID-Local en cuanto a los Lineamientos y objetivos del 6to. Congreso del PCC, los principios de la política de desarrollo territorial, la apuesta a los sistemas de innovación locales, la vigencia de los CUM y sus nuevas funciones en el DL, los canales de interacción universidad-municipio y los beneficios a obtener por ambas partes. Todo ello, es coherente con los resultados de las investigaciones anteriores y se potencian con el proceso de integración, considerando las especificidades del escenario local.

A continuación expondremos en los diferentes indicadores y criterios de medida (CM), algunos resultados incipientes y sobre todo las proyecciones que se abren a partir del mejor aprovechamiento de las oportunidades y fortalezas de la integración.

- CM1. Apertura de carreras en los CUM y la inserción de estudiantes en sus municipios en prácticas, proyectos y diplomas en función del DL.

En base a los resultados preliminares del proceso de ingreso 2016 (MES, 2016a), el peso de los CUM en la matrícula de nuevo ingreso en cursos por encuentros semipresenciales (CPE), marca el inicio de la recuperación estratégica de la formación pertinente en los municipios. Los CUM representan más del 45 % de la matrícula general de nuevo ingreso de los CPE y cerca del 50% en las carreras pedagógicas y de cultura física. También se recupera la educación a distancia con incidencia en el DL.

Para el DL es importante la matrícula de los CPE en los CUM en las carreras de agronomía y contabilidad, con aproximadamente un 66 % del total en esos perfiles. Estas cifras tienen incidencia en los programas de desarrollo agropecuario y económico.

La apertura de carreras en las áreas de ciencias sociales en los CUM, no es particularmente estimulada en términos de pertinencia, pero se prevé cierto incremento con cerca de un 20 % del total con peso en la carrera de estudios socioculturales.

De la matrícula total de CPE en los CUM, aproximadamente el 55 % es en carreras pedagógicas, el 12 % en cultura física, el 14 % en agropecuarias, el 15 % en económicas y el 3 % en ciencias sociales, lo cual representa una tendencia favorable.

La insuficiencia principal es la gran diferencia entre universidades, por ejemplo, la no apertura de CPE de agronomía y contabilidad en algunos CUM de algunas universidades, donde resultan pertinentes y se podría garantizar la necesaria calidad.

También se estima la inserción en sus municipios del 25 % de los estudiantes de curso diurno que residen en 142 municipios fuera de las cabeceras provinciales.

En términos de proyecciones, es procedente realizar de conjunto sobre bases científicas, un análisis prospectivo de las necesidades de fuerza de trabajo calificada para el DL, con el objetivo de lograr un mejor direccionamiento de la formación vocacional y orientación profesional de las diversas fuentes de ingreso a las diferentes carreras, con énfasis en los institutos preuniversitarios urbanos, los institutos politécnicos y las facultades obrero-campesinas del municipio. La integración abre nuevas potencialidades en cuanto a la interacción con el sector de educación municipal. Para ello, es necesario manejar por el municipio las bases de datos de los jóvenes en sus instituciones docentes, pero también de los que estudian fuera del mismo, en otras universidades (accesible en el sistema de gestión de la nueva universidad (SIGENU), así como en el IPVCE y otros institutos politécnicos de la provincia, en general por montar con bases de datos accesibles.

El propósito estratégico es desarrollar e implementar un sistema de gestión local del potencial humano, efectivo y con un alto nivel de informatización, que forme parte importante del sistema de gestión estratégica municipal.

- CM 2. Se orienta a la capacitación de equipos de dirección y reservas de los gobiernos locales, para la creación de capacidades de gestión estratégica del

desarrollo local y la asesoría en la elaboración e implantación de las Estrategias de desarrollo económico y social (EDESMS).

Las profundas transformaciones previstas en las formas de gobierno a nivel municipal después del VII Congreso del PCC, exigen un gran esfuerzo de capacitación, preferiblemente, con anterioridad a su implementación, cuya responsabilidad descansa en la educación superior. Se prevé la impartición de diplomados y cursos de gestión del DL directamente en los municipios, como complemento de los diplomados de administración pública y de dirección y gestión empresarial que se imparten a nivel provincial por las IES, con la participación de cuadros de los municipios. Algunos de ellos, han logrado un nivel de desarrollo que les permite impartir una maestría de gestión integral del DL. Se pretende también brindar asesoría y consultoría en las EDESMS en 70 municipios. La integración fortalece los equipos de profesores de dirección en las sedes centrales y en los CUM. El objetivo principal es contribuir al desarrollo de un sistema de gestión estratégica del DL.

- CM 3. Se orienta a la capacitación para la formación de capacidades de gestión de innovación y de proyectos en las prioridades del DL.

Comprende la impartición de diplomados y cursos para colectivos de gestores y especialistas locales vinculados a los programas de alimentos, hábitat, energía, medio ambiente, educación y otros. La integración fortalece el potencial humano agropecuario del CUM y de la sede central y la interacción con los institutos politécnicos agropecuarios, para una mayor y mejor formación en función del programa de agricultura urbana, suburbana y familiar, de los grandes polos de desarrollo agrícola en diferentes municipios, de la agroindustria local y de las redes del “Sistema de Innovación agropecuaria local” (SIAL-INCA), del “Sistema extensionista del Instituto de Ciencia Animal (SEICA), del proyecto de “Producción local de alimentos y energía” de la Estación Experimental de Pastos y Forrajes Indio Hatuey (BIOMAS-EEPFIH). La integración también fortalece la interacción con los institutos tecnológicos y favorece una capacitación de apoyo a los programas de energía y medio ambiente, entre otros. El objetivo estratégico es el desarrollo de un sistema de capacitación municipal en función del DL.

- CM 4. Se orienta a proyectos socio comunitarios articulados con programas y proyectos de desarrollo económico local.

Se pretenden implementar nuevos proyectos de desarrollo social y comunitario en

asentamientos, consejos populares y municipios, así como la capacitación de delegados municipales y líderes comunitarios, en función de programas y proyectos de DL. La integración fortalece el potencial universitario en educación y su interconexión escuela-familia-comunidad en función del DL. El objetivo estratégico es contribuir a la integralidad del DL en lo económico, social y ambiental, mediante la promoción cultural por proyectos extensionistas.

- CM 5. Se orienta a la gestión universitaria de proyectos de i+D+i que aporten conocimientos, innovaciones y tecnologías pertinentes al DL.

Se pretende contribuir al desarrollo de tecnologías autóctonas y de nuevas tecnologías para los municipios, tras realizar las adecuaciones y las capacidades de absorción correspondientes, con impacto reconocido y un financiamiento importante de fuentes nacionales y extranjeras, para proyectos de “Iniciativas municipales de desarrollo local”(IMDL) y otros priorizados en los “Programas integrales de desarrollo municipal” (PIDM).

La integración fortalece las capacidades universitarias y su interconexión con los actores del municipio, en especial, con los institutos politécnicos y la base productiva en las prioridades de: alimentos (agroindustria, agricultura urbana, suburbana y familiar, y polos productivos), hábitat humano (vivienda, materiales de construcción, urbanismo), energía (eficiencia energética y fuentes renovables de energía), medio ambiente (agua y saneamiento) y otros sectores priorizados.

- CM 6. Plantea la atención e impacto diferenciado en municipios priorizados.

Se prevé una incidencia diferenciada en las EDESM de 51 municipios nominalizados y priorizados por el Ministerio de Economía y Planificación (MEP), por ser considerados “municipios intermedios” en el “Esquema nacional de ordenamiento territorial” del Instituto de Planificación Física (IPF) y por el “Programa de desarrollo local” (PRODEL) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA).

1.5 . Estrategias y acciones para elevar el impacto sobre el desarrollo local

En el escenario de integración de la educación superior se proponen las siguientes estrategias y acciones para elevar su impacto sobre el desarrollo local:

- Reafirmar la necesidad de contar con un CUM fortalecido y potenciar sus nuevas funciones (Alarcón, 2014) en base al paradigma de lograr impacto en el DL (Díaz Canell, 2012), en términos de asesoría y capacitación para la creación de capacidades de gestión, gestión de la superación, el conocimiento y la innovación, además de la formación de profesionales en y para el municipio.
- Diversificar y flexibilizar la formación de profesionales en y para los municipios, en base a programas universitarios más cortos y prácticos y programas de educación superior de ciclo corto en perfiles determinantes para el DL.
- Hacer estudios prospectivos de necesidades de fuerza de trabajo calificada en función del DL e implementar planes adecuados para su formación.
- Crear canales de comunicación directa entre los gobiernos locales y los jóvenes que estudian fuera del municipio, para facilitar su implicación en el DL.
- Complementar mejor la superación de los cuadros y líderes en diplomados y especialidades, con la capacitación de sus equipos de dirección en los municipios, y perfeccionar el seguimiento a las aplicaciones de las tesis que constituyen innovaciones organizacionales importantes.
- Completar un sistema de indicadores de la GUCID-Local, articulado con el sistema de información estadística para la educación superior, así como con los indicadores de DL y otros propios del municipio.
- Ampliar la realización de cursos y talleres para el intercambio de experiencias, la generalización adecuada de buenas prácticas y la mejora continua de los canales de interacción universidad-municipio, con peso en el sector educativo.
- Ampliar las investigaciones empíricas sobre la GUCID-Local y la construcción de SIL efectivos, para elevar el impacto de la educación superior en el desarrollo económico y social local, así como sus aportes a esa rama del conocimiento.

Conclusiones

La implementación de un objetivo de *“Impacto de la educación superior en el desarrollo local”* constituye una innovación institucional importante y exitosa. El sistema de *“Gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local”* asociado al mismo, representa una modesta contribución a la teoría y práctica de los sistemas de innovación locales.

El desarrollo local es un frente con características específicas para las IES, que reclama una visión renovadora de la educación superior, un perfeccionamiento institucional, un sistema de trabajo consecuente, un profundo enfoque holístico y

una integralidad de estrategias y programas por parte de la educación superior, para lograr un mayor impacto sobre el desarrollo local.

Se dispone de un menú de “actores, determinantes, beneficios y canales” principales para la IES y el municipio, avalados por su impacto en el DL de un grupo de municipios seleccionados y priorizados, adecuables con flexibilidad a diferentes entornos municipales.

La integración de la educación superior, sus determinantes motivacionales en las áreas implicadas y su expresión en los CUM, crean nuevas fortalezas para aprovechar las oportunidades de impacto que ofrece el nuevo escenario del DL.

La integración es reciente y su incidencia en el impacto de la educación superior sobre el DL es aun modesta, ello se expresa en el inicio de la recuperación de la formación pertinente en los CUM y en proyecciones de mayor alcance.

Para continuar elevando el impacto de la educación superior sobre el DL, es necesario avanzar en una segunda etapa de integración interna a nivel de sede central y de CUM con direccionamiento al DL, así como adecuar y perfeccionar los canales de interacción universidad-municipio y las redes de conocimiento e innovación asociadas en el nuevo escenario con mayor peso educativo.

En una proyección consecuente, la conjunción de fortalezas y oportunidades en condiciones de integración, apunta a una mayor contribución al desarrollo de sistemas de gestión estratégica del DL, de innovación agropecuaria local, de gestión local del hábitat, energía, medio ambiente y reducción de desastres.

Las mayores potencialidades en las condiciones de integración, apuntan al desarrollo de un sistema de gestión local del potencial humano, lo cual hace necesario un estudio prospectivo de las necesidades de fuerza de trabajo calificada (obreros, técnicos y profesionales) para el DL e implica un sistema pertinente de formación de recursos humanos en y para el municipio con mejor aprovechamiento de la interacción familia-escuela-comunidad, y un buen sistema de capacitación municipal, que tributen a un efectivo sistema de innovación local .

Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2013). Hacia un mayor impacto de la educación superior en el desarrollo económico y social local. *Revista Nueva Empresa-Universidad y Desarrollo Local*, Vol. 9, No.3, 3-9.
- Díaz-Canell, M. (2012). *Hacia un mayor impacto económico y social de la educación superior*. *Revista Nueva Empresa-Universidad y Empresa*, Vol. 8, No.1, 3-10.
- Dutrénit, G. y Arza, V. (2010). Channels and benefits of interactions between public research organizations and industry: Comparing four Latin America countries. *Science and PublicPolice*, Vol. 37, No. 7, august., 541-553.
- García, J. L., Fernández, A., González, M., Montenegro, G. y Sánchez, R. (2013). Innoestructuras para el desarrollo local. *Revista Nueva Empresa-Universidad y Desarrollo Local*, Vol. 9, No. 3, 10-17.
- García, J. L., Fernández, A., González, M., Montenegro, G. y Núñez Jover, J. (2014). *Impactos y proyecciones de la educación superior en el desarrollo local*. En: Universidad, Conocimiento, Innovación y Desarrollo Local, Editorial Félix Varela, 41-54.
- García, J.L., Fernández, A., González, M. y Nuéz, J. (2015). *Impact of the higher education on the development of local innovation system*. On3th Globelics Internacional Conference. 23rd-25th September 2015, Havana, Cuba.
- Gibbons, M., et al. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research contemporary societies*. Sage, London.
- Herrera, Y. (2014). *Arreglos productivos locales: una propuesta para Cuba*. Universidad, Conocimiento, Innovación y Desarrollo local, Editorial Félix Varela, La Habana, 101-120.
- Lage, A. (2012). *Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano*” *Revista TEMAS*, No. 69. Extraído desde www.temas.cult.cu,31-46.
- Latres, H. y Cassiolato, J. (2007). *Innovación, información y conocimientos: la importancia de distinguir entre el modo y la moda*. En: Innovación creativa y desarrollo humano, Ediciones Trilce Montevideo, 101-126.
- Lundvall, B-A. (2010). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London, Anthem.
- Lundvall, B-A. (2015). *From Innovation as an Interactive Process to the National Systems of Innovation in an era of Globalisation*. Lessons for Enterprises, Universities and Public Police. Conferencia Universidad de La Habana, 15-3-2015.
- MES (2012). *Objetivos de trabajo 2013-2016*. Editorial Félix Varela, Habana, Cuba.
- MES (2015). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2016*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- MES (2016). *Balance del cumplimiento de los objetivos de trabajo del año 2015*.

- Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- MES (2016a). *Informe al Consejo de Dirección del MES sobre los resultados preliminares del proceso de ingreso a la educación superior.*
- Núñez, J. et al. (2011). *Cuba: University, Innovation, and Society: Higher Education in the National System of Innovation. In Universities in Transition.* Eds. Goransson, B., Brundenius, C., Springer, 97-118.
- Núñez, J. y Hernández, J.L. (2013). Educación superior y desarrollo local. Hacia los sistemas de innovación locales. *Nueva Empresa-Universidad y Desarrollo Local, Vol. 9, No. 3, 65-69.*
- Núñez, J. et al. (2013). Educación superior, innovación y desarrollo local. *Revista Universidad de La Habana, No. 276, 137-162.*
- PCC (2011). *Lineamientos de Política Económica y Social de Partido y la Revolución.* Resolución 6to. Congreso PCC. Extraído desde www.cubadebate.cu
- PCC (2016). *Documentos del 7mo. Congreso del Partido Comunista de Cuba. Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y Plan nacional de desarrollo económico y social hasta 2030: Visión de la nación, ejes y sectores estratégicos.* Tabloide. Editora Política. La Habana, Cuba.
- Socorro, A. et al. (2014). *Línea base para la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación en la provincia de Cienfuegos.* En: Universidad, Conocimiento, Innovación y Desarrollo Local. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, 81-100.
- Sutz, J. (2014). Calidad y relevancia de la investigación universitaria: Apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista CTS, No. 27, Vol. 9, 53-83.*

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN: PILARES BÁSICOS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO LOCAL DE YAGUAJAY

Sinaí Boffill Vega – Doctor en Ciencias Técnicas, Profesora Titular, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, sinaib@uniss.edu.cu

Rafael Miguel Reyes Fernández – Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, rafaelreyes@uniss.edu.cu

Alejandro Carbonell Duménigo – Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, alejandroc@uniss.edu.cu

Resumen

En el espacio local cobran especial relevancia la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación. De ahí, el rol de la educación superior como vía para potenciar un desarrollo local sobre la base de la equidad y la sostenibilidad. El Centro Universitario Municipal de Yaguajay se convierte en eje central de las redes de actores locales y las alianzas estratégicas con centros científicos e Instituciones de Educación Superior del país. La gestión universitaria del conocimiento y la innovación en Yaguajay posibilita que el conocimiento sea más accesible, se pueda compartir y difundir para contribuir al logro de las líneas directrices de desarrollo en el municipio. En este artículo se intenta argumentar sobre el papel de dichas instituciones en el contexto local, a partir de la experiencia y aprendizajes de la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación del Centro Universitario Municipal de Yaguajay formando parte del Sistema de Innovación Local que se construye.

Palabras clave: conocimiento, innovación, desarrollo local.

Abstract

In the local space they special relevance the administration of the knowledge, the science, the technology and the innovation. It that reason what the High Education as for as for to increase a sustainable justness local development. The Municipal University Center of Yaguajay becomes central axis of the nets of local actors and the strategic alliances with scientific centers and universities of the country. The university administration of the knowledge and the innovation in Yaguajay facilitate that the knowledge is more accessible, you can share and to diffuse to contribute to the achievement of the lines development guidelines in the municipality. This work

tries to argument on the paper of the universities in the local context, starting from the experience and learnings of the administration of the science, the technology and the innovation of the Municipal University Center of Yaguajay, being part of Local Innovation System that is built.

Key words: knowledge, innovation, local development.

Introducción

El contexto internacional actual presupone el despliegue de estrategias de desarrollo local que contrarresten la imponente globalización que se expande a cada instante y genera una lógica que tienden a disminuir las autonomías, aumentar las interdependencias, acrecentar la fragmentación de las unidades territoriales y producir marginación de algunas zonas. Ello requiere de un cambio cultural que facilite el avance hacia una sociedad más justa y solidaria; por tanto, se imponen nuevas alternativas de desarrollo que aborden con eficacia los graves problemas que afectan al mundo.

Pero esta concepción de desarrollo, debe concebirse como un proceso de profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales a escala global, nacional y local donde el crecimiento económico debe estar condicionado a la formación del capital humano que presupone crecimiento con equidad. El valor de la escala local es precisamente su singularidad, o sea la posibilidad que brinda de recrear las relaciones horizontales, pactar y articular.

En el espacio local cobran especial relevancia la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, donde es importante tanto los recursos naturales, materiales y financieros; como el patrimonio natural, cultural, histórico, etnográfico, el talento humano para innovar, y el uso adecuado de las infraestructuras locales para propiciar y desarrollar interdependencias productivas.

En este sentido, el desarrollo local (DL) es fuertemente dependiente del conocimiento y se pone de manifiesto la necesidad de que el mismo se centre en el conocimiento a través de una educación masiva de calidad, en la creación de capacidad científica, tecnológica e innovativa, con propuestas explícitas de metas de equidad, justicia social, inclusión social y cuidando la sostenibilidad ambiental.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son elementos claves en los procesos de producción, difusión y uso del conocimiento relevante para el desarrollo. Ellas son determinantes en la provisión del potencial humano que el desarrollo sostenible reclama. El conocimiento y la innovación que en ellas se producen y difunden son fundamentales en los grandes propósitos del desarrollo social, la inclusión y la competitividad de los sectores productivos, sobre todo en el contexto de una economía globalizada e interconectada (Alarcón, 2016).

El objetivo de este artículo es argumentar el papel de las IES en el DL, a partir de la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación y su conexión con el desarrollo. Se presenta de forma concisa la experiencia y aprendizajes del Centro Universitario Municipal (CUM) de Yaguajay de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez en función del DL.

1. Instituciones de Educación Superior innovadoras por un desarrollo inclusivo

En las últimas décadas se ha argumentado la insostenibilidad del modelo hegemónico imperante, donde el crecimiento económico no promueve el bienestar social, sino todo lo contrario, se aceleran la pobreza y la exclusión social. Ello trae consigo visiones diferentes sobre el desarrollo sostenible, comunitario y humano inclusivo, que son algunos de los términos y concepciones a favor de la inclusión social.

Estas definiciones son determinantes para revalorizar el papel de las políticas públicas a favor de la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, como vía para contribuir a la solución de grandes problemas sociales (Boffill, 2010; Cassiolato et. al., 2013; García y González, 2016; Núñez y Alcazar, 2016). Y si se quiere avanzar en un modelo sustentable e incluyente, el conocimiento, la innovación y el aprendizaje son decisivos (Alarcón, 2016).

La gestión del conocimiento, bien orientada desde una visión integrada, debe permitir una mejor percepción de los procesos y sus riesgos, al reducir las incompatibilidades entre las actividades económica, social, política, ambiental y cultural (Castro, 2015). Debe contribuir con la identificación de los problemas locales que requieren del conocimiento para su solución. Asimismo, contribuir a identificar las organizaciones o personas que pueden aportarlo para luego construir los nexos, las redes y los flujos de conocimientos que permitan la asimilación, evaluación, procesamiento y uso de estos conocimientos. La educación superior debe actuar

como agente relevante en la construcción social del conocimiento y el establecimiento de conexiones que permitan el flujo de conocimientos, innovaciones y tecnologías (Núñez, 2006).

Innovar por parte de una IES significa actualizar sistemáticamente, en los niveles de grado y posgrado, los planes de estudio, las formas de enseñanza, los métodos de evaluación, las relaciones entre alumnos y profesores. Supone también democratizar la vida universitaria, impulsar la transdisciplinariedad, fortalecer la investigación que aúne calidad y pertinencia y a través de ello, la capacidad de producción y circulación de conocimientos alineados con las necesidades y demandas de la sociedad, los sectores productivos y las comunidades (Alarcón, 2016).

De igual modo, Alarcón (2016) define “universidad innovadora” a aquella que enfatiza en la necesidad de construir instituciones capaces de transformarse permanentemente, aptas para atender los grandes desafíos de nuestro tiempo y nuestras sociedades; y también las expectativas de sus profesores, estudiantes, trabajadores y directivos. Es la antítesis de organizaciones estáticas, es la universidad que se reforma permanentemente, enriqueciendo su modelo de gestión, para cumplir mejor su función social mediante la sinergia de las actividades de formación, investigación y la extensión universitaria, vinculadas siempre con la sociedad, incorporando las tecnologías más avanzadas y pertinentes para los fines educativos.

Lo anterior, corrobora el rol de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) en la gestión universitaria a favor del desarrollo de nuestras sociedades. Núñez et al. (2016) refieren como la ciencia y la tecnología no se puede estudiar fuera del contexto social en el que se manifiestan al existir un claro estado de simbiosis ente ellas y donde el efecto de ambas actuando conjuntamente es infinitamente superior a la suma de los efectos de cada una actuando por separado. En este contexto, el valor del DL alcanza un lugar relevante.

Asimismo, Dutrenit (2015) expresa que no todas las políticas de CTI tienen que estar orientadas a resolver problemas de inclusión social, pero todas sí deberían adoptar una perspectiva de inclusión social, así como la necesidad de vincular los enfoques sobre el desarrollo inclusivo en la formulación de mecanismos de integración entre una IES, el sector productivo y el gobierno para la evaluación y reajustes de las políticas sociales.

Pero la incorporación de una cultura de integración y participación requiere la

adopción de criterios como los de Arocena (2015) al afirmar que ante los requerimientos de la innovación inclusiva, el intento de democratizar el conocimiento es éticamente imprescindible, pero enfrenta dos dificultades: los intereses y las interacciones.

Cuba, como contexto de inserción de estos fundamentos, tiene un gran reto y es el de identificar los intereses de los conocimientos en las estructuras que forman los sistemas de innovación. Asimismo, crear capacidades adaptativas para potenciar la creatividad y la eficiencia, de acuerdo a la exigencia de los nuevos mercados en los marcos extraterritoriales sin desproteger territorios y grupos más vulnerables de la población. Por su parte, debe desarrollar polos agroalimentarios de alta prioridad para el DL, algunos de los cuales están ubicados territorialmente en espacios marcados por comportamientos propios de la marginación de la población (Arzola, Fis y Fundora, 2016).

El rol esencial que deben adoptar las IES es la de desarrollar innovaciones sociales que luego impacten en la economía potenciando una sociedad sostenible, equitativa y justa. En Cuba, dichas instituciones deben planear la producción de nuevos conocimientos, donde se integren las políticas de CTI con las sociales, prevaleciéndose las exigencias del desarrollo inclusivo, con una significación de la innovación social como cualidad distintiva.

Las políticas de CTI deben estar orientadas hacia la responsabilidad social de las IES. Las acciones que de estas se deriven deben contextualizar la ciencia en función de las necesidades de la población, perfeccionándose la relación entre las disciplinas, para que sea multidisciplinaria, transdisciplinarias y multicultural (*Ibidem*).

Pero es muy importante destacar la necesidad de que las innovaciones sean asumidas desde las particularidades de cada territorio, concediéndole gran importancia a la dimensión local con sus peculiaridades geográficas, históricas, culturales, tradiciones, sus identidades institucionales, educacionales, siendo estas claves para la innovación y fuente de competitividad (Núñez, 2010).

Los autores del presente trabajo consideran estos supuestos teóricos muy oportunos para potenciar la vinculación IES-territorio en función del DL. Ello posibilitaría satisfacer las exigencias sociales de la población, la formación de los actores locales y la contribución a mejores servicios de salud que incrementen la calidad de vida y la animación de las localidades, contribuyendo a un desarrollo sostenible pero asumido por la comunidad.

2. Instituciones de Educación Superior y desarrollo local. Resultados y aprendizajes desde Yaguajay

En Cuba, en la última década, las IES se han orientado hacia el DL, lo que introduce novedades en las políticas de educación superior. Ello modifica, paulatinamente, el papel de esas instituciones a nivel local, donde el DL requiere del desarrollo de las mismas y viceversa. Esto implica una complejización de la misión de las IES y su articulación, como factor de la constitución e integración de actores locales para el desarrollo y como mediadora del conocimiento científico que requiere el DL participativo y sostenible (Coraggio, 2002).

El DL es un proceso orientado de crecimiento económico y social, que debe ser conducido por el gobierno para establecer políticas sociales de conocimiento, que potencien las interrelaciones de las redes de actores locales, de manera que con sus decisiones incidan en el desarrollo de un territorio determinado y contribuyan a elevar el nivel de vida de la población, así como al aprovechamiento de las potencialidades locales al servicio de la sociedad (Boffill, 2010).

Coincidiendo con (Núñez y Alcazar, 2016) se considera que probablemente el impulso al DL, exija cambios organizacionales y culturales en las IES. La creación de departamentos que coordinen la vinculación con el territorio puede ser una vía para potenciar la gestión institucional, convirtiendo al personal docente y al departamento en unidades creativas que fomenten una cultura innovadora orientada al cambio permanente. Existen importantes experiencias con lecciones aprendidas en IES de América Latina que pueden aplicarse y adaptarse como puntos de referencia en el país, como en el caso de la práctica extendida en Ecuador.

Una IES en función del DL debe promover el bienestar humano, incorporando capacidades de conocimiento y tecnologías a las prácticas cotidianas. Por tanto, la gestión universitaria a ese nivel debe integrar la gestión de la ciencia, el conocimiento, la tecnología y la innovación para favorecer la transformación de los contextos locales donde están enclavadas (Ver Figura 1). Pero ¿pueden las IES con sus capacidades cognitivas contribuir a la solución de las problemáticas del contexto local?



Figura 1. Proceso de gestión universitaria del CUM Yaguajay.

Fuente: Boffill, 2015.

El rol de las IES en el contexto local está en función del cambio de mentalidad de los principales decisores de la administración pública y empresarial, proceso largo y sistemático que trasciende en ocasiones las posibilidades reales de los Centros Universitarios Municipales (CUM) en un municipio. No obstante, el objetivo central de la institución universitaria a ese nivel es contribuir a reforzar el liderazgo del gobierno local, convirtiéndose en su aliado estratégico al desarrollar capacidades gerenciales y técnicas a partir de acciones de capacitación, formación y superación de cuadros, reservas de cuadros, profesionales y técnicos del municipio.

En sintonía con Neira et al. (2012) en el contexto local se deben visualizar las capacidades locales para innovar. Para ello, los actores sociales deberán ser capaz de aprovechar sus potencialidades, recursos y construir las sinergias necesarias para avanzar en el desarrollo local. De ahí, la necesidad de orientar las concepciones del DL sobre la base de las líneas estratégicas de desarrollo de cada municipio, donde se aproveche el dinamismo exógeno en aras de su propio desarrollo, como en el caso del “corredor de riesgo”¹⁶ que constituyen los polos

¹⁶ Neira et al. (2012) definen “corredor de riesgo” tanto a los polos turísticos de Villa Clara y Ciego de Ávila por el Norte de la provincia espiritana, que no beneficia directamente a Sancti Spiritus, como en el Sur, al polo turístico de Trinidad, sin despegues importantes en materia de economía favorable a lo local de ese municipio, convirtiendo la lógica del desarrollo en la provincia en un embudo que nos hace “invisibles” y obliga a los actores locales a seguir nuevas alternativas.

turísticos del norte de las provincias de Villa Clara y Ciego de Ávila para el municipio Yaguajay.

Concebir la gestión de las dimensiones CTI como un proceso de la gestión universitaria, reclama del ordenamiento de un Sistema de Innovación Local (SIL), entendiéndose este como un sistema de trabajo articulado de actores locales: gobiernos, empresas, cooperativas, campesinos, sector privado, comunidades, sector educacional, instituciones de salud, sociedad civil innovadora, fuertemente conectados con actores provinciales, nacionales y extranjeros, capaces de proveer conocimientos, tecnologías, financiamiento y demás insumos para el DL (Núñez y Hernández, 2013).

Sin embargo, la práctica ha demostrado que no basta con la existencia de los diferentes actores para que se den los vínculos necesarios de un SIL¹⁷, es necesario que exista en primer lugar, voluntad política de los gobiernos locales. Además deben existir motivaciones, intereses y capacidades locales creadas, que impulsen a los actores a generar innovaciones en beneficio del DL.

Los SIL encuentran una oportunidad en el contexto local con la creación de los CUM, reenocados al incremento de capacidades desde la gestión del conocimiento que llevan a cabo, unido a un despliegue hacia el vínculo IES-sociedad, así como a la gestión de proyectos integrados y al acompañamiento a los gobiernos locales en su proyección estratégica para el DL. A tono con lo anterior, se considera que la gestión del conocimiento es clave en la construcción de un SIL.

Uno de los primeros pasos está en relacionarse con el sector científico tecnológico más cercano e identificar instituciones, grupos de investigadores, empresas de proyecto e ingeniería que sean coherentes con su proyección y puedan ser convertidos en aliados para la implementación de una estrategia innovadora en el municipio. De esta alianza con centros de investigación e IES se pueden obtener muchas ventajas: personal capacitado, motivado, "vigilante" de lo que se hace en otros territorios exitosos y en el mundo, personal interesado en que lo nuevo que ha generado tenga una expresión práctica como parte de sus aspiraciones.

Por otra parte, los actores locales como equipo, con sus grupos y con otros, en este proceso piensan y aprenden continuamente, pues crean nuevas capacidades y elaboran herramientas, que luego se convierten en procedimientos sistemáticos de su

¹⁷ Un SIL es un conjunto de actores integrados en redes que intervienen en el desarrollo socioeconómico de un municipio.

actuación generando una capacidad innovadora¹⁸ en el territorio. El CUM Yaguajay, en los 2 últimos años, capacitó y superó a 669 personas -sin contar la formación de pregrado-, a partir de las diferentes acciones de capacitación y postgrados. La Figura 2 resume lo anterior.

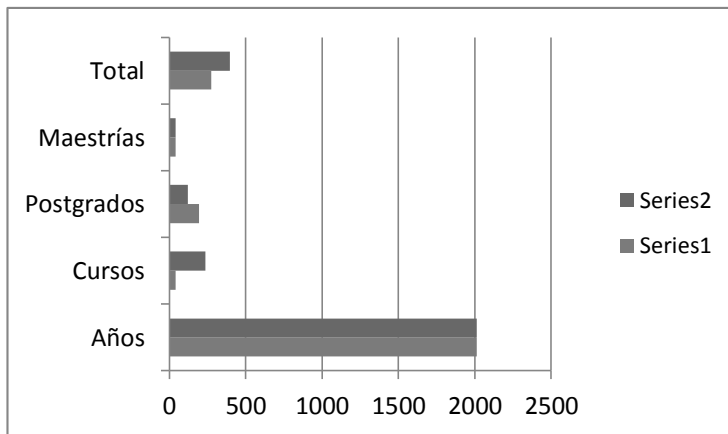


Figura 2. Capacidades locales creadas por el CUM Yaguajay. Período: 2014-2015.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Informe de balance de postgrado.

En sintonía con Núñez y Alcazar (2016), García y González (2016) y Boffill, Reyes y Zulueta (2016), este proceso complejo de construcción de un SIL, dinámico y con innumerables conexiones internas debe ser exitoso, reconocer y favorecer las interrelaciones entre las personas, entre los grupos, entre los diferentes actores socioeconómicos, entre las comunidades, entre las organizaciones y las instituciones, y entre todas ellas con el entorno natural y físico, lo que dará oportunidades para la participación de las personas y su acceso a las instituciones a la toma de decisiones. Igualmente potenciará la articulación de lo local con lo nacional y con el Estado.

Es por esto que el SIL, para su fomento y desarrollo, se debe apoyar en políticas públicas que favorezcan el conocimiento y la innovación, materializados en la planificación económica de las empresas y unidades presupuestadas. Ello posibilita que las acciones estén interconectadas y puedan ser financiadas y ejecutadas con

¹⁸ La capacidad innovadora significa pensar y aprender sin parar; ser capaz de gestionar el conocimiento con efectividad, asumir errores y aprender de ellos; lograr que exista sentido de pertenencia, motivación y estabilidad del personal, una responsabilidad ciudadana compartida por todos (Garea y Curbelo, 2008).

el correspondiente sistema de indicadores para controlar y evaluar los resultados.

Los CUM - como representación de las IES en los municipios - pueden contribuir con la construcción de los SIL, fomentando articulaciones entre actores, capacitándolos, contribuyendo al diseño de estrategias territoriales, identificando las necesidades tecnológicas que ellas demanden, apoyando la creación de redes que permitan transferir conocimientos y tecnologías, y creando indicadores que permitan estimar los avances de los territorios (Núñez y Alcazar, 2016).

Las contribuciones del CUM Yaguajay le ha permitido estar contemplado como un “municipio piloto” desde el año 2006 en el Programa Ramal “Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo” (GUCID) - actualmente convertido en una red nacional-. En ese CUM se ha establecido un sistema de relaciones interinstitucionales a través de convenios de colaboración, que contribuye a la labor educativa de los estudiantes y a lograr mayor impacto de sus resultados en el territorio. Ejemplo de ello son los resultados en la formación de profesionales para el territorio, los trabajos de curso, la defensa de trabajos de Diploma, las tesis de maestrías, la vinculación a proyectos, la generación de cátedras honoríficas, los grupos científicos estudiantiles, entre otros.

Sobresalen los resultados conjuntos con el Instituto de Ciencia Animal (ICA), la Estación de Pastos y Forrajes “Indio Hatuey” (IH), la Universidad de la Habana (UH), la Universidad de Matanzas (UMCC), la Universidad de Cienfuegos (UCF), la Universidad Central de Las Villas (UCLV) y la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA). Esto trae aparejado un reconocimiento por parte de todos los factores del territorio al CUM por su funcionamiento efectivo e integral.

La gestión integrada de la CTI en el CUM Yaguajay responde a la Estrategia de DL en el municipio (Ver Tabla 1). Una de las contribuciones importantes es la participación activa en el diseño, ejecución e implementación de las líneas directrices de desarrollo concebidas como parte de la misma. También la vinculación en proyectos de investigación-acción y de innovación tecnológica con diferentes sectores del municipio, han contribuido a la solución de diferentes problemáticas identificadas en el territorio.

Tabla 1. Gestión integrada de Ciencia, Tecnología e Innovación del CUM Yaguajay con la Estrategia de Desarrollo Local.

Línea estratégica DL Yaguajay	Gestión integrada de Ciencia, Tecnología e Innovación			
	Líneas científicas	Proyectos I+D+i	Transferencia conocimiento	Redes de innovación
Producción de alimentos	Producción, diversificación y comercialización de alimentos Arreglos y Sistemas Productivos Locales	Elaboración de 8 Proyectos Agrocadenas cadena de leche y frijol (Elaboración y co-participantes)	Asesoría técnica, 3 Talleres, 4 cursos, 6 postgrados, 2 maestrías	Delegación Agricultura, ICA, IH, ANAP, Flora y Fauna; PNUD, Empresas agricultura: Valle Caonao, Pecuaria Venegas y Obdulio Morales
Energía y Medio Ambiente	Gestión medioambiental, vulnerabilidad y riesgos en el contexto local. Energías renovables para el desarrollo local.	Proyecto internacional de Bioenergía en espacios rurales (Municipio piloto). Proyecto GEF/PNUD (Co-participantes)	cursos, 1 postgrados, 2 maestrías	IH, CITMA, PNC, APRM Jobo Rosado, Órgano Montaña, REIMA, CEEPI, PNUD
Fomento y desarrollo del turismo local	Turismo rural y de naturaleza para el desarrollo local	Proyecto internac. "Cultura local, ciclos económicos y la movilidad para promover turismo sostenible en dos municipios".(En proceso - co-participantes)	Asesoría técnica, 2 Talleres, 1 curso, 1 maestría	UCLV, UH, Universidad Tecnológica de Berlín, Universidad Libre de Italia, PNC, APRM Jobo Rosado, Villa Los Lagos, ECOTUR
Infraestructura local	Perfeccionamiento de la Planificación y la gestión territorial Hábitat, producción de materiales alternativos y desarrollo local.	Proyecto de producción local de materiales de la construcción (Co-participantes)	3 Talleres, 1 maestría	UCLV, Producciones Varias, Empresas de la Construcción, Fca Bloques
Fortalecimiento Cultura local	Desarrollo rural, intervención comunitaria y calidad de vida Estudios de población y fuerza de trabajo Consumos culturales y su incidencia en el contexto local.	Proyecto comunitario institucional Júcaro-Narcisca (Propio- En proceso aprobación)	Asesoría técnica, 4 Talleres, 2 cursos, 3 postgrados, 1 maestría	Cultura, Museos, Educación, INDER, UCLV, Comercio, ANAP, ACAA
Gestión del conocimiento, CTI para el desarrollo local	Gestión del conocimiento y la Innovación para el desarrollo local. Sistemas de Gestión de Información para el desarrollo local Perfeccionamiento de la gestión institucional	Proyecto institucional GUCID-Local (3ra. Etapa) (Propio-En ejecución)	4 Talleres, 2 cursos,6 postgrados, 2 maestrías, 2 Doctorados	GUCID, UH, UMCC, UCF, UNICA, UCLV, PNUD, COSUDE, UDUAL, Univ. De Córdoba (Argentina), Univ. de Manabí (Ecuador), UPTerritorial Barinas

La construcción, monitoreo y evaluación de indicadores para la gestión del DL de Yaguajay es otra de las acciones que se acometen por la institución universitaria. Se conciben no solo la medición de indicadores sociales, sino también la evaluación de indicadores de gestión que consideran tanto el uso del conocimiento como del comportamiento innovador¹⁹ en el territorio (Boffill et al., 2014). Los resultados de las mediciones constatan importantes avances en el proceso de apropiación social del conocimiento al avanzarse en el comportamiento innovador y elevarse la intensidad innovadora²⁰ del municipio (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Monitoreo y evaluación de la gestión de la innovación en Yaguajay.

Innovación	2005	2007	2010	2012	2014
Comportamiento Innovador del municipio	Municipio Innovador	Municipio Innovador	Municipio Innovador Difusor	Municipio Innovador Difusor	Municipio Innovador Difusor
Intensidad Innovadora (IIMC) (%)	62,6 (Mediana)	78,0 (Alta)	85,31 (Alta)	85,37 (Alta)	85,56 (Alta)
Grado de generación, adopción y difusión de tecnologías e innovaciones	Escaso	Medio	Bueno	Bueno	Bueno
Nivel de Vigilancia Local	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno

Fuente: Elaboración propia.

De igual modo, los resultados de las mediciones constatan avances en la dinámica económica del territorio en Yaguajay, que tocó fondo en el período 2000-2004, con la desactivación de los tres centrales azucareros y la reconversión de la base económica de agroindustrial hacia agropecuaria (Ver Figura 3).

¹⁹ Para la determinación del comportamiento innovador se diseña una taxonomía que clasifica a los municipios cubanos en 5 estadios que van desde municipio estático (estadio 1) hasta municipio innovador difusor y/o municipio altamente innovador- ambos en estadio 5 (Boffill, 2010).

²⁰ La intensidad innovadora en los Municipios Cubanos (IIMC) es un indicador integral que considera el nivel de ejecución de las actividades de innovación que existe en un municipio. Entre las variables que contempla se incluyen la generación de innovaciones, patentes y registros, la superación del capital humano, la estrategia de desarrollo del municipio, el uso de sistemas de gestión de calidad, la capacidad de cambio tecnológico, la consistencia del complejo de actores y las sinergias que se establezcan, el nivel de vigilancia del entorno, la consideración de la protección medioambiental, la orientación del municipio y su capacidad financiera, los flujos informativos, la cultura innovadora y el rol del gobierno local en el proceso innovador (Boffill, 2010).

Comportamiento de indicadores económicos Yaguajay

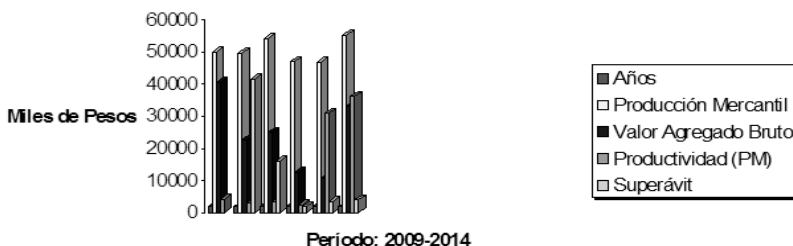


Figura 3. Comportamiento indicadores económicos y financieros Yaguajay.

Fuente: Elaboración propia, a partir de ONEI (2015).

Conclusiones

1. La gestión universitaria en el contexto local debe crear un ambiente de conocimiento en el que converjan la calidad del capital humano, la capacidad para fomentar el aprendizaje, la creatividad y la innovación a tono con políticas públicas bajo la certera conducción del gobierno local dentro de la Estrategia de desarrollo local.
2. La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación han estado presentes en las acciones del CUM Yaguajay, lo que lo convierten en una institución universitaria clave para impulsar el desarrollo local en el municipio.
3. Aunque no es posible aislar todos los aspectos que han influido en los resultados del territorio, es criterio generalizado del gobierno y otros actores del municipio, que en ellos ha tenido una decisiva influencia la gestión universitaria del conocimiento y las bases conceptuales sobre las que se ha rediseñado la iniciativa del municipio.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Ortiz, R. (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*. Conferencia inaugural. X Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016". La Habana, Cuba, febrero.

- Arocena, R. (2015). *Tools to Develop Inclusive Innovation*. In the Second Day of the International Seminary "Debate on the New Context for the Policies on Science, Technology and Innovation". Retrieved 0000037883. Extraído desde <http://www.mincyt.gov.ar> el 4 de octubre de 2015.
- Arzola, L., Fis, Y. y Fundora, D. (2016). *Desarrollo inclusivo como requerimiento de la innovación social en Cuba*. Memorias C-ROM. X Congreso Internacional "Universidad 2016". X Taller Internacional "Universidad, ciencia y tecnología, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 823,833.
- Boffill Vega, S. (2010). *Modelo general para contribuir al desarrollo local basado en el conocimiento y la innovación*. Caso Yaguajay. Tesis doctoral. UMCC, Matanzas, diciembre, 113.
- Boffill Vega, S. (2015). *Vinculación universidad, ciencia, tecnología e innovación por un desarrollo inclusivo y sostenible*. Ponencia presentada al Taller Internacional de Estudios Sociales de la Ciencia, Tecnología e Innovación", Barinas, Venezuela, junio.
- Boffill et al. (2014). *Educación Superior, conocimiento e innovación para contribuir al desarrollo local. Caso Yaguajay*. En: Libro: Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local. Compilador: Núñez Jover, J. Editorial Félix Varela, La Habana, 22.
- Boffill, S., Reyes, R.M. y Zulueta, M. A. (2016). *Conocimiento e innovación. Herramientas para favorecer el desarrollo local sostenible en Yaguajay*. Memorias C-ROM. X Congreso Internacional "Universidad 2016". X Taller Internacional "Universidad, ciencia y tecnología, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 10.
- Cassiolato, J., Lastres, H.M.M. y Soarez, M.C. (2013). *Sistema Nacional de Innovación de Brasil: Desafíos para la sostenibilidad y el desarrollo incluyente*. En: Dutrenit, G. y Sutz, J. (Edit.). Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC; LALICS, México, 65-95.
- Castro Perdomo, N.A. (2015). *Modelo dinámico de ordenamiento de interfaces para la gestión integrada de la ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente a nivel territorial*. Tesis de doctorado presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Técnicas, UCF, Cienfuegos, Cuba, 119.
- Coraggio, J.L. (2002). Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La Educación Superior y las nuevas tendencias", CONESUP, UNESCO y CIESPAL, México.
- Dutrenit, G. (2015). *Tools to Develop Inclusive Innovation*. In the Second Day of the International Seminary "Debate on the New Context for the Policies on Science, Technology and Innovation". Retrieved: 0000037883. Extraído desde <http://www.mincyt.gov.ar> el 15 de junio de 2014.

- García Cuevas, J.L. y González Pérez, M. (2016). *Gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local*. Curso pre congreso Universidad 2016. Obra impresa en el Palacio de Convenciones, La Habana, 7-37.
- Garea, B. y Curbelo, A. (2008). *Capacidad Innovadora: De lo empresarial a lo territorial - de lo territorial a la empresa*. Centro de Gerencia de Proyectos y Programas Priorizados, La Habana, 9.
- Neira Milián, J.R. et al. (2012). *Desarrollo local y territorial en la provincia Sancti Spiritus: potencialidades, limitaciones y obstáculos*. En: Actores sociales en proceso de desarrollo a nivel local y territorial. Comp: Neira Milián, José Ramón. Ed: Arcadia, Uniss, GEDHUT, Sancti Spiritus, 93-124.
- Núñez, J. (2006). *La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual*. En: Libro La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización *Conocimiento académico y sociedad del conocimiento*. La Habana, 11-17.
- Núñez, J. (2010). *Ensayos sobre política universitaria y postgrado*. Editorial UH, La Habana, Cuba.
- Núñez, J. y Hernández, J.L. (2013). Educación Superior y desarrollo local. Hacia los sistemas de innovación locales. *Revista Nueva Empresa-Universidad y Desarrollo local*, Vol.9, No.3, 65-66.
- Núñez, J. y Alcazar, A. (2016) *¿Universidad y desarrollo local/territorial? Argumentos conceptuales y sugerencias para las políticas institucionales*. Libro Universidad y desarrollo local: contribuciones latinoamericanas. Coedición: UDUAL y Félix Varela, 2016, 191-204.
- Núñez, J. et al. (2016). *Universidad, innovación y desarrollo inclusivo ¿Tiene importancia ese debate para Cuba? ¿Tenemos experiencias en ese campo?* Memorias C-ROM. X Congreso Internacional "Universidad 2016". X Taller Internacional "Universidad, ciencia y tecnología", Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 854-954.
- Oficina Nacional de Estadística e Información-ONEI (2015). *Anuario Estadístico de Yaguajay 2014*. Edición 2015, La Habana, 105.

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

John Campuzano Vásquez - Universidad Técnica de Machala, Ecuador,
jcampuzano@utmachala.edu.ec

Luis Brito Gaona - Universidad Técnica de Machala, Ecuador,
lbrito@utmachala.edu.ec

Virgilio Salcedo Muñoz - Universidad Técnica de Machala, Ecuador,
vsalcedo@utmachala.edu.ec

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 los mecanismos utilizados con vistas a demostrar acciones de responsabilidad social en Instituciones de Educación Superior públicas y/o privadas tomando como referentes a España, Ecuador y de América Latina. Se reflexiona sobre la existencia de planes, programas y proyectos de responsabilidad social en el sistema universitario latinoamericano y sus problemas más comunes. Este artículo pretende avanzar en la construcción de un modelo con indicadores que puedan ser utilizados por dichas instituciones, 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.

Palabras clave: modelo, control, responsabilidad social universitaria, participación ciudadana.

Abstract

The article contains a description of the advances that you/they have been carried out at world level in the operativización of the Responsibility Social University student, for that which is carried out an analysis of the mechanisms used to demonstrate actions of social responsibility in public and/or private universities taking as relating to IES of Spain, Ecuador and of Latin America. It is meditated on the existence of plans, programs and projects of social responsibility in the Latin American university system and their more common problems. This work seeks to advance in the construction of a model with indicators that can be used by the

universities, with the easiness of being adaptive to the regulatory marks of each country, since the philosophy of social responsibility is constituting in a practice common to all the productive, social, technological, environmental and cultural activities.

Key words: model, control, responsibility social university, civic participation.

Introducción

El término “Responsabilidad Social” por estos días son de uso frecuente en las instituciones públicas y privadas, y en este marco las Instituciones de Educación Superior (IES) 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 (RSE), 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 del 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 tratan de establecer códigos de conducta, directrices, normas, etc., con la ayuda de organizaciones internacionales y dar un giro, desde el corto plazo al largo plazo, por medio de estrategias de negocios integradas y planificadas.

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), 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 IES sean estas públicas o privadas con especial atención en las latinoamericanas, por la corriente de mostrar a sus usuarios 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), se permite al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (CEAACES) revisar el cumplimiento de la calidad de los servicios que prestan instituciones, carreras y programas académicos, como requisito para permanecer 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 IES deben trabajar fuertemente en su aplicación a las labores diarias, algunas de las cuales recogen actividades de compromiso social y comunitario, bien sea en la formación de ciudadanos responsables que contribuyan a la transformación social, en la producción del conocimiento demandado socialmente, o en la participación activa en el 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.

1. 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 IES 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 el 2009.

Asumir las exigencias de aplicación de mecanismos de RSU es una tarea ardua para las IES 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 países o entidades.

Hay que señalar, que la misma heterogeneidad de una IES 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; no obstante, siguen constituyendo excepciones antes que regularidades.

Lo interesante de su aplicación radica en la articulación de las acciones que vienen ejecutando las IES, no solo desde el interior de las mismas, 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 IES, 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 IES 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 cuenta 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.

2. El control y la evaluación de las actividades de responsabilidad social universitaria

La asociación Europea de IES en un documento que versa sobre “*Tendencias 2010, una Década de Cambios en la Educación Superior Europea*”, menciona la opinión de Reichert (2009), la cual alude a 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 dar una mejor respuesta a la gran variedad de necesidades y requisitos que enfrentan. La agenda de la diversificación se ha implementado con cierto grado de éxito en algunos países, mientras que, en otros, políticas en conflicto han llevado a no concretar la misión o diferirla. A partir de ello, 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 los mismos, por lo que no debería llamar la atención o la preocupación entre las IES 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 hacen sentir sus preferencias por las prácticas responsables de la IES, 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 IES 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 la Responsabilidad Social en las IES; 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 IES.

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 IES 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 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 afirma Gaete (2011), a que los procesos de aprendizaje servicio se transformen 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, Stubrin, Martín, González, Espinoza y Goergen (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: liderazgo social, sin desconocer que las IES 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.

3. Demostraciones de RSU

Algunas demostraciones de RSU las estamos presenciando en IES 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 la Rendición de Cuentas en las entidades del sector público que integra a todas las Funciones del Estado y a los gobiernos autónomos descentralizados. El Artículo 208, numeral 2) de la Constitución de la República del Ecuador, 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 Artículo 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 emitidos. Sin embargo, en España se recogen muy buenas experiencias en torno a publicar memorias de responsabilidad social, según Quezada (2011) la primera IES española en realizar la publicación de la memoria fue la 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 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 la Figura 1.



Figura 1. Ámbito de la Responsabilidad Social en la Universidad Santiago de Compostela.

Fuente: Universidad Santiago de Compostela.

La Universidad de Córdoba en España y de Huelva por citar algunas más, llevan publicadas la tercera y segunda memoria de la Responsabilidad Social, 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 IES públicas de Andalucía, que sugiere una adaptación a las IES andaluzas de los criterios establecidos en *Global Reporting Initiative (GRI)*, principal referente internacional en la elaboración de este tipo de memorias.

En Ecuador, las IES 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 (PUCE) la que define

y norma sobre la 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 referida universidad, 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 IES. Por ello, en el 2009, las autoridades de esta institución 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 demás miembros de la Red de la Asociación de IES 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 IES 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”.



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

Fuente: AUSJAL, 2009.

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

- Estar alineados con la misión y la visión de la universidad.
- Orientar el autodesarrollo de los pobladores de los sitios de trabajo. Por consiguiente no deben apoyar prácticas asistencialistas.
- Ser, en la medida de lo posible, multidisciplinarios.
- Tener una duración que garantice un impacto significativo.
- Sustentar el beneficio de sectores con carencias significativas.
- Procurar el impacto institucional en la realización de los proyectos.

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 IES 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 el 2014.

Por otro lado, según Peña (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 IES 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 IES 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, la declaración es más fuerte en el discurso que en la acción.

En las IES 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 RSCorporativa. Es importante destacar el esfuerzo realizado por dos IES privadas costarricenses en liderar, en el año 2009, el I Congreso Nacional de Responsabilidad Social Universitaria, a la que fueron invitadas también las IES 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 declaraciones con alguna que otra actividad visible en torno al tema.

4. Algunos indicadores sobre la responsabilidad social universitaria

Si bien es cierto que la Responsabilidad Social Universitaria, tiene sus orígenes en la Responsabilidad Social Empresarial, para Vallaeys y Carrizo (2008) no se debe confundir el papel que cumple una empresa con el de una IES. Indican que se debe tener claro que esta última 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 los autores concuerdan 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 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, siendo estos, 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. Dicha participación se asocia a mayores grados de democracia y ciudadanía, insinuando herramientas para su promoción 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 IES 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 Vallaes y Carrizo, se toman los cinco componentes centrales que constituyen “metas políticas” esperables para el desarrollo sustentable de la Responsabilidad Social Universitaria, los cuales deberán ser los que orienten a los miembros del Comité, y que serán considerados como:

- Procesos de gestión ética y calidad de vida institucional: Propenden a la mejora continua del comportamiento ético y profesional cotidiano de la comunidad universitaria que debe incorporar valores socialmente responsables.
- Procesos de gestión ambiental responsable: Posibilitan a la comunidad universitaria expresar un comportamiento inteligente y respetuoso con la naturaleza y en apego al *SumakKawsay* (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, *sumakkawsay*. 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.

- Procesos de participación social responsable: Promueven la participación de la comunidad universitaria y de sus colaboradores externos o grupos de interés 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.
- Procesos de formación académica socialmente responsable: 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.
- Procesos de investigación socialmente útil y gestión social del conocimiento: Favorecen el aseguramiento, la generación y transmisión de conocimientos interdisciplinarios congruentes con la misión institucional y en apego a las necesidades del territorio.

Estos procesos, deberán generar resultados para ser expuestos ante los grupos de interés de la IES y deben integrar las “Memorias de Responsabilidad Social” a presentarse cada año o de manera bianual, si así se decidiera por parte de las autoridades universitarias.

Puestos directivos: Presidente del CCE-RSU, miembros del comité y asesores por cada proceso.

Objetivos estratégicos

- Controlar que los planes, programas y proyectos presentados por las Unidades académicas, facultades u otras instancias, cumplan con los requisitos de la RSU.
- Evaluar y acreditar el cumplimiento de planes, programas y proyectos presentados en términos de RSU.
- Emitir informes y/o sugerencias a las máximas instancias universitarias que permitan perfeccionar la aplicación de la RSU en el territorio de trabajo de la IES.

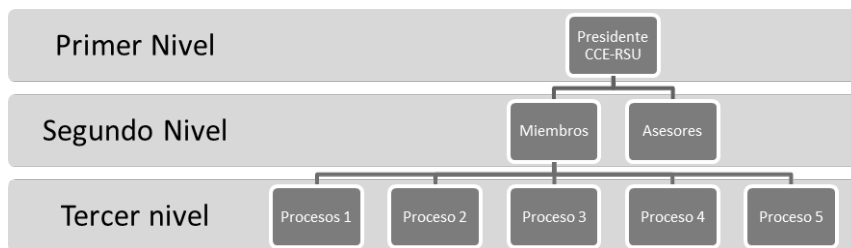


Figura 3. Propuesta de estructura organizativa del CCE-RSU.

Fuente: Elaboración de los 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 elegirán 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 deberían permanecer dos años en sus puestos, con capacidad de reelegirse solo en una ocasión.

Se cree conveniente contar con una presidencia rotativa entre sus miembros con una duración de un año en el cargo, dejando incluso, la posibilidad de 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 los informes de los procesos, es necesario tomar como referentes el *Global Reporting Initiative* (GRI) que incluye un conjunto de principios para elaborar memorias de sostenibilidad que tienen como finalidad definir su contenido 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 las 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.

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 constatación externa. Algo que no ocurre mucho en las IES latinoamericanas y que se pretende subsanar con la presencia de un Comité de Control y Evaluación de Responsabilidad Social Universitaria. Sin embargo, esta tendencia no es tan clara en el caso de Latinoamérica. Aunque el crecimiento anual de los reportes que se verifican es de un 22%, en Latinoamérica se cuentan, 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 ello, se abre 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 IES públicas y privadas.

La verificación de reportes o memorias, es vital para lograr la credibilidad institucional, lo que no 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.

En este contexto, corresponde construir indicadores que permitan operativizar el control y la evaluación de los planes, programas y proyectos de RSU. Actualmente se dispone de guías para ello, como las del *Global Reporting Initiative* (GRI), o la ISO 26000, que establecen 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 que requieren información cualitativa o cuantitativa específica sobre los resultados de la organización o asociados a ella que sean generalmente comparables y que demuestren cambios a través del tiempo (GRI, 2011).

Se debe 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, por tanto los grupos de trabajo universitarios deben asumir la construcción de los mismos y permitir su uso generalizado.

Conclusiones

La universidad moderna no puede en los actuales momentos seguir enfocándose en acciones que la muestren en su territorio como una institución que realiza acciones aisladas con poco impacto social, o como lo manifiesta Vallaey, *“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 ha podido concretar en indicadores de uso general, más allá de los propuestos por Vallaey en su trabajo *“Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria”*, en el cual esbozan algunas propuestas interesantes, el camino es difícil en busca de hacer de la RSU un filosofía de acción en las IES, para lo cual hay que trabajar en la construcción de esa parte que está pendiente desde nuestro 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 los centros de enseñanza superior referidas a la RSU.

Referencias bibliográficas

- 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, Perú.
- 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). Extraído desde Global Reporting Initiative: <https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Spanish-GRI-ISO-Linkage-Documents-Updated-Version.pdf>.
- Peinado-Vara. E. (2011). *La responsabilidad social de la empresa en América Latina*. Peinado-Vara. Washington DC.
- Pontificia Universidad Católica, E. (2012). *PUCE*. Extraído desde PUCE: 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.
- Vallaey, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaey, F. y la colaboración de Carrizo, C. (2008). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*.

DESPLIEGUE DE LA CALIDAD EN LA GESTIÓN DE PROCESOS SUSTANTIVOS UNIVERSITARIOS: INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL

Ebir González Cruz - Doctora en Ciencias Técnicas, Profesora Auxiliar, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, ebir@uclv.edu.cu

Gilberto Hernández Pérez - Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Metodólogo Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, ghdez@uclv.edu.cu

Margarita de Jesús Fernández Clúa - Doctora en Ciencias Técnicas, Profesora Titular, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, margaritaafc@uclv.cu

Resumen

En los marcos de la actualización del modelo económico cubano, las Instituciones de Educación Superior han sido convocadas a la elevación sistemática y sostenida de la calidad. El presente trabajo resume los resultados de la investigación originada por el problema científico manifiesto en la contradicción existente entre la necesidad de elevar la calidad en dichas instituciones como vía para mejorar la gestión con un enfoque estratégico y proactivo, y la no existencia, al menos de forma explícita y estructurada, de un instrumental metodológico para desplegar intencionalmente la misma en la gestión de sus procesos sustantivos, orientada a la satisfacción de las partes interesadas en el mejor desempeño de la organización. Como solución innovadora se expone el desarrollo del procedimiento general, apoyado en la metodología del QFD desplegada en el ciclo Deming, que integra herramientas de gestión y procedimientos específicos contextualizados a estas instituciones. Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación del instrumental metodológico desarrollado en el proceso sustantivo de ciencia e innovación tecnológica de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Palabras clave: gestión de procesos universitarios, QFD, innovación organizacional.

Abstract

Within the framework of updating the Cuban economic model, higher education institutions have been summoned to the systematic and sustained elevation of their quality. This paper summarizes the results of research arising from the scientific problem manifested in the contradiction between the need for raising the quality in these institutions as a way to improve management with a strategic and proactive approach, and non-existence, less explicit and structured, of methodological

instruments to intentionally display quality in managing its substantive processes, oriented to the satisfaction of stakeholders in the best performance of the organization. As an innovative solution development general procedure, leaning against the QFD methodology deployed in the Deming cycle, which integrates management tools and specific procedures contextualized these institutions are exposed. Finally the results of the application of methodological instruments developed in the substantive process of science and technological innovation of the Central University "Marta Abreu" of Las Villas are presented.

Key words: university management processes, QFD, organizational innovation.

Introducción

El escenario cubano plantea altas exigencias a las instituciones universitarias que requieren de cambios importantes orientados hacia la elevación de la calidad y la pertinencia social de sus resultados (Galarza López, 2007), lo cual fue ratificado también por Díaz-Canel Bermúdez en ocasión de ocupar el cargo de Ministro de Educación Superior (2010). Más recientemente, Alarcón Ortiz en una intervención para iniciar el proceso de la integración de la educación superior en la provincia de Villa Clara en el año 2014, aseveró que el mismo debería contribuir a la elevación de la calidad y construir una nueva y mejor universidad que logre impactar más en la sociedad.

La calidad de la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) es continuamente evaluada por distintos actores. Por una parte, los directivos, profesores, trabajadores, estudiantes y empleadores de la fuerza de trabajo calificada que egresan de los procesos de formación y los clientes finales de resultados de los procesos de ciencia e innovación tecnológica, todos con una percepción distinta de lo que hace y la forma en que se realizan los procesos sustantivos universitarios. Y por otra, los Ministerios de Educación Superior que evalúan la calidad, más bien relacionada con el cumplimiento de los objetivos establecidos en el proceso de planeación estratégica (Fuster Pérez, 2008). Asimismo, existen otros controladores de los diferentes organismos de la administración pública que realizan acciones de control según sus propias normativas.

En tanto, los órganos de acreditación, subordinados o no a ministerios, evalúan las IES y sus programas según los patrones de calidad establecidos en sus respectivos sistemas de evaluación y acreditación. Todos ellos, constituyen de una forma u otra, partes interesadas en la gestión universitaria y en consecuencia, establecen

características de calidad para el cumplimiento de la misión social de las IES.

Además se evidencian dificultades en la gestión de los procesos universitarios relacionadas con una planificación insuficiente, desbalance en el control y mejoramiento limitado mostrado en las investigaciones de González Cruz y Ortiz Pérez del año 2014.

Estos aspectos ponen de manifiesto el débil tratamiento de la calidad en la gestión de las IES cubanas y la necesidad de su despliegue en toda la organización, especialmente, en sus procesos sustantivos. Los elementos expuestos constituyen en apretada síntesis, la situación problemática que promovió la investigación originaria, y de la que se deriva el problema científico a resolver, manifestado en la contradicción existente entre la necesidad de elevar la calidad en las IES como vía para mejorar la gestión con un enfoque estratégico y proactivo, y la no existencia, al menos de forma explícita y estructurada, de un instrumental metodológico para desplegar intencionalmente la calidad en la gestión de los procesos sustantivos universitarios, orientada a la satisfacción de las partes interesadas en el mejor desempeño de la organización.

El instrumental metodológico diseñado constituye una innovación organizacional para las IES, toda vez que influye en los resultados de los procesos en que fue aplicado, mejorando su calidad y promoviendo la gestión del conocimiento.

1. Innovación organizacional en IES

En el Manual de Oslo se plantea que la innovación puede estar presente en cualquier sector de la economía, incluyendo los servicios públicos, como la educación. Sin embargo, sus directrices están concebidas para el sector empresarial y reconoce que hay mucho por hacer en la innovación del sector público (2005, p. 23). Más adelante conceptualiza que las innovaciones organizativas se refieren a la puesta en práctica de nuevos métodos de organización, que pueden ser cambios en las prácticas de la organización, del lugar de trabajo o en sus relaciones exteriores. A tal efecto señala explícitamente que la introducción de un sistema de calidad, por primera vez, puede implicar mejoras significativas de los procesos y que si se refiere a la aplicación inicial de nuevos métodos de organización en las prácticas institucionales, la organización o las relaciones exteriores de la organización, está en presencia de una innovación organizacional.

Toda innovación, por definición, debe incluir un elemento de novedad. En el antes citado manual (p. 69) se configura la novedad bajo alguna de las tres formas: nuevo

para la organización, nuevo para el sector o nuevo para el mundo entero.

En consecuencia, como se expondrá en los epígrafes subsiguientes, el despliegue de la calidad en la gestión de los procesos sustantivos universitarios constituye una innovación organizacional.

2. Calidad en la gestión de procesos universitarios

Los enfoques para la calidad en la gestión se basan en principios comunes agregando principios relacionados que apuntan hacia la excelencia de la organización, generalmente, relacionados con la responsabilidad social, la innovación y el aprendizaje organizacional.

Un grupo de normas puede constituir la base para los sistemas de aseguramiento de la calidad por los estándares establecidos en los documentos normativos que pueden utilizarse en formas diversas: para facilitar la gestión, con fines comparativos, responsabilizarse con las demandas de las rendiciones de cuenta y promover la cultura de la calidad (Lueguer y Vettori, 2007).

La orientación cualitativa de la gestión universitaria también transita por razonar en términos de servicios-clientes y responder a las necesidades de estos últimos, lo que plantea el delicado problema del cliente/beneficiario en las IES, que no es un actor único y homogéneo. Los actuales tratamientos a la gestión universitaria apuntan a ajustes del concepto tradicional de “cliente” de las IES para adaptarlo al nuevo contexto (López, 2009). Apoyado en estos criterios y la NC ISO 9004:2009, se define que las partes interesadas en la gestión de los procesos sustantivos universitarios son aquellas entidades, organizaciones e individuos que aportan valor a la IES, muestran interés en las actividades universitarias y de alguna forma, afectados por estas.

Por otra parte, la planificación estratégica de la organización y la política de la calidad proporcionan un marco de referencia para el establecimiento de los objetivos de la calidad que consideren el desempeño de los procesos.

Basado en los criterios de Riley (2001), Gryna, Chua y Defeo (2007) y otros autores consultados, la calidad en la gestión de los procesos sustantivos universitarios se caracteriza por: (a) asegurar la mejora de los resultados del proceso con una orientación consciente a la satisfacción integral de las partes interesadas en la gestión de la IES, (b) facilitar la delimitación de las responsabilidades de los actores implicados en su gestión a través de la normalización; (c) considerar el enfoque de

sistema y la interrelación entre procesos, y (d) apuntar a la mejora continua con la utilización consecuente del ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA) y los patrones de calidad de referencia, de forma tal que identifique los puntos de control necesarios y ofrezca evidencias de la alineación estratégica y la evaluación de su calidad.

A estas características se agregan la utilización de patrones de calidad, como una particularidad de la evaluación de la calidad en IES y la evidencia de la aplicación práctica. El análisis del comportamiento de las características anteriores en 22 autores estudiados muestra que las mejor tratadas son: la representación visual, la utilización de indicadores, la aplicación práctica y la alineación con la Estrategia. En contraposición, el comportamiento inferior es para la utilización de los patrones de calidad, la utilización del ciclo PHVA, la delimitación de las responsabilidades individuales, la evaluación de la calidad y el aseguramiento normalizativo. De igual forma, el tratamiento de las partes interesadas, presenta limitaciones en los autores estudiados (González Cruz, 2014, p. 28).

3. Despliegue de la calidad

El despliegue de la calidad consiste en el desarrollo de la calidad hasta esclarecerla, hacerla comprensible y expresarla en el lenguaje común de quienes llevan a cabo el proceso, asociada al despliegue de la función calidad o QFD.

En el centro del QFD está la denominada matriz de la calidad, que relaciona la “voz del cliente” con los requisitos que la satisfacen. La matriz de la calidad se despliega y da lugar a otras matrices que forman parte del aseguramiento de la calidad a partir de las cuales el QFD se convierte en un elemento integrador de las distintas áreas de la organización (Akao, 1997). Todos los autores consultados coinciden en los beneficios del QFD como herramienta de gestión y mejora de la calidad de los procesos.

El QFD tiene un éxito evidente en el ambiente empresarial y la comunidad académica lo comienza a aceptar, según los reportes a que se ha podido acceder. Por ejemplo, en la Universidad de Wisconsin (USA) se combina con encuestas de opinión para entender las necesidades de los clientes (Ermer, 1995); para medir la satisfacción en IES (Pitman, Motwani, Kumar y Hung, 1996) y traducir la voz del cliente en IES a requerimientos operativos (Hwang y Teo, 2001). Asimismo, resultan interesantes las propuestas de utilizar el QFD en el diseño curricular para asegurar la determinación y seguimiento de las necesidades de los clientes y de los requisitos de acreditación (Bier y Cornesky, 2001); combinado con el SERVQUAL y

determinar los requerimientos de los estudiantes como clientes del sistema educativo (Sahney, Banwet y Karunes, 2004).

En el contexto iberoamericano de los últimos años se reporta el QFD utilizado para desplegar los indicadores y estándares de calidad en la educación virtual en Educación a Distancia en la Universidad de Valparaíso, Chile (Vinet Huerta, 2004). Asimismo, se ha empleado para revisar el perfil del egresado del Doctorado en Ciencias Agrícolas en la Universidad Central de Venezuela (Mejías y Cobo, 2007). Por otra parte, en la Unidad de Posgrados de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador se muestra la factibilidad del QFD para la planificación estratégica de la calidad (Pesántez Aviles, 2010).

En la literatura consultada la utilización del QFD en los procesos sustantivos de IES está asociado a los procesos de formación y sus productos, con la finalidad de mejora de sus estándares de calidad, sin desplegar la calidad hasta las responsabilidades de los actores del proceso y generalmente solo aparece desarrollada la matriz central de relaciones.

4. Concepción teórica del instrumental metodológico

El instrumental metodológico propuesto se concibió como un conjunto de herramientas de gestión contextualizadas a los procesos sustantivos de IES para desplegar la calidad con un enfoque estratégico y proactivo, orientado a la satisfacción de las partes interesadas en la gestión. Su concepción tiene en cuenta un grupo de particularidades, que contribuyen a la factibilidad de su aplicación: orientación a la calidad del sistema de gestión universitario; orientación a un sistema de partes interesadas; enfoque de sistema para la gestión; énfasis en la capacitación; trabajo con equipos multifuncionales; aplicación del ciclo Deming: PHVA y aplicación de la “descomposición del proceso”. Estas particularidades le imprimen las características de: flexibilidad, adaptabilidad, racionalidad y perspectiva.

El instrumental metodológico integra herramientas de gestión mediante un procedimiento general desplegado en el ciclo Deming con la metodología del QFD. La propuesta metodológica sustenta el despliegue de una secuencia de tres matrices (1) de la calidad real a la calidad sustituta, (2) de la calidad sustituta a las actividades del proceso, (3) de las actividades del proceso a sus riesgos, esta última matriz integra el QFD con el AMFE (análisis modal de fallas y sus efectos).

5. Procedimiento general para el despliegue de la calidad en la gestión de los procesos

En la Figura 1 se muestra el procedimiento general, que consta de cuatro fases en correspondencia con sus homónimas del ciclo Deming y diez etapas, además se apoya en la capacitación sistemática del personal implicado.

Fase 1. Planificar el despliegue de la calidad del proceso. Su objetivo es planificar el despliegue de la calidad e identificar las características de calidad del proceso; su resultado consiste, por una parte, en dotar al personal de las competencias para desplegar la calidad y por otra, obtener las características de calidad del proceso con su prioridad establecida.

- Etapa 1.1. Preparar la aplicación del procedimiento; se selecciona y forma el grupo de trabajo; se verifica el cumplimiento de las premisas y evalúa un grupo de indicadores

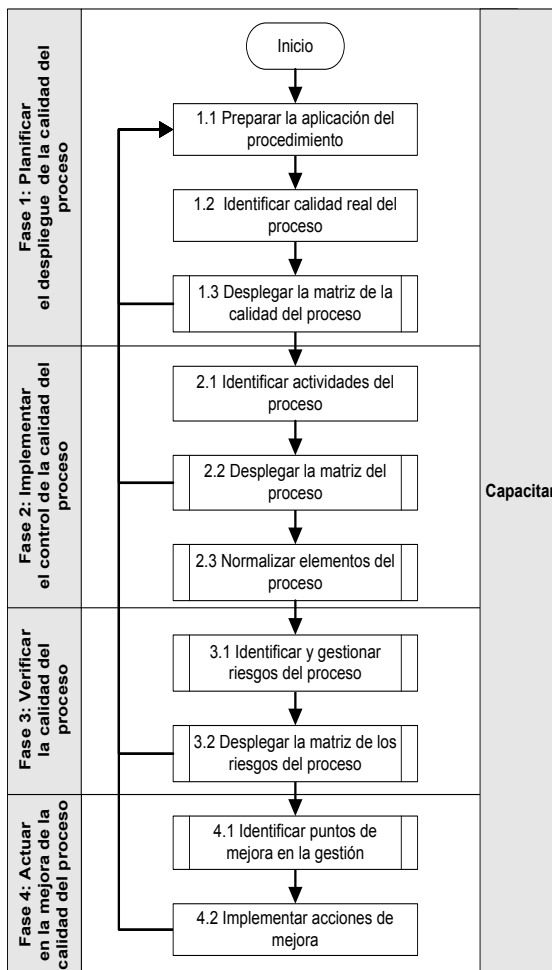


Figura 1 Procedimiento general para el despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

de calidad de la gestión del proceso.

- Etapa 1.2. Identificar la calidad real del proceso. Se propone utilizar el diagrama de análisis de árbol para identificar las características de calidad real como herramienta para su tratamiento sistémico y se recomienda complementar con otros instrumentos de captación de información para obtener las necesidades o expectativas de las partes interesadas.
- Etapa 1.3. Desplegar la matriz de la calidad. Su objetivo es establecer las prioridades de las características de calidad real y de las características de calidad sustituta del proceso, así como la criticidad de esta última. Se aplica un procedimiento específico para el despliegue de las matrices del QFD (González Cruz, 2014, p. 41), que aporta un análisis de criticidad de los elementos que tributan a la calidad en la gestión de los procesos sustantivos universitarios en cada una de las matrices desplegadas, con la interpretación de los resultados del vector de evaluación de criticidad de la matriz triangular. En la matriz de calidad se interrelaciona la calidad real con la calidad sustituta.

Fase 2. Implementar el control de la calidad del proceso. Su objetivo es establecer los puntos de control de la calidad del proceso e implementar los documentos normativos necesarios para su gestión; su resultado es la formalización del proceso.

- Etapa 2.1. Identificar actividades del proceso, utilizando un diagrama de árbol. Este tipo de diagrama puede ser utilizado como herramienta para la descomposición del proceso sucesivamente hasta llegar a las actividades individuales.
- Etapa 2.2. Desplegar la matriz del proceso, donde se interrelacionan las características de calidad sustituta con las actividades del proceso. Su objetivo es definir la criticidad de las actividades del proceso y establecer las responsabilidades del personal involucrado en la gestión del proceso analizado.
- Etapa 2.3. Normalizar elementos del proceso, su objetivo consiste en formalizar el proceso, y su resultado se puede resumir en uno o varios documentos normativos con la utilización del procedimiento para normalizar (González Cruz, Fernández Clúa y Hernández Pérez, 2014).

Fase 3. Verificar la calidad del proceso, que tiene por objetivo comprobar hasta donde los mecanismos de control de la calidad del proceso son capaces de prever la ocurrencia de fallos. Su resultado son los controles de calidad del proceso.

- Etapa 3.1. Identificar y gestionar riesgos del proceso, que se basa en una

adaptación del procedimiento para la aplicación del AMFE (análisis modal de fallo y sus efectos) de procesos (González Cruz, 2014, p. 51). Los elementos del AMFE son: modos de fallo, causas de fallo, efectos de fallo y controles a desarrollar asociados a las actividades del proceso objeto de análisis.

- Etapa 3.2. Desplegar la matriz de los riesgos del proceso. Su objetivo es establecer la criticidad de los riesgos del proceso; se ejecuta utilizando el procedimiento específico para el despliegue de las matrices expuesto en la Etapa 1.3, relacionando las actividades del proceso con sus riesgos; en este caso, el análisis de criticidad del riesgo contiene, además de los elementos del AMFE, las consideraciones relacionadas a la calidad del proceso, desplegadas desde la matriz de la calidad.

Fase 4. Actuar en la mejora de la calidad del proceso. Su objetivo es identificar los puntos de mejora e implementar las acciones de mejora de la calidad en la gestión del proceso objeto de análisis. Su resultado son evaluaciones de calidad del proceso y el plan de mejora de su gestión.

- Etapa 4.1. Identificar puntos de mejora en la gestión, que se concibe con tres procedimientos específicos alternativos a aplicar, según el alcance de la implementación del procedimiento general:

- a) evaluación de la conformidad del proceso, cuando está normalizado y hasta un semestre después de implantados los documentos normativos; consiste en la demostración de que se cumple con los requisitos documentados del proceso.
- b) auditoría de gestión del proceso, cuando está documentado y no menos de un semestre de implantados los documentos normativos que aseguran el proceso; su objetivo es proveer información objetiva con el fin de determinar la extensión en que se cumplen los criterios de auditoría.
- c) diagnóstico de la cultura de la calidad: se recomienda cuando en la unidad organizativa se ha aplicado el instrumental metodológico en más de un proceso sustantivo; se basa en la identificación de factores claves y operacionales, su caracterización e interrelación dinámica para identificar las fuentes de fallos.

- Etapa 4.2. Implementar acciones de mejora, como resultado de las diferentes matrices desplegadas sucesivamente y al aplicar alguno de los tres procedimientos alternativos.

Nótese que el procedimiento general mantiene un lazo que asegura el carácter cíclico de la mejora en el despliegue de la calidad del proceso.

Así, resultan novedosos:

- El diagrama de análisis de árbol para la identificación de las características de la calidad real en este tipo de organización de servicio, a partir de la concepción y el tratamiento sistémico de las partes interesadas en mejorar la gestión de las IES.
- La integración de herramientas como el QFD y el AMFE para el despliegue de la calidad de la gestión en procesos sustantivos universitarios.
- El análisis de criticidad de los elementos que tributan a la calidad en la gestión de los procesos sustantivos universitarios en cada una de las matrices desplegadas, con la interpretación de los resultados del vector de evaluación de criticidad.

6. Resultados de la aplicación del procedimiento para el despliegue de la calidad en la gestión del proceso de Ciencia e Innovación Tecnológica (CeIT) de la Universidad Central de Las Villas

Para evaluar la factibilidad de aplicación del instrumental metodológico se desplegó la calidad en la gestión del proceso; primero, a nivel universitario y con posterioridad, en dos unidades organizativas con características diferenciadoras extremas.

Resultados y particularidades del despliegue de la calidad del proceso de CeIT a nivel universitario:

- El objetivo consistía en mejorar la calidad de la gestión del proceso.
- Se identificaron las características de calidad real y sustituta. La matriz de calidad obtenida se muestra en el Anexo 1.
- Se comprobó que no había un seguimiento sistemático a características de calidad sustituta, tales como: la pertinencia y conveniencia de las investigaciones. La mayor dificultad se encontraba en la trazabilidad de las operaciones y en el cumplimiento de normativas relacionadas con la gestión económica-financiera de los proyectos de CeIT.
- Se aprobó y puso en funcionamiento en la Universidad Central de Las Villas (UCLV) una comisión central para la aprobación de proyectos con la misión de

seleccionar o no los proyectos en base a las características de calidad identificadas.

- Se normalizó la gestión de proyectos de investigación, innovación tecnológica y para la colaboración internacional, aprobado en su primera versión mediante la Resolución Rectoral 443/2007 y la instrucción para la contabilización de los proyectos internacionales por su importancia en la trazabilidad de las operaciones económico-financieras de los mismos para las partes interesadas. Debido a la aplicación cíclica del procedimiento para normalizar, los documentos normativos elaborados son modificados y actualizados sistemáticamente.
- Se identificaron puntos de mejora utilizando el procedimiento de evaluación de la conformidad, que se ejecutó a menos de seis meses de implantado el procedimiento normalizado. Las mayores dificultades se identificaron en: la dispersión de la documentación; la falta de documentos en el momento de la evaluación; existencia de proyectos con estado de ejecución atrasada sin la documentación justificativa y proyectos con acciones de control, tanto internas como externas, sin evidencias de seguimiento a los señalamientos realizados. La guía y su aplicación se mantienen en aplicación y perfeccionamiento continuo.
- Se elaboraron los planes de acciones correspondientes para mejorar la gestión del proceso.

Las unidades organizativas seleccionadas para el despliegue de la calidad en la gestión del proceso de CeIT fueron: el Centro de Investigación y Desarrollo de Estructuras y Materiales (CIDEM) de la Facultad de Construcciones y la Facultad de Derecho (FD). En la Tabla 1 se sintetizan los resultados obtenidos en ambas aplicaciones.

Elementos	CIDEM	FD
Características generales	Centro de investigación dentro de una facultad con tres carreras de pregrado, sus funciones son fundamentalmente investigativas y de desarrollo tecnológico, el proceso de CeIT tiene resultados relevantes a nivel universitario en los últimos cinco años, prevalecen proyectos con financiamiento internacional con montos significativos, con estructura diversa y donde cada financista establece sus propios requerimientos para el control económico	Facultad con dos departamentos docentes y una sola carrera de pregrado, carácter socio-humanista de sus investigaciones y el proceso de CeIT no presenta resultados relevantes en la UCLV, tiene dificultades para la concreción de proyectos con fuentes de financiamiento externas y debilidades en la producción científica
Objetivo de la	Minimizar las dificultades en la	Mejorar los resultados en el proceso de

Tabla 1. Resultados y particularidades del despliegue de la calidad en el proceso de CeIT.		
Elementos	CIDEM	FD
aplicación	administración de los proyectos y deficiencias detectadas en la gestión económica de los mismos	acreditación de la carrera, por tanto el alcance incluyó todos los procesos de la facultad
Particularidades de las partes interesadas	El cliente final lo constituye las personas necesitadas de resolver problemas con la vivienda. La Unión de Arquitectos e Ingenieros de la Construcción de Cuba (UNAICC), como asociación profesional que agrupa los especialistas con perfiles afines a las investigaciones del CIDEM, tiene necesidades y expectativas que difieren del resto de los agentes sociales.	Los clientes finales son los organismos jurídicos a todos los niveles y el Gobierno. La Asociación Nacional de Juristas de Cuba (ANJC), como agente social que agrupa a los profesionales del Derecho tiene necesidades que difieren del resto de los agentes sociales.
Orden de prioridad de calidad real (seleccionadas)	Cumplimiento de normativas, soluciones para mantenimiento y construcción del fondo habitacional, buenos resultados, búsquedas de alternativas económicas y resuelve problemas de construcción, arquitectura, proyectos y programas de vivienda	Resultados para lograr la excelencia de la carrera, potencia la motivación de estudiantes, desarrolla habilidades en la profesión, perfeccionamiento de la legislación vigente, su control y divulgación y reconocimiento de los resultados
Orden de prioridad de calidad sustituta (seleccionadas)	conveniencia, trazabilidad de operaciones económicas, fuentes externas de financiamiento, viabilidad y resultados de impacto económico y social	categoría de Excelencia en la carrera, conveniencia, investigaciones sobre legislación con impacto social, sobre control y divulgación de la legislación vigente y generación de competencias
Documento normalizativo elaborado	Manual de procedimientos administrativos de proyectos del CIDEM, con alcance a los actores externos	Manual del proceso de CeIT, con mapa de procesos. Se estableció una categoría interna y provisional de proyectos en gestión
Procedimiento para identificar puntos de mejora y resultados generales	Procedimiento de evaluación de la conformidad del Manual elaborado a seis meses de implantado para localizar los puntos de mejora. Se identificaron dificultades en la falta de documentación de operaciones de carácter económico de los beneficiarios del proyecto, tales como actas de responsabilidad material y conciliaciones bancarias e incumplimientos en el sistema de reportes, se evidenció una utilización adecuada de la planificación individual y el desglose del presupuesto Resultados satisfactorios de evaluaciones externas al proceso de CeIT, incluyendo en el 2012 la Contraloría General de la República.	Diagnóstico de la cultura de la calidad de la FD evidenciando falta de estrategia para desarrollar la calidad y la capacitación relacionada, falta de sistematicidad de la utilización de indicadores del patrón de calidad y el reconocimiento por las partes interesadas del empeño de la actual dirección en el mejoramiento de la gestión y del valor calidad como distintivo de la FD. Evidencia del cumplimiento del objetivo: Obtención de la categoría de Excelencia de la carrera.

La aplicación del procedimiento para el despliegue la calidad al proceso de CeIT de la UCLV cumplió el objetivo previsto. Todas las fases y etapas del procedimiento se ejecutaron en un proceso de investigación-acción participativo en aras de resolver problemas concretos de la gestión de ese proceso y aportar información sistemática que guió la toma de decisiones para priorizar las acciones de mejora del proceso a nivel universitario.

Como impacto de la aplicación del procedimiento resulta significativo el reconocimiento del sistema de trabajo consolidado y debidamente estructurado por procedimientos para la gestión de los procesos sustantivos de CeIT y Posgrado, que tiene como uno de sus principios fundamentales la articulación coherente con necesidades y demandas territoriales y nacionales, como una de las fortalezas distinguidas por los evaluadores de la Junta de Acreditación Nacional en el proceso de evaluación institucional externa, realizado en noviembre del 2015, donde la UCLV obtuvo categoría de Excelencia como IES cubana.

Conclusiones

El instrumental metodológico desarrollado facilita la implementación de la calidad en la organización desde la propia gestión de sus procesos sustantivos, con independencia de los objetivos que pretenda, por sus características particulares de énfasis en la capacitación y el trabajo con equipos multifuncionales para descomponer el proceso sustantivo con racionalidad y perspectiva de calidad.

La aplicación experimental del instrumental metodológico para el despliegue de la calidad en la gestión del proceso de ciencia e innovación tecnológica de la UCLV aportó evidencia empírica sobre su factibilidad y pertinente utilidad para la identificación de las características de calidad del proceso sustantivo objeto de estudio y su necesario seguimiento, el perfeccionamiento de sus actividades sistemáticas, el establecimiento de criterios que identifiquen los elementos críticos en la calidad de su gestión aportando información a los directivos para precisar la prioridad de su atención, así como para desplegar la calidad hasta la responsabilidad de las personas que realizan el proceso y contribuir a la disciplina organizativa y al estado de control, potenciando los mecanismos de coordinación y normalización. Todo ello, favorece el perfeccionamiento del proceso objeto de estudio y en consecuencia, la mejora de los resultados de la IES, constituyendo así una innovación organizacional para este tipo de organización.

Referencias bibliográficas

- Akao, Y. (1997). *QFD: Past, present and future*. Extraído desde http://intra.ilitd-india.com/quality/QulandRelTools%5CQFD_History.pdf el 16 de enero del 2013.
- Alarcón Ortiz, R. (2014). *Intervención para dar inicio al proceso de integración de la educación superior en la provincia de Villa Clara*. Teatro de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba.
- Bier, A. y Cornesky, R. (2001). Using QFD becomes an educational experience for students and faculty. *Quality Progress*, 34 (4), 64-68.
- Díaz-Canel Bermúdez, M. M. (2010). *Intervención en reunión provincial sobre TPI*. Santa Clara, Cuba.
- Ermer, D. (1995). Using QFD becomes an educational experience for students and faculty. *Quality Progress*, 26 (5), 131-136.
- Fuster Pérez, J. P. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 11.
- Galarza López, Y. (2007). *La evaluación de los procesos estratégicos en las Instituciones de Educación Superior: El caso de los procesos de planificación estratégica y de conformación y evaluación de los objetivos*. Extraído desde <http://revistas.mes.edu.cu/eduniv/> el 29 de abril del 2007.
- González Cruz, E. (2014). *Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de instituciones de educación superior cubanas*. Tesis doctoral en Ciencias Técnicas, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- González Cruz, E., Fernández Clúa, M. d. J., y Hernández Pérez, G. (2014). La normalización en la gestión de procesos sustantivos universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 59-69.
- Gryna, F. M., Chua, R. C. H., y Defeo, J. A. (2007). *Análisis y planeación de la calidad. Método Juran*. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hwang, H., y Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements. A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), 195-225.
- López, L. H. (2009). *Hacia un modelo de excelencia universitario*. Extraído desde <http://www.upm.es/%2Finnovacion%2Fcalidad%2Fdocumentos2F3archivo.ppt> el 10 de mayo de 2010.
- López, L. H. (2009). *Hacia un modelo de excelencia universitario*. Extraído desde <http://www.upm.es/%2Finnovacion%2Fcalidad%2Fdocumentos2F3archivo.ppt> el 10 de mayo de 2010.
- Lueguer, M., y Vettori, O. (2007). *"Flexibilising" standards? The role of quality*

- standards within a participative quality culture.* Trabajo presentado en el 2nd European Quality Assurance Forum, Noviembre, Roma.
- Mejías, A., Maneiro, N., y Cobo, M. (2007). Despliegue de la función de calidad en los procesos académicos universitarios: una experiencia para la revisión del perfil del egresado. *Docencia Universitaria*, 8(2), 19-35.
- Ortiz Pérez, A. (2014). *Tecnología para la gestión integrada de los procesos en universidades. Aplicación en la Universidad de Holguín.* Tesis doctoral en Ciencias Técnicas, Universidad de Holguín.
- Pesántez Aviles, F. (2010). *Diseño de un modelo metodológico para la evaluación de la calidad de la educación superior a partir de la confrontación de indicadores de gestión propuestos por los organismos de control universitario y la norma de la calidad ISO 9001: caso de aplicación en la Universidad Politécnica Salesiana.* Tesis de Maestría en Sistemas integrados de Gestión de la Calidad, Ambiente y Seguridad. Universidad Politécnica Salesiana.
- Pitman, G., Motwani, J., Kumar, A., & Hung, C. (1996). QFD application in an educational setting; a pilot field study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13 (4), 99-108.
- Riley, J. F., Jr. (2001). Gestión de los procesos. En: Juran, J. M. y Blanton Godfrey, A. (eds.) *Manual de la calidad de Juran.* Madrid, España: MacGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Sahney, S., Banwet, D., y Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education; a student perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53 (2), 143-166.
- Vinet Huerta, R. (2004). *Indicadores y estándares de calidad en la educación virtual.* Extraído desde <http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio2004/Raul%20Vinet%20> el 15 de febrero del 2013.

Anexo 1. Matriz de calidad del proceso de CeIT de la UCLV

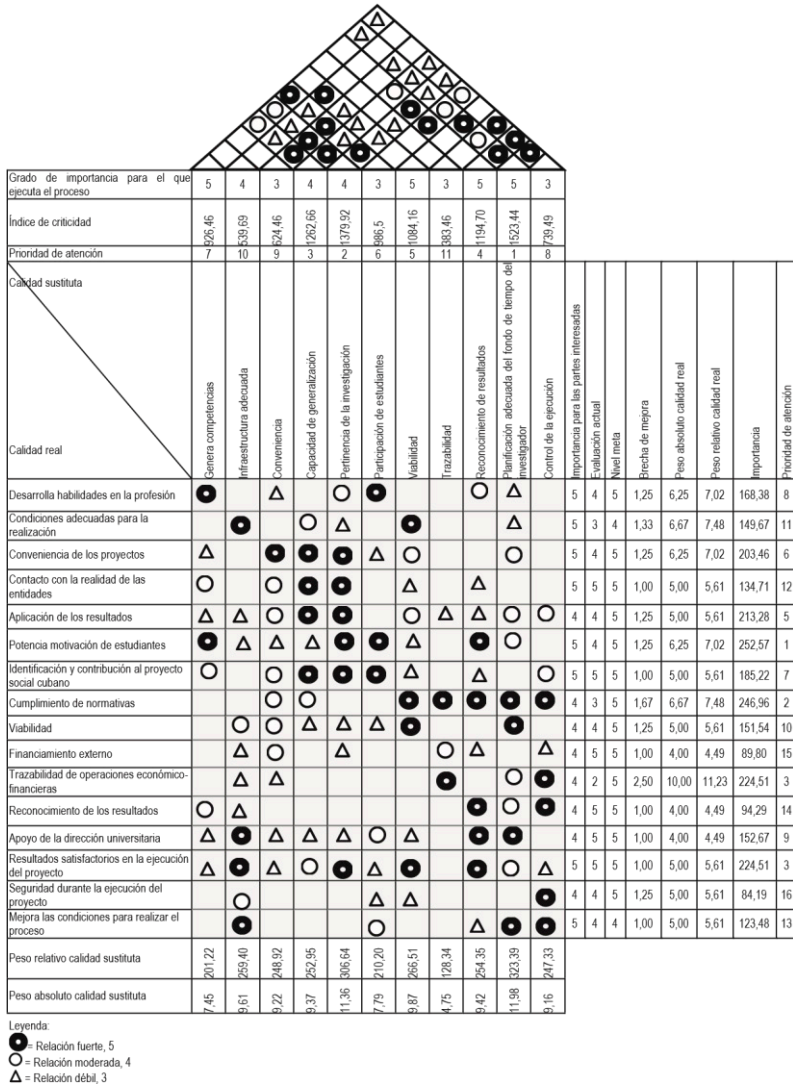


Figura Matriz de la calidad del proceso de CeIT de la UCLV.

Fuente: elaboración propia.

NUEVAS GENERACIONES EN LA UNIVERSIDAD: CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO Y ROL DOCENTE

Oscar Telmo Navós - Magister en Dirección de Empresas, Director Regional de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Abierta Interamericana, Argentina, Oscar.Navos@uai.edu.ar

Gabriela Rau - Licenciada en Comercialización, Auxiliar Docente, Universidad Abierta Interamericana, Argentina, gs.rau@hotmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva acerca de la problemática de la educación universitaria en lo que refiere a la necesidad de responder a los actuales y futuros requerimientos del contexto y los notables cambios que se han verificado en las características de las nuevas generaciones que se incorporan a sus aulas. Las Instituciones de Educación Superior se encuentran ante un momento de disrupción, ante un cambio de época, por lo que será indispensable desarrollar, desde las mismas, diversos mecanismos para detectar las necesidades de los estudiantes y lograr su adecuada profesionalización, así como también plantear una redefinición del concepto de autoridad del docente, cambiándolo hacia rol más vinculado al de un mentor.

Palabras clave: generación “Y”, paradigma educativo, rol docente.

Abstract

The purpose of this article is to provide a theoretical and reflective completion on the problems of university education relating to the need to respond to current and future requirements of the context and the remarkable changes that have occurred in the characteristics of the new generations that are incorporated into their classrooms. Institutions of Higher Education are facing a time of disruption, at a change of time, so it will be essential to develop from these institutions diverse mechanisms to identify the needs of students and achieve adequate professionalization of them. Moreover, to pose a redefinition of the concept or authority of teachers changing it to a role more connected to the role of a mentor.

Key words: generation “Y”, educational paradigm, teaching role.

Introducción

Una de las mayores dificultades de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la actualidad es identificar adecuadamente las motivaciones que llevan a las nuevas generaciones a elegir, desarrollar y poder terminar una carrera universitaria. El mundo ha cambiado notablemente. Globalización, innovaciones tecnológicas, aparición de empleos que antes no existían, revolución en las comunicaciones. Se observan además nuevas circunstancias y diferentes preocupaciones en la humanidad. En casi todos los casos y en la totalidad de los niveles de educación (primario, secundario, universitario) la adecuación al nuevo contexto se produce lentamente.

La singular problemática de la educación universitaria en lo que refiere a la necesidad de responder a los actuales y futuros requerimientos del contexto y los notables cambios que se han verificado en las características de las nuevas generaciones (“Y” en particular) que se incorporan a sus aulas, requerirán de renovadas y originales respuestas por parte de las IES.

A continuación será de vital relevancia precisar algunas de las características distintivas de la generación “Y” en la que se basará el siguiente trabajo de reflexión.

Los “Y” o también llamados *Millennials* (generación del Milenio) comprende a aquellos nacidos entre 1991 y 1995.

Respetan la diversidad, la interactividad, la justicia, la honestidad, la transparencia y la libertad intelectual, temporal y geográfica. Agregan a las generaciones anteriores, una preocupación especial por la solidaridad y la sensibilidad a los problemas sociales y del medio ambiente.

Mitchell citado por Dos Santos et al. Afirma que: *“es una generación más liberal en relación con cuestiones sociales, pues como crecieron en un ambiente diversificado, no vislumbran obstáculos respecto a diferencias étnicas, de nacionalidad, de estructura familiar o de estilos de vida”* (2015, p.124).

La tecnología resulta para ellos algo natural, están siempre conectados, viven *on/offline*. Son ciudadanos del mundo y están fuertemente vinculados con otros grupos virtuales; de allí que su área de influencia es mucho mayor a las generaciones anteriores.

Una de las tendencias demográficas más notables en las últimas dos décadas ha

sido la demora en el ingreso a la adultez por parte dichos jóvenes (Steinberg, 2014). A cada generación sucesiva le toma más tiempo cumplir con algunos objetivos: terminar los estudios, establecer una independencia económica, casarse y tener hijos, entre otros.

Les interesan los proyectos siempre que las variables de corto plazo tengan más peso que las de largo plazo. Le dan menos importancia al dinero que generaciones anteriores, cuestionando el paradigma de la situación social que construye el trabajo, teniendo una mirada más fresca sobre las cosas, y la mente puesta en la calidad de vida. Según Dos Santos et al. (2015) como en esta generación sus necesidades básicas fueron satisfechas por sus padres, buscan satisfacer necesidades de autorrealización.

Solo les interesan trabajos que tengan sentido y una carrera personalizada “hecha a medida”. Fueron educados para sentirse valiosos y consideran que las tareas repetitivas son una pérdida de tiempo. Los cambios en la estructura familiar afectaron su foco en el trabajo e incrementaron su deseo de una mayor flexibilidad en sus carreras.

Requieren un estilo de aprendizaje en redes o en equipo, en un ambiente multimedia estimulador, entretenido y experiencial. Muchas veces sienten que las empresas son “chalecos de fuerza” que limitan su productividad.

Aceptan líderes cuyo poder provenga del conocimiento, la experiencia y las habilidades. Exigen que les demuestren que se les respeta lo que aportan y que se comporten como colegas experimentados y tutores, no como jefes “sabelotodos”. Necesitan tener una comunicación positiva, respetuosa, motivacional, electrónica y también personal. Y precisamente, el propósito de este artículo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva acerca de la problemática de la educación universitaria en lo que refiere a la necesidad de responder a los actuales y futuros requerimientos del contexto y los notables cambios que se han verificado en las características de las nuevas generaciones que se incorporan a sus aulas.

Desarrollo

Si se le pregunta a las nuevas generaciones por qué razón eligen una carrera universitaria, la respuesta predominante sería la vocación. Pero si alguien ya eligió una carrera antes, seguramente su prioridad pasaría a ser la “salida laboral”.

Esta distancia entre el deseo vocacional y la realidad del mercado de trabajo es la que aparece al comparar distintos relevamientos sobre carreras y profesiones desarrollados en el 2014 por el Instituto de Ciencias Sociales de la UADE y la Facultad de Ciencias Empresariales Universidad Abierta Interamericana (UAI) de Buenos Aires con el grupo Rhuo (Samela, 2014).

Los motivos a la hora de elegir las carreras son complejos y variados. Por ejemplo, puede influir el nivel socioeconómico, cultural y las referencias cercanas, es decir, de aquellos que provienen del entorno más confiable al potencial alumno (padres, amigos). También pueden aparecer “modas” en la elección de las carreras.

No obstante, Maison sugiere que *“las nuevas generaciones elaboran el concepto vocación de una manera muy diferente. Los jóvenes ya no están tan influenciados por sus padres ni por la tradición de continuar con una carrera determinada. El trabajo para estas generaciones es una dimensión importante de la vida, pero quizás no la principal”* (2015, p.15).

Con las nuevas generaciones se modifica el sentido del éxito y las prioridades, por lo menos en las épocas tempranas de la vida adulta. Lo profesional en este caso abarcaría lo personal unido a un sistema de valores y de motivaciones individuales relacionados con otros ejes como: la familia, los amigos, las redes sociales, el tiempo libre, las experiencias y las posibilidades de viajar, entre otros.

Es en este contexto que emerge un nuevo paradigma con respecto a la vocación. Ya no sería innata sino que se construye a través del autoconocimiento, de identificar cuáles son las pasiones y cuáles son las prioridades. Sería relevante que los jóvenes puedan terminar de conformar dicha vocación a través de un conocimiento del mercado y del contexto económico actual y futuro.

Ante estas circunstancias es aconsejable realizar un trabajo conjunto entre los ámbitos laborales y el universitario para redirigir las vocaciones hacia las necesidades de una localidad o un país y ayudar a construirlas desde el punto de vista individual o grupal.

Según Fernández (2009) las instituciones educativas tienen por misión preparar al individuo para el mundo futuro que le tocará vivir. Sin embargo, la correspondencia entre lo que se enseña y ese mundo está siendo cuestionada.

Esta situación puede manifestarse en una educación “fuera de línea”. Los estudiantes que hoy pueblan las IES son hijos de un mundo muy peculiar que les

plantea necesidades y requerimientos específicos. Pero no encuentran, en general, en el sistema educativo los interlocutores capaces de comprender esta nueva dinámica. Ellos viven *off/online* ¿Dónde se sitúa la universidad? Por ahora, *out of line*, fuera de línea.

Si bien es reconocida la preocupación por llevar Internet a las instituciones educativas, la barrera que dificulta actualmente la interconexión entre alumnos, docentes, la institución de la educación y los cambios que ocurren en el mundo, no se refiere a la información digital (volumen, alcance, calidad, accesibilidad), sino a la capacidad de inserción en ella.

El desafío que se presenta es la emergencia de un mundo virtual, cuya lógica propia y claramente diferenciada de la del mundo real, está modificando los cimientos fundamentales de la educación, y es el contenido de esta lo que necesita reconfigurarse de acuerdo a la lógica virtual.

La lógica virtual degrada la parcelación del conocimiento. En su lugar, emerge la capacidad para integrar transversalmente distintos campos del saber y promover el surgimiento de una forma nueva de conocimiento acorde con las características de dicha lógica.

Los estudiantes de hoy han adquirido una habilidad notable para funcionar en entornos virtuales y moverse por ellos con la naturalidad de lo propio. Pero esta habilidad no encuentra un cauce adecuado en la institución educativa. Al contrario, es evidente la distancia que separa a estas habilidades de las disciplinas a las que se les concede un alto valor educativo.

Llenar el aula de computadoras no garantizaría la adquisición de una percepción conceptual diferente del mundo en que viven. Si esta percepción no se convierte en el motor de cambio, el tránsito hacia la adaptación del sistema educativo a la lógica virtual correrá el riesgo de dispersarse en los aspectos más superficiales. Este tránsito implica superar la actual educación centrada en el “que” (los contenidos) para alcanzar la educación orientada hacia el “cómo” (la forma de abordar la información y el conocimiento).

Educar en el “que” es prepararse para responder. Educar en el “cómo” es prepararse para preguntar. Las instituciones educativas tienen que formar en las habilidades básicas para formular las preguntas pertinentes: saber buscar, interrogar, navegar, diseñar flujos de información y encontrar soluciones. Supone, entre otras necesidades, adquirir la flexibilidad necesaria para enfrentar lo insólito,

lo nuevo, lo desconocido. Aprender a buscar es aprender a proponer alternativas.

Mientras la educación del “que” depende del libro, del objeto físico que consagra una determinada parcelación del conocimiento, la educación del “cómo” depende de redes humanas y telemáticas interconectadas, de entornos colaborativos en escenarios simulados para alcanzar nuevos objetivos.

La adaptación a nuevas modalidades de aprendizaje por parte de las instituciones educativas requiere cambios en la actividad de los docentes y en sus programas. El profesor sabe más que el estudiante sobre el contenido específico de la asignatura que dicta, pero ahora en materia tecnológica este último sabe tanto o más que él. Indudablemente, esto impacta en el vínculo entre el profesor y los alumnos.

En línea con lo expuesto, autores como Bosoer (2009) y Hatum (2015) sugieren que los cambios que han propiciado las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos requiere un nuevo rol del docente, que más que impartir debería ser compartir conocimientos, tomar el lugar de mentores y favorecer el descubrimiento en el estudiante. La metodología centrada en el profesor, igual para todos, ha evolucionado hacia una centrada en el estudiante y personalizada.

Elmore (2010) agrega, la forma en que aprenden las nuevas generaciones puede describirse utilizando el término “E.P.I.C.” (Experiencia, Participación, Imagen y Conexión). La enseñanza y la comunicación deberían evitar apoyarse solo en clases magistrales, es decir, deberían ser más interactivas, transmitir experiencias, con el uso de imágenes y conectadas tecnológicamente. Esto requeriría que los profesores aprendan más de los entornos virtuales, de los juegos juveniles, de cómo hacer más exploratorio y más emocionante el aprendizaje para los estudiantes, porque aquel y el entretenimiento ya no son actividades separadas para ellos. Sería una oportunidad única para ellos el encontrar nuevas formas de enseñar y de diseñar sus programas para tratar de llegar a comprender mejor los intereses de los jóvenes estudiantes.

Con el fin de atraer, educar y capacitar a los estudiantes de las nuevas generaciones Oliva afirma que los docentes del siglo XXI *“tienen que tomar en cuenta la innovación, la interactividad, la sociabilización y la experiencia de aprendizaje”* (2013, p.108).

Yukelson sugiere que tanto docentes como directivos de las IES deberían observar las siguientes tendencias al momento de innovar para atraer y educar a los estudiantes de las nuevas generaciones:

- **Practicidad:** los programas de educación deberían proporcionar herramientas y metodologías concretas que permitan su aplicación en las problemáticas cotidianas.
- **Multiplicidad de medios:** deberían aplicarse una diversidad de mecanismos, como las simulaciones, videos multimediales, campus virtuales, redes sociales, talleres vivenciales, clases teóricas, experiencias reales.
- **Abordaje interdisciplinario:** lo que permitiría un entendimiento más amplio y el conocimiento de entornos subyacentes creando escenarios futuros más elaborados y estrategias de aprendizaje más útiles y potentes.
- **El centro en el usuario:** la tradicional clase magistral debería reemplazarse por un docente más dinámico, más cercano al rol de “facilitador” de manera de potenciar el conocimiento colectivo en el grupo. Por lo tanto, el estudiante se podría colocar como protagonista, en un rol más proactivo, con mayor participación potenciando su aprendizaje (2012, p.8).

El nuevo rol docente en el aprendizaje ubicuo

El aprendizaje de los estudiantes del Siglo XXI es más virtual, multimedia e incluye experiencias multisensoriales. Esta es una generación que creció, además de la televisión, con *Youtube* y su propia generación de videos, es decir, no solo viéndolos, sino también haciéndolos.

Esto significa que se produce conocimiento en todas partes, todo el tiempo. No solamente en el aula, sino en la casa y en el lugar de trabajo. Los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y tomando información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con los propios estudios, con el colegio o con la IES.

Esta nueva modalidad de “aprendizaje ubicuo” implica desarrollar nuevas asociaciones de colaboración con estos otros lugares de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a relacionar el aprendizaje que tiene lugar en otros sitios donde están aprendiendo.

La idea de ubicuidad representa, en gran medida, un cambio en el paradigma educativo. Plantea un reto fundamental a las instituciones de educación formal, dado que antes estas tenían el lugar primordial en donde los estudiantes aprendían. Pero también desafía a los profesores de todos los niveles para que desarrollen

materiales de otras maneras.

Ahora los jóvenes tienen Internet “en el bolsillo”. Si quieren averiguar algo no necesitan ir a la biblioteca, no necesitan preguntarle a un profesor, pueden buscarlo o comunicarse con sus amigos y tal vez, ellos lo saben. Esto significa que la enseñanza ahora está en muchos canales diferentes de aprendizaje distribuidos y en colaboración, que no necesariamente pasan por el ámbito de las instituciones de educación formal.

Según Pisani (2009) citado en Ortega:

Los maestros detentaban el monopolio del saber, un conocimiento válido y para siempre, actualmente el ejercicio de su magisterio a partir de su posición jerárquica choca con el hecho de que la gente tiende cada vez más a tener confianza en sus pares. Los estudiantes pueden ahora discutir la validez de la información, tienen acceso a mayores fuentes y a la actualización permanente. Esta coyuntura desvirtúa la posición jerárquica del maestro y su verdad (2011, p.370).

No obstante lo anterior, el docente del siglo XXI no debe posicionarse en un rol de competidor ante estas nuevas fuentes informativas. Sino que debe constituirse en un actor capaz de desempeñar un rol integrador, analizador y a la vez mediador de dicha información. No basta con ser un conocedor de su materia, según Fernández el profesor debe *“aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos”* (2003, p.5).

Las paredes del aula dejaron de ser los límites del aprendizaje. Las instituciones educativas deberían ser más activas alentando a los jóvenes a llevar sus aparatos portables a esos otros sectores de su vida para reunir información, para entrevistar gente, para hacer videos y después, llevar esa información al aula para analizar e integrar.

Conclusiones

Atendiendo los requerimientos de los alumnos, Places sostiene que *“es indispensable desarrollar desde las universidades diversos mecanismos para detectar las necesidades de los alumnos a los efectos de lograr una adecuada*

profesionalización futura de aquellos” (2001, p.12).

Sería relevante, en primer lugar, conocer en profundidad las características de las nuevas generaciones que conformarán el estudiantado para identificar mejor aquellos requerimientos.

La generación “Y”, calificada como un segmento etario con mayor percepción de lo global y lo social, exige una adaptación de la IES en sus planes de estudios y en el dictado de sus clases. Con su mentalidad digital exigen nuevas herramientas para el dictado de dichas clases, persiguen objetivos personales de corto y largo plazo y solicitan, entre otros aspectos, una redefinición del concepto de autoridad del docente, que iría cambiando hacia un rol más vinculado al de un mentor. Prevalecería en dicha figura la característica de guía, alguien con quien desarrollarse en un sentido más comunitario y menos piramidal.

Esta generación viene de una cultura audiovisual, está muy conectada y prioriza la instantaneidad. Por tal motivo, se deberán elaborar nuevos contenidos, mecanismos de trabajo y currícula acordes.

Los profesores deberán cambiar la forma de dar sus clases. Estos estudiantes se desarrollan en un contexto de hipermotivación y de interactividad absoluta y están guiados por internet y los celulares, por tal motivo a las clases “tradicionales” les puede estar llegando su fecha de expiración en línea con el aburrimiento fácil del estudiantado. Costa señala *“los docentes deberán capacitarse y contar con nuevo herramental para transmitir sus saberes y experiencias”* (2013, p.28).

Las actividades académicas en las instituciones educativas tendrán que ser innovadoras e interesantes, dado que las nuevas generaciones buscarán una formación diferente que los convierta en profesionales creativos y capacitados para adaptarse a los nuevos puestos de trabajo que hoy todavía no existen y aparecerán recién en un futuro de corto y mediano plazo.

Por ello, las IES se encuentran ante un momento de disrupción, ante un cambio de época. Ya nada será como antes.

Como menciona Bilinkis:

El propósito de la educación sigue siendo preparar a los jóvenes para el contexto que encontrarán en su vida adulta. Pero estamos en un mundo que cambia a un ritmo sin precedentes. Por eso, la educación hoy necesita tener un carácter anticipatorio. Debiera cambiar antes de que el mundo lo haga.

La educación es la principal herramienta con la que cuentan las sociedades para moldear el futuro” (2014, p.220).

En dicho marco, este autor agrega:

Para los que hoy son jóvenes, el mundo de hiperconexión es el único que conocieron. La multisensorialidad y la inmersividad que experimentan cuando juegan videojuegos fijan muy alta la vara de la estimulación. La atención reducida plantea un desafío para la realización de tareas educativas que requieren de una actividad sostenida por períodos largos (p.220).

La brecha creciente entre la experiencia dentro y fuera del aula se convierte actualmente en un *gap* muy difícil de solucionar en el corto plazo. Si no se comienza a trabajar en un cambio profundo en el interior de las instituciones, especialmente, con el segmento de docentes, el sistema educativo podría entrar en un camino complejo, ya que sería muy difícil seguir obteniendo una adecuada atención y motivación de los alumnos. La nueva función del docente debería alentar la curiosidad de los mismos, enseñarles a buscar donde encontrar respuestas, generarle a su vez, nuevos interrogantes y a tener criterios para discriminar la información buena de la que no lo es.

En línea con lo anterior Rivas asevera:

El educador es un equilibrista. No es un autómatas que ejecuta órdenes. No es tampoco un artista que experimenta lo que quiere con los alumnos. Es un equilibrista porque es un agente con criterio de justicia. No es un agente publicitario que busca vender. No es un político que quiere sumar votos. No es un opinador que quiere ganar la discusión. Es un equilibrista porque así dispara el pensamiento de sus alumnos. El sistema educativo necesita educadores equilibristas que generen voces y pensamientos. Necesita educadores que enseñen contenidos y transmitan ética y valores. El desafío pedagógico es lograr entusiasmar a los alumnos, respetarlos, desafiarlos y activarlos colectivamente (2014, p.14).

Referencias bibliográficas

- Bilinkis, S. (2014). *Pasaje al futuro*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bosoer, F. (2009). *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas*. Clarín, 24 de mayo.
- Costa, G. (2013). *El alumno multitasking, el nuevo perfil universitario*. Management

- Herald.
- Dos Santos, J., Oliveira, M., Do Nascimento, B. y Tinoco, J. (2015). Carrera, renta y consumo bajo la perspectiva del joven de la generación "Y". *Revista Invenio*, vol. 18, núm. 34. Extraído desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87739279009>. el 30 de abril de 2016.
- Elmore, T. (2010). *Generation IY: our last chance to save their future*. Atlanta: Poet Garden Publishing.
- Fernández, L. (2009) ¿Cómo educar a la "Generación Y" en las escuelas? *Revista en.red.ando*.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del Siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1. Extraído desde <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciaprofesionales.pdf> el 30 de abril de 2016.
- Hatum, A. (2015). *Generación Youtube: el negocio de producir bienestar instantáneo*. La Nación, 2 de agosto.
- Maison, P. (2015) ¿Cómo retener talentos ante un cambio de paradigma vocacional? *Revista Management Herald*, marzo.
- Oliva, J. (2013). Un perfil del docente del Siglo XXI: el webnívoro como respuesta al informívoro. *Revista VIRTUalis*. Vol. 4, núm. 8. Extraído desde <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/download/83/76> el 1 de mayo de 2016.
- Ortega, E. (2012). *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*. Seminarios de Investigación 19. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. UNAM, México.
- Places, S. (2011). *Estrategias de marketing en la captación de estudiantes*. Barcelona: Facultad de Educación Social y Trabajo Pere Tarrés, Universidad Ramón Llull.
- Rivas, A. (2014). La educación enfrenta un desafío: entusiasmar. Clarín, 14 de diciembre.
- Samela, G. (2014). *Vocación, prestigio o dinero*. Las variables para decidir la carrera. Clarín, 26 de octubre.
- Steinberg, L. (2014). *Ventajas de seguir siendo un adolescente*. Clarín, 26 de octubre.
- Yukelson, A. (2012). *Educar y formar, en clase ejecutiva*. Clarín Económico, 8 de abril.

POTENCIALIDADES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Rafael Félix Bell Rodríguez - Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Instituto Tecnológico Superior de Formación Profesional Administrativa y Comercial, Ecuador, rafael.bell@formacion.edu.ec

Resumen

A partir de la presentación de diversos términos y conceptos relacionados con la inclusión educativa, en este artículo se abordan las potencialidades de esta postura para la promoción de la innovación en la educación superior. En este contexto, se revelan las posibilidades de la inclusión para contribuir al logro de los pilares de la educación en el siglo XXI. De igual manera, se reflexiona en torno a la labor del profesorado, se esbozan los principios para la actuación docente en la discapacidad y se delinear algunas acciones y recursos metodológicos y curriculares, entre los que sobresalen, las adaptaciones curriculares, llamados a contribuir al logro del mejor ajuste de la respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de la diversidad del estudiantado universitario, en particular, de aquellos que presentan alguna discapacidad.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, profesorado

Abstract

From the presentation of various terms and concepts related to educational inclusion, in this article focuses in the potentialities of this approach for the promotion of innovation in higher education. In this context, the possibilities of inclusion are showed to reveal how they can contribute to the achievement of the pillars of education for the XXI century. At the same time, the article reflects on the work of professors, on the principles for teaching performance to face disability and some actions and methodological and curriculum resources , among which curricular adaptations are outlined, called to help achieve the best adjusting the educational response to the needs and potential of the diversity of university students , in particular those with disabilities.

Key words: educational inclusion, disability, teachers

Introducción

Las políticas y acciones desplegadas en cumplimiento de la Declaración de la Salamanca (1994), de los lineamientos derivados de las Conferencias y Foros Mundiales de Educación y de Educación Superior y de la aplicación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), han propiciado que en los últimos años un número creciente de estudiantes con capacidades especiales comience a tener acceso a diversas Instituciones de Educación Superior (IES).

La incorporación a las aulas universitarias de los referidos grupos de estudiantes ha puesto al descubierto muchas de las limitaciones y retos a los que se enfrenta este nivel educacional en la actualidad, pero no siempre se han revelado, con la misma fuerza, las potencialidades que esa nueva realidad encierra para la innovación y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en las IES.

En consonancia con ello, el objetivo de este artículo consiste en exponer algunas de las principales potencialidades que la inclusión educativa genera para la promoción de la innovación en la educación superior, tomando como punto de partida el debate conceptual que en estos momentos se produce en relación con este tema y en el que las IES están llamadas a seguir realizando una determinante contribución teórica y práctica.

1. Del debate conceptual a la acción

El movimiento de “Educación para Todos”, la adopción de múltiples compromisos y declaraciones internacionales dirigidas al logro del acceso de todos a una educación de calidad y las realidades educativas, tanto en cada país como a nivel internacional, han colocado el tema de la inclusión educativa y de la atención a la diversidad como uno de los centros de atención en el debate educativo y social de la actualidad.

Si se toman como referentes los últimos años, se podrá comprobar que, desde la aparición del Informe Warnock (1978), la aprobación de la Declaración de Salamanca (1994) hasta la adopción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se ha producido un crecimiento vertiginoso en relación con los conceptos, términos y enfoques referidos a la educación y específicamente, a la atención de las personas con discapacidad, sin que su situación real en la actualidad haya experimentado, en términos prácticos, una transformación de similar naturaleza.

Una breve travesía por el mar de conceptos generados en este ámbito revela la introducción de términos tales como personas con limitaciones en el desarrollo, niños y jóvenes excepcionales, niños con problemas, alumnos con insuficiencias o desviaciones en el desarrollo, estudiantes con discapacidad, entre otros, que con distintos matices e interpretaciones, representan un valioso intento por superar la carga estigmatizante de términos utilizados con anterioridad, tales como niños anormales, alumnos con defectos, etc.

Más recientemente, los términos necesidades educativas especiales, integración escolar, atención a la diversidad, inclusión educativa, capacidades especiales y diversidad funcional, entre otros, empezaron a ocupar un mayor espacio en los discursos y en la agenda educativa, a veces para decir “lo mismo”, de manera diferente y en otras ocasiones, para intentar asumir algo nuevo, pero en evidente ruptura con la realidad, que no se transforma a la misma velocidad con la que puede ser elaborado e introducido un nuevo término.

Parece evidente que no siempre ni en todos los casos, los términos introducidos respondían plenamente a las exigencias científicas y lingüísticas que la propia definición del término en el ámbito científico establece y en virtud de las cuales los términos científicos han de tener un carácter sistémico, deben contener una definición, han de trasladar un único significado en el área donde se aplican y no deben contener expresiones o valoraciones en su formulación, en particular, aquellas que puedan concederle al mismo una connotación estigmatizante.

Acerca de este último aspecto conviene subrayar que la estigmatización no puede ser vista únicamente como el resultado de la utilización de un término u otro, cuya influencia es innegable, pero no debe dejar de considerarse que la misma, al igual que la marginación y la segregación, son, ante todo, el resultado de las relaciones que históricamente, se han establecido en la sociedad en relación con distintos grupos poblacionales, cuyas características personales, étnicas, religiosas, raciales, etc., son diferentes a las que comúnmente se manifiestan en determinado contexto o sociedad en su conjunto.

En relación con la inclusión, dada su complejidad, carácter multifactorial y su claro contraste con un mundo en el que la desigualdad se agudiza y en el que son alarmantes los niveles de exclusión, no es de extrañar que un mar de conceptos e interpretaciones se extienda por todo ese universo, particularmente, en su ámbito educativo, que hoy realiza una firme apuesta por la misma, aunque, como con justeza apunta Echeita *“la educación inclusiva significa cosas distintas, para*

distintas personas, en distintos contextos” (2007, p. 98).

La propia introducción de este concepto en los países de habla hispana se produjo, básicamente, a partir de la traducción del término proveniente del inglés y de inmediato surgieron teorías y reflexiones sobre el mismo, particularmente, en comparación con la integración, que todavía no había podido mostrar, ni tampoco había dispuesto del tiempo requerido para hacerlo, todo su alcance y posibilidades de desarrollo y realización pedagógica.

Justo es señalar que ahora, una vez introducido el término, se requiere continuar avanzando en el logro de una mayor claridad conceptual en relación con la inclusión, que conforma, junto con la exclusión, un par antagónico cuyos polos muestran dos caras que la sociedad actual está empeñada en cambiar a favor de la inclusión y a cuyo fin uno de sus principales resortes es la democratización de la educación a todos sus niveles.

En relación con la exclusión vale la pena significar que en su esencia se encuentra una negación o limitación de las posibilidades de participación de las personas o de los grupos de estas en la vida de la sociedad, en especial, en aquellas facetas que resultan cruciales para el desarrollo humano.

Como se hace evidente, la exclusión repercute en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana y sus efectos se aprecian a nivel social, comunitario, familiar y escolar. En su base se encuentran diversos factores a nivel político, social, cultural, administrativo, psicológico y axiológico, que alimentan un mecanismo que discrimina a las personas y grupos sociales por diversos motivos en momentos y situaciones de sus vidas y del desarrollo de la sociedad en general.

Contraria a la exclusión y en respuesta a lo antes señalado, conviene subrayar que la inclusión educativa en las IES no debe ser considerada como una política educativa que atienda exclusivamente los requerimientos y demandas de los estudiantes con capacidades especiales. Su alcance debe implicar todo el contexto de aprendizaje y repercutir en la elevación de la calidad de la educación para todos.

Para la identificación y el tratamiento conceptual de las problemáticas que la atención educativa de cada estudiante requiere y a la luz de la inclusión educativa, resulta de un inestimable valor que la Universidad actual, uno de cuyos rasgos distintivos sigue siendo su estrecho vínculo con la producción y difusión del conocimiento potencie su contribución a fin de:

- profundizar y avanzar en el ordenamiento de un grupo de conceptos y categorías, en particular, de aquellos que se refieren a las particularidades de los estudiantes con alguna discapacidad u otra condición educativa especial, y que, en muchos casos, han tomado su origen de las ciencias médicas, que como regla tienen una esencia clínica, centrada en la patología;
- esclarecer y precisar, en correspondencia con las realidades concretas y las mejores tradiciones del pensamiento pedagógico, aquellos enfoques, conceptos y categorías que, provenientes de otras ciencias, se han introducido y se aplican en la educación, sin que se produzca, cuando ello resulte imprescindible, la correspondiente elaboración teórica que permita, en primer lugar, reflejar su esencia desde el punto de vista pedagógico, que es el centro de atención que en este caso, conviene priorizar, y
- definir los términos, conceptos y categorías cuyo desarrollo inicial y mayor nivel de aplicación, como regla, se asocian al trabajo con estudiantes con alguna discapacidad y, sin embargo, tienen una proyección más general, lo que implica la necesidad de su abordaje y desarrollo también desde la visión general de la Pedagogía, la Didáctica y el Currículo. En este caso y sólo a manera de ejemplos, se pudieran mencionar las cuestiones referidas a la inclusión y la exclusión educativa, las adaptaciones curriculares y la prevención educativa, entre otros.

Al hilo de lo antes expuesto parece atinado destacar lo señalado en su día por Vigotsky, cuando precisó: *“Llamar las cosas de una u otra forma no es pues algo indiferente, y la pedantería está justificada cuando está respaldada por la investigación o la filosofía, porque es consciente de que un error en las palabras implica un error en la comprensión”* (1983, p.482).

En un momento en el que los esfuerzos se concentran en torno al desarrollo en los estudiantes de las competencias que el mundo del trabajo y la propia vida en la sociedad del conocimiento exigen, no es admisible aceptar la posibilidad de un naufragio en un mar conceptual. Hoy resulta imprescindible mantener bien enfocado el horizonte, que no es otro que las posibilidades y perspectivas que encierra la atención a la diversidad para el logro de una educación de mayor calidad para todos.

Es obvio que existen y seguirá proliferando una variedad de enfoques, matices y acentos en el debate sobre el tema, pero, como con justeza precisa Echeita *“no se*

trata de perspectivas incompatibles o alternativas, sino más bien lo contrario. Entre todas configuran, sobre todo, una clara orientación respecto al cambio de rumbo que debieran seguir los sistemas educativos en el siglo que estamos” (2007, pág. 98).

En este contexto, el rumbo señalado rebasa el ámbito educativo y ha de convertirse en uno de los ejes de las políticas sociales a nivel nacional e internacional, que tienen ante sí un estremecedor panorama. Una ligera aproximación a algunos de los datos ofrecidos por las Naciones Unidas y por la UNESCO en relación, únicamente, con la población con alguna discapacidad, bastaría para comprobar el alcance de esta afirmación:

- cerca de mil millones de personas en el mundo presentan alguna forma de discapacidad, de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento;
- según la UNESCO, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela, y
- en América Latina se estima que viven más de 85 millones de personas con discapacidad. Solo el 2% cuenta con un nivel de respuesta a sus necesidades.

Este panorama todavía podría no revelar la total dimensión de la situación de las personas con discapacidad en el mundo y en la región, pues como señalan Vásquez y Amate *“los estudios estadísticos son escasos, están desactualizados y son poco precisos” (2006, p.9).*

Justamente en esa dirección el aporte de las IES, a partir de su reconocida experiencia investigativa y de la probada capacidad de los docentes investigadores, puede resultar decisivo para favorecer la obtención y el análisis de datos e informaciones que, sin lugar a duda, contribuirá a la elevación del nivel de conciencia y a la consecuente promoción de la adopción de las medidas requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida de millones de seres humanos.

2. La inclusión y los pilares de la educación para el siglo XXI

La sociedad del siglo XXI se caracteriza, entre otros factores, por el incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, por la alta producción del conocimiento unida a su pronta obsolescencia y por la

incertidumbre, consecuencia de la complejidad y de la multidimensionalidad de los fenómenos y procesos que plantean la permanente necesidad de cuestionarlo todo, de pensar siempre en una posible opción diferente que pueda conducir a la mejor solución de los diversos problemas que, inevitablemente, surgirán y que continuarán poniendo a prueba las capacidades de todos los seres humanos para superarlos.

En consonancia con ello se redimensiona la comprensión del papel de la educación y de modo particular, de la educación superior, a cuyo contexto no le es ajeno el contenido del denominado informe Delors (1996), en el que, entre otros aspectos, se subraya que enseñar y aprender la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI.

Así, y de acuerdo con lo señalado por Castellana y Sala *“la presencia de estudiantes con discapacidad en una IES ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo. La gran mayoría de las universidades de nuestro país no están preparadas para poder atender la diversidad”* (2005, p.58).

Por consiguiente y como con justeza señalan Mas y Olmos (2011) se impone la necesidad del establecimiento de la inclusión como un requerimiento de la educación superior, que encierra grandes potencialidades para la promoción del desarrollo de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), reflejados en la siguiente Figura:



Figura 1. Pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1996).

Aprender a conocer

El reconocimiento de este pilar puede considerarse al mismo tiempo como medio y finalidad de la vida humana. Por tanto, se aspira a formar a los estudiantes de las IES de tal manera que aprendan a comprender la complejidad del mundo que les rodea y logren desarrollar capacidades para aprender a aprender durante toda la vida, a partir de la comprensión de que el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y que se nutre de las más diversas experiencias.

Dentro de las referidas experiencias se destacan las de los estudiantes con alguna discapacidad, que recurren a vías y métodos de aprendizaje diferentes, en virtud de lo cual aportan nuevas visiones sobre las maneras de aprender y ponen de manifiesto las enormes reservas del ser humano y de su cultura para enfrentar y superar, como parte del colectivo estudiantil y con su ayuda, los retos que las exigencias universitarias imponen.

Aprender a hacer

La misión de las IES potencia el valor de este pilar, especialmente en el caso de aquellas de perfil tecnológico superior, pues coloca en el centro de su atención el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, que se forman en condiciones en las que el desarrollo tecnológico muestra un incesante avance que de manera constante se refleja en la transformación de los requerimientos para que la actividad productiva resulte cada vez más exitosa.

De ese modo, aprender a hacer implica el desarrollo de las capacidades para aplicar los conocimientos, como premisa para el desarrollo de la inteligencia práctica y de las capacidades operativas en las que la misma se manifiesta como uno de los rasgos distintivos de la formación tecnológica superior.

Derivado de lo anterior se demanda, cada vez con mayor fuerza, que los nuevos tecnólogos accedan al ámbito laboral con el dominio de las competencias requeridas para su mejor desempeño, unido a un correcto comportamiento social, a la disposición para trabajar en equipo y la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.

En este contexto, las IES se convierten en un ambiente propicio para promover y desarrollar la inclusión y han de aprovechar la participación de los estudiantes con capacidades especiales para compartir las disímiles formas de alcanzar el dominio de las competencias y para poner al alcance de estos estudiantes, los recursos y

medios que les permitan aprender a hacer con las mismas posibilidades de éxito que todos sus compañeros.

Aprender a convivir

El nuevo milenio está revelando, con mayor fuerza que nunca antes, la inaplazable necesidad que tiene la educación de enseñar la diversidad de la especie humana y de contribuir a la elevación del nivel de conciencia en relación con las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Vale apuntar que la construcción de la convivencia se ve favorecida por la vivencia del pluralismo en el plano cultural, religioso, ideológico y lingüístico, que ha de ser asumido como premisa para generar el diálogo y el intercambio, requisito indispensable para la generación de relaciones humanas sin ningún tipo de discriminación (Ander-Egg, 2009).

Por tanto, las IES han de partir de la intención de aprovechar todas las oportunidades que su labor educativa brinda para fomentar en los estudiantes una actitud de respeto hacia sus condiscípulos, acompañada del genuino reconocimiento del valor de las diferencias como fuente de enriquecimiento humano y profesional, que se verá reforzada por la participación en proyectos cooperativos, en actividades deportivas, culturales y sociales.

En consecuencia, la formación para la convivencia implica asumir una concepción intercultural e inclusiva, lo que le permite estar atenta a las necesidades y requerimientos de la diversidad del estudiantado, incluidos los que presentan alguna discapacidad.

Al respecto y en consonancia con lo reflejado en el Reglamento de Régimen Académico, los estudiantes con discapacidad “tendrán el derecho a recibir una educación que incluya recursos, medios y ambientes de aprendizaje apropiados para el despliegue de sus capacidades intelectuales, físicas y culturales”.

Derivado de lo antes expuesto, se demanda la realización de acciones dirigidas a mejorar la preparación y el acceso de los estudiantes con discapacidad a las IES, a favorecer la atención individualizada durante su trayectoria académica así como su plena inclusión laboral y social. Todo ello, genera la necesidad de investigar para innovar, pues se trata de un proceso relativamente reciente que está en pleno proceso de evolución.

Al respecto, vale la pena no obviar el desarrollo de interesantes experiencias, como la que tiene lugar, por ejemplo, en Murcia, España, en la que estudiantes universitarios conviven junto con personas adultas con discapacidad intelectual y juntos construyen su autonomía como base para el desarrollo de una vida adulta con el mayor nivel de independencia posible.

Aprender a ser

La educación debe garantizar las condiciones que permitan el desarrollo integral de la personalidad de todos los estudiantes, asumiendo el desarrollo del sujeto como un todo, no de sus diferentes procesos por separado (Fariñas, 2008).

Lo antes señalado implica para las IES la formación de nuevos profesionales con capacidad para el desarrollo de todas sus potencialidades, incluido el pensamiento autónomo y crítico como premisa para la elaboración de un juicio propio ante cada una de las decisiones que deberán adoptar en la vida.

La aspiración radica en formar a todos los profesionales de tal manera que sean al mismo tiempo ciudadanos comprometidos con los grandes retos que les corresponde asumir y para ello, han de educarse en la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, lo que propiciará el desarrollo de sus diversos talentos, que podrán alcanzar la plenitud para asumir el verdadero protagonismo de sus propias vidas.

En ese entorno, la inclusión brinda a todos los estudiantes la posibilidad del encuentro con lo diverso y de su reconocimiento como una riqueza que no solo muestra su valor vinculado, exclusivamente, con el desarrollo de las personas con capacidades especiales, sino que impacta la formación de la personalidad de todos sus compañeros y les ofrece la posibilidad de seguir creciendo como seres humanos.

3. Profesorado universitario e inclusión

Los elementos antes señalados están todavía distantes de encontrar en las aulas universitarias su plena realización pues una IES, como precisan Luque y Rodríguez (2008) ha presentado y en muchos casos todavía presenta, limitaciones en la atención a los estudiantes con alguna discapacidad.

No hay que obviar que la inclusión educativa en general y específicamente, a nivel universitario es, como precisan Castellana y Sala: *“un enfoque muy nuevo y para*

afrontar las diferentes necesidades de los individuos en ambientes naturales con éxito es imprescindible un cambio de mentalidad” (2005, p.59).

En este sentido, no parecen existir dudas para afirmar que la principal innovación potencial de la inclusión en el ámbito universitario está directamente relacionada con el profesorado que se coloca ante el reto de lo poco o nada conocido, y ello se convierte en un motivo para la reflexión personal y profesional, para el análisis y la búsqueda de fuentes de información y de opciones de formación que le permitan asumir los retos que plantea el trabajo con estudiantes con capacidades especiales.

Lógicamente, el requisito indispensable para responder a los retos que la inclusión plantea es el compromiso de los docentes (Ainscow, 2001), quienes tendrán la posibilidad de enfrentarse a situaciones que demandarán la aplicación de nuevas ideas, procedimientos, metodologías y alternativas que enriquecerán su arsenal de herramientas didácticas para una mejor respuesta a los requerimientos de todo el estudiantado.

Para favorecer su mejor desempeño los profesores han de disponer de un conocimiento profundo de las características de sus estudiantes y por las vías existentes en cada IES, entre las que se incluyen, las áreas de Admisiones y de Bienestar Estudiantil; será necesario acceder a información de interés para la actividad docente a desarrollar con aquellos que presentan alguna capacidad especial.

Una valiosa ayuda en esa dirección la brindan los intercambios profesionales entre docentes que han trabajado con ese tipo de estudiantes y aquellos que se preparan para comenzar a interactuar con ellos en sus respectivas materias. La utilidad de los referidos intercambios se incrementa si los mismos se acompañan de observaciones docentes interprofesionales, que les permiten a los profesores que inician su actividad con algún estudiante con discapacidad, observar y registrar los modos de actuación y las estrategias metodológicas efectivas que en esos casos son empleadas en los diferentes ambientes de aprendizaje por docentes con mayor experiencia en ese ámbito.

Al hilo de lo señalado Luque y Rodríguez (2008) proponen los siguientes principios para una actuación docente en la discapacidad:

- reconocimiento de la educación como medio de desarrollo personal y social, en cuyo centro de gravedad se encuentra el núcleo de la persona del estudiante;

- generación de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de competencias, capacidades y habilidades;
- comprensión de la discapacidad como expresión de la interacción entre el estudiante y el contexto;
- promoción de la accesibilidad y de la adaptación como mecanismos favorecedores del desarrollo y de respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con alguna discapacidad, y
- desarrollo de una práctica educadora justa, que responda a las características del estudiante y que se fundamente en los valores del respeto a la diferencia, la cooperación y el apoyo mutuo.

La aplicación de estos principios implica el aprovechamiento de una variedad de recursos educativos, didácticos y curriculares entre los cuales las adaptaciones curriculares ocupan un importante lugar, pues las mismas se acometen con el propósito de ajustar la respuesta educativa a las características, necesidades y potencialidades de la diversidad del estudiantado. Por su naturaleza y alcance, estas adaptaciones curriculares se clasifican de la siguiente manera:

Adaptaciones de acceso al currículo: Implican modificaciones o provisión de recursos especiales, tecnológicos y materiales que facilitarán que el estudiante con alguna discapacidad o necesidad educativa especial pueda acceder al currículo (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000). Estas adaptaciones incluyen la ubicación del estudiante en el lugar más adecuado, la adaptación del mobiliario o de los espacios, la eliminación de barreras arquitectónicas y en la comunicación, entre otras.

Adaptaciones curriculares propiamente dichas que como precisa Ortego (2000) se subdividen en significativas y no significativas.

Adaptaciones no significativas: Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar (agrupamientos de los estudiantes, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, procedimientos, instrumentos de evaluación, tareas de enseñanza-aprendizaje y evaluación).

Adaptaciones significativas: Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar (objetivos, contenidos y criterios de evaluación- adecuar, priorizar, ajustar la temporalización, aplazar, enriquecer y eliminar).

Las adaptaciones curriculares y sus diferentes tipos están apenas empezando a ser

consideradas en algunos contextos universitarios por lo que queda un largo camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico para lograr que las mismas sean utilizadas de manera efectiva y logren revelar todas sus potencialidades para la innovación de la práctica educativa universitaria.

Conclusiones

En el ámbito de la educación superior es difícil identificar una propuesta que rebase la capacidad potencial del enfoque de la inclusión educativa para promover la innovación y el mejoramiento de la calidad de la gestión universitaria, pues su aplicación consecuente genera nuevos retos para todo el quehacer integral de las IES.

En este contexto se han expuesto algunas de las potencialidades de la inclusión educativa relacionadas con la promoción del logro de los pilares de la educación para el siglo XXI en los estudiantes universitarios y se ha precisado que la formación y la elevación de la calidad del desempeño profesional del docente constituyen los dos ámbitos en los que las potencialidades de la inclusión para la innovación están llamadas a alcanzar su mayor impacto.

Asimismo, se subraya la importancia del dominio de las características de los estudiantes por parte del docente como premisa indispensable para el ajuste de la respuesta educativa a sus necesidades y potencialidades, incluida la posibilidad de realización de determinadas adaptaciones curriculares.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València.
- Ander-Egg, E. (2009). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Asunción: SERVILIBRO.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *La universidad ante la diversidad en el aula*. Aula Abierta, 85, 57-84.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*, en "La Educación encierra un tesoro". México: El Correo de la UNESCO, 91-103.

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Luque, J. y Rodríguez, G. (2008). *Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica*. REOP, 19 (3), 270-281.
- Mas, O., y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Ortego, J. (2000). Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. *Educación y Cultura*, 13, 207-218.
- Vigotsky, L. (1983). *Obras completas, tomo 1*. Moscú: Editorial Pedagógica.

TRES DIMENSIONES TRANSFORMADORAS DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD

Giraldo de la Caridad León Rodríguez - Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Universidad Ecotec, Ecuador, gleon@ecotec.edu.ec

Silvia Margarita Viña Brito - Máster en Ciencias en Gestión de Proyectos, Profesora Titular, Universidad de Especialidades “Espíritu Santo”, Ecuador, svina@uees.edu.ec

Roberto Passailaigue - Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Universidad Ecotec, Ecuador, rpassailaigue@ecotec.edu.ec

Resumen

Hoy en día se llevan a cabo grandes transformaciones innovadoras en el ambiente universitario relacionadas con tres dimensiones fundamentales: la estructuración de espacios de aprendizaje, el surgimiento de nuevas y variadas estrategias de aprendizaje y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Estas transformaciones están provocando un redimensionamiento de la universidad tanto en lo referente a la ruptura de sus “muros” y “límites” como en su propia estructuración y funcionamiento interno. Todo esto trae consigo la necesidad de realizar un reanálisis y rediseño del cómo se lleva a cabo la gestión universitaria; de forma tal posibilite la adecuación y adaptación de estas instituciones a un nuevo escalón del desarrollo humano marcado por las convergencias de saberes y tecnologías, así como por la llegada a las aulas universitarias de la generación de los *“millennials”*— estudiantes nacidos en la era de internet. En el presente artículo se trata de fundamentar el porqué de estas tres dimensiones y su estrecha relación y vigencia en el siglo XXI.

Palabras clave: gestión universitaria, redimensionamiento de las instituciones de educación superior.

Abstract

Today are carried out major innovative changes in the university environment related to three fundamental dimensions: the structuring of learning spaces, the emergence of new and varied learning strategies as well as the rapid development of information technology and communications. These changes are causing a re-dimensioning of the university both in terms of the breakdown of their “walls” and “limits” as its own structure and internal functioning. All this brings with it the need

for a re-analysis and redesign of how it conducts university management; management which enables the adjustment and adaptation of these institutions to a new level of human development marked by the convergence of knowledge and technologies and the arrival in university classrooms generation of “millennials” - students born in the Internet age. In this article it is substantiate why these three dimensions and its close relationship and relevance in the twenty-first century.

Key words: university management, resizing universities.

Introducción

Hoy en día se llevan a cabo grandes transformaciones innovadoras en el ambiente universitario relacionadas con la estructuración de espacios de aprendizaje, el surgimiento de nuevas y variadas estrategias de aprendizaje, así como se produce un vertiginoso desarrollo de las tecnologías. Estas transformaciones están provocando un redimensionamiento de la universidad tanto en lo referente a la ruptura de sus “muros” y “límites” como en su propia estructuración y funcionamiento interno. Todo esto trae consigo la necesidad de realizar un reanálisis y rediseño del cómo se lleva a cabo la gestión universitaria, que posibilite la adecuación y adaptación de estas instituciones a un nuevo escalón del desarrollo humano marcado por las convergencias de saberes y tecnologías, así como por la llegada a las aulas universitarias de la generación de los “*millennials*” – estudiantes nacidos en la era de internet.

En el presente artículo se trata de fundamentar el porqué de estas tres dimensiones y su estrecha relación y vigencia en el siglo XXI. Inicialmente, será necesario identificar a que se llama gestión universitaria en el presente trabajo; posteriormente, se exponen las tres dimensiones que, a criterio de los autores, impactan transformadoramente en la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Desarrollo

Existe un conjunto de definiciones de gestión universitaria en la literatura. Una de ellas a la cual nos adscribimos es la expuesta por León (2011) donde plantea que: *“la gestión de las IES tiene como objetivo operar y desarrollar eficientemente la docencia, la investigación y la extensión (vinculación) así como los recursos financieros, humanos, materiales y de información vinculados con las IES, con el fin de lograr los resultados definidos como relevantes para la institución y la sociedad*

cumpliendo con el marco regulatorio vigente". La gestión universitaria tiene en cuenta las funciones de planeación, organización, ejecución y control. Sin embargo, para poder operar y desarrollar eficientemente los procesos sustantivos se requiere tener muy en cuenta un entorno caracterizado por vertiginosas y convergentes transformaciones tecnológicas y pedagógicas, así como la concepción de los espacios universitarios.

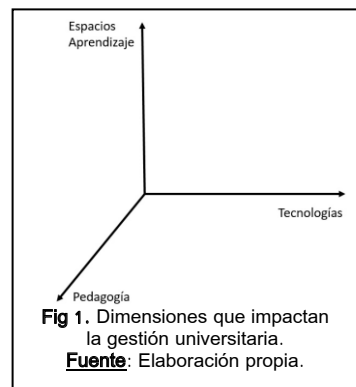
Existen en la literatura un conjunto de términos que, de una u otra forma se relacionan con la gestión universitaria. En Córdoba et al, (2013, p 53) se trata el término de e-Campus y se plantea que *"aunque no es un término globalmente estandarizado, ha sido adaptado y utilizado en múltiples proyectos de desarrollo tecnológico y científico relacionado con la virtualización y la gestión de la información, especialmente en entornos académicos de enseñanza – aprendizaje"*

Las características generales del enfoque e-Campus son las siguientes:

- actividades y/o procesos: enseñanza, aprendizaje, negocios, administrativos, generales, de información, otros;
- herramientas tecnológicas y computacionales para el soporte de servicios y aplicaciones, que sustenten a su vez las diversas actividades y/o procesos de usuario;
- espacios interactivos físicos y/o virtuales de información, y.
- principios: unificación, interactividad, cooperación, interoperabilidad, flexibilidad, sostenibilidad, usabilidad, seguridad, innovación, expansibilidad, integración, gestión financiera, gestión de recursos humanos, etc.

A partir de lo expuesto en Córdoba y del estudio bibliográfico realizado, se exponen y fundamentan a continuación tres dimensiones que están impactando, a criterio de los autores de este trabajo, la gestión universitaria en la actualidad:

1. Los espacios de aprendizaje.
2. Las tecnologías de la información y las comunicaciones.
3. Las actividades y procesos.



Los espacios de aprendizaje.

Tal y como se ha reflejado en la literatura en los últimos años, los estudiantes tienen que estar en el mismo lugar en el mismo momento; tienen que estudiar los mismos temas y tienen que seguir su mismo ritmo. El funcionamiento en las aulas está diseñado en base a una arquitectura de información transmitida de uno a muchos:

- de un autor de libro de texto gran cantidad de estudiantes
- de un docente a 25 – 30 estudiantes en laboratorios
- de un docente universitario a cientos de estudiantes.

La simultaneidad espacial y temporal ha tenido durante mucho tiempo un sentido práctico. Sin embargo, hoy cuando es posible grabar y transmitir cualquier tipo de contenido a precios irrisorios, la necesidad de aulas ya no es tan grande. El proceso enseñanza – aprendizaje puede llevarse a cabo en cualquier lugar y en cualquier momento.

El tema de los espacios de aprendizaje en las IES se tiene en cuenta, fundamentalmente, en el proceso de planificación, en el diseño de los campus o de nuevos edificios. En muy poca literatura aparece el tema de la relación de los espacios con el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, cada vez, con más frecuencia, se reconoce por los especialistas que los espacios de aprendizaje en las dichas instituciones comienzan a tener un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes; se identifican importantes diferencias entre los tipos y propósitos de estos espacios, siendo aquellos que se consideran innovadores los que cuentan con el soporte tecnológico requerido y son lo suficientemente flexibles, posibilitando de esta forma una mayor capacidad de adaptación.

Los espacios universitarios deben verse no solo como aquellos que conforman un campus dado, sino también ser vistos como la IES enclavada en una ciudad, en la localidad, como edificios incluso a veces aislados, espacios con diferente ubicación o destino inicial donde en todos es posible desarrollar el proceso enseñanza – aprendizaje cumpliendo con la misión institucional respecto a la gestión del conocimiento en el marco de la sociedad. Los espacios de aprendizaje en las IES juegan cada vez un mayor papel en la dinámica de creación de comunidades más productivas y pertinentes. Los espacios universitarios, el aprendizaje y la efectividad de la IES están cada vez más estrechamente relacionados.

Los espacios de aprendizaje universitarios, tanto los existentes como los próximos a diseñarse, irán incorporando con mayor fuerza las características de un entorno de aprendizaje activo con una mayor flexibilidad, permitiendo la colaboración, el trabajo en equipos, por proyectos, incorporando la capacidad de crear y hacer. Estos espacios, ricos en tecnología y centrados en el estudiante, tienen que ser lo suficiente flexibles en cuanto a su distribución espacial; son consecuencia de la incidencia de todo un conjunto de factores tales como, la aparición de los estudiantes *millennials* en las IES, el impetuoso avance de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los requerimientos cada vez más exigentes de la sociedad y los empleadores sobre las IES y sus graduados.

Valenti (2015) expresó: *“la naturaleza del trabajo hoy en día se basa en el trabajo en equipo, colaborativa, cada vez más virtual y geográficamente dispersa. Las empresas están buscando empleados creativos, colaborativos y con mentalidad exploratoria. De ahí que las universidades estén inmersas en la creación de experiencias de aprendizaje auténticas, flexibles y multimodales”*.

Existen diferentes estudios sobre los espacios de aprendizaje iniciados por el *Rensselaer Polytechnic Institute* a mediados de los 90, y posteriormente, enriquecido por la Universidad Estatal de Carolina del Norte y por el MIT en el 2004.

El concepto de los espacios de aprendizaje como espacios de creación ha sido tratado con anterioridad; sin embargo, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones están transformando el cómo se realizan las actividades en las universidades. Valenti (2015) plantea que *“las nuevas estrategias de aprendizaje demandan nuevos tipos de espacios, ricos tecnológicamente, multimodales y muy flexibles, donde se realicen auténticas experiencias de aprendizaje”*.

Por otro lado, una de las consecuencias más importantes de la sociedad del conocimiento lo constituye la transformación de los espacios y lugares de aprendizaje vistos como una red, donde se combinan los espacios físicos y los espacios virtuales fortaleciendo el concepto de que el aprendizaje se lleva a cabo en cualquier momento y en cualquier lugar. Los dispositivos digitales facilitan la ubicuidad, se encuentran prácticamente siempre junto a estudiantes y docentes pasando a ser artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje (Gros, 2015, p.65).

El reto, visto desde el estudiante, consiste en dar significado a las conexiones entre las experiencias, datos e informaciones obtenidas en los diferentes espacios y recursos. Desde el punto de vista del docente, es diseñar situaciones que permitan

dar sentido y coherencia a los espacios facilitando las conexiones y, por consiguiente, el aprendizaje. (Gros, 2015, p.67).

Los muros universitarios comienzan a caer, pero eso no significa que todos los atraviesen sin dificultades. Para moverse sin problemas y con libertad, se necesita estar preparados para enfrentar a una sociedad del rendimiento (Han, 2012) en que el peso de la educación y el aprendizaje está en uno mismo.

En el año 2012, aparece el informe *“Innovating Report de la Open University”* señalando como tendencia clara de innovación la denominada *“seamless learning”*, que literalmente es traducido como “aprendizaje sin costuras o sin fisuras”. Sharples et al. lo define como *“el aprendizaje que se produce a través de diferentes contextos y forma parte de un viaje de aprendizaje más amplio que abarca las transiciones de la vida de una persona, desde la escuela a la universidad o el lugar de trabajo. Es cuando una persona experimenta un conjunto de experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos y tecnologías”* (2012, p.24).

Las tecnologías móviles hoy en día permiten a los estudiantes de todas las edades operar en diferentes contextos. Les es posible iniciar un tema de trabajo de clase, a continuación, realizar una recopilación de datos en casa o al aire libre, elaborar un nuevo conocimiento con la ayuda del software, y realizar un intercambio de conocimientos en el aula o en un entorno virtual.

Valenti plantea que:

Están siendo desafiados las formas de pensar acerca de dónde, cómo, cuándo y por qué se aprende, los monopolios tradicionales de esos lugares que llamamos “escuelas” y de los periodos de tiempo que denominamos “clases” como fuente única, e incluso primaria de aprendizaje. Los entornos virtuales de aprendizaje deben entenderse como lugares de aprendizaje en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación y la investigación capturan la atención de los participantes (2015, s/p).

Un ejemplo de las nuevas tendencias en los espacios de aprendizaje lo constituyen los llamados *“makerspaces”* o espacios de trabajo colaborativo, de talleres, donde dan a la luz prototipos de ideas. Estos lugares, por lo general, se encuentran en espacios facilitados por la comunidad o instituciones educacionales. El propósito general de estos espacios es conectarse, “engancharse” en actividades auto-dirigidas que satisfagan la curiosidad de los estudiantes, permita identificar pasiones

y construya los hábitos hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los estudiantes participan en la solución de problemas reales. Ya existen espacios de este tipo financiados por empresas o gobiernos que posibilitan a diferentes emprendedores elaborar prototipos asociados a sus emprendimientos a escala prácticamente doméstica. Se ha publicado un reporte titulado “*2015 State of Making Report*”, donde se hace un análisis del estado de este movimiento en más de 40 campus de *colleges* e IES de Estados Unidos. Independientemente de las diferencias en cuanto al desarrollo tecnológico de este país con el resto del mundo, consideramos que lo fundamental es el peso que le dan estas instituciones a la creación de una “cultura del hacer”, de forjar, elaborar prototipos y, sobre todo, hacer esto con un alto concepto de la colaboración, la complementación, la integración a través de comunidades presenciales y virtuales (Byrne y Davidson, 2015).

Pedagogía

De igual forma en que la actividad de comercio electrónico es esencialmente comercio, a pesar de estar soportada por tecnologías, tal y como se plantea Valenti (2015): “*el cambio más grande no depende de ninguna tecnología, sino de un cambio en el pensamiento sobre cómo las oportunidades de aprendizaje se hacen significativas y relevantes para aquel que aprende*”.

No hay ninguna necesidad de ser receptores pasivos de conocimiento, cuando estudiantes y docentes pueden colaborar en su diseño. Estamos ante un fenómeno por el que se difuminan las diferencias entre docentes y estudiantes, entre los generadores y asimiladores del conocimiento. Actualmente, el conocimiento está al alcance de todos a través de los dispositivos disponibles. La inmediatez, inmensidad y navegabilidad del conocimiento se produce gracias a estos dispositivos. La clave no está en la lógica ni en las especificaciones técnicas de dichos dispositivos, sino en las nuevas formas en que el significado se crea, se almacena, se distribuye y se hace accesible (Cope y Kalantzis, 2009).

El cambio en la concepción temporal va más allá de la disponibilidad del servicio los siete días de la semana y las veinticuatro horas. Así, por ejemplo, el empleo de la televisión que permite llevar “hacia atrás” una transmisión en vivo, así como el incremento de las vías de comunicación asincrónicas, marca una determinada personalización de los calendarios. Todo esto impacta en la concepción del tiempo al ser posible ajustar los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias propias, aunque aún no en sentido contrario. De esta forma “*estos ritmos nuevos y*

variados sugieren, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje: fácil disponibilidad y convivencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado” (Valenti, 2015).

Prácticamente, es posible transformar cada momento en una instancia de aprendizaje, no solo respecto al quehacer diario, donde esto fue siempre así, sino también en un sentido de oportunidades de aprendizaje intencionales y estructuradas, que se integran con mayor facilidad a la vida, el descanso y el trabajo de los estudiantes.

La naturaleza y las actividades de aprendizaje deberán cambiar. Los límites tradicionales se rompen en dos direcciones, no solo dándoles nuevas y diferentes tipos de tareas para el hogar a los estudiantes, sino también incorporando actividades que involucran herramientas de aprendizaje y recursos que no se relacionan normalmente con los espacios universitarios habituales. Dicho de otro modo, los espacios universitarios tradicionales y sus docentes han dejado de ser la única fuente o la primaria. De esta forma, la IES se convierte en espacio concentrador, mediador del conocimiento que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos y de donde se establecen vínculos, enlaces con otras actividades y entornos de aprendizaje, muchos de ellos fuera del control y de la influencia de los docentes.

Este planteamiento lo refuerza Gros (2015, p.61): *“el hecho de que el conocimiento pueda ser un nodo de una red y que cualquier red pueda ser un nodo de una red y que cualquier red pueda proporcionar conocimiento significa que podemos ser recursos para el aprendizaje”*. Burbules (2014) señala que se puede aprender de todo y de todos. Se va creando la capacidad para la flexibilidad y la adaptación a variados contextos en movimiento constante.

Mientras que en la actualidad el docente es la principal fuente de información y los estudiantes están obligados a permanecer en el mismo lugar y participar, simultáneamente en la misma actividad, cada día incrementalmente las actividades podrán resolverse en un espacio – tiempo diferente para cada estudiante.

Entender el aprendizaje como conversación y co-creación en cualquier momento y lugar impacta en el cómo se concibe la gestión y distribución de recursos pedagógicos, de información, humanos, financieros y materiales necesarios.

Gros (2015, p.65) expresa que: *“la nueva ecología del aprendizaje parte de la*

hipótesis de que el aprendizaje es multidireccional y multimodal y se entiende como parte de la vida en diferentes contextos socio-culturales y no como algo que tiene lugar exclusivamente dentro de los límites de la educación formal". El impetuoso y convergente proceso tecnológico que se desarrolla en la actualidad debe permitir y acelerar las relaciones de aprendizaje entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y otros "actores" tales como colegas, compañeros de trabajo, vecinos, tutores, etc. con intereses similares.

Se trata de tomar parte de un proceso de co-desarrollo de un contexto de aprendizaje situado, relevante y autogestionado por los propios estudiantes (Gros, 2015, p.66). Sin lugar a duda, esto impacta sustancialmente en la gestión de la IES respecto a las decisiones sobre el tipo de materiales que analizar, producir y distribuir, el tipo de herramientas a utilizar, las acciones a emprender, las redes en las que tomar parte, etc, en las que el rol del docente como tutor o facilitador es imprescindible.

Alex Halavis, un docente asociado de ciencias sociales y del comportamiento de la Universidad Estatal de Arizona predijo:

Sospecho que vamos a empezar a ver algunos cambios realmente extraordinarios en la forma en que las personas aprenden en la próxima década y aún más allá. Especialmente, en la educación superior, las estructuras institucionales actuales están en un punto de ruptura. La Internet es a la vez una gran parte del problema y una parte de la solución. Ya es posible aprender de nuevas formas usando los recursos disponibles en la red y esa tendencia continuará. El mayor cambio estará relacionado con la forma en que el aprendizaje se medirá y comunicará (Pew Research Center, 2014).

Tecnología

Es necesario exponer sucintamente los desarrollos importantes en la tecnología educativa para la educación superior presentados en el reporte "*Horizon 2015*" por su repercusión inmediata en el proceso enseñanza – aprendizaje. (Johnson, Adams et al., 2015).

En el reporte se exponen de forma organizada 7 categorías de tecnologías, herramientas y estrategias que "son y pueden ser importantes para el aprendizaje y la investigación creativa". : (Johnson, I., Adams, et al, 2015).

Dichas categorías son las siguientes:

1. Tecnologías del consumidor: Herramientas creadas para propósitos recreativos y profesionales pero pueden servir como ayuda al aprendizaje y ser bastante adaptables para su uso en las IES.

3D Vídeo	Drones	Publicación electrónica
Aplicaciones móviles	Tabletas	Tele presencia
Tecnologías portátiles	Tecnologías auto cuantificadas	

2. Estrategias digitales: No son tecnologías, sino formas de usar los dispositivos y el software para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

<i>Bring your own device (BYOD)</i>	<i>Aula invertida (Flipped Classroom)</i>	<i>Juegos y gamification</i>
<i>Makerspaces</i>	Tecnologías de preservación y conservación	

3. Tecnologías habilitantes: Tecnologías que tienen el potencial para transformar lo que esperamos de los dispositivos y herramientas.

Affective Computing	Cellular networks	Flexible displays
Geolocation	Machine learning	Natural user interfaces
Next-generation batteries	Open hardware	Speech to speech translation
Virtual assistants	Wireless power	

4. Tecnologías en internet: Técnicas e infraestructuras esenciales que ayudan a ser más transparentes las tecnologías subyacentes con las que interactuamos en la red, menos intrusivas y más fáciles de usar.

Cloud computing	The internet of things	Real time translation
Semantic applications	Single sign-on	Syndication tools

5. Tecnologías del aprendizaje: Herramientas y recursos desarrollados expresamente para el sector de la educación como vías de desarrollo. Pueden incluir herramientas adaptadas a otros fines unidas a estrategias que las hagan útiles para el aprendizaje.

Learning analytics	Massive Open Online Courses	Mobile learning
Online learning	Open content	Open licensing
Virtual and remote laboratores	Badges/Microcredit	-

6. Tecnologías de redes sociales: Podrían haber sido incluidas en la categoría de tecnologías del consumo, pero se han vuelto tan omnipresentes y tan ampliamente utilizadas que han sido elevadas a su propia categoría.

Collaborative environments	Collective intelligence	Crowdfunding
Crowdsourcing	Digital Identity	Social networks
Tacit Intelligence	-	-

7. Tecnologías de visualización: Cubren la gama desde simples infografías hasta formas complejas de análisis visual de datos. Lo que tienen en común es que aprovechan la capacidad del cerebro para procesar, rápidamente, la información visual, identificar patrones y sentir el orden en situaciones complejas.

3D printing / Rapid proptotyping	Augmented reality	Information visualization
Visual Data Analysis	Volumetric and Holographic Displays	

El impacto en el aprendizaje por la tecnología digital se refleja en la literatura como una nueva forma para desarrollar y formar personas.

A continuación, solo se tratan algunas de las tecnologías más relevantes con vistas a brindar al lector una imagen más clara del impacto de estas tecnologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- *BYOD (Bring Your Own Device)* – Traer su propio dispositivo.

Es la práctica actual de las personas en general y de los estudiantes, en particular, de traer sus propias *laptops, tablets, smartphones* u otros dispositivos consigo a los entornos de aprendizaje o trabajo. Estos estudiantes, muchos de ellos pertenecientes a la generación de los *millennials*, utilizan sus dispositivos para conectarse a las redes de las IES. Aun en el caso de no contar con estrategias definidas, los campus en todo el mundo están impulsando y adecuándose al uso de las tecnologías móviles relacionadas con un amplio diapasón de actividades de enseñanza y aprendizaje. El movimiento de BYOD está permitiendo a los estudiantes a aprender usando la tecnología, los dispositivos con los cuales se sienten más cómodos y habituados. De esta forma, cada estudiante logra un mayor sentido de pertenencia sobre su proceso de aprendizaje. Los estudiantes de hoy en día esperan poder utilizar cualquier dispositivo que escojan para acceder a los contenidos de aprendizaje, tomar notas, capturar datos y comunicarse frecuentemente, con sus colegas e instructores. La adopción de BYOD no implica directamente una promoción al uso de tecnología, sino facilitar el aprendizaje ubicuo y el aumento de la productividad. Por ejemplo, ya poco a poco un grupo de IES están comenzando a permitir a los estudiantes el uso de sus dispositivos en las evaluaciones aplicando exámenes en formato digital.

- Análítica del aprendizaje.

Consiste en la captura y análisis de los detalles acerca de la interacción del estudiante en las actividades de aprendizaje en línea. O sea, las herramientas actuales empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje son capaces de registrar, analizar e incluso aprender cómo las personas y los estudiantes aprenden. Se plantean tres estadios en el proceso de introducción de esta tecnología a partir de los procesos que se van realizando: descripción de resultados - diagnóstico – predicciones sobre que puede suceder en el futuro. De esta forma se puede conocer en detalle como cada estudiante / grupo / facultad / IES avanza en los programas de estudio lo que posibilita, cada vez más, orientarse hacia una enseñanza y un aprendizaje adaptativo y personalizado.

- Realidad aumentada.

Amplifica el acceso a la información, brindando nuevas vías y oportunidades al aprendizaje. La RA se caracteriza por la incorporación de información digital en formato de video, imágenes y sonido en los espacios de aprendizaje. De esta

forma, el estudiante podrá, cada vez más, interactuar con objetos tanto en el mundo físico – real como en el virtual ampliando ilimitadamente las posibilidades de información sobre cualquier temática o conocimiento a transmitir. Se prevé la aparición de aplicaciones que permitan, más fácilmente, introducir esta tecnología en el proceso enseñanza – aprendizaje (Johnson, Adams, et al., 2015).

Conclusiones

En el presente trabajo se han presentado tres dimensiones de gran peso en el desarrollo presente y futuro de la educación superior en el mundo: los espacios de aprendizaje, la pedagogía y los nuevos adelantos en la tecnología.

Indiscutiblemente que estas tres dimensiones impactan, desde ya, en cómo se planifican, organizan, ejecutan y controlan los procesos de docencia, investigación y vinculación en cada una de las IES. Ante la llegada de una época, donde se impone la ubicuidad, donde cada vez será más y más posible enseñar y aprender en cualquier lugar y a cualquier hora, es un verdadero reto gestionar eficiente y eficazmente los recursos requeridos con vistas a poder alcanzar los resultados esperados en cada una de dichas instituciones.

En el reporte titulado *Digital Life in 2025* (Pew Research Center, 2014), Bryan del Instituto de Tecnologías para una Educación Liberal escribió:

Se aproxima una época de oro para el aprendizaje. Será el mejor momento en la historia para aquellos que deseen estudiar. Habrá un mayor acceso a más material, más docentes y más compañeros de estudios por diferentes vías. Esto traerá consigo una nueva era en el mundo laboral acuciada por el desempleo y el subempleo en todo el mundo. Tendremos que repensar lo que significan los modelos antiguos, las carreras universitarias, el trabajo significativo y las ocupaciones. Será un mundo más integrado que nunca con más amistades, rivales, romances, equipos de trabajo, grupos de estudio y colaboraciones.

Ante un escenario próximo como este, ante una enseñanza centrada en el estudiante, la comunidad universitaria debe entender que todo lo demás gira y se gestiona a partir de esto. Surgen y seguirán surgiendo nuevos modelos de “negocio” o formas de gestionar una IES de estos, ya muy cercanos tiempos, pero eso de seguro, ocuparía otro artículo o capítulo de cualquier libro.

Referencias bibliográficas

- Cope, B. y 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 Press, 2009, 264.
- Burbules, N.C. (2014). *Los significados de "aprendizaje ubicuo"*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. 22(104). Extraído desde <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880> el 25 de marzo de 2016.
- Cordoba, C. et al. (2013). Valoración de sistemas ubicuos basados en e-Campus y Near Field Communication en un ambiente universitario. *Revista S&T*, 11(7), 55-76.
- Byrne, D. Davidson, C. (2015) Makeschools higher education alliance. State of making report. Carnegie Mellon University. Extraído desde <http://goo.gl/G5vHCx> en abril del 2016.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Revista EKS Vol.* 16(1). Extraído desde <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks20151615868/13002> en abril del 2016.
- Johnson, I., Adams, S., Estrada, V. Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- León, G. (2011) Modelo de gestión del conocimiento para las áreas económicas del sistema de instituciones del Ministerio de Educación Superior - Cuba. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Habana, Cuba.
- Pew Research Center (2014). Digital Life in 2025. Extraído desde en <http://www.pewinternet.org/2014/03/11/digital-life-in-2025/> en abril del 2016.
- Sharples, M, et al. (2012), *Innovating Pedagogy makers*. Milton Keynes: Open University.
- Valenti, M.S. (2015) Beyond Active Learning: Transformation of the Learning Space. EDUCASE. *Review, Vol 50* (4) (July/August 2015). Extraído desde <http://er.educase.edu/articles/2015/6/beyond-active-learning-transformation-of-the-learning-space> el 20 de marzo de 2016.

EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LOS CONOCIMIENTOS APORTADOS DESDE EL MARCO DE LA INGENIERÍA INDUSTRIAL

Diana Beatriz Conde del Pino - Profesora del Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Pinar del Río, Cuba, dconde@upr.edu.cu

Máryuri García González - Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora, Centro de Estudios de Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba, maryuri@cepes.uh.cu

Maricela González Pérez - Doctora en Ciencias Económicas, Profesora Titular, Universidad de Pinar del Río, Cuba, maricela@upr.edu.cu

Resumen

La eficiente gestión de los procesos universitarios se ha convertido en una prioridad en el marco de la educación superior; para ello, es necesario contar con docentes capaces de responder a las necesidades que surgen de la sociedad, así como utilizar los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones para responder a una demanda creciente de conocimientos e información cada día más abarcadora por parte de los estudiantes. La innovación debe estar presente en el desempeño del docente de estos tiempos y en los nuevos métodos de enseñanza. La presencia de ingenieros industriales, como parte del claustro de profesores de las Instituciones de Educación Superior, es fundamental para lograr la eficiencia, calidad y organización en los procesos universitarios.

Palabras clave: proceso, gestión, innovación.

Abstract

The efficient administration of the university processes has become a priority in the mark of the superior education, for it is necessary to count with educational able to respond to the necessities that arise of the society as well as to use the advances of the technologies of the information and the communications to respond to a growing demand of knowledge and information every more comprehensive day on the part of the students. The innovation should be present in the acting of the educational one of these times and in the new teaching methods. The presence of Industrial Engineers as part of the cloister of professors of the universities is fundamental to achieve the efficiency, quality and organization in the processes of the superior education.

Key words: process, administration, innovation.

Introducción

La universidad del siglo XXI requiere de la creación de nuevos métodos de evaluación y de enseñanza, lo que implica contar con docentes preparados que posean las habilidades y destrezas para gestionar adecuadamente el conocimiento a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Es necesario transformar los avances de la ciencia y la tecnología para responder a las demandas sociales, donde el papel del Ingeniero Industrial como gestor del proceso de innovación en la enseñanza superior se considera protagónico debido a las habilidades, destrezas y capacidad de mejora continua, pero sobre todo, en el marco de transmitir el conocimiento a los estudiantes con la calidad requerida lo que implica la eficiente gestión del proceso de innovación para el logro de la competitividad. Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo: gestionar eficientemente los procesos universitarios a partir de la innovación y la Ingeniería Industrial.

1. Principales conceptos asociados a la gestión de la innovación

La primera figura en desarrollar la teoría del concepto de innovación fue el economista austro-estadounidense Joseph Alois Shumpeter.

Dicho autor es considerado como el “padre” de la economía de la innovación; por tanto, para realizar el análisis figuras como: Gee, S. (1981); Pavón, J. y Goodman, R. (1981); Perrin, B. (1995); Pavón, J. e Hidalgo, A. (1997); Armenteros (1999); Castro Díaz-Balart, F. (2001); Pulido, A. (2005); el Manual de OSLO (2006) y el Colectivo de Autores del libro Economía Cubana: Transformaciones y Desafíos (2014) han enfocado su obra tomando a Shumpeter como punto de referencia.

Shumpeter plantea que innovación no es más que:

- ✓ la introducción en el mercado de un nuevo bien con el cual los consumidores aún no están familiarizados, o de una nueva clase de bienes;
- ✓ la introducción de un nuevo método de producción; es decir, un método aún no experimentado en la rama de la industria afectada, que requiere fundamentarse en un nuevo descubrimiento científico;

- ✓ la apertura de un nuevo mercado en un país, tanto si el mercado ya existía en otro país como si no existía;
- ✓ la conquista de una nueva fuente de suministro de materias primas o de productos semielaborados, nuevamente sin tener en cuenta si esta fuente ya existe, o bien ha de ser creada de nuevo, y
- ✓ la implantación de una nueva estructura de un mercado, como por ejemplo, la creación de una posición de monopolio.

Para realizar un análisis de la evolución del concepto de innovación se han incorporado nuevos aspectos a la definición.

Según Pavón y Goodman (1981) es un conjunto de actividades inscritas en un determinado período de tiempo y lugar que conducen a la introducción con éxito en el mercado, por primera vez, de una idea en forma de nuevos o mejorados productos, servicios o técnicas de gestión y organización.

- ✓ Los productos no solo tienen que ser nuevos sino significativamente mejorados.

Según Armenteros (1999) es el proceso de llevar a cabo en las empresas una política de innovación, o sea, incitar a los trabajadores a elevar su inspiración, a mirar más allá de lo que realmente se puede hacer y llevarlos hacia un estado de creación con el objetivo de resolver problemas de forma diferente a lo acostumbrado con nuevas técnicas y elementos para ello.

- ✓ Es el proceso llevado a cabo desde las empresas producto de la inspiración de los trabajadores con el objetivo de resolver los problemas de manera diferente.

Según Castro Díaz-Balart (2001) la gestión de la innovación tecnológica engloba tanto la idea de cambio tecnológico como el cambio social dentro de la empresa y en este sentido, hace referencia a una evolución interactiva en el cual la empresa empuja a la tecnología en sus fases iniciales, para después verse empujada por la tecnología.

- ✓ Se habla tanto del cambio tecnológico como del cambio social dentro de la empresa donde se impulsa la tecnología para obtener beneficios de ella.

Según el Manual de OSLO (2006) la innovación es un proceso sistémico, interactivo, multidisciplinario y de múltiples y diferentes actores. Toda innovación es un proceso de aprendizaje, en el cual los nuevos conocimientos son generadores; otros, son

transferidos y otros, ya existen en las instituciones participantes. Ese conjunto de nuevos y existentes conocimientos es asimilado e interconectado para introducir en la sociedad una nueva tecnología.

- ✓ Proceso de disímiles características basadas en nuevos conocimientos que conllevan a la introducción de una nueva tecnología.

El Colectivo de Autores del libro *“Economía Cubana: Transformaciones y Desafíos”* (2014) expresa que la innovación es un proceso multifactorial, sistémico e intencional, que modifica determinados factores para crear riqueza o nuevos cursos de acción, además de conocimientos y habilidades que requiere personas con actitud y capacidad para cuestionar la realidad, anticiparse, romper esquemas. Es cuestión de cultura y de su inseparable sostén, el liderazgo y también la infraestructura y recursos, de regulaciones, políticas e instituciones, de interacciones, encadenamientos y redes de apoyo, y también de prácticas y sistemas para su gestión, como sistema en sí misma y como parte de su sistema organizativo.

- ✓ Muestra una visión más actualizada de lo que se intuye por innovación además de ser abarcadora en todos los términos donde esta es reconocida.

2. Clasificación de la innovación

Existen varias clasificaciones de la innovación emitidas por diferentes autores.

Desde el punto de vista técnico según Pavón e Hidalgo (1997) la innovación puede clasificarse en:

Innovaciones radicales: se refieren a aplicaciones, fundamentalmente, nuevas de una tecnología, o a una combinación original de tecnologías conocidas que dan lugar a productos o procesos completamente nuevos.

Innovaciones incrementales: se refieren a mejoras que se realizan dentro de la estructura existente y que no modifican, sustancialmente, la capacidad competitiva de la empresa a largo plazo.

Para Sáenz (1999) y Castro Díaz-Balart, F. (2001) las innovaciones pueden ser básicas o radicales, incrementales o de mejoría. Sáenz clasifica una tercera como innovaciones menores.

De igual forma, estas son tratadas por el decreto Ley 252 del Perfeccionamiento Empresarial (2007, Artículo 488) y Núñez (2009).

Las innovaciones menores son aquellas, que aunque tienen un efecto económico o social, no presentan un cambio significativo sobre el nivel tecnológico original, tales como: cambio de atributos en el diseño del producto o de la forma de prestar un servicio. Este tipo de innovación no es tratada en toda la literatura y frecuentemente, cuando se menciona, se le llama pseudo-innovación.

Muchos autores no consideran las pequeñas mejoras como un tipo de innovación; sin embargo, aunque son de menor complejidad, estas están acorde con lo planteado en la definición de innovación y en una gran mayoría requieren de investigación y creatividad.

Desde el punto de vista del objeto en el que recae la innovación según el Manual de OSLO (2006) y el Decreto Ley 252. Perfeccionamiento Empresarial (Artículos 490-493, 2007), esta puede ser clasificada como:

- Innovación de Producto: se corresponde con la introducción de un bien o de un servicio nuevo, o significativamente mejorado en cuanto al uso al que se destina. Esta definición incluye la mejora significativa de las características técnicas, de los componentes y los materiales, de la informática integrada, de la facilidad de uso u otras características funcionales.
- Innovación de Proceso: es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, proceso de producción o de distribución. Ello implica cambios significativos en las técnicas, los materiales y/o los programas informáticos.
- Innovación de Mercadotecnia: es la aplicación de un nuevo método de comercialización, que implique cambios significativos del diseño y envasado de un producto, su posicionamiento, su promoción o su tarificación.
- Innovación de Organización: es la introducción de un nuevo método organizativo en las prácticas, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores de la empresa.

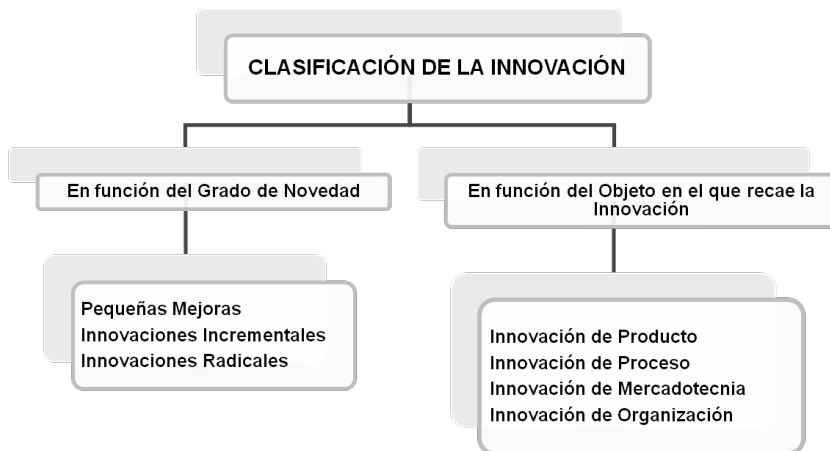


Figura 1. Clasificaciones de la Innovación.

Fuente: Según lo planteado por: Pavón e Hidalgo (1997) y el Manual de OSLO (2006).

3. La innovación en la gestión de los procesos universitarios

La sociedad cubana actual enfocada en el marco de la educación superior, demanda un nuevo rol del docente universitario y del diseño de la enseñanza, donde el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones es considerado de suma importancia. Para lograr un enfoque en el cambio de los procesos universitarios, es necesario tomar en consideración, la gestión del proceso de innovación.

La innovación es una de las exigencias prioritarias de las Instituciones de Educación Superior (IES), donde la calidad debe ser impuesta en todos los sentidos y para lograrla, se necesitan las tecnologías, pero sobre todo, docentes comprometidos que posean las condiciones necesarias para desempeñar diversas funciones en la enseñanza superior; en el siglo actual se necesitan entonces profesores innovadores con métodos innovadores.

En un docente, ser innovador, es una cualidad que va más allá de ser solamente bueno; este debe saber balancear la teoría con la práctica, crear nuevos métodos de enseñanza, nuevos métodos de evaluación. Por tanto, se considera importante el uso de los proyectos de innovación, lo que implica una visión generalizada de un cambio de los procesos universitarios; establecer una secuencia de diferentes fases; revelar una iniciativa, un pronóstico, una propuesta, una meta, pero fundamentalmente, una vez que existe un documento oficial, se genera credibilidad.

Es necesario crear una plataforma rápida, segura, efectiva y con la información necesaria para establecer una comunicación en tiempo real entre el profesor y los estudiantes.

En fin, la innovación constituye un gran reto en la enseñanza y el aprendizaje en las IES, donde el docente es el encargado de asumir dichos retos con motivación, destreza y habilidades necesarias para lograr la competitividad y sobresalir entre otras instituciones a través del uso de los nuevos avances de la ciencia y la tecnología.

4. La Ingeniería Industrial como impulsora de la innovación en aras de contribuir a la gestión de los procesos universitarios

La función del Ingeniero Industrial de estos tiempos es analizar, diseñar y dirigir diferentes procesos, cuyo objetivo es lograr un alto grado de eficiencia, eficacia y competitividad a través de las diversas relaciones entre los recursos humanos, materiales, ambientales, financieros y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los ingenieros industriales son los encargados de satisfacer las necesidades de la sociedad, innovando en el diseño, la planificación y el control de los procesos docentes, así como la mejora continua de estos, garantizando un gran impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo que debe realizar el Ingeniero Industrial puede contribuir, significativamente, en los resultados de las IES, ya que este posee cualidades como la toma de decisiones, el liderazgo, las habilidades, el trabajo en equipo, la flexibilidad y la competencia con la que ejerce su desempeño.

La forma de transferir el conocimiento e interactuar por parte del profesor y los estudiantes cada día se vuelve más compleja; con el paso del tiempo, se demanda un elevado conocimiento por parte de los docentes, donde es necesaria la constante actualización del mismo a través de la tecnología y de cada una de las ciencias que se imparten y es precisamente, el Ingeniero Industrial, uno de los profesionales, que posee el conjunto de características y cualidades que hacen presente la calidad requerida en la docencia en las IES. Por tanto, sin innovación es imposible llegar a altos estándares de calidad y competitividad.

Conclusiones

- Se analiza, teóricamente, la innovación y sus clasificaciones, para concretar su importancia y aplicabilidad en la gestión de los procesos universitarios.
- Se concreta la necesidad de la gestión de la innovación en el contexto contemporáneo.
- Se establece la importancia de la innovación para alcanzar estándares de calidad en la gestión universitaria y en la carrera de Ingeniería Industrial, en particular.

Referencias bibliográficas

- Castro Díaz-Balart, F. (2001). *Ciencia, innovación y futuro*. Ediciones Especiales. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Colectivo de Autores (2006). *La nueva universidad cubana y su contribución en la universalización del conocimiento*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Colectivo de Autores (2014). *Economía Cubana: Transformaciones y Desafíos*.
- Conde del Pino, D.B. (2015). *Procedimientos para la gestión de las funciones de la Innovación en la Unidad Empresarial de Base Ron "El Valle" de Pinar del Río*. Tesis de Diploma en opción al título de Ingeniera Industrial. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Consejo de Estado (2007). *Decreto Ley 252. Perfeccionamiento Empresarial*. La Habana, Cuba.
- Faloh, R. (2006). *Gestión de la Innovación. Una visión actualizada para el contexto iberoamericano*. Editorial Academia. La Habana, Cuba.
- Hidalgo Nuchera, A. y Pavón L. (1997). *Gestión e Innovación. Un enfoque estratégico*. Ediciones Pirámides, S.A. Madrid, España.
- Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Ediciones Pirámides.
- OCDE y Eurostat (2006). *Manual de OSLO*. Tercera edición. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación.
- Pulido, A. (2005). *La Innovación en el Siglo XXI*. Madrid, España.
- Sáenz, Tirso W. (1999). *Ingenierización e innovación tecnológica*. En: Tirzo W. Sáenz. Tecnología y Sociedad/ Grupo de estudios sociales de la tecnología. Editorial Félix Varela. Habana, Cuba.
- Suárez, R. (2009). *El desafío de la innovación*. Ediciones Universitarias. La Habana, Cuba.

LAS COMPETENCIAS DESDE LA SOCIOFORMACIÓN. UN PARADIGMA INNOVATIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Yordanka Guzmán Miras - Máster en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba, yordanka@cepes.uh.cu

Máyuri García González - Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba, maryuri@cepes.uh.cu

Resumen

En este artículo se presenta un estudio epistemológico de las competencias como paradigma innovador en las Instituciones de Educación Superior, lo cual obedece a la demanda internacional de formar profesionales competentes en los ámbitos personal, profesional y social. Se realiza una propuesta del enfoque socioformativo como análisis integrador en la determinación de las competencias a partir de la sistematización de los modelos tradicionales.

Palabras clave: competencias, innovador, integración, paradigma.

Abstract

In this article presents an epistemological study skills as an innovative paradigm in Institutions of Higher Education, which reflects the international demand for train competent professionals in the personal, professional and social fields. socioformativo the proposed approach is presented as integrative analysis in the determination of the powers from the systematization of traditional models

Key words: Competences, innovative, integration, paradigm.

Introducción

La innovación de la educación superior exige la intervención de sus actores en una agenda compartida con la sociedad y sus diversos sectores en el diseño de propuestas y proyectos que den cuenta de las realidades contextuales, incorporando los avances del conocimiento y el cambio tecnológico, para generar así nuevas formas para su organización y acceso.

El arribar a propuestas de interés común demanda —a su vez— que las Instituciones de Educación Superior (IES) y en especial sus comunidades, analicen colegiadamente lo que significa un proceso de innovación en el ámbito curricular, lo cual requiere que los actores, tanto en lo individual como en lo colectivo, profundicen acerca de su significado y de los procesos a seguir, para la formación profesional y la producción de conocimiento (Cuevas y Guzmán, 2011).

La introducción de las competencias como innovaciones educativas o curriculares en dichas instituciones demanda la unificación de criterios epistemológicos y de concepciones académicas y científicas sobre el tema para poder obtener los resultados que se esperan desde una formación del desarrollo humano integral.

Las competencias, como innovación educativa, surgidas del desarrollo sociohistórico no pueden ser impuestas. Es necesario impulsar una cultura para el cambio a partir de una reformatión del pensamiento simplista en pensamiento complejo e integral. Esto hace que las IES tengan un rico y amplio campo donde puedan acrecentar el espíritu innovador y complejo a partir de la implementación de estas en nuevos contextos de flexibilidad curricular y diversidad institucional, haciendo uso creativo de las potencialidades de las mismas.

Por eso, la verdadera sabiduría está en encontrar los nodos integradores que relacionan las partes de un todo, y el todo con sus partes. Desde esta óptica surge un modelo que persigue como objetivo formar un individuo autónomo y competente para la sociedad donde vive a partir de un consistente proyecto ético de vida.

En este artículo se presenta una metodología asumida para determinar la competencia para la gestión del proceso formativo en el año académico a partir de la propuesta del enfoque socioformativo de Tobón (2001, 2002) como resultado de la transición de los métodos tradicionales a los métodos alternativos.

Es innegable que los cambios vertiginosos que se están suscitando en todas las esferas sociales impactan también en lo educativo y con ello, va la transformación de lo reduccionista a lo integrador, que influya en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo.

1. A la búsqueda de un consenso sobre el concepto de competencias

Las competencias se han estudiado desde diferentes ámbitos y han sido definidas según las miradas y las intensiones del investigador, lo cual evidencia el carácter

aglutinante y complejo de las mismas.

El concepto de competencias no unifica de manera lineal los saberes y habilidades, sino que los integra y hace de ellos un nuevo concepto con carácter dinámico. Esta cualidad dinámica de la competencia hace más complejo el proceso de identificación, adquisición y desarrollo de las mismas.

Teniendo en cuenta la sistematización realizada en base a las conceptualizaciones de competencias, las autoras asumen el concepto dado por García González, pero considera que se le debe atribuir, el factor afectivo motivacional y el saber estar como componentes estructurales, generando un híbrido de dicha definición que queda conceptualizado como

La integración holística y sinérgica de conocimientos, habilidades, afectos, motivaciones, valores, actitudes y destrezas demostradas, en contextos socio- laborales diferentes y cambiantes, poniendo en práctica las experiencias y los principios básicos, saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber estar, saber compartir y vivir en colectivo, académico, laboral y social (2013).

Asumir esta noción de competencia permite entenderla como la integración de elementos de las diferentes áreas de la personalidad: componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y cualidades; no se reduce la misma a capacidades, habilidades, u otros elementos concretos, tangibles y mensurables de la conducta de las personas.

La imbricación de los componentes son proporcionados al sujeto mediante la experiencia personal, y movilizados de forma integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace evidente en un desempeño autónomo, flexible, versátil, sustentable e innovador.

El término “competencia” se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver, óptimamente, situaciones propias de su rol, función o perfil laboral.

La competencia implica, junto con los demás atributos personales, que el sujeto debe movilizar también existan necesidades, motivos y actitudes favorables para llevar a cabo una labor determinada. Si no existe una disposición positiva para el desarrollo de cualquier tarea, los resultados no serán satisfactorios.

2. Enfoques metodológicos para la identificación o determinación de las competencias

Son muchos los análisis metodológicos utilizados en la actualidad con el fin de identificar o determinar las competencias, siendo los más reconocidos el constructivista, funcionalista y conductista declarados indistintamente por Mertens (1997); Cinterfor/OIT (1999); Gallego (1999); Cuesta (2000); Prieto (2002); Roca (2003); Quezada (2003); Andrade (2008); Fernández (2008); CINTERFOR / OIT (2008); Guach (2009) y Tejeda y Sánchez (2009), así como el enfoque socioformativo desarrollado por el Centro Universitario de Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento (CIFE) de Colombia, dirigido por Tobón (2000).

Cada uno de ellos ha tenido una presencia significativa en el ámbito social, educativo o empresarial en cuanto a la conceptualización e implementación de las competencias que han hecho posible el surgimiento de explicaciones y de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordarlas desde diferentes dimensiones.

A pesar de sus peculiaridades y diferencias, generalmente, cuando se analiza epistemológicamente cada uno, desde sus concepciones, hay elementos que se entrecruzan y pueden ocasionar cierta galimatías a la hora de identificarlos.

Se pretende explicar algunas de sus principales premisas teniendo en cuenta, los presupuestos epistémicos más representativos, significado en las competencias y sus rasgos fundamentales tratando de demostrar que tendencialmente se ha ido alcanzando un alto nivel de generalización en su implementación, estando el singular valor que ha tenido el alcance de un pensamiento sistémico complejo, por lo cual el propósito está en la profundización sistemática del enfoque socioformativo.

La etapa histórica actual ha cambiado radicalmente como fenómeno universal y el carácter simplificado de las competencias está siendo superado por la complejidad. Por esta razón y sin ánimo de caer en la fragmentación, se considera necesario dividirlo para su estudio en dos grupos: los pertenecientes a enfoques reduccionistas/ limitados y aquellos, que por su proyección se determinan como enfoques eclécticos/ integradores.

Enfoques reduccionistas/ limitados:

Se ha decidido por las autoras, darle el nombre de reduccionistas- limitados, porque en su concepción de las competencias ignoran la formación humana y tratan de adaptar los sistemas de formación y capacitación profesional a las necesidades del mercado laboral, o sea, su mirada está en aquello que la persona sabe hacer, o en los conocimientos que posee o simplemente siguen un patrón de conducta referencial que distingue a un individuo por encima de los demás. Nada más alejado de la verdad, pero es entendible que estos enfoques, en su momento histórico, hicieron sus aportes teniendo en cuenta los designios de la época.

Entre ellos, se encuentran:

- Análisis conductista
- Análisis cognitivista
- Análisis funcionalista
- Humanista
- Hermenéutico reflexivo (Crítico)

Estos enfoques serán abordados a continuación:

a) Análisis conductista

Este reduce las competencias a comportamientos o conductas medibles y observables del individuo a partir de un perfil preestablecido por los empleadores. El mismo toma como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores y gerentes más aptos, incentivando en los demás un desempeño superior, para lo cual nunca establecen requisitos y por ende, responde a necesidades utilitarias.

Se orienta hacia aquellos trabajadores que hacen bien su labor y que sus resultados son los esperados por la empresa, para determinar sus características y sus competencias con la finalidad de definirles un puesto. En este tipo de análisis las competencias claves tienen una decisiva influencia en el desarrollo del puesto de trabajo y en el funcionamiento de la organización, ya que buscan el elemento central de la competencia. Mertens(1996).

Este enfoque tiene como centro de análisis las tareas y ocupaciones que demanda

el mercado. Se constituye en un modelo de carácter específico por ocupaciones, donde toma como base las tareas y usa para su desarrollo aplicativo el análisis ocupacional.

El análisis ocupacional con sus expresiones de aplicación más representativas (DACUM, AMOD, SCID, CARTA o MATRIZ DACUM), surgidos en la década del sesenta, se aplica esencialmente en Estados Unidos, Canadá y algunos países de América Latina. Centra su objeto de análisis en el puesto de trabajo y la tarea, siendo el referente para definir el currículum de formación. El DACUM hace énfasis en la descripción de tareas; por su parte, el AMOD, reordena las tareas según complejidad para el diseño del currículum, mientras que SCID parte de la matriz DACUM y la desagrega en pasos (para cada tarea) hasta llegar al plan de capacitación.

Es criterio de los autores que este análisis está basado en un carácter reduccionista de la naturaleza compleja de las competencias, lo cual ha traído cuestionamientos, ya que las considera como componentes demostrables, concretos, tangibles y mensurables de la conducta de las personas, que “supuestamente” deben permitirle actuar eficientemente en determinado ámbito de la actividad humana. Como es de apreciar, los procesos mentales superiores son irrelevantes para el buen desempeño del individuo porque no son observables ni medibles.

b) Análisis cognitivista

Se le atribuye a las competencias la actividad cognoscitiva, aunque a veces se utiliza indistintamente como habilidades intelectuales o inteligencia. Solo se tiene en cuenta el conocimiento del individuo que le permite una actuación exitosa; no se analizan otros recursos personalológicos ni el contexto donde se desarrolla.

Cabe mencionar las aportaciones de la gramática generativa de Chomsky (1957), que busca explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) mediante un sistema de reglas internas.

c) Análisis funcionalista

Tiene origen en Inglaterra y toma como punto de partida el análisis funcional. Está basado en normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por las empresas, que se basan en resultados, en el rendimiento real del trabajo.

Es usualmente el más aplicado y muy útil para determinar las competencias laborales. Se determinan en función de la realidad del trabajo, para lo cual debe facilitarse la participación activa en las actividades de análisis de rigor que se realizan por el grupo de expertos encargado del proceso. La cobertura en la determinación puede abarcar desde el puesto de trabajo hasta el concepto más amplio, y mucho más conveniente de áreas ocupacionales o ámbito de trabajo. El mismo no constituye un método exacto, es un enfoque de trabajo deductivo para acercarse de forma precisa a las competencias (Tejeda Díaz y Sanches, 2009).

Desde este enfoque se analiza la compleja combinación de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas, permitiendo que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Se analiza con mayor fuerza y se atiende las funciones del contexto y no las competencias personales.

Para este enfoque, las empresas son entendidas como sistemas sociales abiertos en constante interacción con su entorno, pues su funcionamiento depende de sus relaciones con el mercado, la tecnología, las relaciones institucionales, y los fenómenos socioculturales, al mismo tiempo que la empresa como sistema integra diferentes subsistemas interrelacionados funcionalmente (Mertens, 1996).

Este modelo posee como característica fundamental: identificar y describir de forma concreta los propósitos claves y los fundamentos de la actividad productiva, lo cual permite la movilidad de las funciones hacia realidades laborales semejantes.

Las corrientes Conductista y Funcionalista, lograron un amplio desarrollo conceptual y metodológico que abarca diferentes facetas de la gestión de recursos humanos.

d) Humanista

La competencia es entendida como habilidades humanas generales que se forman a partir del potencial que tiene la persona en su relación con el entorno. La atención se centra, no tanto en lo que una persona hace en un momento determinado, sino en lo que pueden llegar a hacer (Ruiz, 2009).

Enfoca a las competencias como un atributo de la persona, o sea, está orientada hacia las potenciales y atributos personológicos del individuo.

e) Hermenéutico reflexivo (crítico)

La competencia es vista como una habilidad relacionada con el conocimiento puesto en práctica en condiciones de reflexión dinámica y conjunta. Considera una formación de la persona crítica y reflexiva, en relación con un aprendizaje significativo e innovador en condiciones de colaboración; además, contempla a la formación del profesional como un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas (Tejeda Díaz y Sánchez, 2009).

Enfoques integradores/contextualizados.

A diferencia de los anteriores, en estos enfoques se valora el desarrollo integral humano. Estos imponen un cambio epistemológico en el pensamiento científico que posibilite salir de ese monismo teórico imperante en las perspectivas tradicionales de las competencias. Es meritorio destacar que hay que tener claridad a la hora de asumirlos, porque si no se puede caer en un eclecticismo no fundamentado que ocasionaría dificultades en la implementación de determinadas metodologías para la identificación o determinación de las competencias.

Entre ellos, se encuentran:

- Análisis constructivista.
- Análisis socioformativo.

A continuación se presentan los mismos

a) Análisis constructivista

Está basado en competencias desarrolladas mediante procesos de aprendizaje ante diversos problemas. Se originó en Francia. Parte del supuesto de que en la empresa se produce un conjunto de problemas que hay que resolver con la construcción de competencias a partir de resultados de aprendizaje. Esto hace que incluya a las personas menos calificadas.

Se basa en la idea de resolver las disfuncionalidades y problemas que hay en la organización a fin de lograr los objetivos. Las disfunciones se resuelven a partir de la capacitación y la organización de la producción. Intenta resolver la pregunta: ¿Qué desempeño debe mostrar el trabajador para resolver las disfunciones de la organización? (Mertens, 1997).

Tiene como centro de análisis a la persona que como ser humano integral debe ser valorado en todo momento del proceso. Incluye una vinculación de la teoría con la práctica.

Este método parte del criterio de evaluar lo que la persona sabe hacer, la que como base para el análisis, entonces realiza el programa de formación que se va instrumentando conforme al desarrollo que va adquiriendo el sujeto (Tejeda Diaz y Sánchez, 2009).

Constituyen una relación dialéctica entre la capacitación de los trabajadores y su participación progresiva y coordinada en la actividad que realiza. En este enfoque los individuos son los protagonistas de su propia formación y adquieren las competencias en la medida en que participan activamente en este proceso.

Cuando se sumen las competencias desde el enfoque constructivista se da una dinámica y una actividad procesual tan amplia que el listado de competencias con sus elementos es solo un referente y tiene menos relevancia que la verificación y valoración de la manera en que la persona pone en marcha, de manera oportuna, los recursos que revelan los niveles alcanzados en su sistema competencial sobre la base de criterios que permitan arribar a juicios de valor sobre cómo percibe la tarea, selecciona los conocimientos y traza itinerarios de acción, cómo moviliza sus saberes, cómo activa proceso cognitivos, cómo construye conocimientos y cómo se regula mostrando confianza y determinada imagen de sí mismo (Ruíz, 2009).

A pesar de enmarcarlo dentro de los integradores, el enfoque constructivista ha sido objeto de enjuiciamientos, lo cual queda declarado como sigue.

Dado el carácter netamente contextual de la identificación de competencias, el modelo constructivista ha sido criticado por su sentido reduccionista que dificulta la relación y validación de competencias en diferentes contextos sociales y organizacionales (CIDEC, 2000).

Esto lo puede llegar a convertir en un eclecticismo.

Desde una perspectiva socioconstructivista, las competencias solo se pueden construir en situación. Entonces, las situaciones son fuente de competencias, justifican su viabilidad, y entonces son criterio de las competencias. Fuente y criterio de competencias, las situaciones son también fuente y criterio de conocimientos. Las situaciones "fuente" de conocimientos permiten al sujeto construir estos últimos en ellas. Las situaciones "criterio" de conocimientos prueban la viabilidad de estos.

Entonces, el sujeto construye sus conocimientos en situación. Estos conocimientos, si son viables en esas situaciones, también son uno de los recursos que permiten al sujeto desarrollar competencias en esas mismas situaciones. Si estos conocimientos participan en el desarrollo de una competencia, esta se vuelve a su vez criterio de estos conocimientos que serán viables en ese contexto, tanto y mientras permitan a la competencia tratar la situación exitosamente. Así se cierra el ciclo (Jonnaert, 2001).

Mientras que la concepción de la competencia laboral fundamentada en el conductismo se centraba en el entrenamiento de los sujetos y en los resultados desvinculados del proceso, la educación por competencias —desde un enfoque humanista y socioconstructivista— se presenta como una *“opción estratégica para alcanzar logros de un desarrollo personal orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico en un sentido mucho más amplio”* (Rue, 2007, p. 9, citado en Ibarra y Díaz, 2011).

b) Análisis socioformativo. De lo simple a lo complejo.

El análisis socioformativo de las competencias tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Tobón, 2001, 2002, 20013a). Reforma el pensamiento simplificador de las mismas, ya que supera el carácter procesual individual para transformarse en un proceso social, dirigido a la cooperación e interrelación entre las personas y preparándolo para identificar, interpretar y resolver los problemas que pueden influir en el desarrollo social, económico, cultural y ambiental del contexto, con lo cual se cambia el estrecho y sofocante concepto que se tiene sobre las competencias en el conductismo, el constructivismo, el funcionalismo y el cognitivismo, quienes la circunscriben en un proceso del individuo.

En este enfoque se forma al individuo para la sociedad desde un estilo holista, o sea, no lo enmarca en un ámbito específico como lo empresarial, lo laboral o lo personal, sino que lo dota de herramientas para que, de una manera idónea, pueda desempeñarse con ética en todos los contextos en que se encuentre. De esta manera permite, desde esta perspectiva de las competencias, la forma de pensar y concebir al desarrollo humano integral.

Todo ser social debe ser capaz de trazarse su proyecto de vida; esto no lo puede “hacer” nadie más, y en dicho proyecto se irá declarando la zona de desarrollo potencial a partir del desarrollo real presente en el individuo, donde declare las perspectivas futuras que pretende alcanzar, para lo cual tendrá que enfrentarse a

los retos y desafíos que se le han de presentar y resolverlos acorde a las concepciones, principios y valores de la sociedad imperante.

Se requiere la definición de un encuadre formativo integrador de la experiencia individual y colectiva que propicie la construcción de proyectos de vida eficientes y desarrolladores en ambos planos para la formación de un profesional y ciudadano reflexivo-creativo (D'Ángelo, 2005).

Ese profesional reflexivo – creativo solo puede ser formado a partir de un pensamiento complejo, donde se tenga en cuenta que además de profesional es al mismo tiempo humano, es al mismo tiempo individuo y parte de una sociedad, pero que a la vez es coprotagonista de su propia formación.

Seguir los postulados del pensamiento complejo arroja en el enfoque socioformativo ciertas implicaciones declaradas por Tobon (2015).

1. Se aborda la formación como un proceso sistémico que articula lo individual, lo social y lo ambiental, en lo local y con una visión global de la tierra-patria. Por consiguiente, la formación no es individual, ni social, ni ambiental. Es un proceso triádico.

La individualidad sesgaría el propósito del enfoque socioformativo. Por eso, es necesario el espíritu colaborativo para hacer frente a los desafíos de la sociedad.

2. Se aborda la unidad en la diversidad. Esto significa que se trabajan aspectos comunes de la formación en diferentes escenarios, como es el caso del proyecto ético de vida y los problemas del contexto, pero también se consideran los elementos propios de los contextos donde se aplica.

Desde esta directriz se asume la formación como un proceso complejo, multidimensional y que se tiene que interpretar a partir de una perspectiva dialéctica y multidimensional, sustentándose de la diversidad.

3. Se articulan saberes académicos y no académicos para abordar los problemas comprendiendo su contexto, en lo local y lo global. De esta manera, se busca trascender la fragmentación de saberes y superar la especialización trabajando con proyectos, análisis de casos, cartografía conceptual, etc.

Es en este sentido que la formación abandona la perspectiva individual de los demás enfoques para alcanzar una perspectiva integral, revelando un entretejido

manifiesto de los diferentes saberes (saber ser, saber conocer, saber hacer y saber estar) en un contexto social, cultural y ecológico.

En esta visión se incorporan los planteamientos sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin (1990), reconociendo la diversidad, interdependencia y coevolución de estos saberes y superando la dicotomía entre el saber cotidiano y el científico.

4. Se busca que las personas desarrollen el pensamiento complejo para que gestionen el conocimiento con sentido crítico, sean flexibles, tengan creatividad, afronten estratégicamente el cambio y actúen con ética. Esto va más allá de comprender la teoría del pensamiento complejo.

Es cambiar la forma de pensar, es cambiar la percepción sobre los fenómenos y procesos, es reflexionar de una manera abierta, científica y rigurosa desde una perspectiva metacognitiva proyectando un compromiso ético y antropológico incorporando habilidades del pensamiento complejo como la metanoia, la hologramática y la dialógica.

5. Se trabaja para que la formación sea un proceso inclusivo, es decir, que sea para todos y entre todos, a partir de proyectos colaborativos. Se reconocen las diferencias individuales (en intereses, cultura, condiciones económicas, sexo, competencias, religión, etc.) y a la vez, se busca el trabajo conjunto para resolver problemas del contexto, donde todos son importantes y se apoyan de manera mutua para lograr la realización con un sólido proyecto ético de vida y las competencias necesarias para vivir en la sociedad.

En este proceso intervienen de manera articulada los políticos, los líderes sociales, los medios de comunicación, las instituciones sociales, los investigadores, padres de familia, directivos, docentes, estudiantes y la comunidad en general.

La socioformación se divide, según el lugar de aplicación, en socioformación educativa (en instituciones educativas de todos los niveles y ámbitos, formales y no formales); socioformación organizacional (se da en organizaciones formales para asegurar que todos los integrantes se realicen y sean competentes para cumplir con las metas establecidas), y socioformación comunitaria (se da en espacios comunitarios e institucionales, como la familia, la recreación, el deporte, cultura etc.)

A continuación se presenta un ejemplo del análisis socioformativo para determinar la competencia de gestión del proceso formativo en el año académico.

3. Metodología para determinar la competencia “gestión del proceso formativo” desde el enfoque socioformativo

Desde este enfoque, las competencias se determinan teniendo como base los problemas del contexto (personal, familiar, comunitario, social, científico, educativo), los cuales se identifican a partir de la revisión de la literatura, consulta a expertos, empleadores, profesionales, líderes sociales, académicos, entre otros.

Los problemas pueden ser situaciones negativas, la necesidad de mejorar algo, la contradicción entre dos o más enfoques, teorías o metodologías. A veces puede ser propuesto por el individuo teniendo en cuenta el análisis del contexto. El mismo debe ser significativo para el individuo y que este sea capaz de identificarlo y de asumirlo, además se determinan tanto en el presente como en el futuro marcando la diferencia de los planes tradicionales de competencias, que pierden vigencia por la falta de análisis prospectivo. Pueden ser formulados en forma de preguntas o afirmativamente.

Una vez determinado el/los problemas, se redactan las competencias como un desempeño integral. Al contrario de los otros enfoques, como el análisis funcional, en el socioformativo tiene importancia las finalidades de las competencias en el marco de los diferentes contextos (desarrollo personal, desarrollo socioeconómico, equilibrio ambiental). Aunque en este enfoque no se le da mucha importancia al orden en la descripción de las competencias, siempre es vital, que esta sea entendible y clara, por lo que se recomienda la siguiente constitución: *verbo, objeto conceptual, finalidad y condición del contexto*.

Luego se determinan los ejes metodológicos básicos, que son opcionales y generalmente, se explicitan para ordenar los criterios cuando estos son muy numerosos. Estos ejes no tienen un orden predefinido y pueden integrarse entre sí o subdividirse en función del problema que se aborda, el tipo de personas a las cuales se dirige y el tiempo disponible.

Después de identificar y validar las competencias, se determinan los criterios, que no son más que desempeños concretos que orientan tanto a formación como a la evaluación de las competencias. Se componen con “qué se evalúa” y “con qué se compara”. Se redactan igual que las competencias, pero sin la finalidad.

Para redactar los criterios se consideran diez procesos mínimos que implica una competencia, los cuales son, según Tobón (2010): sensibilización,

conceptualización, resolución de los problemas, valores y proyecto ético de vida, colaboración con otros, comunicación asertiva, creatividad, personalización e innovación, transversalidad, gestión de recursos y valoración metacognitiva.

Para lograr la evaluación de los criterios se determinan las evidencias, que se describen como informe, productos o registros del desempeño; la redacción es sintética sin necesidad de explicar con detalles y sin presencia de adjetivos.

A continuación se intenta dar un ejemplo de competencia para la gestión del proceso formativo desde lo socioformativo:

Identificación de la competencia

Área de desempeño: Proceso formativo en el año académico.

Problemas del contexto:

- Los proyectos educativos son formales e inoperantes. No constituyen estrategia común de la comunidad universitaria del año académico para cumplir sus objetivos educativos e instructivos.

En este caso, los problemas fueron determinados a partir del análisis documental y de la aplicación de encuestas a los coordinadores de año, directivos, profesores y estudiantes. Fueron redactados de manera afirmativa.

Redacción de la competencia:

Verbo: Gestiona

Contenido conceptual: proyectos educativos

Finalidad: identificar, explicar y resolver problemas formativos

Condición del contexto: Con responsabilidad, colaboración, alternativas metodológicas sistémicas y considerando los retos del contexto.

Competencia de gestión del proceso formativo:

Gestiona proyectos educativos para identificar, explicar y resolver problemas formativos con responsabilidad, colaboración, alternativas metodológicas sistémicas y considerando los retos del contexto.

Crterios

Proceso de la competencia: conceptualización

Sugerencia de verbo: Conceptualizar

Criterio: Conceptualiza que es el proceso formativo, sus características y atribuciones teniendo en cuenta retos del contexto.

Evidencias

Registro de observación del gestor a tres actividades del proyecto educativo.

Finalmente quedaría conformado como sigue:

Identificación del problema: Gestión del proceso formativo		
Problema del contexto: Los proyectos educativos son formales e inoperantes. No constituyen estrategia común de la comunidad universitaria del año académico para cumplir sus objetivos educativos e instructivos.		
Competencia	Criterio	Evidencia
Gestiona proyectos educativos para identificar, explicar y resolver problemas formativos con responsabilidad, colaboración, alternativas metodológicas sistémicas y considerando los retos del contexto.	Conceptualiza que es el proceso formativo, sus características y atribuciones teniendo en cuenta retos del contexto.	Registro de observación del gestor a tres actividades del proyecto educativo.

El análisis socioformativo es un enfoque que teniendo como base el constructivismo y el pensamiento complejo, intenta cubrir las lagunas existentes en los demás enfoques competenciales, además de poseer sus peculiaridades distintivas en la metodología para determinar las competencias.

Conclusiones

En esta etapa de elevada complejidad, diseñar modelos de competencias integradores, que orienten la innovación en los procesos formativos y las prácticas

educativas es, sin lugar a duda, una de los objetivos fundamentales de las IES. Finalmente, el análisis socioformativo resulta un enfoque innovador que tiene en cuenta al individuo en todas las esferas de actuación y manifestado a través de su integralidad, en su devenir histórico y en su desarrollo humano continuo.

Referencias bibliográficas

- Ángeles, G. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior.
- Cuevas, M. y Guzmán (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior: pautas y procesos para su diseño y gestión*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. México. ISBN 978-607-451-032-4.
- D'Angelo, O. (2005). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. En: *Revista Crecemos Internacional*. no. 2, Puerto Rico.
- García, G. (2013). *Estrategia de formación de competencias generales de dirección en los estudiantes de la carrera ingeniería forestal de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Cuba.
- González, G. (s/f). *Enfoques en los proceso de formación y evaluación de las competencias profesionales en la actualidad*. Santiago de Cuba.
- Ibarra, L. y Díaz, O. (2011). *El modelo curricular integrado en la UNIVA: de la concepción a la gestión*. Colección documentos: Innovación en Instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión. México. DF.
- Jonnaert (2001). *Competencia y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio*. UQÁM. Montreal. Canadá.
- Mertens, L. (1996). *Sistema de competencia laboral. Surgimiento y modelos*. Documento de referencia presentado en el seminario internacional formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectiva. Guanajuato. México.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelos*. Conocer. Cinterfort/OIT. México.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. UNESCO.
- Ruiz, I. (2009). *La formación basada en competencias profesionales*. Centro de Internacionalización de competencias educativas y profesionales. Monterrey.

- México.
- Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, R. (2008). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378, Cuba.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta. Ed. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S., González, L., Nambo S. y Antonio, V. (2015). *La Socioformación. Un estudio conceptual*. Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, Morelos, México. C.P. 62140. Extraído desde <https://www.researchgate.net/publication/288671357> el 444 de junio de 2015.

LA INSERCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS CUBANAS: APUNTES DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Máryuri García González- Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior en la Universidad de la Habana, Cuba, maryuri@cepes.uh.cu.

Reynier Helvio Fernández García - Licenciado en Educación, Profesor Asistente y Presidente de la Asamblea Municipal del Poder Popular en el municipio Bejucal, Mayabeque, Cuba.

Yordanka Guzmán Miras - Máster en Ciencias de la Educación, Profesora – Investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba, yordanka@cepes.uh.cu

Resumen

El estudio de las competencias constituye hoy en día un tema recurrente, emergente y necesario. Ha ido calando poco a poco en el sistema educativo, básicamente en el proceso de formación profesional universitario, constituyendo una línea temática importante a estudiar y profundizar como tendencia dentro de la innovación educativa contemporánea. Es básicamente a ello que tributa el trabajo que se propone, recogiendo precisiones de las competencias en el proceso formativo, en los currículos y mostrando la necesidad de su inserción en las carreras cubanas para formar un profesional cada vez más integral, comprometido y competente.

Palabras clave: competencias, proceso formativo, currículo, innovación educativa.

Abstract

The study of responsibilities today is a recurrent theme emerging and necessary. He has delved gradually in the education system, basically in the process of university training, constituting an important study and deepen as a trend in contemporary educational innovation thematic line. It is basically why we taxed the proposed work, collecting details of skills in the training process, curricula and showing the need for insertion in Cuban races to form a competent increasingly comprehensive professional, committed and.

Key words: competence, training process, curriculum, educational innovation.

Introducción

En el año 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior convocada por la UNESCO, se subrayaba la necesidad de establecer nuevos retos y perspectivas en las Instituciones de Educación Superior (IES), a fin de promover un cambio radical en los entornos universitarios, que propiciara la adquisición de conocimientos y competencias como elementos adecuados para el mejoramiento de la vida y el desarrollo sostenible de la sociedad.

Según consta en el preámbulo de dicha Declaración:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (1998, p. 1).

Es preciso entonces, continúa la UNESCO:

Hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Las instituciones de educación superior y en particular, las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues esta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones (*Ibidem*, p. 5).

Todo lo cual es ratificado en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) del 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, donde se plantea:

(...) se hace imprescindible que la educación superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región (p.4).

Posteriormente, los participantes de la CRES ratifican el compromiso de asegurar esta tarea: *“tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”* (p.12).

Implica, por tanto, el desarrollo de competencias en aras de lograr un profesional más y mejor preparado, desde la búsqueda de una mayor calificación para asumir tareas, formarse y desarrollarse en la práctica, integrando diversos componentes y cualidades de la personalidad, puesta en función del desempeño profesional eficiente, repercutiendo así en él y en su crecimiento como ser social.

Las competencias entonces, pueden verse desde dos aristas fundamentales, desde el mundo laboral y desde la formación integral en una IES. Ambas concepciones no son contrapuestas, porque para que se expresen en el mundo laboral, se debe trabajar desde esa concepción en el proceso formativo.

A partir de lo planteado por Guédes (1995), citado por García González (2013), las competencias no son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien, son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances. No se forman en un momento de la vida, sino a lo largo de toda ella, tanto dentro como fuera de la educación superior, siendo estudiante o trabajador ya graduado. En su proceso formativo incide la IES, el proceso docente educativo (PDE), la familia, la sociedad y la comunidad en la que vive, trabaja y se relaciona. La formación de competencias, por tanto, debe fomentarse en el transcurso de los años de estudios, tomando en consideración la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, es decir, debe trabajarse de manera intencionada institucionalmente.

La necesidad de talento creador es vital en las organizaciones modernas, donde la innovación es clave para responder al entorno. No resulta suficiente aprender la cultura acumulada por la humanidad en determinada ciencia, es menester aportar nuevas soluciones a los problemas surgidos del desarrollo científico y tecnológico, de las transformaciones para adaptarse a los cambios; entre otros factores, para ello se debe desplegar todas las potencialidades en aras de lograr fomentar el talento creador del personal a su alrededor.

La educación superior debe brindar a los futuros profesionales la posibilidad de enfrentar la vida laboral con potencialidades y competencias, que les permitan una actuación profesional eficiente.

1. Las competencias en el proceso formativo

El proceso de formación profesional es el que contribuye a formar cualidades de la personalidad del sujeto que se desempeñará como profesional durante la solución

de problemas que se le presenten en la esfera laboral con un profundo sentido innovador y el proceso de profesionalización como el que desarrolla el egresado en la solución de los problemas que enfrenta en su labor, a partir de los planteamientos de Álvarez de Zayas, (1996).

Tales planteamientos muestran la significación e importancia que posee el proceso de formación profesional, el cual es forjador de las futuras generaciones que son las que deben garantizar la sostenibilidad social no solo de las instituciones de educación superior, sino del desarrollo eficiente, eficaz y sostenible de la sociedad toda, para lo cual la formación desde las competencias es un elemento importante a tener en cuenta.

Retomando una idea de Álvarez de Zayas. C, (2003), la sistematización del conjunto de capacidades y competencias conforma, en el plano de la subjetividad, de su espiritualidad, el poder del sujeto, por lo que se siente más confiado, seguro y dispuesto a enfrentarse a la realidad social.

Para que este profesional una vez graduado pueda dominar la actividad laboral, es necesario que su formación transcurra vinculada directamente a la práctica y en ella vaya descubriendo su actividad y encargo social, donde poco a poco irá dominando su profesión y las actividades más cotidianas de la misma, todo ello sin apartar la instrucción del sujeto, con la cual se forma al hombre en una rama del saber humano, o sea en una profesión y se prepara para la vida.

La formación de competencias es un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida, y constituye esencialmente el desarrollo de capacidades adaptativas, de constante perfeccionamiento, flexibilidad y dinamismo como factor imprescindible para asumir y responder a la evolución de los puestos de trabajo y la movilidad social.

La competencia entonces, atendiendo a la conceptualización propuesta por González Rivero (2006), se define como una estructura psicológica, holística, compleja, de componentes que llevan a un funcionamiento integrado del sujeto, orientada al desempeño de la profesión.

Por tanto, incluye diferentes elementos por lo que no puede reducirse a ninguno de ellos. Asimismo, está sesgada por el carácter de la actividad a la que se orienta y

que establece exigencias, pero tampoco puede reducirse a términos de desempeño o resultados.

Ellas son producto de la enseñanza y la actividad, estando en constante desarrollo. En la medida en que se van manifestando se van estructurando mejor y funcionan con un nivel cohesionado que determinan la calidad del desempeño. Por ende la competencia debe verse con un enfoque holístico e integrador, de carácter contextual y en continuo perfeccionamiento y formación.

Entonces a criterio de García González (2013) se identifica la competencia como: *la integración holística y sinérgica de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas demostradas, en contextos socio- laborales diferentes y cambiantes, poniendo en práctica las experiencias y los principios básicos, saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber compartir y vivir en colectivo, académico, laboral y social.*

2. Competencias y currículos en Cuba

En todo sistema social están presentes los diferentes saberes; cada profesión se construye sobre la base de ellos. La escuela, a través del currículo, selecciona de esos sistemas de saberes, lo que un profesional necesita conocer para resolver una determinada gama de problemas en el sistema social, lo que la hace eficaz. El proceso didáctico hará que esa adquisición de saberes sea más eficiente. Estos procesos, el curricular y el didáctico, bajo un sistema pedagógico relacionan el sistema del mundo de la escuela con el sistema del mundo de la vida, lo que lo hace efectivo (Álvarez de Zayas, 2003 pp. 30-38).

Es por ello que la formación profesional transcurre mediante un proceso que no termina en los 5 años de la carrera, sino que es un aprendizaje permanente, inacabado, coincidiendo con Álvarez de Zayas (1996) cuando plantea que un individuo se consolida como profesional cuando ha transitado por los procesos de: formación profesional o docente educativo de la carrera y por el proceso de profesionalización.

En Cuba no se explicita la formación de, para y desde las competencias en el currículo; sin embargo, a fin de lograr una actuación consecuente con ello, es necesaria la formación de futuros profesionales más comprometidos, autónomos, flexibles, versátiles, conscientes de su entorno, país y profesión, con elevado nivel de creatividad en la solución de problemas y el enfrentamiento a situaciones concretas.

Para poder organizar dicho proceso en torno al estudiante, como planteaba Tuning América Latina (2007): *“la educación por competencias es un instrumento adecuado y a la vez profundamente transformador”*.

Citando De Ferranti (2003), García González, (2013) plantea que es importante que los profesionales sepan trabajar en equipos, relacionarse con una amplia variedad de actores, comunicarse eficientemente, lograr empatía, liderazgo, para lo cual es vital fomentar la innovación de los procesos desde el talento creador del personal a su alrededor, reconociendo además la importancia de la formación de competencias desde la universidad.

En este proceso, la educación superior juega un papel preponderante en la formación de los futuros profesionales que en un momento dado serán subordinados o directivos, pero insertados en ambientes laborales versátiles y demandantes de destrezas y competencias, que permitan el desarrollo para beneficio de todos.

Por su parte, la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (en 1998), hace referencia a la importancia de la dirección dentro de la enseñanza superior, donde explicita que *“(...) la educación superior deberá adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos (...)”* y más adelante continúa: *“(...) la dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden”* (p.14).

En este sentido, el currículo tiene un papel muy importante en la calidad del proceso formativo influido, en gran medida, por las condiciones contextuales y por la ciencia en sí. La inclusión de las competencias en los currículos de las carreras entonces, debe ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores y directivos.

La dimensión extracurricular, también es importante en ello. Mayor Hernández, (2003) plantea que es un proceso formativo, que complementa la preparación general integral del estudiante y refuerza su sentido de pertenencia y de identidad, al vincularlo con los actores sociales y sus problemas, vivencias y necesidades, en un accionar voluntario y consciente, que propicia la asimilación de aspectos de la cultura general y de la cultura local derivada de la actividad histórico-social de tales actores.

González (1990) por su parte reconoce que una de las diferencias de la formación extracurricular con respecto al currículo en la educación superior es la naturaleza de los métodos, formas y procedimientos a emplear en su ejecución; destaca que: *“(...) la actividad extracurricular se debe caracterizar por el diálogo, el convencimiento, la promoción y la atracción voluntaria de los estudiantes (...)”*. Este autor retoma la idea del valor y utilidad de la formación extracurricular para lograr el objetivo de preparar integralmente a los profesionales, así como el carácter voluntario que debe prevalecer en su desarrollo para lograr resultados finales relevantes.

En ello, la inserción de las competencias en el proceso formativo desde una IES, es clave para lograr la formación deseada de los egresados y que sean capaces de enfrentar la vida laboral y social de una manera autónoma y coherente.

3. Las competencias como fenómenos de innovación educativa en la enseñanza superior

Las competencias, por su parte, se relacionan estrechamente con hábitos de pensamiento y conducta, y aunque pueden aprenderse, su desarrollo será más difícil cuanto más tardío, por lo que el sistema universitario tiene un papel fundamental (Álvarez Uslar y Moreno Cartagena, 2002, p. 33).

Se coincide con los planteamientos anteriores, viendo la formación de competencias desde el inicio de la vida universitaria y no posterior a ella. La formación de las competencias debe verse desde el pregrado, desde el interior del grupo y para el perfeccionamiento del proceso formativo y de desarrollo profesional y social no solo de los estudiantes, sino del contexto en el que desarrollan y con el que interactúan.

Las competencias son relativamente nuevas en el entorno educativo, adaptadas del mundo empresarial; constituyen hoy un fenómeno de innovación al cual es menester prestarle atención, estudiarlo y fundamentarlo teóricamente.

Las competencias han surgido como teorías emergentes en las Ciencias de la Educación, que aún no se han convertido en paradigmas, pero poco a poco se han ido hospedando entre los clásicos, lo que hace emergente un redimensionamiento en este sentido.

Las Ciencias de la Educación tienen sus particularidades y es necesaria una reforma del pensamiento, que no implica renunciar a la dialéctica como método

científico, sino asumir las nuevas categorías que están surgiendo, como es el caso de las competencias y estudiarlas, integrarlas, comprenderlas y aplicarlas en aras de lograr cada vez mejores profesionales.

Es entonces la sociedad el mayor evaluador de las competencias, a través del desempeño concreto, donde debe pasarse de lo lineal a lo complejo, pensando desde la realidad que se va construyendo. Para esto, es necesario dejar de ser una IES adaptable para ser innovadora, dejar de verse como el saber hecho para construir el saber en el camino, buscarlo, innovar, crear; combinando lo local con lo global para formar el profesional que realmente se quiere, esa es la universidad que innova.

Por tanto, las competencias constituyen hoy un aspecto novedoso y cada vez más creciente en el mundo de la educación, siendo necesario su estudio y profundización como fenómeno de innovación educativa.

Conclusiones

Se particularizan las competencias desde el proceso formativo en la educación superior, mostrando su importancia y necesidad de inserción en la educación superior cubana.

Se precisan detalles desde el currículo de las carreras cubanas, corroborando la no inclusión de las competencias en ellos y la necesidad de incluirlas para una formación más integral en y desde el mundo del trabajo.

Se le confiere alta importancia a las competencias como fenómeno de innovación educativa, siendo necesaria la continuidad de sus estudios, profundización y teorización.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. (1996). *El diseño curricular en la educación superior cubana*, 8.
- Álvarez de Zayas, C. (2003). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Grupo editorial Kipus, Bolivia, 30-38.
- Álvarez Uslar, C y Moreno Cartagena, C. A. (2002). *Formación basada en competencias emprendedoras para la modernización del Estado*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración

- Pública Lisboa, Portugal, 33.
- De Ferranti, D y colectivo de autores. (2003). *Cerrando la brecha en educación y tecnología*. Estudio del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe. Formato digital.
- García González, M. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la educación superior, necesidad de la inserción de las competencias. *Revista Pedagogía Universitaria. Volumen XVI*. No.5.
- García González, M. (2012). La formación de competencias generales de dirección desde la universidad. *Revista pedagogía Universitaria. Volumen XVI*. No. 2.
- García González, M. (2013). *Estrategia de formación de competencias generales de dirección en los estudiantes de la carrera ingeniería forestal de la universidad de Pinar del Río*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación, CEPES, Universidad de la Habana, Cuba.
- González Rivero, B. (2006). *La competencia profesional*. Versión digital, CEPES.
- González, Gil R. (1990). *Algunas consideraciones sobre el desarrollo cultural integral y la educación comunista de los estudiantes de la Educación Superior*. Documento. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Guédez, V. (1995). *Gerencia, cultura y educación*. Fondo Editorial Tropykos, Caracas, Venezuela.
- IESALC - UNESCO (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. Instituto Internacional de la para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Ministerio de Educación Nacional de Colombia, junio, Cartagena de Indias, Colombia.
- Mayor Hernández, Y. (2003). *Un modelo de gestión del proceso de formación extracurricular en la Facultad de Agronomía de Montaña de San Andrés*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, CECES, Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Tuning—América Latina (2008). Extraído desde <http://tuning.unideusto.org/tuningal.www.rug.nl/let/tunigal> el 2 de octubre de 2012.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Paris, Francia, julio.

CURSO TALLER DE GESTIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA EN LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Adela Hernández Díaz - Profesora Titular, Doctora en Ciencias Psicológicas, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba, adela@cepes.uh.cu

Dayana Travieso Valdés - Profesora Asistente, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba, dayana@cepes.uh.cu

Resumen

En este artículo se presentan algunas consideraciones en relación a la ejecución de una experiencia desarrollada en una facultad de la Universidad de la Habana, con vistas a enriquecer la preparación del profesor universitario para enfrentar su desempeño como docente. Es resultado de una de las acciones del Proyecto: *“Estrategia educativa para la formación integral de estudiantes de segundo año de la Universidad de La Habana”*. La experiencia que se comenta se refiere a la realización de un “Curso Taller de Gestión Curricular” orientado a profesores de dicha facultad, a solicitud de la dirección de la misma, que tuvo como particularidad que desde su diseño y concepción hubo una intervención activa de sus participantes; en tanto, se proponen recursos de la investigación-acción como metodología idónea para alcanzar el objetivo del estudio. Como resultados principales se exponen las características de la propuesta de superación, así como la valoración que del mismo hicieron sus participantes. Se concluye en que el Curso Taller brinda la posibilidad de vincular la teoría con la práctica; también es necesario enriquecer la formación del profesor universitario y se requiere lograr mayor precisión de las tareas y funciones del colectivo de año y el profesor guía.

Palabras clave: profesor universitario, gestión curricular, investigación-acción, enfoque histórico-cultural, taller.

Abstract

In the article is shows some considerations regarding the implementation of an experience developed in a faculty of the University of Havana in order to enrich the preparation university professor to meet its performance as a teacher. It is the result of the actions of the Project: *“Educational strategy for the integral formation of*

second-year students at the University of Havana.” The experience says refers to the completion of a Course Curriculum Management Workshop aimed at teachers of the Faculty, at the request of the management of it, which had the peculiarity that from design and conception was the active involvement of participants, is proposed as action research as a suitable methodology to achieve the objective of the investigation. As principal results, it sets out the characteristics of the proposed improvement, and the results of the assessment made of the same participants. Concluding, the workshop provides the ability to link theory with practice, it is necessary to enrich the university teacher education require greater precision of the tasks and functions of the group of the year and the teacher guide._

Key words: university teacher, curricular management, investigation-action, historic-cultural approach, workshop.

Introducción

La educación en este siglo se ha convertido en una importante fuente de riquezas y producción de conocimientos; de ahí, que se le hayan asignado nuevas tareas a las instituciones educativas, en particular a las Instituciones de Educación Superior (IES), por su creciente responsabilidad en el desarrollo de la fuerza más calificada de la sociedad. Dentro de este proceso, un lugar relevante se le otorga a la formación de docentes, en tanto es en ellos donde recae una parte fundamental de la preparación del hombre a través de los distintos niveles de enseñanza. Esta tarea no solo puede orientarse a la formación de conocimientos y habilidades, sino también al desarrollo de un pensamiento creador, autodidacta, de valores, que se expresen en sus modos de comportamiento como profesional e individuo que se inserta en una sociedad con la cual tiene un compromiso de desarrollo.

La actividad del profesor universitario refleja el conjunto complejo de interrelaciones que conforman la estructura tanto de la institución educativa como de la sociedad en general, por lo que todos los cambios e innovaciones que se han sucedido en la esfera social y científica se han reflejado, de alguna manera, en los rasgos que particularizan su profesión, caracterizada por su complejidad, diversidad y necesario desarrollo en escenarios muy concretos y singulares.

La profesión docente requiere, como cualquier otro profesional, de un proceso de formación. En la práctica esta tiene lugar en primera instancia, a través de sus estudios de pregrado cuando adquiere una titulación y alcanza conocimientos,

habilidades y cualidades propias de su perfil. Lo relativo a las competencias necesarias para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje (PEA), generalmente, se adquieren en el propio desempeño, de manera espontánea y muchas veces, por ensayo y error.

A juicio de las autoras, estos procesos de formación deben ser dirigidos científicamente como condición necesaria para alcanzar los objetivos previstos. En consecuencia con lo anterior, se pretende a través del postgrado ofrecer al profesor una formación que complemente su preparación inicial que esté orientada, particularmente, a alcanzar las competencias demandadas para la ejecución exitosa de sus complejas tareas (docencia, capacitación personal, investigación y extensión), así como su satisfacción personal.

El profesor universitario de hoy debe prepararse para enfrentar las nuevas tareas y funciones que asume según las concepciones de la pedagogía contemporánea, donde sin excluir su encargo informativo, se erige como esencial su función directiva o de gestión del PEA, dimensión de su quehacer a la que contribuye particularmente la propuesta desarrollada en la experiencia que se presenta en este artículo.

1. Referentes teóricos asumidos para el desarrollo del Curso Taller de Gestión Curricular

La complejidad del mundo actual se expresa en los múltiples fenómenos que se están produciendo simultáneamente, entre los cuales resaltan la severa crisis económica con gran impacto en los sectores sociales, así como la influencia permanente de la globalización neoliberal, donde se hacen más evidentes las desigualdades sociales y se potencia el consumismo y la individualidad. Estas manifestaciones impactan en las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales atraviesan momentos de déficit presupuestario, lo que produce una devaluación de su carácter socioeconómico y provoca las desconexiones presentes en la comunidad universitaria.

Esta situación le plantea a dichas instituciones nuevos retos tales como: la necesidad de desarrollar formas alternativas de dirigir las o gestionarlas y una distribución del presupuesto de manera que, a pesar de la escasez de los recursos, no se afecten significativamente los procesos universitarios fundamentales. Otros son la preparación para ajustarse al cambio, la necesidad de preparar a sus actores

como verdaderos agentes transformadores de la sociedad para incorporarse a los nuevos escenarios.

Dar respuesta a los mismos, entres otros, requiere de profundizar en la gestión universitaria, la cual consiste en: “*operar y desarrollar eficientemente la docencia, la investigación y la extensión, así como los recursos financieros, humanos, físicos vinculados con las mismas, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes para la institución y la sociedad*” (Tristá, 2012, s/p).

La gestión universitaria, a juicio de las autoras, debe estar orientada en dos direcciones fundamentales: el vínculo con el entorno y la visión de futuro. Ambos elementos se encuentran en interacción, ya que una IES se mueve constantemente en un entorno y una dinámica cambiante, transformadora, y es a esta situación a la cual se debe responder mediante la visión de futuro.

En esta línea se coincide con Arrechavaleta, quien plantea:

(...) La consideración del proceso docente, como proceso de conocimiento y proceso de trabajo institucional, sus particularidades como objeto de la administración, y el cumplimiento del ciclo funcional administrativo de este proceso constituyen las referencias para abordar en este marco, la gestión de la docencia (2009,s/p).

Esta autora más adelante define:

(...) la gestión de la docencia como un proceso de trabajo institucional, en el cual, a través de la acción consciente de unos hombres sobre otros, se opera y desarrolla el proceso docente, bajo determinados criterios de racionalidad institucional y cuyo resultado tiene determinada significación social, en condiciones económico sociales dadas (...) Al reinterpretar este concepto desde la dimensión pedagógica puede precisarse que, se identifican como los principales actores, los directivos, profesores y estudiantes que de manera coordinada y orientados por una propuesta curricular concreta, desarrollan un proceso de formación guiado por los objetivos profesionales declarados en cada perfil, en correspondencia a la misión y visión de la institución educativa (*Ibidem*).

Por tanto, la gestión de este proceso implica la identificación de la demanda, la determinación de la estructura de carreras, el diseño del perfil de cada una de ellas, la estimación de los volúmenes de matrícula e ingreso, la determinación del modelo

pedagógico que sustentará la propuesta educativa, el diseño de las mallas curriculares, la determinación de los aspectos organizativos del mismo, el aseguramiento financiero, material y metodológico, así como el control, seguimiento y evaluación que retroalimente el desarrollo del proceso docente y permita con el inicio de un nuevo ciclo funcional administrativo.

Actualmente, la concepción tradicional del proceso formativo y de una IES como organización, no proceden en tanto predomina una dirección orientada a la urgencia del presente y no a lo importante; por otra parte, existe cierto acomodamiento a los procedimientos y normas establecidas y esto repercute negativamente en los trabajadores, la institución y fundamentalmente, en la capacidad y la motivación de innovar.

En relación con el componente académico presente en las IES, Delgado señala:

(...) En lo académico, por ejemplo, un punto de partida obligatorio es el rediseño de los currículos, que permite desde el inicio interiorizar los valores éticos, morales e institucionales que fijen en el alumno el sello de la universidad. Los estudiantes, al interiorizar la cultura organizacional, tendrán claras las pautas para su posterior desenvolvimiento dentro de la universidad. Sabemos que hay universidades que no han renovado currículos de estudios desde hace veinte, quince o diez años. En este proceso de modernización que propugnamos, una regla normal debería ser una reestructuración o un cambio de currículo cada cinco años (s/f, s/p).

Resulta entonces pertinente profundizar en la gestión curricular para incrementar el desarrollo de comunidad universitaria.

Como se conoce la mayoría de las IES como organizaciones educativas desarrollan tres importantes procesos sustantivos: docencia, investigación y extensión. La primera, constituye la función esencial y sobre ella, giran muchos análisis y debates. Las exigencias de formación profesional contemporáneas plantean la necesidad de lograr una enseñanza con mayor calidad y eficiencia, de una nueva forma de entender y desarrollar, el PEA y por ende, de un nuevo tipo de profesor universitario que sea capaz de dirigir la formación de los recursos humanos que necesita la sociedad.

En este artículo se asume como fundamento del proceso de formación docente una propuesta pedagógica basada en el Enfoque Histórico Cultural, la cual reconoce como uno de sus fundamentos esenciales el principio que explica que la educación

conduce al desarrollo, en tanto toma en cuenta los propios mecanismos del sujeto cognoscente, de manera que recaiga la influencia pedagógica dentro de los límites de la zona del desarrollo próximo. De esta forma, se enfatiza en las potencialidades que tiene el proceso de formación docente, cuando se vincula a las condiciones concretas del contexto en que este tiene lugar.

Siendo congruente con lo expresado hasta aquí, se estima que es esencial para el diseño de programas de formación docente, entre otros, los siguientes aspectos:

- la constatación del nivel existente en los profesores a partir de los cuales se identifica sus necesidades, demandas de superación, grados de satisfacción de la comunidad académica.
- el análisis de la actividad que desarrollan los profesores estableciendo las principales tareas básicas generalizadoras que ellos realizan, así como el bienestar que le provoca su realización.

Desde esos referentes teóricos asumidos se desarrolló un *“Curso Taller de Gestión Curricular”*, con profesores de una Facultad de la Universidad de La Habana, donde se crearon las condiciones pedagógicas necesarias para que los participantes, en su proceso de aprendizaje pudieran: (a) buscar (de manera organizada, orientada y dirigida por los coordinadores del Taller), y (b) descubrir e utilizar la información objeto de análisis. Aquí los profesores participantes desempeñan un papel de selector y generador de información; ellos son el objeto de las influencias pedagógicas y los sujetos de la actividad cognoscitiva. Los coordinadores del Taller organizan las fuentes externas de la conducta (exigencias, expectativas, posibilidades) de manera que se formen intereses y comportamientos necesarios de un profesor universitario. La base de la enseñanza es en este caso la orientación de las fuentes de la actividad del individuo hacia la selección, el procesamiento y manejo de la información necesaria para la solución de las tareas planteadas y la evaluación de los resultados, las pruebas y los errores, la experimentación, la elección y aplicación de principios generales y conceptos; es decir, no es la simple imposición de la información y las acciones.

2. Características del Curso Taller

La concepción del Taller estuvo precedida por la etapa diagnóstico de un trabajo de investigación desarrollado por un equipo del CEPES²¹, que en su muestra contenía

²¹ Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

a la carrera de la Facultad²² estudiada. En la segunda etapa de intervención, en sesión de trabajo conjunta con los investigadores y profesores de la carrera, se presentaron los resultados de la etapa inicial, identificándose debilidades existentes, se analizó y decidió la realización de un curso, como una de las vías para perfeccionar el proceso formativo de la facultad. Las autoras de esta ponencia, protagonistas activas de esta tarea, se decidieron por un Taller, como forma de enseñanza, por ser un tipo de clase que posibilita la intervención activa de sus participantes en la solución de problemas de manera integral, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias.

El diseño del Programa contempló la posibilidad que fungiera como profesores o coordinadores del Taller, miembros del claustro tanto del CEPES, como de la Facultad de Comunicación (donde se desarrolló la experiencia) y de otras áreas de la Universidad de La Habana (UH) vinculadas con la temática a abordar en el mismo, con la intención de potenciar, lo más posible, el vínculo de la teoría con las condiciones concretas de realización en que se da el proceso de formación profesional.

También se consideró necesario emplear un observador participante (una de las autoras de este trabajo) en cada sesión, para la recogida de toda la información que sucedía en el aula de modo sistemático (como recurso de la metodología cualitativa), a través de un contacto directo con los participantes en las situaciones específicas de aprendizaje.

El empleo de este recurso se justifica por la intención consciente de las autoras de que el programa elaborado no fuera un diseño rígido en el que se tienen previamente delimitadas y planteadas todas las cuestiones a abordar. Su carácter flexible y abierto permitió, en este caso a los coordinadores del Taller, reajustar su propuesta en función de los criterios, necesidades y valoraciones de los participantes como tarea inicial para generar la propuesta de trabajo definitiva.

La observadora participante en la recogida de datos contempló las respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Quiénes son los que forman parte del grupo, cual es el escenario y cuáles son su identidad y características relevantes?
- ¿Qué está sucediendo en el escenario? ¿Qué entorno físico lo configura?

²² Proyecto: Estrategia educativa para la formación integral de estudiantes de segundo año de la Universidad de La Habana (UH).

- ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones e instituciones?
- ¿Por qué funciona el grupo, como lo hace? ¿Qué símbolos, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

A continuación se exponen las particularidades fundamentales de cada sesión de trabajo:

Sesión #1: Integración, expectativas y encuadre del taller. Práctica de gestión curricular de los colectivos de año y profesores guías.

a) Momento inicial

La profesora, desde su rol de coordinadora, realizó una presentación del curso, donde se expusieron los objetivos, se negociaron los horarios y las reglas del curso. Aquí se propuso la incorporación de un tema relativo a la evaluación como vía para contribuir a la formación integral del estudiante a nivel horizontal. Se observó un protagonismo de los participantes, en tanto las actividades estaban orientadas a este fin. Se realizaron actividades de presentación de los dos protagonistas del hecho educativo y se potenció una relación empática. A la vez, se indagó en las expectativas en relación al Curso Taller y lo que no desearía que ocurriera en el mismo. El grupo se mostró muy participativo y activo durante el desarrollo de las actividades.

Se reajustó el programa (Ver Anexo 1) y finalmente, se determinaron los siguientes objetivos:

- valorar críticamente las prácticas de gestión curricular que se realizan, teniendo en cuenta las operaciones propias de este proceso;
- analizar el currículum en el marco de la planeación educativa, considerando sus momentos y documentos fundamentales;
- valorar una nueva concepción del proceso de formación profesional, basada en fundamentos de la pedagogía contemporánea;
- identificar y valorar, herramientas y recursos pedagógicos, como medio de apoyo para la labor del Colectivo de Año²³ y Profesor Guía (PG) orientados a la formación integral de los estudiantes, y

²³ El Colectivo de Año constituye uno de los niveles organizativos para el trabajo en la educación superior (Resolución 210/2007 - MES). En él, se reúnen los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles. La conducción del mismo corresponde al jefe de Colectivo de Año, que debe ser un profesor de experiencia.

- elaborar colectivamente estrategias de trabajo para el desarrollo de la Coordinación de Año, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades identificadas.

b) Momento de ejecución

En este momento de la sesión se desarrollaron diferentes dinámicas cuyo centro de atención fueron las actividades propias del coordinador de año (CA) y el PG. En relación a este tema, se desarrolló una actividad de reflexión y debate en subgrupos y posteriormente, una exposición en plenaria, acerca de las actividades que realizan como CA y PG en las tres carreras de la facultad estudiada (B, C y P) y aquellas que no realizan. Esta técnica logró la identificación de las principales tareas realizadas, las menos ejecutadas y aquellas actividades que no se realizan, lo que reveló coherencia entre la percepción de los directivos y profesores de la facultad. El vicedecano docente de la facultad era uno de los profesores participantes en el Taller.

Se considera relevante el hecho de que la motivación fue en ascenso en la medida que aumentó el trabajo grupal y se mostró una mayor participación de los PG que de los CA durante la sesión.

c) Momento de control y cierre

La actividad de cierre consistió en la utilización de la técnica PNI (positivo, negativo e interesante de la sesión); los planteamientos se centraron, fundamentalmente, en argumentos positivos o negativos. Como positivo se resaltó la posibilidad de contar con un espacio para reflexionar y hacer “catarsis”, mientras los argumentos negativos consistieron en que no todos asistieron por coincidencias de otras labores, el tiempo y las impuntualidades.

Sesión #2: El currículo en el marco de la planificación educativa: Momentos fundamentales. Perfil Profesional, Plan de Estudios Programas Docentes”.

a) Momento inicial

Se comenzó con la retroalimentación de lo ocurrido en la sesión anterior. La profesora disertó acerca del tema a trabajar en esta ocasión a través de una orientación general, utilizando la elaboración conjunta con los participantes. En este sentido, se exploraron las concepciones de los profesores en relación con el

concepto de currículum, el cual se definió como: “(...) *formación profesional, trayectoria profesional, materia del plan de estudio e historia de vida (...)*”. Con respecto al perfil profesional se expresó: “(...) *salida, el tipo de profesional, aristas de trabajo, ámbito en que te puedes desempeñar (...)*”.

b) Momento de ejecución

Se procede al trabajo en equipo a partir de las actividades prácticas de la clase. Todos trabajan en grupos centrados en las tareas a realizar. Los participantes nuevos que se incorporaron en esta sesión sobresalen en cuanto a sus intervenciones. Posteriormente, el grupo realiza un círculo de manera espontánea para debatir las actividades prácticas. Como resultado del proceso de reflexión y elaboración en clase, proponen modificaciones a la malla curricular, por ejemplo: colocar la asignatura de geopolítica como asignatura optativa y se enfatiza con mucha fuerza en la necesidad de incrementar la realización de exámenes integradores, valorándose diferentes propuestas. De manera general, se constata la participación activa, profunda y crítica de los participantes.

Los profesores que forman parte del claustro de una de las carreras marcan la falta de integración que existe en el tercer año, a pesar de la unión de los grupos, aunque refieren que ahora se observa una mayor unificación. Realizan además una caracterización de los estudiantes de forma espontánea, como premisa necesaria para emprender un perfeccionamiento del trabajo educativo.

c) Momento de control y cierre

La actividad de cierre consistió en resumir en una palabra su valoración de la sesión, las respuestas fueron: “(...) *inacabado, interesante (se especificó que fundamentalmente, lo relativo al currículo oculto) y revelador, muy útil para la comprensión del proceso de acreditación de la carrera (...)*”.

Sesión #3: Una nueva concepción del proceso de formación profesional. La gestión del proceso docente.

a) Momento inicial

A través de preguntas se precisan los elementos esenciales de la sesión anterior. Se orientó la actividad: el profesor realiza una exposición teórica sobre los fundamentos esenciales del Enfoque Histórico Cultural como fundamento de la pedagogía desarrolladora y la vinculación entre los diferentes niveles de

planificación del diseño curricular hasta el PEA, como objeto de perfeccionamiento para lograr la formación integral del estudiante. Además, se provoca una elaboración conjunta con los participantes para “identificar” la noción que poseen de dicho proceso y se analizan las características fundamentales de este proceso, donde se destaca su carácter activo.

b) Momento de ejecución

Se estimula la producción entre los participantes y entre ellos y la coordinadora. Se destacan como aspectos esenciales en el PEA: “(...) la orientación del profesor, la gestión del mismo, la relación que debe existir entre enseñanza y desarrollo y las demandas que el sistema socioeconómico realiza a la educación (...)”.

Otro elemento teórico que se abordó en la sesión son las diferencias entre la gestión del PEA y su organización y aseguramiento. La coordinadora presenta las particularidades de la gestión de la docencia y luego expone las operaciones del proceso de gestión de la docencia. En esta actividad fue muy rica la intervención de los participantes, brindando criterios valiosos.

Se orienta en la actividad práctica que los profesores guías y sus jefes de CA se reúnan para realizar las acciones indicadas; luego, los equipos de trabajo presentan al plenario, sus conclusiones relativas a cómo se tiene en cuenta los requerimientos de la gestión curricular, en su quehacer como CA y PG.

c) Momento de control y cierre

Se cierra la actividad indagando sobre las herramientas disponibles para su labor como gestores de la actividad docente. Posteriormente, se utilizan las respuestas para motivar la próxima sesión donde se analizarán diferentes instrumentos que apoyan esa gestión de la docencia, como función del CA.

Sesión #4: Herramientas y recursos en función de la Gestión Curricular.

a) Momento inicial

Se comienza la actividad relacionando los contenidos de la sesión anterior con la identificación, por los participantes, de las limitaciones y fortalezas del proceso de gestión curricular en la facultad.

b) Momento de ejecución

Se analizan en equipos, las debilidades y fortalezas identificadas tanto en estudiantes como en los profesores, así como los aspectos de carácter organizativo y normativo que inciden en ese comportamiento. Aquí se enfatiza en la necesidad de lograr un mayor vínculo de los profesores de servicios con el perfil profesional y valoran vías para acercar más a esos profesores de servicios a los directivos de la facultad.

El profesor coordinador de la sesión socializa los documentos con los que usualmente trabajan los profesores y los participantes asumen el protagonismo de la actividad al analizar la funcionalidad de los mismos. Los documentos con los que se ejecuta la actividad práctica son:

- Planeación de locales y recursos.
- Horario docente.
- Calendario.
- Planeación de todas las asignaturas.
- Solicitud de contratos a los profesores de servicio.
- Cubrimiento de asignaturas de la especialidad al normar las horas de contrato de los profesores adjuntos.

Del debate en subgrupos, se produjeron ideas que enriquecen las tareas y funciones del jefe de CA, así como que favorezcan su reconocimiento académico y social.

Se destaca la participación y actitud crítica de los profesores ante la actividad práctica, lo cual es un resultado de su implicación emocional con la misma, dado que son documentos de uso diario para ellos.

c) Momento de control y cierre

Se concluye con la necesidad de elaborar “herramientas” más operativas y funcionales.

Sesión #5: La evaluación del aprendizaje como oportunidad para contribuir a la integración curricular a nivel de año. Características, tipos y funciones de la evaluación.

a) Momento inicial

Como actividad inicial, la profesora coordinadora solicita dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué es la evaluación? ¿Cómo se diseña o planifica? ¿Vivencias cuando se evalúa?

Las respuestas significaron la complejidad de este proceso, la diversidad de factores que inciden en él y la necesidad de mantener su integralidad con objetividad, sin despojarlo de su carácter afectivo.

Se plantea con fuerza la necesidad de diversificar las formas y tipos de evaluación, teniendo en cuenta que el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes constituye una de las exigencias de la formación profesional contemporánea y el papel que en ello juega el PEA.

b) Momento de ejecución

En este momento se les solicita a los participantes que expongan con una palabra que es para ellos la evaluación: “(...) proceso, no es un momento, conjunto de actividades, proceso global compuesto por un conjunto de acciones o una gran actividad (...)”.

En relación a su concepción de evaluación del aprendizaje se destaca de nuevo la complejidad de dicho proceso y se relaciona con el cumplimiento de los objetivos previstos y la calificación.

Se aportan interesantes ideas²⁴ en relación con las nuevas maneras de evaluar y al papel que en este proceso tiene el diagnóstico inicial del estudiante.

Se indica como actividad práctica una reflexión sobre la puesta en práctica de la función formativa de la evaluación. Posteriormente, se identifican aspectos en los que hay que profundizar en la preparación de los participantes para abordar esta dirección de la evaluación. El tema genera numerosas inquietudes a la vez que los participantes se sienten motivados e interesados en el mismo. Emerge como sugerencia del grupo la posibilidad de desarrollar alguna capacitación en este tema.

Se propone la formación de grupos en el aula, donde hay que valorar una posible

²⁴ Informe final de Investigación del Proyecto: Estrategia educativa para la formación integral de estudiantes de segundo año de la UH. Colectivo de autores del CEPES, 2010/2011.

integración curricular horizontal, tomando como núcleo a la evaluación. Se valoraron diferentes experiencias en ese sentido tanto positivas como negativas. Se señala como fundamental para lograr el éxito en esa tarea, la integración desde el trabajo docente metodológico de las disciplinas y asignaturas, a partir del control sistemático y se reconoce como un reto que hay que enfrentar de inmediato y potenciar las integraciones logradas.

Se evidenció una gran motivación y un pensamiento crítico de los contenidos desarrollados en las sesiones. El análisis profundo de los contenidos posibilitó que trabajaran concentrados en la tarea a la vez que respondían sus propias interrogantes.

c) Momento de control y cierre

Se aplica una encuesta para indagar acerca de las diferentes actividades del Curso Taller y al mismo tiempo, como muestra de instrumento evaluativo.

Sesión #6: Algunas experiencias en la gestión curricular en la Universidad de La Habana. Perspectivas de trabajo y cierre.

a) Momento inicial

Se realiza la presentación de los profesores invitados. Comienza este espacio con una exposición de la Dra. Norma Barrios acerca de la concepción del trabajo educativo, docente y metodológico.

A petición de los estudiantes (conocer experiencias de la propia UH en el tema) se realiza la actividad con la profesora Amelia Gort, quien presenta experiencias de la Facultad de Biología, resaltándose las fortalezas y debilidades que de manera conjunta se analizan como puntos de contacto con la facultad objeto de estudio. Se abre un espacio para el intercambio de vivencias en el tema, donde se van puntualizando los elementos esenciales identificados. Los participantes subrayan la importancia del trabajo conjunto entre los jefes de CA y los jefes de disciplina, por la diversidad y especificidad de estas, sobre todo, en el caso de los profesores de materias de servicio.

Los participantes aportan ideas valiosas en relación a las funciones de estas figuras claves del trabajo educativo en la Facultad (PG y jefe de CA), al vínculo con la secretaría docente, al sistema de evaluación empleado y su papel educativo, así como a la planificación del tiempo y tareas de estos actores del proceso. Un

aspecto que atraviesa todas las reflexiones es el reconocimiento constante que se hace a la necesaria comunicación que debe existir entre profesores y estudiantes para lograr los objetivos propuestos, así como la flexibilidad que debe caracterizar su proceder, de manera que se contribuya a crear un clima de confianza entre ellos.

b) Momento de ejecución

Como actividad práctica los participantes deben, a partir de todo lo analizado en el Curso Taller y sus vivencias, valorar las tres ideas por cada carrera de la Facultad que pudieran mejorar la Estrategia de trabajo educativo. Al respecto, se generaron muy buenas ideas²⁵ orientadas, fundamentalmente, a la implicación moral y afectiva de todos los participantes en la propuesta de soluciones en el proyecto educativo, es decir, romper viejos esquemas y ajustarlos a las condiciones concretas de cada carrera, de cada facultad.

c) Momento de control y cierre

La profesora coordinadora finalmente realizó una devolución con respecto a la encuesta aplicada en la sesión anterior. Los resultados fundamentales de esa valoración son los siguientes:

- Se reconoce por el 100% de los participantes el cumplimiento de los objetivos del taller. Se consideró que se logró visualizar en la experiencia de los participantes y en lo explicado por las profesoras en cada tema.
- Se valoró como aprendizajes nuevos importantes para su desempeño docente: el carácter transversal de las asignaturas; los modos de pensamiento, acción y aplicación de los contenidos tanto del año como de la carrera, y las nuevas formas y maneras de ver cómo desde nuestro perfil y áreas se puede lograr una integración curricular y formar mejores profesionales.
- La totalidad también reconoció la importancia de este tipo de capacitación para el desarrollo del trabajo educativo y la adquisición de una mirada abierta al PEA, conceptos que recolocan la comprensión y visión de la docencia.

Los aspectos que más gustaron fueron la manera y dinámica aplicada en las sesiones de trabajo, que a su vez provocó que se pensara y materializara en el

²⁵ Idem al anterior.

quehacer cotidiano y se sintiera con mayor interés esos conocimientos.

Se calificó de excelente:

- la calidad de las clases y la manera de impartir el contenido;
- la preparación de los profesores que impartieron el curso, y
- la aplicación práctica de los contenidos abordados.

Lo que menos gustó a los participantes estuvo vinculado con la interferencia del horario del Curso Taller con otras actividades imprevistas, que limitó la asistencia y puntualidad en ocasiones. Además, solicitaron profundizar en temáticas relacionadas con:

- Acreditación.
- Evaluación.
- Trabajo metodológico interdisciplinar e intradisciplinar.

A modo de conclusión del Curso Taller se solicitó a los participantes que expresaran con una palabra su apreciación integral del mismo: "(...) reflexión, instrucción, conocimiento, aprendizaje, necesario, útil (...)".

Como cierre de esta propuesta, a nuestro juicio, novedosa de capacitación se realizó una entrevista al Vicedecano docente de la facultad (participante del Curso Taller) una vez transcurrido un semestre de su ejecución para indagar sobre la influencia que había tenido el mismo en el proceso docente educativo de la misma.

Conclusiones

- El Curso Taller -como forma de enseñanza-, estimula la producción científica de sus participantes, tanto individual como colectiva, a partir de la posibilidad que brinda de vincular la teoría con la práctica.
- Es necesario enriquecer la formación del profesor universitario en áreas relacionadas con la gestión curricular, como premisas necesarias para el desarrollo exitoso de su quehacer docente, en particular, como profesor guía o jefe de colectivo de año.

- Se requiere lograr una mayor precisión de las tareas y funciones de estas figuras claves del proceso docente educativo y al mismo tiempo, debe otorgarse más flexibilidad para la ejecución de su labor.

Referencias bibliográficas

Arrechavaleta Guarton, N. (2009). *Gestión de la docencia*. Universidad de La Habana: Material inédito.

Delgado, L.F. (s/f). *La gestión universitaria*. Extraído desde http://sisbib.unmsm.edu.pebibvirtualdatalibrosEducacionuniver_perupdfa02.pdf el 6 de mayo de 2016.

Tristá, B. (2012). *La Universidad como objeto de gestión*. Materiales de Trabajo en Power Point del curso “Gestión Universitaria”. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEPES, La Habana.

Anexo 1. Curso Taller de Gestión Curricular.

Dirigido a: Coordinadores de Año y Profesores Guía

Fecha: 25 de marzo al 30 de abril del 2011

Horario: Miércoles de 2:00 p.m. a 5:00 pm y Viernes de 9 a.m. a 12 m.

Lugar: Aula de Postgrado de la Facultad de estudio.

Profesores: Del CEPES y de otras Facultades de la Universidad de La Habana.

OBJETIVOS

- Valorar críticamente las prácticas de gestión curricular que se realizan, teniendo en cuenta las operaciones propias de este proceso.
- Analizar el curriculum en el marco de la planeación educativa, considerando sus momentos y documentos fundamentales.
- Valorar una nueva concepción del proceso de formación profesional basada en fundamentos de la pedagogía contemporánea.
- Identificar y valorar herramientas y recursos pedagógicos, como medios de apoyo para la labor de los CA y PG orientada a la formación integral de los estudiantes.
- Elaborar colectivamente estrategias de trabajo para el desarrollo de la Coordinación de Año, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades identificadas.

PLAN TEMÁTICO

1. Integración, expectativas y encuadre del Curso Taller.
2. Prácticas de gestión curricular.
3. El currículo en el marco de la planificación educativa. Momentos fundamentales. Perfil Profesional, Plan de estudios y Programas docentes.
4. Una nueva concepción del proceso de formación profesional. La gestión del proceso docente.
5. Herramientas y recursos en función de la gestión curricular.
6. El ejercicio docente como oportunidad para la integración curricular horizontal.
7. Perspectivas de trabajo y cierre.

METODOLOGÍA

El Curso Taller se desarrolla a través de métodos de participación activa que propician el aprendizaje grupal y la reflexión individual de los aspectos abordados.

Al inicio de las clases, el profesor en elaboración conjunta con los participantes aborda y orienta los aspectos esenciales del tema a tratar. Posteriormente, se diseñan situaciones de aprendizaje que faciliten el análisis de la nueva información y su relación con la que poseen los participantes de manera de propiciar un aprendizaje significativo.

Se trabaja para establecer un vínculo entre los contenidos a abordar y su propia práctica educativa orientada a la realización de un trabajo de cierre que contribuya al desarrollo de habilidades para su desempeño como docentes, específicamente, como Coordinador de Año. El Curso Taller se desarrollará en ocho sesiones de tres horas cada una, con dos frecuencias a la semana.

MEDIOS TÉCNICOS

Se utilizan medios audiovisuales, principalmente, presentaciones electrónicas, pizarrón, material impreso y otros.

Anexo 2. Entrevista de Vicedecano Docente de la facultad de Universidad de La Habana.

1. ¿El Curso Taller, como forma de enseñanza, se considera conveniente por la capacitación del claustro?

x SI

¿Por qué?

De la forma de enseñanza es la mejor para el objetivo propuesto, ya que posee un carácter interactivo, poca duración y permite enfocarse en el problema concreto.

2. Reflexione sobre los temas y determine la pertinencia de los mismos, teniendo en cuenta las características de su claustro.

A nivel de contenidos yo creo que funciona y está bien. Los que más fueron al taller son los de la carrera C, que coincide con los que mejor están funcionando en las relaciones con los estudiantes y los que mejor trabajo realizan de manera general. Cuando tengo interacción con los Colectivos de Años, son los que mejor funcionan. Puede que no sea solo debido al Curso Taller, pero sí alguna influencia se ejerció. Hay otras áreas de la Facultad que siguen sin tener claridad sobre la función de cada uno.

A partir de esta actividad, me percaté al trabajar sus objetivos que la formación de los profesores (en todos los niveles) no tiene un perfil pedagógico.

Le faltó al Curso Taller que la gente lo entendió como una cuestión organizativa y no metodológica. Hubiera sido bueno un ejercicio que lleve a un problema puntual.

3. Sugerencias generales para una nueva capacitación.

Yo hubiera potenciado la posibilidad de la creación de las condiciones para enseñar los contenidos. Hay que ver cómo incorporar el taller a la propia actividad metodológica de los profesores. Como el taller fue rápido, tuvo como inconveniente la asistencia. Hay dos variantes: incorporado al encuentro metodológico o dentro de la Maestría. Se puede desde esta variante incorporar los contenidos a los problemas cotidianos de los profesores. Yo he hecho cosas basadas en eso pero otras no he podido. Hubiera sido deseable haber identificado un problema

(identificar problemas educativos, metodológicos y organizativos) y haber puesto a los profesores a solucionarlo, lo que se podría extrapolar a otros problemas.

También, hubiera sido bueno trabajar la formación de trabajo metodológico aunque no creo que deba ser la prioridad.

4. Después de seis meses de haber culminado el Curso Taller de Gestión de la Docencia ¿Cómo valora la influencia del mismo en el desempeño de los profesores cursantes en cualquiera de las dimensiones de la Facultad?

Para mí, sirve para probar los indicadores de perfeccionamiento de la Facultad. Además, identifiqué determinadas competencias en mí. Basado en el taller le pedí a los docentes (profesores guías, colectivos de año) que detectaran cuáles son los problemas educativos y metodológicos que tienen. Los profesores que más asistieron al Taller son los que mejor están trabajando hoy por hoy y se evidencia un cuestionamiento y preocupación sobre las funciones que deben realizar cada uno, entiéndase profesores guías, colectivos de año.

Anexo 3. Bibliografía brindada a los estudiantes durante el curso taller de Gestión Curricular.

Los participantes dispondrán de un texto (digital) que recoge los principales materiales bibliográficos correspondientes a los diferentes temas tratados en el Curso Taller, tanto generales relativo a aspectos teóricos de la formación profesional, como particulares que contemplen especificidades de la facultad en cuestión, que posibiliten la instrumentación práctica de las ideas resultantes del debate.

Arrechavaleta - Guarton, N. (2009). *Gestión de la docencia*. Universidad de La Habana: Material inédito.

Delgado, L.F. (s/f). *La gestión universitaria*. Extraído desde: https://bib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/data/libros/Educacion/univer_perupdfa02.pdf el 6 de mayo de 2016.

Flórez, R. (2004). *Cómo mejorar los instrumentos de evaluación convencionales, en Docentes del Siglo XXI*.

González, M., Hernández, A, Hernández, H. y Sanz, T. (2003). *Curriculum y Formación Profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, CUJAE.

Hernández-Díaz, A. (2002). *Una visión contemporánea del proceso de enseñanza-aprendizaje*. En: Hernández, A., Ojalvo, V., Kraftchenko, O., Viñas, G. y González, M. *La educación Superior una visión contemporánea*. La Habana: Universidad de La Habana, 24-35.

Salinas, D. (2002). *Instrumentos para tratar de evaluar*. En: ¡Mañana examen!. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Tristá, B. (2012). *La Universidad como objeto de gestión*. Materiales de Trabajo en Power Point del curso “Gestión Universitaria”. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEPES, La Habana.

LA FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO PARA QUE APRENDA A ENSEÑAR. UNA PROPUESTA INNOVADORA

Dania Regueira Martínez - Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz", Cuba, dregueira@upr.edu.cu

Delci Calzado Lahera - Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Universidad Pedagógica, México, delcicalzadolahera@gmail.com

Angie Fernández Lorenzo- Doctor en Ciencias Económicas, Profesor Titular, Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE Ecuador, angie821218@gmail.com

Resumen

Este artículo es parte de una investigación que se realizó en la formación inicial del profesor en las facultades pedagógicas y se implementa actualmente en la formación docente del estudiante de la carrera de Ingeniería en Agronomía, generalizándose así a la integración universitaria que se ha producido en los últimos tiempos en la educación superior cubana, en función de desarrollar el aprender a enseñar como propuesta innovadora. Se logró, desde la formación docente, perfeccionar la planificación de diferentes actividades pedagógicas, fundamentalmente, la clase, desarrollando competencias pedagógicas mediante acciones dirigidas a la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje que le permitan fundamentar el proceso seguido durante la planificación. Para el desarrollo de la investigación, se utilizaron métodos del nivel teóricos y empíricos y como resultados se implementaron las etapas que facilitan el aprendizaje.

Palabras clave: planificación de la clase, aprender a enseñar, estrategias de aprendizaje.

Abstract

This article is part of an investigation that was conducted in the initial teacher training in pedagogical faculties and is currently implemented in teacher training student of agronomy, paying the university integration that has occurred in recent times in the Cuban higher education, in order to develop learning to teach as an innovative proposal. Was achieved from improving teacher training planning educational activities fundamentally different class, developing teaching skills through actions aimed at the use of different learning strategies that allow them to justify the process followed for such planning. For the development of research, methods of theoretical and empirical level stages were used and implemented; the first: diagnosis of students and teachers, the second: planning academic

component, in which three cycles are proposed, the first called: preparatory for the learning task, the second: execution of the learning task and the third: self-learning task.

Key words: lesson planning, learning to teach, learning strategies.

Introducción

Los retos que imponen las transformaciones en el contexto educacional actual requiere elevar la preparación científica, metodológica, pedagógica y política del personal docente, que tiene como objetivo formar a un hombre cuya cultura, desarrollo armónico y pensamiento flexible, le permitan enfrentarlos, específicamente en la Universidad, que tiene como una de sus encargos la transformación de la sociedad, para lo cual se necesita un estudiante que aprenda a aprender los contenidos relacionados con su perfil de la profesión y aprender a enseñar con estos.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) cada vez cobran mayor interés en prestigiarse en el mundo laboral a la vez que se nutre de él, lo que constituye uno de los aspectos que contribuye a la necesidad de pensar en el desarrollo de competencias pedagógicas desde la formación del estudiante para garantizar la preparación para y en el mundo laboral productivo, dirigida a elevar, fundamentalmente, la calidad de la formación respondiendo a la solución de sus problemas profesionales.

La solución de los problemas profesionales puede darse desde la aplicación del contenido de la profesión que conlleva al reconocimiento social; de esta manera, es considerado como la clave para el desarrollo de las competencias profesionales.

Queda claro que durante el ejercicio de la profesión los egresados enfrentan problemas que son inherentes a la labor que realizan y que se presentan en su contexto de actuación como contradicciones y desafíos a vencer, demostrando en la práctica los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante la solución exitosa de dichos problemas, para lo cual también deben desarrollar competencias pedagógicas mediante acciones dirigidas a la utilización de un aprendizaje estratégico, que le permite apropiarse de las acciones para aprender a aprender y aprender a enseñar el contenido de su profesión. Y precisamente, este es el objetivo esencial del artículo que se presenta.

Desarrollo

Para corroborar el aprendizaje estratégico de los estudiantes durante su formación, que le permita aprender a aprender los contenidos de la profesión y aprender a enseñar con estos, inicialmente en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Biología-Química y en la actualidad en la especialidad de Ingeniería en Agronomía, se realizó un análisis de las estrategias pedagógicas implementadas en los grupos clase, los planes de trabajo metodológicos de los diferentes años de las carreras y los planes de clases de los profesores, por ser estos últimos los documentos donde se contextualiza el currículo de la carrera. Como resultado se pudo constatar que:

- a) en las estrategias pedagógicas no se evidencian acciones para complementar el aprendizaje en el grupo y en el año. En lo fundamental, se privilegia la organización del tiempo de estudio dedicado a esta actividad en el primer y segundo año de la carrera.
- b) es insuficiente la utilización de guías de estudio y hojas de trabajo, que demandan del uso de estrategias de aprendizaje durante el estudio independiente, fundamentalmente, en la formación pedagógica, no así en la carrera de , pues en la asignatura aprender a aprender se promueven en el primer año; sin embargo, resultan insuficientes las indicaciones o recomendaciones, que conlleven al aprendizaje estratégico para la solución de los problemas profesionales que desde el punto de vista pedagógico deben enfrentar en la empresa o en la escuela, y
- c) en las orientaciones metodológicas se expresan, de forma general, las acciones que promueven a la independencia, la reflexión y la creatividad de los estudiantes cuando realizan su práctica investigativo-laboral, pero no se concretan las indicaciones para lograrlo, mismas que deben ser invariantes en cada carrera, lo cual favorecería la asesoría del tutor y el cumplimiento de sus funciones en la escuela o en la empresa.

El estudio desplegado a la documentación curricular evidencia también la necesidad de determinar qué estrategias de aprendizaje son las más frecuentes y útiles a un estudiante para el desarrollo de un aprendizaje estratégico que contribuya a su formación competente en correspondencia con las exigencias y demandas de la sociedad a la Universidad.

Lo anterior se materializa en los planes de clase de los profesores, pues no se

estructuran debidamente las tareas de aprendizaje que conforman la relación interna de la clase acorde con el diagnóstico individual y grupal, limitando el aprendizaje estratégico.

El trabajo metodológico realizado en el colectivo de año es un contexto adecuado para plantear las estrategias de aprendizaje que mayormente pueden ser utilizadas por los estudiantes en esta actividad pedagógica con un enfoque de aprendizaje estratégico, cuyo fundamento está en el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo señalado, se propone que el estudiante aprenda a realizar la reflexión y regulación metacognitiva para que desarrolle un pensamiento creativo, es decir, que ante cada actividad a ejecutar o problema profesional a resolver aprenda a planificar, organizar, regular y evaluar los métodos, técnicas y herramientas para determinar el cómo, el cuándo, el por qué y el para qué lo hace. Esto permite tomar conciencia de la manera en que se aprende y cuáles son los mejores resultados en la realización de toda actividad educacional; además, a partir de la regulación se desarrolla el proceso de perfeccionamiento de lo planificado, fundamentalmente, la clase.

En este estudio, la clase se considera como una unidad didáctica integradora, pues su estructura interna la conforma un sistema de contenidos organizados coherentemente según la lógica de la ciencia para lograr un profesional competente y comprometido con su desarrollo personal y social, capaz de utilizar el aprendizaje estratégico como un proceso de apropiación de estrategias de aprendizaje en las actividades pedagógicas que realiza para solucionar diferentes problemas profesionales que se presentan en la escuela o en la empresa.

Como unidad de análisis, se seleccionaron los estudiantes en formación docente de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, los cuales fueron evaluados a partir del ascenso del “Índice de aprendizaje estratégico” (Iae) alcanzado para la planificación de la clase con un enfoque de aprendizaje estratégico. La investigación permitió corroborar dicho índice adquirido por los estudiantes durante su formación docente mediante el procedimiento siguiente, adaptado a partir de los criterios de Romero (2003, p.18).

Se calcula el “Iae” que tienen los estudiantes sobre la planificación de la clase, para lo cual se ponderan los indicadores explorados en cada dimensión como sigue: MB por 3 aspectos bien, B por 2 bien, R por 1 bien y M cuando no tiene ningún aspecto del indicador bien. Se utiliza para este cálculo la siguiente expresión:

$$\frac{3(Cant.MB) + 2(Cant.B) + 1(Cant.R) + 0(Cant.M)}{TIXT.I}$$

Con esta fórmula, se determina el índice de aprendizaje estratégico que poseen los estudiantes relacionado con la utilización de estrategias de aprendizaje para la planificación de la clase: TI es el total de indicadores a evaluar y 3 es el valor máximo que puede alcanzar un indicador. Ese valor permite clasificar al estudiante, como no estratégico cuando $lae \leq 0.50$ y estratégico cuando $lae \geq 0.50$.

Para calcular la "Presencia del Indicador" (PI) se utiliza la siguiente expresión:

$$\frac{3(Cant.MB) + 2(Cant.B) + 1(Cant.R) + 0(Cant.M)}{TIXTC}$$

Mediante esta fórmula, se representa la PI en las clases observadas, donde: TI es el total de indicadores a evaluar y 3 es el valor máximo que puede alcanzar un indicador.

Más adelante, se calcula el índice de aprendizaje estratégico (lae) con los datos obtenidos presentes en los indicadores observados en las clases a partir de la fórmula siguiente:

$$\frac{\sum_{n}^{1} PI}{TIXTC}$$

En la fórmula anterior, PI representa la presencia del indicador en las clases observadas; TI el total de indicadores a evaluar y TC el total de clases observadas.

Para el desarrollo del aprendizaje estratégico, el profesor debe atender el carácter de la utilización espontánea y consciente de las estrategias de aprendizaje que depende de otros factores didácticos a tener en cuenta por el profesor, como son:

- a) la forma en que se planifican y proyectan las tareas de aprendizaje acorde con el desempeño profesional que realizará el estudiante;
- b) la diversidad y el nivel de desempeño en la realización de las tareas de aprendizaje conforme con el desarrollo del aprendizaje estratégico;

- c) la posibilidad de transferir los procedimientos empleados en correspondencia con el desarrollo del aprendizaje estratégico;
- d) la sistematización de los procedimientos a emplear en cada tarea de aprendizaje desde el desarrollo individual y grupal del aprendizaje estratégico, y
- e) la aplicación, en la práctica profesional, de las estrategias de aprendizaje adquiridas y la transferencia de las mismas, mostrando sus competencias en la escuela o en la empresa.

Lo anterior se tuvo en cuenta para proponer las etapas del desarrollo del aprendizaje estratégico durante la planificación de la clase:

Primera Etapa: Planteamiento de la tarea y motivación para la planificación de la clase, la cual pretende que el estudiante durante su formación docente asuma el objetivo de la tarea y proyecte el plan de acción para solucionar la misma a partir de la motivación y orientaciones del profesor.

Para comenzar la planificación de una actividad pedagógica o la clase es importante la búsqueda, comprensión y procesamiento de la información contenida en documentos normativos y curriculares para planificar dicha actividad o la clase. El objetivo es procesar la información contenida en los documentos normativos para planificar la actividad pedagógica o la clase.

Esta etapa tiene una fase denominada “preparatoria para la tarea”, caracterizada por la búsqueda, revisión y procesamiento de la información que hace el estudiante orientado por el profesor; esta es básica para la autopreparación conforme con el modo de actuación y el desempeño profesional adquiriendo competencias al respecto.

En esta fase, el profesor debe prever la motivación a realizar, pues constituye un aspecto muy importante durante toda la clase, adquirida en gran medida mediante la actividad y la comunicación que se establece en función de un aprendizaje reflexivo que conduzca al desarrollo de la personalidad de sus estudiantes.

Las actividades que se seleccionen deben ser vinculadas con la práctica social relacionada con la escuela o la empresa, permitiendo la comunicación mediante el constante intercambio de opiniones a través de la realización de tareas de aprendizaje tanto individuales como colectivas.

Las acciones a desarrollar por el profesor con sus estudiantes en esta fase son las siguientes:

- dominar la definición de la clase;
- clasificar el tipo de clase,
- determinar la función didáctica principal en la clase;
- cumplir con las leyes y principios en la estructura didáctica de la clase que planifica
- cumplir las exigencias y normativas del Ministerio de Educación (MINED) para la clase desarrolladora;
- concebir en el plan de clase, su estructura externa, introducción, desarrollo y conclusiones, y en la interna estructura las tareas de aprendizaje que realizarán sus estudiantes, y
- tener en cuenta las particularidades de la estructura del plan de clase según el tipo de clase.

Se realiza una propuesta de acciones que debe ejecutar el profesor durante la planificación de una clase, a saber:

- definir los objetivos de la clase;
- diagnosticar los conocimientos precedentes de los estudiantes;
- estudiar el libro de texto y otros materiales;
- elaborar las preguntas de control y evaluación de la clase;
- determinar el contenido;
- consultar los resultados del diagnóstico;
- analizar las orientaciones metodológicas;
- consultar a otros docentes de experiencia, y
- seleccionar los métodos y medios.

Complementan las acciones, las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cómo usted las ejecutaría?
- b) ¿Qué otras tareas necesita desarrollar?
- c) ¿Cómo se combinan estas acciones?
- d) Elabora un esquema lógico, donde demuestres y fundamentes la secuencia y relaciones entre las acciones que desarrollarías para planificar una clase.

Asimismo, valorar, de forma oral, para qué sirve el ejercicio desarrollado la reflexión metacognitiva: ¿Estoy en condiciones de comenzar planificar la actividad pedagógica

o la clase, según sea el caso?, ¿Qué estrategias debo utilizar? ¿Qué conozco y qué me falta?, ¿A quién le puedo pedir ayuda?

La fase de “diagnóstico de los estudiantes y organización de las tareas a ejecutar” tiene como objetivo reflexionar acerca del proceso de solución de la tarea para que el estudiante perfeccione su aprendizaje, a partir del propio análisis y el intercambio con otros estudiantes y/o profesionales.

El profesor debe brindar orientaciones oportunas, estimular la independencia cognoscitiva y promover la colaboración de los estudiantes. La tarea de aprendizaje debe propiciar la reflexión y el debate, vinculando el nuevo contenido con los precedentes y para ello es necesario:

- la planificación previa de la actividad pedagógica;
- el dominio consciente de las acciones para el aprendizaje;
- el análisis reflexivo del programa de la disciplina y la asignatura;
- el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, intradisciplinarias y transdisciplinarias;
- una estructura donde se detallen las tareas que conforman la clase;
- la proposición de nuevas tareas que adecua al aprendizaje estratégico de los implicados;
- propiciar la reflexión crítica de los que enseña con las tareas que propone;
- estructurar las tareas que propicien la reflexión e intercambio de criterios;
- atender, diferenciadamente, el aprendizaje estratégico de cada estudiante para la realización de las tareas, y
- propiciar diferentes tipos y formas de evaluación en la realización de las tareas.

También podrá reflexionar acerca del objetivo de la clase, que debe ser el resultado de la derivación gradual, explicitando correctamente su estructura, la habilidad, el contenido de enseñanza, los medios y el aspecto formativo que se tratará en la misma. Debe destacarse su relación con los contenidos de la clase, que son estructurados en unidades didácticas realizando una proyección aproximada de los mismos. Posteriormente, realizará la selección de métodos y medios, teniendo en cuenta los requisitos necesarios para su uso racional, facilitando la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, en la estructuración de las tareas docentes debe considerar aspectos

importantes, atendiendo al contenido.

En todas las fases, el profesor debe controlar y evaluar la tarea que está ejecutando mediante la reflexión y el autocontrol de lo realizado, así como las acciones a desarrollar que lo permitan, tales como reflexionar sobre: ¿Cómo vinculo los contenidos de la clase anterior con la clase que se está planificando? ¿Qué ejemplos ya conocidos pueden servir para vincular el nuevo contenido con el que poseen los estudiantes, recibidos en clases anteriores? ¿Qué hacer para garantizar la obtención, comprensión y procesamiento de los contenidos que corresponden con la clase?

Los profesores en formación deben también preguntarse acerca de:

- ¿Cómo he cumplido lo planificado con respecto al tiempo invertido y las estrategias de aprendizaje utilizadas?
- ¿Realizó las tareas de aprendizaje según los objetivos que he previsto?
- ¿Qué acciones han sido más difíciles y cuáles más fáciles cuando planificó la clase?

También es necesario analizar, colectivamente, cómo los estudiantes diseñaron la etapa de motivación de la clase y el trabajo, estableciendo nuevos factores que obliguen a considerar otras alternativas del trabajo didáctico, por ejemplo: si tienes previsto mucha participación y los estudiantes no responden, qué ha faltado, cómo motivo a estos para que participen; si no tienes suficiente bibliografía, qué alternativas buscas; si se producen indisciplinas, por qué se ocasionan, qué estudiantes son los que más inciden; si no hacen las tareas, qué causas originan este inconveniente, están realmente preparados para realizarla, la base orientadora fue suficiente? ¿Qué acciones realizo para la formulación del problema y el objetivo de la clase? ¿Qué aspectos considero importante en la selección y estructuración de las tareas docentes que conforman la clase? ¿Cómo controlo el proceso seguido para la solución de las tareas de aprendizaje?

Se debe valorar si las condiciones de ejecución de la tarea que ellos están realizando fueran otras, cómo actuarían. Estos análisis reflexivos se harán en diferentes momentos combinando las formas individual y colectiva según las características de los profesores en formación y las necesidades del grupo clase.

Tercera Etapa: Control y evaluación de las tareas.

En esta etapa es conveniente que el profesor en formación exprese y se evalúe

considerando el proceso de aprendizaje seguido y la calidad de la tarea, desempeña un papel esencial el control sistemático que el propio profesor en formación y el profesor de más experiencia desarrollan: ayudas prestadas y solicitadas por los estudiantes, el reconocimiento de los errores y la actitud ante los señalamientos y las sugerencias, entre otros aspectos, que pueden ser negociados desde la etapa de motivación y planteamiento de la tarea. El objetivo principal es autoevaluar el proceso de aprendizaje y la calidad de las tareas que posibilita resolver el problema profesional.

Fases:

- a) Preparación del control y la evaluación de la tarea y de la planificación de la clase, en general.

El profesor en formación realiza una autoevaluación de lo realizado y el control de la misma utilizando elementos metacognitivos, haciendo énfasis en cómo preparará la clase a partir de lo organizado por él que le permitirá la modelación de las tareas docentes que se perfeccionan cuando el profesor prepara las condiciones para ello, procediendo a reajustar algunas imprecisiones en correspondencia con los nuevos problemas que hayan surgido y que tendrá que darle solución y comenzar nuevamente por la etapa preparatoria, para lo cual debe reflexionar acerca de:

1. ¿Qué he aprendido durante el desarrollo de esta tarea?
2. ¿Son transferibles estos aprendizajes a mi labor docente?
3. ¿Cómo puedo aplicarlos con los estudiantes o con las personas que preparo?
4. ¿Cómo perfecciono esta tarea docente con vista a su aplicación en el próximo curso, o en otros espacios?

En este proceso de solución de la tarea, es importante destacar cómo el profesor en formación va ejecutando reflexivamente las acciones esenciales en dependencia del desempeño profesional, por ejemplo:

1. La reflexión y cuestionamiento de cada una de las acciones desarrolladas por el mismo.
2. La búsqueda de conocimientos utilizando diferentes fuentes (documentación, normativos establecidos por el MINED o el Ministerio de Educación Superior, intercambio con profesionales de experiencia, bibliografía actualizada, etc.).
3. Autovaloración y análisis de sus posibilidades y limitaciones para emprender la solución de la tarea y la planificación de la clase.

La siguiente fase es el autocontrol de cómo procederá al planificar la clase, en la cual el profesor en formación realiza la activación y regulación de su aprendizaje; tributa al objetivo de educar estudiantes u otras personas según el contexto, pues más que ser consumidores y acumuladores de información, deben producirla, transformarla y utilizarla a través de un proceso que devenga progresivamente un proceso consciente y auto-controlado. Sobre la base de este proceso *“(...) se produce en los/las estudiantes la apropiación, el crecimiento y el perfeccionamiento de los instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí”* (Castellanos, 2005, p. 7).

En esta fase es importante considerar por parte del profesor:

- el dominio consiente de la manera en que se aprende a aprender, aprende a enseñar y a investigar;
- la realización correcta de las tareas integradoras profesionales que le propician el desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales;
- la planificación de las unidades didácticas de las asignaturas que va a impartir;
- la utilización, de forma reflexiva, de las técnicas y los procedimientos aprendidos en la solución de los problemas profesionales, y
- el dominio de cómo evaluarse adecuadamente;
- la toma de decisiones sobre las tareas a desarrollar en la clase en correspondencia con el diagnóstico;
- la evaluación de los resultados que se realizará también, en las restantes etapas, y
- La corrección de los elementos innecesarios y poco provechosos en la planificación de la clase.

Conclusiones

La planificación de la clase se caracteriza por considerar la relación enseñanza-aprendizaje con un enfoque de aprendizaje estratégico para solucionar los problemas profesionales pedagógicos en las actividades que realizan los estudiantes como es la tarea de aprendizaje, que favorece que aprendan a aprender el contenido de las disciplinas que reciben (componente académico) y para aprender a enseñar con este en su práctica investigativo-laboral.

Con el diagnóstico realizado a los estudiantes, se corrobora que sus

potencialidades se encuentran, fundamentalmente, en el análisis de los documentos normativos necesarios para la planificación de la clase, programas, orientaciones metodológicas y libros de textos así como la utilización de estrategias de aprendizaje para la planificación de la evaluación, mientras que las insuficiencias están dadas en la formulación y determinación del objetivo de la clase y en la selección del método de enseñanza y aprendizaje más adecuado para aprender a aprender y aprender a enseñar.

En el diagnóstico de los profesores muestreados se evidenció que sus potencialidades están en la concepción didáctica de las tareas de aprendizaje, mientras que las dificultades se centran a la promoción de pocas estrategias de aprendizaje durante la solución de esta.

Referencias bibliográficas

- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 26. "Pedagogía 2006". Ciudad de La Habana, Cuba.
- Regueira, D. (2012). *Un modelo didáctico para la planificación de la clase con un enfoque de aprendizaje estratégico en la formación inicial del profesor*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Pinar del Río, Cuba.
- Romero, T. (2003). *El aprendizaje del escolar primario*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA DIRECCIÓN EDUCACIONAL COMPETENTE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA

María Teresa Ferrer Madrazo - Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación, Profesora Titular, Profesor de Mérito. Profesor Consultante, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba, marytere7747@gmail.com

Regla Isabel Sardiñas Peña - Máster en Educación. Especialista en Dirección, Profesora Auxiliar, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba, reglaisabelsp@ucpejv.rimed.cu

Amada Cándida Milord Vicente - Máster en Educación. Especialista en Dirección, Profesora Auxiliar, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba, amadacandidamv@ucpejv.rimed.cu

Resumen

La actualización del Modelo Económico Cubano requiere de profundas transformaciones y la creación de actividades que, modifiquen aquellos aspectos que obstaculizan el éxito en el cumplimiento de los fines propuestos a favor del bienestar ciudadano. Para ello, se requieren profesionales competentes con iniciativas creadoras como expresión de la formación que poseen. En esta dirección, le corresponde a las instituciones educativas formativas, cumplir el encargo social de egresar profesionales con los requerimientos necesarios para contribuir al avance del proyecto social del país. Desde esta perspectiva, se reconoce la innovación educativa y la dirección educacional competente como procesos que se complementan y se concretan en la proyección de la calidad que se logre en la formación profesional pedagógica de los egresados de las instituciones educativas, los que deben expresar en su actitud diaria, competencias para introducir ideas y acciones novedosas en su desempeño que beneficien a la sociedad. A partir de lo antes expuesto y con el objetivo de ponderar la importancia de la interacción innovación educativa y dirección educacional competente, como proceso necesario en las instituciones que forman a los profesionales de la educación, se presentan en este artículo algunas reflexiones que enriquecen y perfeccionan sus resultados.

Palabras clave: innovación educativa, dirección educacional competente, formación profesional pedagógica.

Abstract

The update of the Cuban economic model requires profound changes and the creation of activities, modifying those aspects that hinder success in achieving the aims proposed in favour of citizen welfare. For this competent professionals with creative initiatives as an expression of possessing required training. In this direction it corresponds to the training educational institutions fulfil the social mission of graduating professionals with the necessary requirements to help advance the country's social project. From this perspective educational innovation and the competent educational direction as complementary processes and are specified in the projection quality is achieved in the pedagogical training of graduates of educational institutions is recognized, which must express their attitude daily, power to introduce novel ideas and actions in their performance, which will benefit society. From the above and in order to weigh the importance of the interaction educational innovation and competent educational management as a necessary process in the institutions that train education professionals are presented in this article or some reflections that enrich and refine their results.

Key words: educational innovation, management competent educational, vocational education

Introducción

La actual etapa de desarrollo de Cuba se caracteriza por el complejo proceso de perfeccionamiento de la política económica y social, con la finalidad de favorecer el logro de mejores condiciones para toda la población. Ello exige la existencia de una educación que centre su atención en los educandos, factor esencial de su misión, de forma tal que se logre su formación acorde con las exigencias de la sociedad, y de esta manera revelar el cumplimiento de la pertinencia a ella asignada.

En consecuencia y como respuesta a este imperativo, se requiere de transformaciones en el campo educacional y en particular, en el proceso de formación de los profesionales, con profundos sentimientos éticos y humanistas, para que en condición de fuerza viva, artífice del avance de la sociedad, puedan por convicción, cumplir el encargo de moldear la arcilla que esta pone en sus manos, la que en ocasiones es virgen, pero ávida de percibir, asimilar, sentir y crear, para contribuir así al mejoramiento de la realidad social contextual.

En este complejo entramado están inmersas las instituciones educativo formativas cubanas; por ello, urge el perfeccionamiento de la misión que realizan en relación

con la formación de los profesionales encargados de la labor pedagógica, para que desde los escenarios en que se desempeñan, las aulas, puedan proyectar, con actitud innovadora y creadora, las posibles soluciones de las múltiples y difíciles situaciones que la práctica educativa pone ante ellos.

Desde esta perspectiva, se reconoce a la innovación educativa y a la dirección educacional competente, como procesos que se complementan y se concretan en la proyección de la calidad que se logre en la formación profesional pedagógica de los egresados de las instituciones educativas, los que han de expresar en su actitud diaria, competencias para introducir ideas y acciones novedosas en su desempeño que beneficien a la sociedad.

A partir de lo antes expuesto y con el objetivo de ponderar la importancia de la interacción innovación educativa y dirección competente como un proceso necesario en las instituciones que se dedican a la formación de los profesionales de la educación, se presentan en este trabajo algunas reflexiones que enriquecen sus resultados.

1. La innovación y la innovación educativa

Las profundas transformaciones en el ámbito económico, político y social del mundo contemporáneo, plantean crecientes exigencias a los sistemas educativos en función del modelo de hombre que necesita cada sociedad, al constituir la educación, un componente y resultado de los avances que en el desarrollo científico y tecnológico en cada momento histórico concreto demanda. Cuba, en particular, mantiene al sistema educativo en constante transformación, acorde con las exigencias de la sociedad, expresada en los lineamientos 145 y 146, aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, los que enfatizan, entre otras, cuestiones importantes en la necesidad de continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo y formar el personal docente que se precisa, para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en los diferentes niveles de enseñanza con la finalidad de la profundización y consolidación de los logros alcanzados en todas las esferas sociales y ascender para su mejoramiento. Ello requiere de profesionales integralmente formados, que puedan promover el cambio, el equilibrio entre la preservación de los principios de equidad social y el desarrollo económico, que convierten a la gestión tecnológica y la innovación en recursos esenciales vinculados al quehacer cotidiano, que encuentren tiempo y espacio en nuestras instituciones educativas, para contribuir al desarrollo sostenible.

La palabra innovación proviene del latín *innovare*; se define como la capacidad de introducir novedades en un campo determinado del conocimiento humano, que generen beneficio social. Es un cambio que supone una novedad, una idea nueva hecha realidad o llevada a la práctica; es convertir ideas en procesos, productos y servicios nuevos o mejorados que el mercado valora, y que por tanto, genera nuevas utilidades a la empresa, las instituciones educativas, culturales, deportivas, que en general, es beneficiosa para la sociedad. Algunos términos que tienen un significado similar son: reforma, renovación y cambio novedoso.

En cualquiera de los casos, la innovación supone la acción sistemática e intencionada de introducir novedad o cambio en lo que se hace y para lo que se hace; la aplicación de una novedad o mejora útil a los procesos productivos y actividades sociales, conducen a cambios tecnológicos, organizativos, de liderazgo, de habilidades del capital humano, de distribución y de gestiones útiles en las entidades, sectores, esferas, comunidades y localidades donde se introducen.

Un innovador es todo ciudadano, con vínculo laboral o no, que desarrolla y pone a disposición de una entidad, el resultado de sus conocimientos y habilidades, demostrando su factibilidad técnica y económica, su viabilidad y aporta un beneficio técnico-económico, social para la defensa, la seguridad y/o el orden interno.

La innovación, en su contenido, posee dos aspectos: novedad y aplicación. De este modo, una invención o idea creativa no se convierte en innovación hasta que no se utiliza para cubrir una necesidad concreta. La aplicación de la idea supone un proceso de cambio que puede ser considerado microeconómico y también macroeconómico, ya que el objetivo principal es el de convertir las mejoras individuales en mejoras sociales y para ello, es esencial la difusión de la innovación. El cambio puede darse a través de las innovaciones que se producen por primera vez en la sociedad, o por medio de aquellas que han surgido en otro entorno y son asimiladas en otros escenarios por primera vez.

Se precisa que en la innovación convergen dos dimensiones fundamentales: el conocimiento y la creatividad, cuya presencia en el proceso de formación de los profesionales de la educación es decisiva, en relación con la función y responsabilidad que desempeñan.

Los conocimientos son propios de los hombres y mujeres formadas, desarrolladas en la sociedad por la interacción de estos con todos los objetos, procesos y fenómenos que en ella existen. Desde la sociedad, los hombres buscan nuevos conocimientos, previa evaluación y determinación del propio conocimiento.

La creatividad implica la indagación de nuevas y mejores formas y vías para la obtención de un producto, material o espiritual enriquecido para el beneficio de la sociedad en cualquiera de sus esferas, económicas o sociales. El conocimiento y las ideas requieren de la creatividad y viceversa, para el logro del resultado final apto y en correspondencia con los propósitos perseguidos. Ambas se interrelacionan, no se superponen, se complementan. Por ello, es un imperativo la existencia de espacios creativos y de debate del desempeño institucional y social más aún en las instituciones formativas educativas, por el encargo a ellas asignado.

Existen diferentes tipos de innovación: empresarial, tecnológica, y educativa.

La innovación en el área de la educación o innovación educativa, supone introducir cambios novedosos para mejorar el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje; puede estar dirigida a varios elementos como: los recursos materiales, las actividades, la temporalización, los métodos de evaluación o a la transformación del proceder metodológico y así hacer más eficiente los procesos encaminados a la formación de los profesionales, por ejemplo, de la educación.

Varios autores han aportado sus definiciones de innovación educativa. Entre ellos, está Carbonell Cañal de León (2002, pp. 11-12); Imbernón (1996, p. 64) y Pascual (1988, p. 86).

En este sentido, para Carbonell, la innovación es:

Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (...) es un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, métodos e intervenciones y mejorando o transformando, (...) los procesos de enseñanza y aprendizaje (...). Va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo (...) la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría - práctica, inherentes al acto educativo (2000, pp. 11-12).

Se comparten las ideas de este autor sobre el particular, toda vez que las aportaciones que se realicen, de manera colectiva, en el desarrollo del proceso educativo, van a coadyuvar al avance de los aprendizajes, en la medida que se

eliminen aspectos y posturas esquemáticas y arcaicas, que limiten la participación de los miembros de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes.

Según Pascual:

Se debe abogar por la construcción colectiva de resultados, consecuencia de la imaginación creadora de todos los actores institucionales, que exista un clima entre directivos, profesores, estudiantes, familiares y la comunidad, que propicie la oportunidad de indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar y enriquecer, para en síntesis, con las ideas sustentadas en las experiencias de la práctica educativa, transformar los proyectos socioeducativos, haciéndolos más democráticos, participativos, inclusivos, que revelen mayor calidad, justicia y equidad social (1988, s/p).

La sistematización realizada permite ver a la innovación educativa como la proyección de ideas actualizadas, nuevas, creativas, que promuevan el cambio, de forma directa y consciente, con el propósito de mejorar el sistema de actividades que se realizan en las instituciones educativas formativas encaminadas a la formación de los futuros profesionales, que penetren en la realidad que los circunda con nuevos y renovados procederes que faciliten la planificación, organización, ejecución y control de su desempeño; con calidad, precisión y agilidad, para que complementen conscientemente, con proyección científica el proceso que acometen, como garantía de la calidad e integralidad de las actuales y nuevas generaciones.

2. Dirección y dirección educacional

La dirección es un fenómeno inherente a toda sociedad independientemente de su desarrollo. Es una actividad consciente y necesaria, la cual toma características específicas en correspondencia con las leyes objetivas del desarrollo social. Es a través de ella que se logra la organización de la sociedad en función de los objetivos previstos, que se expresan en las relaciones que establecen los hombres en el proceso de producción social, dadas por la base económica, expresión del desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y su correspondiente sistema sociopolítico, acorde con el momento histórico concreto que vive la sociedad.

El carácter objetivo y social de la dirección fue analizado por los clásicos del marxismo, cuando plantearon que:

Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en

mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de los que realizan los órganos individuales. Aludiendo a Marx, *“un violinista solo se dirige a sí mismo, pero una orquesta necesita un director”* (1867, s/p).

Este análisis demuestra que la dirección es innata a todo proceso de producción, tanto de bienes materiales como de servicios, donde se establecen relaciones entre los hombres de coordinación y subordinación, las que responden a los intereses y objetivos de cada sociedad.

En las condiciones del socialismo, la dirección tiene su base metodológica fundamental en la filosofía marxista leninista, asumido como método principal, el dialéctico materialista. Permite, que las influencias sobre las personas y colectivos, se revierta en mejores oportunidades para todos, siendo imprescindible incorporar a esta ciencia, las ideas más revolucionarias con relación a la formación humana y propiciar el desarrollo de la cultura, el conocimiento, la información, la justicia y los valores humanos, que requiere de un individuo con capacidad para crear y combinar acertadamente todos estos elementos.

En esa dirección y retomando ideas expuestas por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz *“(...) la labor de dirección, en el complejo escenario que estamos viviendo se convierte en una necesidad para excluir los riesgos que entraña la improvisación y la falta de integridad”* (2007, p. 2).

Lo antes expuesto evidencia el carácter social que tiene la dirección y la necesidad del perfeccionamiento sistemático de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, en correspondencia con las exigencias que la sociedad hace a los directivos.

En correspondencia con el análisis anterior, investigadores como Alonso, han expresado en diferentes contextos criterios sobre la categoría dirección y dirección educacional; expresando que se trata de:

Un proceso consubstancial al trabajo directamente social o colectivo, que establece un enlace armónico entre las diversas actividades individuales, por lo que constituye una condición material de la producción y una función especial que se desprende de la naturaleza del proceso social del trabajo... es la influencia consciente, sistemática y estable del sujeto sobre el objeto de

dirección, con el fin de alcanzar determinados objetivos, basándose en el conocimiento y la aplicación de las leyes, principios y métodos que regulan el sistema sobre el cual se influye. La categoría dirección, analizada en el contexto educacional, requiere de un adecuado tratamiento, toda vez que permite trazar pautas para el logro de una educación de calidad, la que cobra una nueva dimensión por la enorme responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la formación de las actuales y futuras generaciones (2002, p. 4).

Bringas define la dirección educacional como:

El proceso social para alcanzar, a partir de una determinada pre visualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas”(...) “es el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada pre visualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas” (2007, pp. 11-2).

Según las autoras de este artículo, la dirección educacional entendida como proceso social, refleja: a) los objetivos definidos con acierto; b) las personas que participan activamente en las decisiones; c) los resultados obtenidos que representan la consolidación permanente del sistema educacional, y d) la formación integral de las personas.

Fue oportuno consultar además la definición elaborada por especialistas en esta área, que pertenecen a un grupo de investigación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Enrique J. Varona”, quienes consideran a la dirección educacional: como *“el proceso social que ocurre en la entidad educativa, orientada a alcanzar los resultados que contribuyen a la formación humana a partir de objetivos socialmente definidos y del compromiso de las personas involucradas”* (2010, pp. 11 - 21).

Esta definición expresa tres relaciones esenciales: política, teórica y metodológica.

- *Relación política*, cuando aborda el significado del proceso social, los objetivos socialmente definidos y el compromiso de las personas involucradas.

- *Relación teórica*, desde su derivación pedagógica donde los resultados de la institución contribuyen a la formación humana.
- *Relación metodológica*, porque expresa las dimensiones pertinentes para su operacionalización y medición, a saber, las relaciones sociales y el conocimiento como valor más importante de las entidades educativas.

La dirección educacional está condicionada por una necesidad social que es la que determina su fin último y más general, es la forma concreta de expresión del proceso docente-educativo en la conducción de una entidad educativa y está subordinada al desarrollo alcanzado en este proceso. El colectivo de autores antes referido estima además que: (...) *“como proceso social, ocurre en la entidad educativa, orientada a alcanzar los resultados que contribuyen a la formación humana a partir de objetivos socialmente definidos y del compromiso de las personas involucradas”* (2011, p. 13).

La actividad pedagógica profesional de dirección es una actividad humana específica del sector educacional, que se distingue por el marcado carácter técnico - metodológico y científico - pedagógico con que se desarrolla el proceso de dirección y la dirección de proceso, que a su vez constituyen las dos formas de existencia de la dirección.

Es acertado confirmar que entre las categorías actividad y actividad de dirección, a criterio de las autoras, se establece una estrecha relación; la primera, se enmarca en la actividad humana con amplia proyección social, mientras que la segunda, engloba la actividad profesional y la actividad profesional de dirección.

La dirección en educación se manifiesta en la actividad pedagógica profesional y en la actividad pedagógica profesional de dirección; se entiende como una forma de actividad de dirección que se distingue por el marcado carácter técnico - metodológico y científico – pedagógico, la que se materializa en el proceso de dirección por su clara orientación hacia la transformación profesional de los directivos y docentes, en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones; esta actividad que se realiza en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas tanto instructivas como educativas y en condiciones de plena comunicación entre dirigentes y dirigidos, con la activa participación de los agentes que actúan en su entorno.

La sociedad espera que la educación contribuya a la formación de la fuerza laboral altamente calificada y con sólidos valores humanos, que haga progresar los conocimientos de tal modo, que el desarrollo económico corra parejo con el entorno

físico y humano, que permita a la sociedad crecer de forma armónica.

3. La dirección educacional competente en las instituciones educativas formativa

El proceso de formación transita bajo requerimientos que constituyen pautas de una dirección educacional práctica, ágil, responsable y que inspire por sus resultados. Por la relevancia y lo acertado de los argumentos anteriores, expresa Reyes que:

Estamos ante un proceso social que se caracteriza por la elevada disposición del personal directivo y de sus colaboradores en función de metas claras y exigentes, en una constante atención hacia las personas (profesores, estudiantes y otros actores sociales) y hacia lo técnico, por lo que prioriza la asimilación y el desarrollo de las experiencias de avanzada en este campo, lo que se reconoce como dirección educacional competente (2005, s/p).

Entre los elementos que justifican lo planteado anteriormente se encuentran: en el proceso de dirección se interrelacionan la centralización y la descentralización, como garantía para la unidad del sistema y el cumplimiento de los objetivos; aumenta la participación activa y democrática, cuando se tienen en cuenta en la dirección las aportaciones realizadas por los miembros del colectivo, sus iniciativas, opiniones; la determinación, de la dirección principal para la realización del trabajo, las prioridades en una etapa específica, semestre, año, curso, que direccionan las misiones a acometer, considerando la unidad en la diversidad y viceversa en la formación profesional pedagógica.

Las funciones de la dirección educacional se revelan en su interrelación en la dirección educacional competente y le dan consistencia e integralidad. Las mismas son: planeación, organización, ejecución, control y evaluación. Cuando el directivo actúa en correspondencia con estas funciones, de acuerdo con las realidades de su colectivo de profesores, estudiantes y demás agentes y agencias del radio de acción, los resultados demuestran cuán competente ha sido su desempeño y en esa medida cuán eficiente es el resultado, traducido en las cualidades del egresado.

En la dirección educacional competente se identifican tres dimensiones: disposición del personal directivo, atención a las personas, así como asimilación y desarrollo de las experiencias de avanzada.

La dimensión disposición del personal directivo se evidencia siempre que estos

demuestren el grado de desarrollo de las competencias profesionales que le permitan el correcto desempeño de la misión, estar prestos a fortalecer la motivación hacia la profesión del colectivo laboral y estudiantil, correcta identificación ético moral y social ante la responsabilidad a las tareas asignadas, demostración con claridad y convicción sobre la misión asumida, sea expresión de comunicación asertiva que le facilite la integración del colectivo laboral, facilidad para dominar y contribuir a la transformación de las cualidades de los profesores y demás docentes y utilizarla en función del desarrollo del objeto social.

La dimensión atención hacia las personas, persigue como meta favorecer el crecimiento personal de directivos, profesores y estudiantes, como expresión del mejoramiento profesional y humano alcanzado, para lo cual la participación, la comprensión, la orientación y el asesoramiento del directivo, resultan imprescindibles. Atender a las personas significa estar al tanto de cada reacción, para aconsejar, apoyar, sugerir oportunamente las actuaciones, que en determinado momento se deben tener, es entrega total. Es revelar en cada acción la sensibilidad especial que caracteriza al maestro y más cuando le corresponde ponerse en el lugar del otro.

Para ello, debe mantener la ética pedagógica requerida, en correspondencia con el ejemplo que exige su responsabilidad ante la atención de los subordinados y estudiantes; dominio del diagnóstico de los miembros del colectivo laboral, estudiantil y del proceso educativo; conocimiento profundo del estado físico y psíquico de los agentes que intervienen en el proceso; adecuado desarrollo de la comunicación educativa; comprensión de los estados de ánimo; de las particularidades individuales del colectivo laboral, estudiantil y demás agentes que se desenvuelven en los contextos; promover el desarrollo personal de los profesores y estudiantes; confianza en el mejoramiento profesional, humano y en el crecimiento personal.

La dimensión asimilación y desarrollo de experiencias de avanzada se constata en la superación profesional de los directivos y docentes y ha de evidenciarse en los avances de la profesionalización del docente, y que define Pérez, como:

El proceso pedagógico de formación y autoformación del profesional, que tiene su génesis en la formación inicial vocacional del individuo y llega hasta la formación permanente y continua del personal en ejercicio. Lleva implícito un cambio continuo y ascendente determinado por el dominio de los contenidos propios de las disciplinas de la profesión que ejerce con un componente esencialmente humano (2001, p. 35).

El crecimiento de los cambios en la profesionalización son el resultado de la interrelación del desempeño profesional pedagógico de los docentes y directivos, para el cumplimiento de la actividad pedagógica profesional que realiza y que enriquece con su participación dinámica en actividades científicas para la ampliación y profundización del conocimiento, evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social, la satisfacción individual de ejercer sus tareas con cuidado, precisión, exactitud, profundidad, originalidad y rapidez, con acciones que son decisivas en el proceso de formación profesional pedagógica de todos.

En esta dimensión debe evidenciarse: la estimulación por el desarrollo de la investigación y la identificación del conocimiento social relevante; el aprovechamiento de las potencialidades para la mejor y mayor producción intelectual; búsqueda de nuevas vías para acceder al conocimiento; el perfeccionamiento de la práctica educativa, a partir de la introducción de los resultados de las investigaciones, lo que se traduce en satisfacción personal y colectiva por los logros obtenidos y por el crecimiento profesional alcanzado.

La interrelación de la disposición del personal directivo, con la atención a las personas a partir de tener bien definidas las metas a cumplir, son condición y resultado para promover el desarrollo de las experiencias de avanzada y revelar, desde ellas, los avances, las transformaciones en los profesionales; pero cuánto hay que modificar, qué hacer, qué se debe incluir, qué hay que perfeccionar en general.

El reconocer la innovación educativa y la dirección educacional competente como procesos que se complementan y se concretan en la proyección de la calidad que se logre en la formación profesional pedagógica, permite la transformación de las acciones educativas, a la luz de aspectos o criterios de eficacia, funcionalidad de las instituciones educativas formativas y la calidad del egresado. Se impone el redimensionamiento en el empleo creativo de las tecnologías de la información y la comunicación, factor que refleja amplias posibilidades para el cambio, en la medida que lo es en sí mismo.

Conclusiones

El estudio y profundización realizada a los constructos innovación educativa y dirección educacional competente en la formación profesional pedagógica permitió arribar a las siguientes conclusiones.

Las condiciones del mundo hoy y los vertiginosos descubrimientos que a diario se suceden, exigen la utilización de estos de manera rápida, ágil, con procedimientos que lo hagan perdurables en el tiempo, en la medida que puedan ser transformados y adaptados a las condiciones de la sociedad y a favor de satisfacer las necesidades de esta para el avance y desarrollo de la sociedad.

La dirección educacional está condicionada por la necesidad social; se concreta en el proceso docente educativo y de enseñanza aprendizaje, y ha de facilitar la conducción de esta, en las instituciones educativas formativas y favorecer así la calidad de su gestión, para ser consecuente con la actividad social a ella asignada y lograr establecer el sistema de relaciones con el colectivo pedagógico y estudiantil, así como con los agentes comunitarios en el contexto donde se encuentra enclavada.

Desde una perspectiva dinámica, se reconoce a la innovación educativa y la dirección educacional competente como procesos que se complementan y se concretan en la proyección de la calidad que se logre en la formación profesional pedagógica de los egresados de las instituciones educativas, los que han de expresar en su actitud diaria, competencias para introducir ideas y acciones novedosas en su desempeño que benefician a la sociedad.

La dirección educacional competente, como proceso social, se caracteriza por la elevada disposición del personal directivo y los docentes en función de metas claras y exigentes, en una constante atención hacia las personas (profesores, estudiantes y otros actores sociales) y hacia lo técnico, por lo que prioriza la asimilación y el desarrollo de las experiencias de avanzada en este campo al realizar el proceso de profundización de los resultados obtenidos hasta el presente en la formación inicial y acelerada.

Se revela mediante la interrelación de sus tres dimensiones: disposición del personal directivo, la atención a las personas y la asimilación y desarrollo de experiencias de avanzada, las que guían el camino eficiente del proceso de profesionalización de los profesionales de la educación y hacen posible que en el proceso de formación inicial y permanente logren desarrollar actitudes de avanzada y se apropien de las herramientas suficientes y demuestren su formación profesional pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Alonso, S. (2002). *La Dirección Estratégica del MINED*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana; 2002, 4.
- Bringas, J. (s/a). Material impreso "*Dirección estratégica universitaria*".
- Bringas, J. (2001). *Teoría y Práctica de la Dirección Educacional*. Curso 08. Congreso Pedagogía 2001, 12.
- Bringas, J., Carbonell, J.E. y otros. (2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Varona, Revista Científico Metodológica*, No. 51, julio-diciembre, 11-21.
- Castro Ruz, F. (2007). *Discurso del 26 de julio de 2007*.
- Cañal de León J. (2016). ¿Qué es innovación educativa? *Revista de Innovación Educativa*. Universidad de Veracruz. México.
- Colectivo de autores (2011). *Desafíos de la dirección en las instituciones educativas*. Curso 78. Congreso Pedagogía 2011, 13.

EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Trinidad Mentado - Profesora, Universidad de Barcelona, España,
trini.mentado@ub.edu

Resumen

El desafío de la globalización y la necesidad de dar respuestas a las necesidades sociales en estos momentos de dificultades económicas lleva a las Instituciones de Educación Superior a redefinir sus estrategias institucionales. Las estrategias conjuntas llevadas a cabo hasta ahora entre educación, investigación e innovación parecen carecer de sentido, abriéndose paso a nuevos modelos. Dichas instituciones en estos momentos no son solo formadora de futuros profesionales, sino también juegan un papel decisivo en el proceso de modernización social y económico y así lo expresa la Comisión Europea (2003) y el Consejo de la Unión Europea (2007) afirmando que las instituciones universitarias europeas deben posicionarse, en primera línea, del esfuerzo europeo para crear una sociedad y economía basada en el conocimiento y mejorar su competitividad. Son entidades que asumen o deben asumir un papel social. En el contexto español, la responsabilidad social universitaria se ha ido orientando a partir de la Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación para consensuar las bases para la modernización de las instituciones universitarias españolas y la coordinación de los sistemas universitarios de cada comunidad autónoma y converger definitivamente en el espacio Europeo de Educación Superior, especialmente, en lo relativo a internacionalización y competitividad. En este contexto, la responsabilidad social universitaria se relaciona directamente con los objetivos de la Estrategia, en particular, en aquellos que están ligados con el compromiso de las Instituciones de Educación Superior con la transformación social y económica del país, mediante la generación de conocimiento e innovación. El objetivo de este artículo es presentar una experiencia donde el aprendizaje servicio, es proyecto comprometido y eficaz que pretende dar respuesta a la calidad y a la mejora de la gestión universitaria bajo la premisa de responsabilidad social.

Palabras clave: responsabilidad social, aprendizaje servicio.

Abstract

The defiance of globalization and the need to give answers to social needs in these moments of difficulties cheap to run he takes Institutions of Higher Education Institutions to redefine his institutional Strategies. United strategies accomplished until now among education, investigation and invention seem to lack sense, making way for one self to new models. The theafore mentioned institutions in these moments are not only forming of future professionals, but also play a decisive role in the process of social and modernization cheap to run and thus expresses it the Commission European (2003) and the Piece Of Advice of the Union Europea (2007) assuring that university European institutions must place oneself front-line of the European effort to create a society and economy based in knowledge and to improve his competitiveness. They are entities that they assume or they must assume a social role. He has gone away in the Spanish context, the university social responsibility guiding as from Strategy Universidad 2015 of the Ministry Of Education for consensuar host for the institutional modernization spanish university students and the coordination of university systems out of every autonomous region and converging definitively in Education Superior's European space, specially, in its relative to internationalization and competitiveness. In this context, the university social responsibility relates with directly the objectives of Strategy, in particular, in those that they are in league with the commitment of the Institutions of Higher Education with social and transformation cheap to run of the country by means of the generation of knowledge and innovation. The objective of this article is to present an experience where learning service, it is engaged and efficacious project that intends to give answer to quality and to the improvement of the university low steps the premise of social responsibility.

Key words: social responsibility, learning service.

Introducción

Es bien sabido que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel crucial en los sistemas nacionales de innovación. En las últimas dos décadas, están inmersas en profundos cambios y adaptaciones con el fin de ser cada vez más transparentes y competitivas para así mejorar su posición en los rankings. Sin embargo, el concepto de competitividad no lleva necesariamente implícita la idea de pugna entre personas y organizaciones. Al contrario, es preciso en estos tiempos que corren, y para lograr una mejora en el desarrollo, adoptar posturas cooperativa

y de colaboración entre los diferentes actores. Se trataría, en todo caso, de asimilar una noción diferente de competitividad, tratando de determinar los elementos claves de la cooperación y no únicamente, los postulados de rivalidad que emergen de las interpretaciones neoliberales.

La responsabilidad social y los mecanismos que las IES adoptan para hacer frente a estos requerimientos se convierten en una necesidad imparable. La exclusión de jóvenes y adultos del sistema universitario es una preocupación social a la que los sistemas universitarios no pueden dar la espalda. Sin embargo, combinar estas dos ideas fundamentales, por un lado la mejora de la posición de las IES en los rankings, y por otro, crear IES más inclusivas y transformadoras no es una tarea sencilla.

Es bien sabido que las IES, como modernizadoras del cambio social y económico tienen y deben asumir su responsabilidad. ¿Están para que se gestione desde esta perspectiva? En las siguientes líneas mostramos una experiencia donde el aprendizaje servicio (APS), es proyecto comprometido y eficaz que pretende dar respuesta a la calidad y a la mejora de la gestión universitaria bajo la premisa de responsabilidad social. Es una propuesta que conviene situar en el marco de un modelo formativo de IES, que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real.

1. El nuevo modelo de innovación

Estamos ante un cambio de modelo en los sistemas de innovación, dejando atrás el modelo triple hélice (IES-Administración-Empresa) y adentrándonos con fuerza en el modelo de cuádruple hélices –*quarter hélix model* (Arnkil, 2010; y Kaivo-oja, 2011) (IES -Administración-Empresa-Sociedad). Este nuevo modelo está impulsado por la web 2.0 y la generalización de la “innovación abierta” y propiciado, por el uso de la conectividad a internet y la tecnología móvil, junto con los nuevos sistemas de innovación sociales en donde importa sustancialmente la participación de la sociedad civil.

En este nuevo concepto, en donde la conectividad genera espacios dinámicos de interacción, la innovación debe orientarse al usuario que es quien conocer y comprender mejor sus necesidades. Así, al modelo de triple hélice ha de incluirse

un cuarto grupo de actores, los usuarios, uniendo así los esfuerzo entre la sociedad, las organizaciones, la academia y la administración pública para impulsar la innovación, porque de manera independiente sería inalcanzable. El hecho de incorporar a la sociedad o al individuo en este nuevo modelo ha llevado a las organizaciones públicas a favorecer mecanismos para que las empresas, las IES y las personas puedan relacionarse entre sí. Uno de los mecanismos más habituales son los *Living Labs* (donde el usuario adopta un papel más activo), los cuales permiten desarrollar proyectos colaborativos entre ciudadanos, empresas y centros de investigación (Sagüensa, 2007). La idea es que la innovación no se consigue llevando al usuario a la empresa, ni tan siquiera observándolo ni investigando sobre él, sino que se trata de que sea el propio usuario quien consiga cambiar, mejorar y evolucionar su práctica en el contexto en donde se desarrolla. Con esta metodología, el usuario da soluciones y participa activamente, y no se comporta como un mero observador ni como objeto de estudio.

2. La responsabilidad social universitaria como desafío

La “dimensión social”, inexistente en la génesis del proceso –declaración ministerial de Bolonia (1999)²⁶- pasó a convertirse en una cuestión central en las declaraciones ministeriales de Londres (2007)²⁷ y de Lovaina (2009)²⁸.

En la Estrategia Ministerial Horizonte 2020 (H2020), en uno de sus tres pilares básicos se introduce la necesidad de investigar en las grandes cuestiones que afectan a los ciudadanos europeos para que los resultados resuelvan problemáticas de los ciudadanos.

Hablar de ciudadanía sin nombrar el bien común no tiene sentido, pero, mediante la práctica adecuada de la responsabilidad social universitaria (RSU) es posible (Lambrechts et al., 2009, 2012). Por tanto, esta se enmarca dentro de dicha esta Estrategia como objetivo básico. De ahí, que las investigaciones sobre la RSU – aparecidas en los últimos años (de la Cuesta, 2010; Moneva y Martín, 2010) - pretenden poner de manifiesto la relevancia que dicha materia supone en la gestión de las IES, con la finalidad de avanzar en su generalización. Para definir qué es responsabilidad social sería buena saber qué no es. Pues bien, la responsabilidad

²⁶ http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf

²⁷ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf

²⁸ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_C3%A9_April_2009.pdf

social (RS), no es una variante ética, no es una herramienta de marketing, no es únicamente acción social y no supone un nuevo ámbito normativo, ya que no sustituye a ninguna norma legal.

Aunque en la reciente literatura podemos encontrar diversas definiciones, tomamos la siguiente del Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible: “la responsabilidad social de la organización es el compromiso duradero de la misma para comportarse de manera ética y contribuir al desarrollo económico al mismo tiempo que mejora la calidad de vida de los trabajadores, de sus familias, de la comunidad donde radica y de la sociedad en su conjunto” (WBCSD, 2000, p.8).

A lo largo del primer semestre del año 2010, con motivo de la Presidencia Española de la UE, la educación y su dimensión social se colocaron en el centro de la “Estrategia Europa 2020”, a través de iniciativas para alcanzar el objetivo de desarrollar una comunidad de educación superior en Europa, basada en la justicia social y la calidad. Cabe destacar especialmente dos aspectos en relación a la educación.

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 IES con las organizaciones de la sociedad civil para incrementar su nivel de respuesta a las demandas sociales, y
- fomentar la responsabilidad social de las IES y el retorno del conocimiento generado a la sociedad.

Las IES se encuentran, aparentemente, entre dos grandes encrucijadas: como fuente del saber/conocimiento para atender a las demandas del mercado, y como

institución responsable socialmente. La propuesta que presentamos unifica estas vías en un solo proyecto comprometido y eficaz.

3. El aprendizaje servicio. Una acción de mejora en la gestión institucional

Aunque el concepto aprendizaje servicio (Aps) parezca novedoso, sus primeras manifestaciones surgen, a finales del XIX, de la difusión del movimiento de “extensión universitaria” que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación superior (Gortari, 2005). También existen referentes en México a principios de XX con la creación del “Servicio Social” en las IES. Se trata de una iniciativa educativa que pretende unir el aprendizaje con el compromiso social de manera bien articulada que promueve en la sociedad la capacidad de aprender a ser competentes, siendo útiles. Es una forma de unificar calidad educativa con inclusión social. Muchas de esas acciones no están vinculadas directamente con los contenidos curriculares, sino que pretenden desarrollar valiosas prácticas profesionales al servicio de las necesidades sociales (Tapias, 2010).

Hoy, el Aps se aplica en todos los niveles educativos y en cualquier contexto, lo que incluye a las IES, que acogen una población de estudiantes cada vez más diversa y multicultural, de edades también diversas y que acceden a los estudios superiores en diferentes momentos de su vida. Estos estudiantes ingresan a las IES al finalizar los estudios secundarios, pero una proporción cada vez más notable lo hace después de un periodo laboral, compaginando estudio y trabajo, o como una modalidad de formación continua y de aprendizaje a lo largo de la vida. Dichas instituciones son conscientes de que estos cambios en la tipología de estudiantes comportan —en algunas titulaciones más que en otras— una forma diferente de entender su función docente y de difusión del conocimiento. De ahí, la verdadera razón de ser del Aps, ya que se les da protagonismo al estudiante.

Las propuestas de Aps en contextos de educación superior y en concreto, en una IES deben situarse en el marco de un modelo formativo que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello, son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo universitario que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones, el ejercicio de la responsabilidad social.

Las experiencias se están desarrollando con tal de integrar, en la actividad universitaria, situaciones de aprendizaje y docencia que contribuyan a formar ética y

ciudadanamente a sus estudiantes. Son reflexiones y buenas prácticas en torno a cómo hacer posible que los objetivos como la formación en responsabilidad social, que hoy formulan la mayoría de las IES pueda ser una realidad. Estas propuestas no deben confundirse con la prestación de servicios voluntarios. En este sentido, deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –deben suponer un aprendizaje académico en los estudiantes– y contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población.

En una IES pueden identificarse, como mínimo, cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético (Martínez, 2006). Estos ámbitos son los siguientes: el de los contenidos curriculares; el de la relación entre estudiantes y profesores; el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje; el de la cultura participativa e institucional, y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Podemos encontrar iniciativas en cualquier Facultad. En concreto, en la Universidad de Barcelona de España existe el llamado “Grupo de los Aps” (formado por docentes, estudiantes y agentes colaboradores internos y externos) con la idea de ofrecer soporte a los estudiantes en espacios de formación ciudadana innovadores para mejorar las condiciones de vida a través de la transferencia de competencias específicas y transversales desde todas las áreas de conocimiento.

Una experiencia concreta es la de “*Derecho al Derecho*” que tiene lugar en el *prácticum*. En este caso, los estudiantes de último curso de carrera ofrecen apoyo a los abogados de oficio y a entidades sociales en temas legales, a partir de las llamadas *clínicas jurídicas*. Ellos aprenden no solo conocimientos técnicos propios de la profesión, sino también competencias comunicativas, asesoramiento y acompañamiento personal, haciendo todo un recorrido por la vertiente social del derecho. Por tanto, se mejora la formación de estudiantes a la vez que favorece la protección de los derechos de las personas y sobre todo, de los grupos más vulnerables.

Los objetivos del proyecto son:

1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Derecho.
2. Mejorar y favorecer la defensa y el ejercicio de los derechos de las personas y los colectivos desfavorecidos.
3. Fortalecer y mejorar los recursos destinados a colectivos con dificultades para acceder a los recursos jurídicos necesarios para la defensa de sus derechos.
4. Favorecer la relación entre la Facultad de Derecho y las organizaciones públicas, sociales y profesionales.
5. Favorecer la transferencia de conocimiento y la investigación generada a la facultad.

Parte de una lógica inclusiva y relacional tiene un compromiso en la defensa y el ejercicio de los derechos de los colectivos más vulnerables, asumiendo la función pública y social de la Universidad.

Este proyecto, que se desarrolla con el apoyo institucional, se inició buscando alianzas con las administraciones públicas, empezando por el colegio de abogados, e instituciones sociales. Las metodologías de trabajo se centran en:

- la creación y colaboración en oficinas de asesoramiento, atención y canalización jurídico-social en materias de Derecho Penitenciario, Derechos humanos, Derecho Internacional, etc.;
- la elaboración de documentos que faciliten el acceso a los recursos jurídicos a las personas y colectivos más desfavorecidos;
- la creación de grupos de formación conjuntamente con las organizaciones sociales con el objetivo de explicar a las escuelas, entidades, o donde sea requerido los derechos y mecanismos de defensa que tienen;
- la emisión de un programa de radio (digital y analógico) como medio de comunicación;

- la creación de la página web: www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret, y
- la creación de una Clínica Jurídica.

Conclusiones

Consideramos necesario recordar que las IES, como organizaciones impulsoras de capital cultural, cambio social y gestoras de talento, tienen como responsabilidad ineludible, buscar alternativas que den respuesta a 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. Esto se logrará sensibilizando, en todos los aspectos reseñados, a los profesionales que las IES forman en sus aulas, que serán los agentes sociales responsables de transformar las condiciones vigentes en posibilidades de crecimiento, desarrollo, equidad, justicia social y sostenibilidad dentro del ámbito político-económico-educativo-social coyuntural actual.

Entre los principales resultados de esta experiencia, Madrid (2010) destaca que la necesidad de tener presente que el proyecto *Derecho al Derecho* procura articular el mundo universitario con las organizaciones sociales y profesionales, significando procesos de adaptación diversos.

El Aps permite, por un lado, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, su desarrollo, la comprensión de la complejidad y riqueza de las materias en las que trabajan y su capacidad de iniciativa y posicionamiento ético. Por otro, sirve para enriquecer las herramientas de trabajo docente e investigador del profesorado, fomenta la transferencia de conocimiento y potencia la generación cooperativa de conocimiento. Y, por último, consigue favorecer el trabajo conjunto entre una IES y otras instituciones públicas, sociales y profesionales en la consecución de intereses públicos, desde la perspectiva del servicio público en favor de la creación de bienes comunes y con la voluntad de enriquecer la conciencia cívico-política de los participantes.

Por todo ello, queda patente que las actividades sociales pueden ser simultáneas a la práctica profesional y de desarrollo de valores y actitudes de responsabilidad y compromiso social, aunque no necesariamente estas actividades conducen *per se* a la excelencia académica ni a la formación de buenos ciudadanos. De ahí, la

importancia que tiene que los docentes sean capaces de transmitir a sus estudiantes que además de entusiasmo y voluntad se ha de poseer suficientes conocimientos y competencias para poder aportar beneficios sociales, porque el objetivo del buen Aps es mejorar eficazmente la calidad de vida de los ciudadanos. Así se entra en un círculo en donde los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio que se ofrece a la comunidad a la vez que esta actividad social impacta en la formación integral de los estudiantes (EDUSOL, 2006).

Como conclusión debemos afirmar, por tanto, que existe una falsa dicotomía entre la excelencia académica y responsabilidad social, ya que para incidir en la realidad social se han de poner en juego conocimientos científicos, pero también cierta dosis de capacidad investigativa, desarrollo de competencias individuales y grupales para trabajar con diferentes colectivos, capacidad de gestión, de innovación, iniciativa y compromiso.

Referencias bibliográficas

- Comunicado de la Comisión Europea (2011). *Horizonte 2020*. Programa Marco de Investigación e Innovación. Bruselas. Extraído desde http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/H2020/Comunicacion_HORIZONTE2020_marco.pdf el 13 de mayo de 2016.
- De la Cuesta, M. (2010). *Experiencia de reporting sobre responsabilidad social en la UNED*. II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad de la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana. [Material proporcionado en las Jornadas], Castellón de la Plana.
- Gortari, A. (2005). *El Servicio social mexicano: diseño y construcción de modelo*. Ministerio de educación y Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional de Educación Solidaria, Aprendizaje y Servicio Solidario en la educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", República de la Argentina.
- Lambrechts, W. (2009). *Duurzaamhogeronderwijs*. Appel Voor Verantwoord Onderrichten, Onderzoeken En: Ondernemen (Sustainable Higher Education. Appeal for Responsible Education, Research and Operations). Leuven, Lannoo Campus.
- Lambrechts, W. (2012). The integration of competences for sustainable development in higher education: Analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*. Extraído desde

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652611005750> el 19 de mayo de 2013.
- Moneva, J.M. y Martín, E. (2010). *Memorias de Sostenibilidad en las Universidades: experiencia de implantación en la Universidad de Zaragoza*. II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad de la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana. [Material proporcionado en las Jornadas], Castellón de la Plana.
- Pérez-Esparrells, C. y López, A.M. (2009). *Estado de la cuestión de los rankings universitarios nacionales e internacionales*. Documento UNIVNOVA, DU04.
- Sangüesa, R. (2007). CONECTANDO QUE ES GERUNDIO. Living Labs: CATIa.
- Tapias, M. (2010). *Calidad académica y responsabilidad social. El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias*. En: Martínez (ed). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro, ICE/UB.
- WBCSD (2000). *Corporate Social Responsibility: making good business sense*. Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible, Ginebra.

EL CAMINO A LA BIMODALIDAD COMO INNOVACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA ARGENTINA. EL CASO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

Patricia B. Demuth - Profesora Titular, Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste, Nordeste, Argentina, patriciademuth@hotmail.com

Graciela Fernández - Profesora Adjunta, Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, mariagracielafernandez@yahoo.com.ar

Viviana Navarro - Profesora Titular, Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, Vivianadelosangeles44@gmail.com

Resumen

El artículo centra su temática en la experiencia de gestionar la creación y desarrollo del “Campus Virtual” de Medicina, desde su conformación hasta su consolidación. La Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, trabaja combinando, hace unos años, la modalidad presencial con instancias de trabajo virtuales, es decir, paulatinamente se viene desarrollando la bimodalidad como sistema de enseñanza. Esta situación ha planteado la importancia de contar con un entorno propio e institucionalmente reconocido que posibilite mejores oportunidades de aprendizaje y generen las mediaciones de enseñanza adecuadas para cubrir las demandas de formación en nuestra región. La creación del “Campus Virtual” de Medicina, hace aproximadamente cuatro años, fundamentada en un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en la formación docente, ha comenzado a generar experiencias de formación consideradas potentes tanto para los estudiantes como para los profesores.

Palabras clave: bimodalidad, educación virtual, ciencias de la salud.

Abstract

The chapter discusses the experience of creation and development of “Campus Virtual Medicine”, since its formation until its consolidation. The Faculty of Medicine of the National University of the Northeast, has been combining a few years ago the modality with instances of virtual work. It has been developing gradually bimodality as education system. This has raised the importance of a proper environment and institutionally recognized. Generating better opportunities for learning and teaching mediations adequate to meet the demands of training in our region even attempt.

The creation of the “Virtual Campus Medicine”, about four years ago, based on a system of teaching and learning focused on teacher training, he has begun to generate potent considered training experiences for both students and faculty.

Key words: bimodality, virtual education, health sciences.

Introducción

La Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, como algunas de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Argentina, están combinando la modalidad presencial con instancias de trabajo a distancia, es decir, paulatinamente, va adoptando la bimodalidad como sistema de enseñanza.

Y lo ha definido desde una gestión estratégica con perspectiva integradora-sistémica orgánica. Según Anderson (2004^a y 2004^b en Shendel, 1994), el proceso de gestión es un proceso continuo de actividades con múltiples interacciones que pueden superponerse temporalmente y sirve a la organización tanto para formular, revisar y ajustar estrategias como para elaborar un plan de acciones habilitadoras con el fin de implementar acciones definidas, con el propósito de mantenerse viable y mejorar su desempeño.

Precisamente, este proyecto de creación de un campus institucional apunta a cubrir las necesidades de formación de aquellos estudiantes de grado y postgrado que, por residir en puntos muy alejados de la Unidad Académica, no pueden acceder a la educación universitaria en áreas de las Ciencias de la Salud, a no ser que se desplacen geográficamente. Por otro lado, si bien se pretende cubrir las necesidades de los estudiantes físicamente alejados, también está destinado a ofrecer una oferta educativa más flexible que les permita compaginar estudios y trabajo. Finalmente, abarca también a aquellos estudiantes que optando por la presencialidad, deciden cursar alguna materia incluida en este campus por decisión del profesor. Esto último significa, el apoyo a la presencialidad, la mejora y el fortalecimiento, desde propuestas flexibles que contemplen actividades de enseñanza y aprendizaje desde la plataforma virtual.

Los propósitos centrales del proyecto de creación este Campus se orientaron a la implementación del mismo tendiente a favorecer servicios de educación semipresencial flexibles para estudios de grado y postgrado. Y con la posibilidad de ofrecer estrategias de enseñanza situadas e interactivas, que posibiliten estrategias de aprendizaje autónomo por parte del alumnado, mediante el uso de los diferentes medios que brindan las TIC's.

El uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje va más allá de la simple presencia en la red, como medio de información, fundamentalmente, se dirige al logro del tratamiento contextualizado de los contenidos en relación con los diferentes actores institucionales a los que están dirigidos. Este Campus Virtual dispone de un portal general en el que se dan informaciones generales y noticias, y se permite el acceso a las diferentes aulas en los que se encuentran los profesores y alumnos con aquellos temas y utilidades que pueden ser de ayuda para cada grupo específico.

También ofrece herramientas de software, enlaces de interés y materiales didácticos específicos, mensajería interna y un calendario que agiliza la información urgente. El estudiante dispone de los materiales educativos, especialmente, diseñados para el estudio independiente, así como de un espacio que le permite la comunicación síncrona y asíncrona con su profesor y compañeros de curso, a su vez, la posibilidad de construir trabajos colaborativos. Por otro lado, ofrece espacios de foros e intercambios a los alumnos destinados a resolver dudas o plantear problemas sobre aspectos disciplinares y/o técnicos de uso del campus.

Como misión pedagógica centrada en la formación docente, el Equipo de Gestión del “Campus Virtual” de Medicina se propuso la promoción de instancias de formación de los docentes universitarios de la Facultad, para el diseño y la gestión de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA); el acompañamiento y asesoramiento al plantel docente de la Facultad durante todo el proceso de apertura, diseño, implementación y cierre de las carreras, cursos académicos y asignaturas con modalidad semi-presencial, virtual o con apoyo en la virtualidad, y el desarrollo de la investigación en la materia, que contemple los procesos de institucionalización de una iniciativa como esta en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Salud. Este artículo es una síntesis de los tres aspectos mencionados.

Por otra parte, como equipo nos planteamos el trabajo permanentemente por la incorporación de los entornos EVA como mediadores significativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la medicina, la enfermería y la kinesiología.

1. Institucionalización y legitimación

Desde hace poco más de cuatro años se encuentra desarrollando y administrando su propio campus virtual. Esta medida se concreta, entre otras, gracias a las innumerables posibilidades que brinda Internet y el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación que ejercen su influencia y alientan

el interés por la creación de espacios virtuales para desplegar diferentes propuestas educativas mediadas por tecnologías.

La decisión política institucional de apertura del “Campus Virtual” de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, se da a partir de la Resolución 2324/11C.D del 18 de agosto de 2011.

Desde el equipo de gestión del “Campus Virtual” se ha optado por el software libre para el desarrollo del mismo, con el propósito de utilizarlo como complemento de la actividad “presencial” y, como una forma de promover la educación continua entre sus profesores y graduados.

La elección de *Moodle* como plataforma de base, se debe fundamentalmente a que es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a crear comunidades de aprendizaje en línea. Asumiendo la comunidad virtual de aprendizaje como:

Un espacio de encuentro –en la virtualidad– en donde concurren sus diferentes miembros para hacer uso de los distintos tipos de estructuras (carpetas, módulos, etc.) creadas para albergar y dar forma a la acción comunicativa de carácter interactivo, de manera ordenada y en función de los objetivos comunes de aprendizaje a lograr (Lion, Liosi y Andreoli, 2012).

Otros aspectos en los que se apoya la decisión son los siguientes:

- la “comunidad” de desarrollo que participa continuamente de la actualización de Moodle, garantiza la calidad técnica del entorno;
- las numerosas aplicaciones informáticas vinculadas a la “*Web 2.0*”, que son compatibles con el software;
- las variadas experiencias, en general todas positivas, de distintas IES pioneras en la creación de “campus virtuales” que incorporaron *Moodle* como soporte de sus entornos, y
- la naturaleza abierta de este, permite efectuar adaptaciones o inserciones “a medida”, en caso de considerarse necesarias.

Además, la instalación y puesta a punto implica requerimientos de tiempo y recursos humanos, probablemente, con menores costos a largo plazo e incluso teniendo en cuenta las necesidades de administración y mantenimiento posteriores.

Y de esta manera se facilita un entorno de trabajo más dinámico y personal, en el que el usuario selecciona los módulos que necesita y los personaliza a su gusto.

Filosóficamente, *Moodle* se apoya en el constructivismo social de la educación, y sostiene que tanto estudiantes como profesores pueden contribuir a la mejora de experiencias educativas de diversas maneras. Esto se refleja en los variados recursos que incluye en su plataforma y que favorecen el intercambio, la creación y selección de la información o posibilitan el trabajo colaborativo.

2. *Transitando la bimodalidad en la universidad*

Comprender esta opción institucional implica desandar dos ideas planteadas por Salomon (2000), respecto de los efectos de la tecnología en la sociedad para reconocerlos y a partir de allí, justificar el accionar en materia de política educativa. Este autor habla de dos efectos: el de “goteo”, donde las nuevas tecnologías influyen de una manera no planificada en nuestras sociedades, de manera no imaginada, generando cambios por sí solos e impulsados, principalmente, por cuestiones de economía y eficiencia que capitalizan las nuevas oportunidades que la tecnología permite, llevando lo que es tecnológicamente posible a la práctica y desde allí a convertirse en práctica deseable.

Y por otra parte, los efectos inmediatos, que son orientados e intencionales, como se puede apreciar en campos como la Medicina o la Ingeniería. Retomamos estos efectos, porque consideramos que las propuestas bimodales en la formación se mueven entre ambos, en ocasiones con una proyección que no podemos prever y que nos superan y en otras, con objetivos claramente definidos. La orientación hacia esta segunda opción y con objetivos educativos definidos a partir de un Plan Estratégico Institucional, reconocemos en nuestra historia reciente la decisión de combinar la modalidad presencial con instancias de trabajo mediadas por entornos virtuales, tanto en el grado como en el posgrado, de manera contextualizada y con un entorno personalizado, ajustado a las necesidades de la formación en Ciencias de la Salud. Es así que, desde el año 2010, la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste ha decidido profundizar como una de sus políticas educativas y estratégicas este camino hacia la bimodalidad como sistema de enseñanza, que a partir de la incorporación de los *MOOC*'s se expande hacia actividades de extensión, con propuestas formativas en líneas gratuitas y para la comunidad.

Como planteamos anteriormente, estos entornos articulados generan un sistema de soporte virtual para la formación con el propósito de generar comunidades virtuales

de aprendizaje, entendidas como espacios de encuentro en donde concurren sus diferentes sujetos para hacer uso de los distintos tipos de estructuras creadas para albergar y dar forma a la acción formativa-comunicativa de carácter interactivo, de manera ordenada y en función de los objetivos comunes de aprendizaje a lograr.

Comprender esta propuesta de *Blended Learning*, implica diseñar propuestas de aprendizaje que integran instancias presenciales con acciones de trabajo en estos entornos virtuales digitales. Entenderlas y desarrollarlas como ecosistemas educativos integrados (Gebera, 2014), donde lo presencial se ve potenciado por las herramientas virtuales y viceversa.

Esta doble potenciación se centra en la posibilidad de sostener la comunicación y la formación más allá de las horas de encuentro presencial e intercambiar materiales y actividades que estarán accesibles para su realización y revisión permanentes durante la propuesta, conjugando mediaciones pedagógicas con las tecnológicas para la mejora de los procesos de apropiación y producción del conocimiento

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven transformados al demandar al docente un rol diferenciado al de “dador” de conocimiento, ubicándolo como “guía” que diseña y orienta los mejores escenarios formativos para los estudiantes. A su vez, a los estudiantes los ubica claramente en el rol de protagonistas de su propio aprendizaje a través de tareas que priorizan la construcción y reconstrucción social del conocimiento a partir de los principios de cognición distribuida: el conocimiento no se centra únicamente en el contenido que recuerde u opere el sujeto, sino que reconoce que está distribuido en múltiples y casi infinitas fuentes culturales a un *click* de distancia.

3. Los principios cognitivos que sostienen la propuesta bimodal

Los cuatro principios que presentamos a continuación (Putnam y Borko, 2000), son considerados como básicos para fundamentar las propuestas de *b-learning* como propuestas formativas que potencian la cognición de las personas y los grupos:

La naturaleza construida del conocimiento

Los procesos de aprendizaje que desarrollan los sujetos son la construcción de nuevos o la modificación de los conocimientos ya aprendidos. En este sentido, tanto las instancias presenciales como virtuales posibilitan la puesta en juego de recursos y actividades pasibles de generar procesos de construcción del conocimiento por parte de los aprendices.

La naturaleza social de la cognición

El conocimiento y el pensamiento del sujeto son resultado de las interacciones de las experiencias en grupos de personas; allí se desarrolla o potencia el aprendizaje. El fenómeno de las redes en *internet*, sean estas, sociales, académicas, profesionales, o de aprendizaje; no tiene punto de comparación en la historia de nuestra cultura occidental. Es, a partir del intercambio cara a cara o mediado por un entorno virtual, que los procesos de cognición se desarrollan en pos de la construcción del conocimiento.

La naturaleza contextualizada de la cognición

El conocimiento y el aprendizaje se sitúan/anclan en contextos físicos y sociales concretos.

La naturaleza distribuida de la cognición

Por último, y de manera más evidente a partir de la irrupción de *internet*, sostenemos que la cognición (y el conocimiento como producto), está distribuida a través de las personas y los diversos artefactos culturales. En este sentido, el aprendizaje se da a través de diferentes fuentes y no se reducen a posesiones individuales o intrapsíquicas.

4. Los desafíos docentes ante el *b-learning*

Cualquiera sea el nivel educativo en el que ejerzamos la docencia, pero más aún en el nivel universitario por su tradición academicista, trabajar una propuesta de *b-learning* desde una perspectiva integrada implica definitivamente romper con las definiciones tradicionales de las materias y el la visión hegemónica del conocimiento. La asignatura, en este sentido, se abrirá a un universo casi infinito de posibilidades, pudiendo compartir con otras personas de lugares distantes recursos y actividades desafiantes y en permanente actualización. Como docentes, la demanda tecno-pedagógica que se nos presenta al encarar una propuesta *b-learning* nos empuja a estar actualizados en los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en nuestros campos disciplinares específicos y a la vez, en los avances tecnológicos en materia de actividades y programas educativos que se diseñan permanentemente, muchos de ellos de acceso gratuito y alta rigurosidad científica y académica.

Pensar en una propuesta tecno-pedagógica integrada nos hará re-pensar nuestras propias formas de aprender y razonar la disciplina, poniendo en evidencia la complejidad del aprendizaje humano, que se deberá abordar al momento de diseñar propuestas colaborativas que se potencien y ubiquen entre la virtualidad y la presencialidad.

Entendiendo que la integración de los entornos virtuales a las propuestas presenciales ya es por sí misma una experiencia motivadora para las nuevas generaciones, se debe expresar en nuestros diseños problemas atractivos o intrigantes, tareas auténticas que les plantearán desafíos a la hora de tratar con ideas nuevas propias y ajenas, que son desafíos en la búsqueda de acuerdos y consensos entre los propios aprendices y con el profesor guía.

En este sentido, los docentes deben tener completamente claro que el protagonista es el estudiante, que ubicándolo en ese rol, quiere aprender y puede hacerlo, teniendo como fuente no solo la palabra docente, sino también la comunidad global, y la comunidad de pares. Haciendo hincapié en algunos criterios para validar, de manera adecuada, la información que circula en la red.

La clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a los mismos y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores.

Los propósitos centrales que orientaron este proyecto son la creación e implementación de un “Campus Virtual” tendientes a favorecer la educación semipresencial flexible para estudios de grado y postgrado, y la posibilidad de ofrecer estrategias de enseñanza situadas e interactivas, que posibiliten el estudio independiente por parte del alumnado, mediante el uso de los diferentes medios que brindan las TIC.

Alguno de los objetivos más específicos que se vienen concretando paulatinamente apuntan a:

- constituir un equipo interdisciplinario de gestión del “Campus Virtual” de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste;
- diseñar procesos de formación Continua para el plantel docente de la Facultad de Medicina que les posibilite la gestión del campus virtual, y
- institucionalizar un espacio de consultas permanentes en la sede de la Facultad, orientado a dar respuestas concretas a los interrogantes e inconvenientes relacionados con el “Campus Virtual”.

5. El equipo de gestión del campus virtual

La estructura organizativa del “equipo de gestión del Campus Virtual” se ha conformado de modos diversos en función de los cambios propuestos en el organigrama institucional a través del tiempo. En todos los casos se ha conformado por profesionales provenientes de diferentes campos disciplinares y técnicos, que se integran a la tarea con roles y funciones acordes a su formación en la materia.

En sus inicios, la coordinación se encontraba a cargo de un profesional del campo de las Ciencias de la Salud, con formación y trayectoria en la enseñanza universitaria y en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a la Educación.

Como responsables pedagógicos, los profesionales a cargo pertenecían al campo de las Ciencias de la Educación, con formación y trayectoria en la enseñanza universitaria y en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación. Además, se cuenta entre los integrantes con un asesor técnico externo y un apoyo administrativo con formación básica en las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. La cantidad de miembros se van definiendo de acuerdo a la demanda de la institución.

Funcionamiento y gestión: asesoramiento disciplinar y pedagógico

Actualmente el equipo de gestión del “Campus Virtual” se halla conforme a la creación del espacio Curricular Integrador “Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa” en las Ciencias de la Salud. Mantiene un relevamiento actualizado de aulas por carreras con cantidad de usuarios docentes, tutores y estudiantes

Desde la apertura del mismo, se vienen realizando, mensualmente, talleres presenciales con trabajos semipresenciales a través de aulas virtuales destinados, fundamentalmente, a generar espacios de reflexión y debate en torno a las demandas pedagógicas de los entornos virtuales de aprendizaje.

También se orientan al desarrollo de habilidades para la adecuación de los materiales curriculares según principios didácticos de educación a distancia y fundamentalmente, acompañar en el desarrollo de habilidades básicas de diseño y gestión de los recursos y las actividades que brinda el software. En los mismos se trabajan conceptos relacionados con los entornos virtuales de aprendizaje y el cambio de paradigma pedagógico, así como roles y funciones de los actores involucrados. Además se enfatiza la importancia de la adecuación de los materiales didácticos para el uso en los entornos virtuales y los principios básicos de intervención. Simultáneamente se ofrecen tutoriales que orientan al uso de los diferentes recursos que ofrece la plataforma como subida de archivos, diseño de etiquetas y páginas, foro, chat, consulta y subida avanzada de archivos entre otros.

A partir de la realización del primer nivel de formación, numerosas asignaturas iniciaron la apertura de sus aulas virtuales y el uso incipiente de los recursos mínimos que ofrece la plataforma. En algunos casos, los menos, han logrado gestionar sus cátedras adecuadamente y con materiales específicos para trabajarlos virtualmente.

Por ello, y considerando las demandas particulares, se decidió orientar esfuerzos hacia un segundo nivel de formación destinado a equipos docentes y estudiantes avanzados de aquellas cátedras que tuvieran aulas abiertas y con necesidad de elaborar materiales con mayor nivel de complejidad.

Entre los temas centrales se abordan los diferentes tipos de materiales, considerando el texto como marco de múltiples interacciones entre lenguajes y soportes: “El rol de la imagen y otros recursos / la multimodalidad. Nuevas perspectivas sobre el diseño de materiales y la redefinición del concepto de autoría”.

También se avanzó en la realización y pertinencia de incluir variadas actividades grupales e individuales, colaborativas y personales, y el uso de los numerosos recursos en los formatos requeridos por el entorno virtual. La enseñanza requiere que provoquemos a los estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza respecto a que ellos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información.

La evaluación es procesual, y se prevé como instancia de acreditación del curso, la correcta realización de las actividades propuestas para cada nivel.

Además de trabajar como uno de los pilares a la formación docente en la modalidad educativa, el equipo de gestión del “Campus Virtual”, sostiene la actividad de investigación, como posibilidad de retroalimentar los procesos de implementación de la modalidad desde aportes científicamente desarrollados. En este sentido, hace un año viene desarrollando un proyecto de investigación sobre la evaluación de la calidad de las aulas virtuales, que fue aprobado por Resolución N° 4441/14 por el Consejo Directivo de la Facultad, que se denomina “Evaluación de calidad de aulas virtuales de la Facultad de Medicina” y se implementa durante el período 2015-2017.

Su aplicación se centra en la evaluación de la calidad de las aulas virtuales de la Facultad, utilizadas como apoyo a la presencialidad en las carreras de grado. Se pretende abordar el estudio, a partir de la observación sistemática de las aulas virtuales correspondientes al ciclo lectivo 2015, 2016 y 2017, realizando observaciones de todas las asignaturas que forman parte de las carreras de grado de Medicina, que utilizan el aula virtual como apoyo a las clases presenciales.

Con el presente estudio, se utiliza un dispositivo de evaluación institucional diseñado para para certificar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven a través de las aulas del “Campus Virtual” de Medicina.

Para valorar y certificar la calidad de las aulas, se tiene en cuenta los procesos singulares que se producen en un contexto particular, y atendiendo los aspectos disciplinares del campo de las ciencias de la salud, y los aspectos técnicos, organizativos y pedagógicos propios del “Campus Virtual”, sus potencialidades y dificultades.

Conclusiones

Actualmente y considerando las significativas transformaciones que experimenta la educación a partir de la influencia del movimiento de la *Web 2.0* y las redes sociales, desde el equipo de gestión del “Campus Virtual” de Medicina, hemos alentado la incorporación gradual y paulatina de las diversas aplicaciones y herramientas, que posibilitan que los estudiantes puedan ser mucho más que consumidores de información, y posicionarlos activamente para crear, compartir y publicar la información de diversas maneras (Adell Segura, 2010).

Es una apuesta por el diseño y desarrollo de un ambiente virtual, donde el conocimiento y el aprendizaje en Ciencias de la Salud sea gestionado,

trascendiendo las fronteras físicas a las que estamos habituados en nuestras IES.

Por ello, un tercer nivel de formación, que estamos iniciando actualmente, se orienta al uso de otros recursos provenientes de la *Web 2.0* y las redes sociales, que complementan el trabajo en el entorno virtual institucional, con herramientas disponibles en internet que les permiten sortear las limitaciones del entorno virtual y ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo, colaborar en una comunidad, crear, almacenar y compartir información.

El desafío que nos planteamos pasa fundamentalmente por lograr la unificación del entorno institucional en un verdadero ambiente virtual para el conocimiento y el aprendizaje en Ciencias de la Salud. Entendemos que esta manera de gestionar la modalidad educativa de una institución universitaria se inscribe entonces, en un planteamiento estratégico, ya que coordina dos procesos: la formulación y actualización periódica de los planes estratégicos. Por otra lado, permanentemente el equipo de gestión del “Campus Virtual”, revisa desde el relevamiento sistemático, sus propuestas de acción, y el monitoreo de la ejecución de estos planes, en este caso, desde la evaluación de uno de sus principales “productos”: las aulas virtuales de calidad (Poister, 1999). Se convierte así en un ciclo de aprendizaje continuo de doble ciclo que involucra la toma de decisiones y la formulación de acciones claves que la organización realiza para definir lo que ella es, lo que hace y porqué lo hace (Bryson, 2004; Poister, 1999).

Referencias bibliográficas

- Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*.
- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial*. En: De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, Vol. 11, nº 1, pp. 7-31. Extraído desde http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Extraído desde <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Begoña Gros Salvat (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC. ISBN: 978-84-9788-406-8.

- Borrell Bentz, M. (2005). *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. 1a ed. - Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud – OPS. ISBN 950-710-100-4.
- Bryson, John M. (2004). *The Strategy Chance Cycle: an effective strategy planning approach of Nonprofit Organizations*. In: Herman, Robert D. "The Jossey-Bass Handbook of Nonprofit Leadership & management, Jossey-Bass, San Francisco, 171-203.
- Castells, M. (2005). La Era de la información. *Sociedad red. Volumen 1*. México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes*. Conferencia OEI. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Extraído desde <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>
- Lión Carina, Perosi, V. y Andreoli S. (2012). *Módulo Educación a Distancia*. Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías UNC.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. Teachers College Record. TPACK. Presentación general de la teoría. Síntesis traducida y adaptado. Extraído desde <http://www.tpck.org>.
- Martínez Sánchez, M^a. I. y Sánchez Santamaría, J. (2010). *El uso de Moodle en el aprendizaje universitario: un estudio exploratorio para el desarrollo de las competencias en "blended learning"*. Marín
- Rodríguez (coord.): *Evaluación de competencias en los nuevos grados*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM, 199-203.
- Sánchez, J. and Morales, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). In: *Digital Education Review*, 21, 33-46. Extraído desde <http://greav.ub.edu/der> el 3 de mayo de 2014.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [Artículo en línea]. *UOC. Vol. 1, nº 1*. Extraído desde <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> el 15 de mayo de 2014.
- Sangrà, A.y Duart, J. (1999). *Formació universitària per mitjà del web: un model integrador per a l'aprenentatge superior*. En: Duart, J. y Sangrà, A. (Eds.): *Aprenentatge i virtualitat. Disseny pedagògic de material didactic per al www*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya – Pòrtic, Barcelona.
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Extraído desde <http://www.um.es/ead/red/M2/> el 9 de febrero de 2005.
- Ortega Carrillo, J. A. (2003). Evaluando la calidad en los entornos virtuales de

- aprendizaje: pautas de organización, creación, legibilidad y estilo. Extraído desde <http://www.ugr.es/%7Esevimeco/biblioteca/distancia/evaluando.pdf>. En: F. Bázquez (Coord.): Las nuevas tecnologías en los centros educativos. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Poister, H. y Streib, G. (1999), *Strategic Management in the Public sector. Concepts, Models, and Processes, Public Productivity & Management Review*, vol. 22, núm. 3.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En: De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, n^o 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. Extraído desde Http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866 ISSN: 1138-9737 el 3 de julio de 2014.
- Shendel, R. (1994). *Fundamental Issues in Strategy*. Boston: Harvard Business School Press.

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL EJERCICIO DE PRÁCTICA LABORAL IV DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

Galina Peña Mateo - Máster en Economía de la Salud, Profesora Auxiliar, Universidad de Holguín, Cuba, gmateo@fe.uho.edu.cu

Iboris Sánchez Rigñack - Máster en Gestión Ambiental, Especialista en Desarrollo Local, Profesora Auxiliar, Universidad de Holguín, Cuba, iboris@fe.uho.edu.cu

Merlinda Clark Bloonfield - Máster en Gestión Turística, Profesora Auxiliar, Universidad de Holguín, Cuba, merlinda@fe.uho.edu.cu

Resumen

La correspondencia entre la formación de los profesionales y las competencias que se requieren relacionadas con el proceso de actualización del modelo económico cubano, ha conducido al perfeccionamiento de los planes de estudios y del proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica laboral es el espacio donde el estudiante de la carrera de Economía puede constatar cómo la teoría recibida en las aulas responde a la gestión empresarial, territorial y nacional, por lo que constituye la materia que más lo acerca a su realidad. El colectivo de profesores del cuarto año de la carrera se dio a la labor de perfeccionar este proceso a partir de las experiencias de cursos anteriores y la implementación de técnicas participativas, lo cual permitió mejorar el proceso de innovación curricular y pedagógica de la Práctica Laboral IV y consolidar el vínculo universidad – sociedad. Como principales resultados se pueden enunciar el incremento en el nivel de satisfacción de los estudiantes y el colectivo pedagógico respecto a la concepción y desarrollo del ejercicio, la pertinencia de la Guía de la práctica laboral con las necesidades territoriales, así como la acertada participación de los organismos globales y de la Administración Central del Estado en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: innovación, práctica laboral, desarrollo territorial.

Abstract

The correspondence between the training of professionals and skills required in line with the process of updating the Cuban economic model has led to the improvement of curricula and teaching-learning process. Work practice is the space where the economics student can observe how the theory received in classrooms responds to

business, territorial and national management, which constitutes the matter more what about your reality. The group of teachers in the fourth year of the race was given the task of perfecting this process from the experiences of previous years and the implementation of participatory techniques, which allowed improve the process of curricular and pedagogical innovation in Labor Practice IV and strengthen the link university - society. The main results can be stated the increase in the level of satisfaction of students and pedagogical collective on the design and development of the exercise, the relevance of the Guide of vocational training with the territorial needs and successful participation of agencies global and the Central State Administration in the integral formation of students.

Key words: Innovation, vocational training, territorial development.

Introducción

En Cuba, las Instituciones de Educación Superior (IES), desde el triunfo de la Revolución, se han puesto al servicio de la sociedad y mantienen un alto sentido de responsabilidad social. Muestra de ello se exhibe en los avances del sistema educativo y en las competencias profesionales desarrolladas en el capital humano, elementos reconocidos en el contexto internacional. Estos logros no serían posibles sin el espíritu de innovación y compromiso con el proyecto socialista cubano.

A pesar de las capacidades creadas en el sistema educativo, se reconoce la necesidad de su perfeccionamiento y el estrechamiento de sus vínculos con la sociedad, de manera que estas instituciones puedan ostentar de un liderazgo en la solución de los problemas contemporáneos. Por lo tanto, propiciar la innovación en todos sus ámbitos de actuación constituye requisito indispensable para el desarrollo socioeconómico en correspondencia con las exigencias actuales.

En el caso de la carrera Licenciatura en Economía de la Universidad de Holguín de Cuba, el modelo del profesional plantea como objetivo general que:

El egresado debe resolver los procesos más generales y frecuentes que surgen en el proceso de desarrollo de la economía cubana en la construcción del socialismo, con creatividad, independencia, honestidad, aplicando la metodología de la investigación científica como proceso de transformación de la realidad y teniendo en cuenta consideraciones éticas, económicas, de protección del medio ambiente y de la defensa del país que le permitan tomar decisiones, con alto sentido de la responsabilidad y compromiso político y social (Comisión Nacional de Carrera de Economía,

2008, s/p).

Este objetivo constituye un reto para el claustro de profesores, en particular, para aquellos que se encuentran vinculados a los procesos de formación en los años culminantes de la carrera, momento en que los estudiantes deben expresar, en cierta medida, madurez profesional en correspondencia con dicho objetivo. Además, constituye otro desafío alcanzar este propósito teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y principales actores socioeconómicos.

Es por ello que los docentes que se desempeñan en el cuarto año de la carrera Licenciatura en Economía han desarrollado un proyecto de innovación curricular y pedagógica con vistas a contribuir al cumplimiento del objetivo del modelo del profesional y específicamente, del año académico que consiste en *“dominar la utilización de instrumentos de análisis económicos para el diseño de estrategias, planes y políticas que conduzcan al desarrollo”* (Comisión Nacional de Carrera Economía, 2013, p.14).

De ahí que, aprovechar el ejercicio de práctica laboral de los estudiantes constituye una oportunidad para contribuir al desarrollo social, económico, ambiental, cultural, etc. del territorio y a su vez a la potenciación de competencias laborales e investigativas de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior se concibió este ejercicio, procurando que se alcancen impactos significativos en todos los actores involucrados y se propicie en mayor medida el desarrollo territorial a través de los vínculos y nexos entre la universidad y su entorno, en correspondencia con las concepciones de la “nueva universidad”.

1. Propuesta de innovación curricular y pedagógica: principales resultados

La propuesta que en este artículo se presenta toma como punto de partida el trabajo de Clarck y Sánchez (2015), donde se abordó la pertinencia de la práctica laboral para los estudiantes de la carrera de Economía y refiere que esta asignatura en el Plan de Estudio “D” (plan actual) tiene el mayor peso y se constituye en eje transversal desde los primeros años. En este espacio, el estudiante debe aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en cada año y retroalimentarse de las nuevas tendencias y resultados que en el ámbito empresarial y territorial se desarrollan.

Teniendo en cuenta que la *innovación* puede ser un eje clave para fortalecer el vínculo entre universidad y sociedad, cuando está orientada hacia la crítica, el compromiso social, la diversidad, la transdisciplinariedad y la cooperación

(Pennington, 2013) y que es un proceso absolutamente necesario en las IES, incluso se puede decir que es condición de su supervivencia (Sánchez, 2013). A partir de ahí, es que se realiza la siguiente propuesta de innovación curricular y pedagógica en el cuarto año de la carrera de Economía con el objetivo de perfeccionar este ejercicio laboral, que hasta el Plan de Estudio “C” (plan anterior), se centraba en las actividades empresariales y desde el año 2013, se enfoca al territorio.

Clark y Sánchez (2015) plantean que para que el graduado de dicha carrera pueda cumplir con esa función transformadora ante la sociedad, la asignatura “Práctica Laboral” debe integrar los conocimientos recibidos durante cada año de estudio y jugar un papel esencial en el proceso de formación, las empresas, entidades y organismos del territorio, los cuales de conjunto con la IES constituyen los máximos responsables de la formación del economista en correspondencia con las exigencias del modelo económico cubano.

Para lograr dicho propósito se requiere de nuevas formas organizativas del componente laboral que permitan un adecuado flujo e intercambio de información, conocimientos y tecnologías en el nivel que corresponda, contribuyendo así a la formación técnico profesional y de una cultura general integral desde lo local.

Según Sánchez (2013), las titulaciones o carreras, tal como estaban diseñadas, parece que no satisfacen ni a los estudiantes, ni a los empleadores ni al propio profesorado que es consciente de la necesidad de cambio, innovación y adaptación de la forma de enseñar y de aprender de los estudiantes. Además, refiere que existen numerosos estudios que han determinado los estilos distintos de aprendizaje de los estudiantes, y las consecuencias que tiene el que estos vivan un proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezca o no su estilo, lo que significa que habrá profesores que potencien uno u otro estilo, pero quizás sea conveniente diseñar un ambiente en el que todo estudiante pueda aprender en un contexto variado de métodos y técnicas pedagógicas. Un tema que preocupa es cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes.

Lo anterior revela la necesidad de propiciar estilos de aprendizaje que potencien la participación de los estudiantes, así como su autonomía en este proceso de manera que puedan emplear diversas herramientas para solucionar los problemas de la realidad. Esta cuestión constituye un desafío para el claustro de profesores y que se debe solucionar mediante un diseño adecuado de las prácticas que combine los conocimientos teóricos adquiridos, la actividad laboral del lugar donde se encuentren y la actividad de investigación.

La Práctica Laboral IV de la carrera de Economía de la Universidad de Holguín, es un espacio que permite al estudiante interactuar con su entorno, donde se evidencian las relaciones anteriormente mencionadas, fundamentalmente, con los procesos que se desarrollan en los organismos globales, que son los que le permiten, a través del análisis, dar respuestas a las principales necesidades del territorio.

El trabajo precedente presentado por Clark y Sánchez (2015) enuncia también que para la consecución de este objetivo se deberá partir de un diagnóstico, en este caso territorial, el cual constituye la identificación de los actuales modelos de ocupación y utilización del territorio, analizando sus conflictos, potencialidades y las limitantes al desarrollo. Para ello, es fundamental acceder a los datos estadísticos desde las fuentes oficiales, que posibiliten un análisis de los indicadores de población, la estructura económica territorial y la distribución territorial de las actividades agropecuarias, industriales y mineras, junto a los niveles de producción y desarrollo, así como un estudio del medio físico/natural, económico social y político administrativo, amén de la influencia que tiene en el territorio la economía internacional; todo ello, ha de permitirles identificar las potencialidades de desarrollo territorial.

En los informes presentados por el profesor principal del cuarto año de Licenciatura en Economía a la dirección de la carrera, se reflejó que los ejercicios realizados por los estudiantes en el período 2013 – 2015 evidenciaron que existen dificultades desde el orden metodológico con el abordaje del sustento teórico, así como de los contenidos. Resultó insuficiente la visión multidisciplinaria e integradora de los procesos, lo cual se reflejó en las tareas a desarrollar. A los estudiantes no les agradó el sistema de organización rotativo de sus prácticas, así como la atención recibida en algunos de los organismos globales, lo cual les permitió tener tiempo ocioso. Los profesores responsables del convenio con los organismos globales no lograron el nivel de relación y control necesarios. Los organismos globales no se comprometieron del todo con el proceso y no se contó, en todos los casos, con un personal preparado y capacitado para orientar a los estudiantes, quienes requirieron de mayor autonomía y participación para enfrentar este proceso y proponer soluciones integradoras en las actividades realizadas.

Como principales logros se obtuvo una mayor integración de los contenidos así como la incorporación y/o eliminación de otros, una mayor claridad de las tareas y objetivos a desarrollar y el surgimiento de la necesidad de incorporación de otros organismos globales a la actividad.

Estas observaciones constituyeron el punto de partida para la propuesta de innovación curricular y pedagógica relacionada con el ejercicio de práctica laboral, lo cual conllevó a nuevas jornadas de trabajo que permitieron erradicar, en parte, algunas de las deficiencias identificadas. La experiencia supone o requiere una transformación tanto en los estudiantes, a los que se les ofrece una mayor autonomía para ser protagonistas de su propio aprendizaje, como al profesorado, al que se le demanda nuevas competencias.

Esta propuesta se ha basado en las ideas de teóricos como Etienne Wenger, que han desarrollado la Teoría Social del Aprendizaje y conceptualizan el aprendizaje como un proceso de participación siempre situado en un contexto específico (Wenger, 2001), y de Paulo Freire, quien ha aportado ideas muy valiosas sobre la pedagogía liberadora, la concientización y el papel del diálogo en el aprendizaje, para lo cual se utilizaron técnicas participativas tanto en estudiantes como en profesores. (Freire, 1997). La misma se basa también en el análisis de metodologías y prácticas similares para la educación popular (Ortiz y Borjas, 2008); (Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS, 2014); (Cubías, 2012) y consiste en:

a) diagnóstico participativo: intervienen profesores, estudiantes y decisores.

Este diagnóstico tiene como objetivo identificar las contradicciones existentes entre las intenciones educativas de los docentes, las necesidades educativas de los estudiantes y las problemáticas territoriales aportadas por los decisores. Para ello se utilizan, fundamentalmente, técnicas de la investigación cualitativa como la observación, la entrevista, lluvia de ideas, los diálogos reflexivos y los relatos pedagógicos, lo que permitirá obtener la información requerida para el análisis profundo de las acciones futuras que generarán la transformación.

Para el presente curso, se planteó como objetivo que los trabajos de práctica laboral y de culminación de estudios dieran respuestas a las necesidades de los territorios; sin embargo, en los diferentes escenarios en los que estuvieron presentes los profesores del colectivo pedagógico del cuarto año de la carrera de Economía no se logró conocer las mismas pues todo parece indicar que los territorios no tienen identificado su banco de problemas, lo cual se detecta como una debilidad y a su vez una oportunidad, pues constituye uno de los principales objetivos del diagnóstico del territorio, según refleja la guía. Durante los análisis de la misma, fue manifiesto por parte de los docentes involucrados que a muchas tareas les faltaba el enfoque multidisciplinario y no se integraban contenidos que

podían enriquecer la actividad práctica de los educandos, también se ajustaron otras, que según se demostró empíricamente, era imposible darle cumplimiento debido a su falta de objetividad.

Sobre las necesidades educativas de los estudiantes se detectó la insuficiencia respecto al dominio de elementos fundamentales de planificación territorial²⁹, dirección estratégica³⁰, gestión ambiental³¹ y referentes teóricos que le permitan asumir una posición respecto a las diferencias más significativas entre acciones, políticas, estrategias y planes, que de igual manera permita orientar a los territorios y corresponder al objetivo principal del año académico.

Para darle respuesta a las tareas de investigación resulta indispensable el acceso a datos e información que en ocasiones se les dificulta a los estudiantes su obtención, influyendo directamente en la calidad de las propuestas realizadas y planteadas en el informe final del ejercicio. Además se identificaron los organismos globales que no se relacionaban como unidades docentes de la Universidad, y se constató que los intereses académicos y de los decisores, a pesar de ir en la misma dirección, responden a diferentes instancias por lo que no se complementan.

b) planificación de acciones para la mejora de la práctica laboral: participan profesores y decisores.

La innovación curricular y pedagógica de las prácticas laborales se propiciará a partir de la participación activa de los docentes y decisores en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las propuestas para su mejora, por lo tanto, una vez que los involucrados identifiquen los problemas prioritarios, se definirán las líneas de acción generales y se planificarán y desarrollarán las actividades que puedan generar transformaciones en la práctica laboral. Para ello, se hace necesario desplegar procesos de formación y de discusión en el colectivo pedagógico de conjunto con todos los actores involucrados, los cuales proporcionan elementos teóricos para ampliar el marco referencial y herramientas prácticas que brindarán opciones concretas para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Para mejorar el proceso fue necesario el análisis de las insatisfacciones precedentes a partir de los criterios de todos los actores involucrados, el informe final del curso 2014-15, y la experiencia acumulada por los profesores pertenecientes al colectivo pedagógico. Se gestionó, a través de la Vice-decana

²⁹ Asignatura pendiente en el plan de estudio D y D perfeccionado.

³⁰ Asignatura que se imparte en el quinto año de la carrera.

³¹ No se incluye en el currículum básico, propio, ni optativo de la carrera.

docente, la firma de los convenios con organismos globales como los de Economía y Planificación, Estadística y la Dirección Provincial de Trabajo y Seguridad Social, para convertirlos en unidades docentes. Para potenciar el alcance de la Universidad de Holguín en la sociedad, se amplió el número de municipios contemplados como objetos de investigación de la Práctica Laboral IV, lo cual permitió satisfacer, en mayor medida, las demandas crecientes de la provincia. La práctica laboral se planificó de forma sistemática y concentrada durante el curso escolar, lo cual favoreció el proceso investigativo y el intercambio entre los involucrados, a lo cual se le da seguimiento a través de los colectivos pedagógicos mensuales. Para asegurar un desarrollo exitoso del ejercicio se previó la organización de cursos orientados a suplir las necesidades de formación de los estudiantes por parte de expertos en los diferentes temas, además de conformar una biblioteca digital con el propósito de apoyar, desde el punto de vista bibliográfico, las investigaciones.

Con el fin de darle seguimiento a todo el proceso, se desarrollaron talleres donde los estudiantes presentaron resultados parciales de acuerdo al cronograma de tareas. También se asignaron tutores por equipos para garantizar una orientación más personalizada desde el punto de vista educativo y metodológico. Para garantizar una mayor autonomía de los estudiantes no se planificó un sistema de rotación por las unidades docentes, sino que el intercambio con los organismos sucedió en correspondencia con las necesidades y aspiraciones devenidas de la investigación.

c) evaluación del impacto de las implementaciones realizadas.

Una vez definidas las acciones de mejora e iniciada su implementación, se comienza el proceso evaluativo del impacto ocasionado por la propuesta innovativa, para lo cual, se realizan talleres participativos, experimentación sobre el terreno, recopilación de evidencias, documentos, fotografías, entrevista, entre otros. Recogida esta información, se procede a su organización para la redacción de un informe que incluye el criterio de todos los participantes en el proceso de práctica laboral, de manera que propicie un espacio para las reflexiones e interpretaciones, donde se comparen el saber previo de los estudiantes con el aprendizaje durante la práctica laboral y se contraste este último con los aportes de otros autores que ayuden a producir un nuevo conocimiento que responda a las nuevas problemáticas surgidas.

Como parte de los resultados alcanzados a partir las transformaciones en el proceso de planificación y desarrollo de la Práctica laboral IV para la carrera de Economía, se evidenció mayor colaboración entre los involucrados a través de las técnicas participativas y en los diferentes escenarios, lo cual propició la

retroalimentación como vía fundamental para su perfeccionamiento y la correspondencia entre las acciones de la Universidad y las necesidades del entorno. Se contempló además la integración de los estudiantes a los procesos que se llevan a cabo como parte de las acciones de los gobiernos territoriales para mejorar la gestión pública acorde a las exigencias de actualización del modelo económico cubano.

La autonomía de los estudiantes para elegir el lugar y el momento de obtención de datos e información, sin estar sujetos a un sistema de rotación planificada, contribuyó al fomento de los valores responsabilidad y laboriosidad, además, en el orden investigativo, resultaron informes de mejor calidad respecto al enfoque integrador de la realidad.

Finalmente, los actores consideraron tener en cuenta las propuestas de mejoras promovidas en cada ejercicio y su concreción en estrategias y acciones elaboradas para cada municipio como resultado fundamental de la realización de las prácticas bajo la concepción integradora descrita.

Conclusiones

- Las innovaciones en la concepción y desarrollo de Práctica laboral IV en el plan de estudio “D” perfeccionado para la carrera Economía constituyó una experiencia novedosa para el colectivo de profesores y estudiantes, aunque mantienen insuficiencias en su desarrollo.
- La inclusión de técnicas participativas para perfeccionar el proceso de innovación curricular y pedagógica permitió enriquecer el ejercicio de práctica laboral.
- Existen carencias en la formación de los estudiantes que se acentúan en el momento de hacer corresponder los objetivos del ejercicio, el conocimiento adquirido durante el año académico y los escenarios reales donde realizan las prácticas laborales.
- El rol de los organismos globales aún no satisface las expectativas de docentes y estudiantes de acuerdo con la concepción y desarrollo de las prácticas laborales.
- El escaso intercambio de experiencias con otras IES que se encuentren inmersos en el proceso de práctica laboral IV, limita el perfeccionamiento de este ejercicio.

- La participación de los integrantes del colectivo pedagógico de cuarto año y otros profesores involucrados, en espacios de intercambios con el Consejo de Administración Provincial, el Consejo de Administración Municipal y el Grupo de Desarrollo Local, permitió que las innovaciones en la concepción y desarrollo de Práctica laboral IV respondieran a las necesidades del territorio.
- El desarrollo de la práctica laboral arrojó impactos favorables en la satisfacción de estudiantes, profesores y organismos globales involucrados, lo cual se evidenció en los talleres desarrollados según cronograma.

Referencias bibliográficas

- Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) (2014). La Comunidad del Aprendizaje "MADIBA". Memorias de un viaje.
- Clarck, M. y Sánchez, I. (2014). *La práctica laboral como proceso formador de habilidades y competencias: Experiencia del cuarto año de la carrera de economía de la Universidad de Holguín*. Ponencia presenta en el Congreso Internacional "Universidad 2016". La Habana, Cuba.
- Comisión Nacional de Carrera de Economía (2008). *Plan de Estudio "D"*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Comisión Nacional de Carrera Economía (2013). *Plan de Estudio "D" perfeccionado*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Cubías, A. *Pedagogía da autonomia*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra (1997). Extraído desde <http://es.slideshare.net/AuroraCubias/tecnicas-participativas-para-la-educ-popu> en marzo de 2016.
- Ministerio de Educación Superior (2014). *Objetivos de trabajo de la organización para el año 2015*. Editorial Universitaria "Félix Varela", La Habana, Cuba.
- Núñez Jover, J. (2013). Educación superior, innovación y desarrollo local: experiencias en Cuba. *Revista Universidad de La Habana*.
- Núñez Jover, J., Félix Montalvo, L. y Pérez Ones, I. (2006). *Nueva Universidad, conocimiento y desarrollo social basado en el conocimiento*. Universidad de La Habana.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto Cuaderno Venezolano de Sociología Vol.7 no.4*, 615-627.
- Pennington, H. J. (2013). *Palabras de bienvenida IV Foro Internacional para la Innovación Universitaria*. En: Sánchez, A. V. Las universidades como generadoras de innovación: investigación, iniciativa y responsabilidad social. Costa Rica, 15-16.

- Sánchez, A. V. (2013). *Introducción*. En: Sánchez, A. V. Las universidades como generadoras de la innovación: investigación, iniciativa y responsabilidad social. Costa Rica, 17-32.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

TRABAJOS INTEGRADORES FINALES DE ESTUDIANTES COMO ESLABONES DEL PROCESO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DE EXPLICITACIÓN DE CONOCIMIENTOS TÁCITOS

Laura Elizabeth Leyes - Profesora Titular, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, lauraleyes@med.unne.edu.ar

María Marcela Barrios - Profesora Adjunta, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, marcebarrios13@hotmail.com

Gerardo Omar Larroza - Profesor Titular, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, glarroz@yahoo.com

Resumen

El análisis de las actividades académicas de los estudiantes dio cuenta de las dificultades al momento de realizar el Trabajo Integrador Final (TIF), cuya aprobación es requisito para obtener el título de Licenciados en Kinesiología y Fisiatría. Sus propósitos están enfocados a implementar un conjunto de actividades estratégicas articuladas entre sí, que faciliten la presentación del mismo en el marco de un proceso de gestión del conocimiento. Se consensuó un reglamento base y se estimuló el compromiso y la participación activa de docentes. Se crearon grupos de estudio especializados y espacios institucionales de difusión de los conocimientos generados. Como resultados, los estudiantes evidenciaron mejoras en la calidad de sus producciones. Se formaron grupos de investigación. Se fomentaron las actividades de trabajo en equipos interdisciplinarios y se enfatizó el análisis crítico reflexivo de las experiencias de los estudiantes con pacientes. La rémora de presentación de los Trabajos Finales se redujo notablemente, siendo así, las estrategias vinculadas con gestión del conocimiento permitieron la generación de espacios de análisis crítico que contribuyeron a la formación de estudiantes y facilitaron los procesos de socialización y utilización de los mismos.

Palabras clave: gestión del conocimiento, trabajo final, kinesiología.

Abstract

Of academic activities of the students gave accounts of the difficulties when making the Final Integrative Work TIF whose approval is required for the Bachelor degree in Kinesiology and Physical Medicine. Purpose, to implement a set of strategic activities hinged together, to facilitate the presentation of the work, as part of a

process of knowledge management. Development, a Basic Regulation was agreed and the commitment and active participation of teachers were encouraged. Specialized study groups and institutional spaces of dissemination of knowledge generated were created. Results: Students showed improvements in the quality of its productions. Study groups were formed and research. Activities interdisciplinary teamwork is encouraged and reflective critical analysis of the experiences of students with patients is emphasized. The remora presentation of the final works was markedly reduced Conclusions: strategies related to knowledge management allowed the creation of opportunities for critical analysis that contributed to the training of students and facilitated the socialization process and use thereof.

Key words: knowledge management, final work, physical therapist.

Introducción

El contexto actual en el que se identifica la problemática que da origen a esta experiencia de innovación en la gestión universitaria es el de una institución educativa en la que se imparte la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Facultad de Medicina, inmersa en un proceso de revisión del plan de estudio vigente, a su vez, en el proceso de elaboración participativa del plan estratégico institucional. Pertenece a una universidad regional, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, que incluye a dos provincias: Corrientes y Chaco y posee sede en la primera provincia mencionada.

Previo el relato de esta experiencia, acordamos que el conocimiento será entendido como la información que tiene valor para una organización y que permite generar acciones orientadas a satisfacer demandas y apoyar nuevas oportunidades, que se origina y se aplica en la mente de los conocedores, nutriéndose además de sus propios valores. Este conocimiento tiene como particularidad el hecho de quedar arraigado no solo en documentos o bases de datos, sino también en rutinas, procesos y prácticas institucionales.

En su dimensión básica, el conocimiento es como “una verdad justificada”, acepción aplicable a cualquier contexto derivada de las disquisiciones filosóficas a través de la historia, cuya connotación se precisa en sus raíces epistemológicas y en el método para adquirir y concebir dicha verdad justificada (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Dado el creciente peso del capital intelectual en las empresas del mundo actual, su gestión adquiere particular relevancia y en virtud de su asociación con el proceso de creación y gestión del conocimiento, suelen emplearse indistintamente las

expresiones gestión del capital intelectual o del conocimiento. En razón de ello, se puede afirmar que la gestión del conocimiento es el conjunto de procesos y sistemas conducentes a incrementar el capital intelectual en una organización (López, 2005).

Según Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento humano se clasifica de dos formas: conocimiento explícito y conocimiento tácito. El conocimiento explícito es reconocido como única forma de pensar en la gran mayoría de las organizaciones occidentales, es el que se expresa a través del lenguaje formal, usando expresiones matemáticas y/o gramaticales y se transmite fácilmente de una persona a otra, de forma presencial o virtual. El conocimiento tácito depende de la persona, sus creencias y el medio en que se desenvuelve; se adquiere a través de la experiencia personal y es muy difícil de expresar usando un lenguaje normal. La intuición, las ideas y el *"know how"* hacen parte de este tipo de conocimiento.

A partir de los dos tipos de conocimientos -el tácito y el explícito-, las compañías japonesas innovan por medio de la búsqueda del conocimiento que tienen las personas ajenas a la empresa, proveedores, clientes, distribuidores, entidades gubernamentales y personal de la competencia, con el fin de establecer una conexión entre el exterior y el interior; de esta manera, se toma el conocimiento que proviene del exterior, se disemina por toda la organización, se vuelve parte de la base de conocimiento de la compañía ajustándolo a su identidad e imagen y luego, es usado por los encargados de desarrollar nueva tecnología y de diseñar nuevos productos y/o servicios, los cuales al estar listos, se devuelven al exterior. Esta actividad es la que motiva una constante innovación y la que a su vez genera ventajas competitivas (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Sin lugar a duda, el modo en que las organizaciones gestionan y utilizan el conocimiento es lo que les permitirá generar espacios de aprendizaje organizacional, factor indispensable para la innovación, que a su vez adecuará permanentemente la respuesta al entorno, al cual se deben. Por lo tanto, el proceso de gestión del conocimiento será el modo en que las organizaciones generan, se apropian, comunican y comparten los conocimientos para desarrollar sus procesos y obtener mejores resultados (Frias Navarro, 2012).

La aparición y creciente importancia del conocimiento como un nuevo factor de producción hace que el desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para su medición, creación y difusión se convierta en una de las principales prioridades de las organizaciones en la sociedad del conocimiento (Rodríguez Gómez, 2006).

La definición de conocimiento tácito se relaciona directamente con la pregunta sobre cómo transformarlo en explícito (y con el interrogante respecto a si es posible hacer tal transformación). Se identifica conocimiento tácito con *“knowing how”* y bajo esa premisa, afirmase que el conocimiento tácito no es apropiable directamente, porque no puede ser transferido directamente y que puede ser apropiado solo mediante su aplicación en la actividad productiva. Se identificaron en esta experiencia los cuatro momentos del ciclo de la gestión: planificación, organización, ejecución y control.

En lo que a los modelos de gestión se refiere, la reciente asunción del nuevo decano de la Facultad ha precipitado los procesos de revisión y análisis institucional, razón por la cual los equipos de gestión se han visto en la necesidad de responder, rápidamente, a la dinámica de trabajo instalada, aún cuando la misma se avizora como la continuidad, diversificada, de un modelo de gestión cimentado ya desde hace cuatro años desde la Secretaría Académica.

El análisis de las actividades académicas de los estudiantes dio cuentas de las dificultades al momento de realizar el Trabajo Integrador Final (TIF), cuya aprobación es el último requisito para obtener el título de Licenciados en Kinesiología y Fisiatría. Los estudiantes aprobaban todas las asignaturas del plan y desarrollaban exitosamente sus prácticas integradoras finales, pero al momento de la presentación del TIF, se registraron rémoras de entre 3 y 14 meses. Este dato estadístico fue asociado a un *stock* de conocimiento institucional disponible, pero desaprovechado, razón por la cual desde la gestión se identificó la necesidad de optimizar su flujo y socialización.

El proyecto implementado es un modelo de innovación estratégica, cuyo objetivo principal es producir una apertura a la colaboración y el conocimiento elaborados en el ámbito de la formación. Como autoridades de la carrera, nos planteamos la necesidad de diseñar un conjunto de actividades estratégicas articuladas entre sí, que facilitaran la presentación de los trabajos finales de los estudiantes en tiempos considerados aceptables, además de posicionar a la comunidad educativa de la carrera como institución emprendedora y generadora de conocimientos dentro de una cultura de transformación y mejora continua.

Este relato de experiencias docentes lleva implícito un modelo de gestión, que se pretende explicitar, de manera clara y concreta, con el objeto de facilitar la comprensión de potenciales lectores.

1. Caracterización de la experiencia

Las razones que originan esta experiencia son, entre otras, la que busca respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué ajustes institucionales vinculados con un modelo eficiente de gestión del conocimiento pueden realizarse para facilitar la realización de los Trabajos Integradores Finales de los estudiantes de quinto año de la carrera de Licenciatura en kinesiología y Fisiatría de la UNNE?

Cabe acotar que la definición de TIF se corresponde con lo que otras unidades académicas denominarían tesis o tesina. Una primera aproximación a la problemática fue la que permitió modificar su denominación, entendiendo que la usada actualmente sería representativa de lo que realmente se espera del futuro graduado.

Como paso previo a la toma de decisiones, se realizó una evaluación interna tras la cual se identificaron los problemas que a continuación se señalan y se propusieron las estrategias o actividades correspondientes:

- a) rémora promedio de 6 a 17 meses para la presentación de los TIF, con la consiguiente demora en los procesos de tramitación de título y colocación laboral efectiva. Luego de la implementación de las medidas de mejora, el tiempo de demora se redujo en un 69% aproximadamente, con la consiguiente tramitación inmediata del título. Por lo general, los estudiantes al momento de cursar las Prácticas Profesionales Intensivas, ya tienen sus trabajos en avance, con lo cual el tiempo promedio de presentación de los trabajos se ha visto sensiblemente reducido;
- b) vigencia de un sistema reglamentario obsoleto y acotado, que no contemplaba numerosas situaciones presentadas a diario. Se consensuó un reglamento para la presentación de los TIF, que determinó las modalidades de trabajos posibles, los plazos y las condiciones de entrega, la escala de evaluación y los procedimientos administrativos para la presentación, y la evaluación y devolución de las producciones;
- c) escaso interés de los docentes para responder a las demandas de tutela del estudiante. No le encontraban valor a la inversión de tiempo que requiere dirigir un trabajo; al tiempo en que se avanzaba con la redacción de la reglamentación se convocó a los profesores de las asignaturas a participar en la revisión del mismo, se indagó acerca de las razones que motivan el desinterés en la temática y se definieron algunas metas a corto, mediano y largo plazo;

- d) ausencia de certificación referida a la labor docente realizada por los directores de los TIF; al respecto, se decidió entregar a cada docente una certificación oficial de la labor renovación de cargos por el mecanismo de carrera docente. Inclusive, se contempló a la actividad de dirección de un TIF como una conducta esperada;
- e) ausencia de un mecanismo de seguimiento que rinda cuentas de la necesaria interacción que debe existir entre el docente y el estudiante. Se advirtieron a directores que firman trabajos sin revisarlos de manera exhaustiva y estudiantes que no incorporaban las correcciones solicitadas por los mismos. La nueva reglamentación prevé un sistema de monitoreo en base a un sistema de planillas, que registran las actividades realizadas por el estudiante y el docente en cada encuentro. Además, al final de la misma, el director deberá dar su conformidad, mediante firma y sello para la presentación del trabajo, asumiéndose en el caso de presentar dicha firma, que avala la producción y que la misma contiene todas las correcciones o aportes;
- f) escasa asistencia de los docentes a las convocatorias voluntarias para participar de los trabajos de corrección una vez al mes. Con el objeto de estimular la participación colaborativa de los docentes de las diferentes asignaturas en el proceso de corrección de los trabajos, se decidió otorgar a esta participación el carácter de antecedente válido para los mecanismos de renovación de cargos mediante carrera docente;
- g) desconcierto de los estudiantes ante la evaluación o la devolución de los trabajos que no cumplían con el puntaje mínimo. El nuevo reglamento prevé un conjunto de específicas para cada modalidad en las cuales se advierte claramente cuáles son los criterios de evaluación que fueron tomados en cuenta. Uno de los formularios es entregado a los estudiantes con las observaciones realizadas a su trabajo, las cuales deben ser resueltas en los plazos estipulados a tal fin.
- h) ausencia de un espacio colaborativo que contribuya a la elaboración precoz del TIF; en este caso, se conformó un grupo de estudio especializado que evolucionó hacia la formación de un equipo de investigación, que devino en un Ensayo Clínico Controlado que indaga acerca de los efectos de la electroestimulación selectiva en pacientes con hipotrofias post-traumáticas y post lesiones de nervios periféricos, y

- i) escasa difusión de los conocimientos generados en este stock de conocimientos, como el problema más importante a resolver; al respecto, se tomó la decisión de impulsar procesos de socialización de todo el caudal de información generado en el contexto de desarrollo de los TIF. Para contribuir a este proceso se generaron los siguientes espacios institucionales: creación de la categoría “Relato de experiencias de estudiantes” dentro de un evento anual denominado “Expo Salud”, que promueve la interacción de estudiantes y docentes de todas las carreras de la Facultad; reunión una mensual de jóvenes investigadores: una vez al mes estudiantes y docentes se reúnen para exponer y debatir las temáticas de sus TIF, con la finalidad de estimular el pensamiento crítico y la práctica profesional reflexiva.

Además, en base a las sugerencias de los docentes responsables de la corrección de las producciones, las mejores son seleccionadas y enviadas a la Revista de la Facultad de Medicina de la UNNE para su publicación bajo el formato de informes breves. Finalmente, todo el acervo de conocimientos generado pasará a formar parte de la información del Observatorio de Salud de la Facultad, el cual estará disponible para la comunidad en la página oficial del mismo.

En síntesis, las acciones puestas en marcha fueron: identificación de un *stock* de conocimientos institucionales, insuficientemente aprovechado; decisión política de impulsar la difusión del conocimiento; reformulación de la reglamentación de los TIF; definición de modalidades alternativas de presentación de trabajos (Relatos de experiencias de estudiantes con pacientes, trabajos de investigación, protocolos de investigación); reconocimiento del aporte de los docentes asesores con certificaciones válidas para los procesos de evaluación de sus respectivos cargos; generación de espacios institucionales de divulgación de conocimientos; reconocimientos y premios para estudiantes que compartan sus conocimientos; estímulo de las vocaciones científicas mediante actividades colectivas de investigación; apoyo para la redacción y envío de trabajos finales con las especificaciones solicitadas por el Comité Editor de la Revista de la Facultad.

Conclusiones

En términos generales, la Estrategia puede resumirse en una serie de pasos que se inician con la identificación de un *stock* de conocimientos provenientes de los TIF. El escollo más importante ha sido, sin lugar a duda, la tendencia natural de culminar cualquier proceso de generación de conocimientos con el innecesario

archivo de los mismos, cuando en realidad la consecuente utilización eficiente, necesariamente requiere de la difusión, socialización y apropiación activa por parte de los actores institucionales y la comunidad, en general.

Los estudiantes evidenciaron mejoras en la calidad de sus producciones en cuanto al número de casos seguidos y también a las puntuaciones alcanzadas. Las demoras en la presentación de los trabajos se redujeron notablemente, a tal punto que los estudiantes presentan su TIF inmediatamente a la finalización de las Prácticas Profesionales Intensivas (anterior a la última asignatura del plan de estudio), siendo este un tiempo promedio de 30 a 40 días.

Se formaron grupos de estudios y equipos de investigación, que sin lugar a duda, fue el resultado más destacado de este proceso de gestión, ya que permitió aflorar un genuino interés en la generación del conocimiento, que respalda el ejercicio de la profesión, una necesidad muy particular de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Este equipo está integrado por docentes instructores de las asignaturas, kinesiólogos del servicio universitario de Kinesiología de la Facultad y estudiantes. Con esta forma de organización del trabajo, se logró poner en marcha un “Ensayo Clínico Controlado” con aprobación del Comité de Bioética de la Facultad y el paso siguiente, será avanzar en el proceso de acreditación, a nivel del Rectorado, de la UNNE.

El equipo de docentes estimula la activa participación de los estudiantes en acciones de difusión de las actividades realizadas en congresos, jornadas y eventos científicos, y en este contexto, se logró la primera publicación del equipo en una revista de la Facultad. Este espacio de trabajo colaborativo otorgó sustrato al desarrollo de actividades de búsqueda bibliográfica, de análisis, de interpretación clínica y otras habilidades mentales, que los estudiantes han capitalizado muy bien para la elaboración del TIF; en este caso, este equipo de investigación funcionó como un gran proveedor de temas a presentar.

Se fomentaron las actividades de trabajo en equipos interdisciplinarios y se enfatizó el análisis crítico reflexivo de las experiencias de los estudiantes con pacientes.

Desde una visión de la gestión académica se asume que se han generado espacios de análisis crítico, que contribuyeron a la formación de estudiantes. Pensar y poner en marcha una serie de medidas facilitadoras del TIF permitió obtener múltiples beneficios tanto para el docente como para el estudiante. Un fuerte determinante de los resultados obtenidos es la claridad de la reglamentación, condición que se estima evita inconvenientes y hace más eficiente la gestión de los tiempos de

estudiantes y docentes reunidos con un objetivo en común.

Cada instancia de trabajo analizada, se enlazaba con un capítulo del plan de estudio, que fue revisado con diferentes ópticas. La necesidad de acompañar a los estudiantes se transformó entonces en un disparador de ideas, en un impulso para el cambio y la mejora constante. El objetivo inicial fue alcanzado, pero se considera aún más relevante que todo el proceso realizado, el camino recorrido.

En resumen, el TIF resultó ser un espacio de integración y de retroalimentación de otras asignaturas del plan de estudio.

Referencias bibliográficas

- Frías Navarro, R. (2012). *Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento*. En: Nonaka y Takeuchi. Usando la ficción literaria. Universidad Nacional de Facultad de Ciencias Económicas. Maestría en Administración. Bogotá, Colombia. Extraído desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/8958/1/940863.2012.pdf> el 4 de octubre de 2014.
- López, M.S. et al. (2009). Los procesos en un modelo de gestión de patentes universitarias. *Revista ingeniería investigación vol. 29 no. 2*, agosto. Extraído desde <http://www.scielo.org.co/img/revistas/iei/v29n2/v29n2a21.pdf> el 3 de marzo de 2013.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- Rodríguez, G. (2006). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica*. *Educación* 37, 25-39. Extraído desde <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p25.pdf> el 23 de febrero de 2014.
- Takeuchi, H. (1995). *The New Dynamism of the Knowledge-Creating Company*. Extraído desde http://siteresources.worldbank.org/KFDLP/Resources/461197-1150473410355/JKE2_ch01.pdf el 4 de abril de 2013.

LA INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS

Miriam Alpízar Santana - Profesora Auxiliar, Doctora en Ciencias de la Educación, Ministerio de Educación Superior, Cuba, malpizar@mes.gob.cu

Resumen

En cada país se requieren transformaciones innovadoras para cumplir las metas del crecimiento que aseguren el desarrollo y el cumplimiento de las políticas sociales. En Cuba, la Política Económica y Social aprobada en cada Congreso del Partido Comunista define las estrategias a seguir, en cuya implementación las Instituciones de Educación Superior tienen una importante participación. La universidad pertinente e innovadora requiere una gestión capaz de asegurar el incremento de la calidad de los programas y proyectos que desarrolla, los que demandan recursos materiales, humanos y financieros que se deben gestionar como parte de la gestión económico-financiera. Los procesos universitarios de formación, investigación científica, tecnología, innovación e interacción universidad-sociedad, requieren recursos adecuados y oportunos para el cumplimiento de los objetivos previstos. En el artículo se comparten y enriquecen conceptos que respaldan la innovación en el proceso de gestión económica-financiera y su sistema de dirección, como parte del programa de perfeccionamiento en la actividad económica en las Instituciones de Educación Superior cubanas, basado en las insuficiencias propias de su desarrollo, de las exigencias actuales y perspectivas del desarrollo social e institucional y del mejoramiento continuo de la calidad, aplicando enfoque de procesos y sistemas en la integración de los procesos universitarios.

Palabras clave: innovación, gestión, procesos.

Abstract

Innovative transformations are required in each country so as to fulfill the goals of growth which assure development and the achievement of social policies. In Cuba, the Social and Economic Policy convened in each Congress of the Cuban Communist Party defines the strategies to be followed in which the university plays such an important role. The pertinent and innovative university requires a kind of management which can help assure the increase of the quality of the programs and projects it develops, demanding material, human and financial resources to be

managed as part of the overall economic – financial management. The university processes of formation, scientific research, technology, innovation and university – society interaction demand adequate and appropriate resources for the attainment of the objectives foreseen in the university. In this paper, concepts are shared and enriched to back up innovation within the process of economic – financial management and the system of management, as part of the program of improvement of the economic activity of Cuban Institutions of Higher Education, based on its own developmental inadequacies as well as the current and perspective demands of social and institutional development and the continuous improvement of quality, through the application of the process and system approach in the overall integration of university processes.

Key words: innovation, management, processes.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son indispensables para la formación de personas bien preparadas con conocimientos actualizados, habilidades cognitivas e intelectuales y valores pertinentes, para lo que se requiere articular la producción científica con las políticas educacionales y científicas.

Movilizar los recursos humanos para la creación y la innovación, generadora de productividad y formadora de valores e integrar políticas de complementariedad de la investigación fundamental o básica y la innovación, son aspectos claves para el crecimiento.

El conocimiento cumple una multiplicidad de funciones en la sociedad que van más allá de la económica³². En la mayoría de los casos es fuente de las innovaciones que generan tecnologías de alto valor agregado que se traducen en equipos, técnicas, tecnologías y procedimientos más modernos, veloces, menos costosos, más útiles, eficientes, eficaces y de alto beneficio, por lo que constituye un factor decisivo de la vida económica, social, cultural y política de las naciones.

En la sociedad del conocimiento se produce una constante transformación de competencias, que se traduce en resultados para el desarrollo, lo que reclama profesionales capaces de enfrentar los retos en cada una de las esferas de la economía y la sociedad.

³² Núñez Jover, J. Conocimiento y Sociedad: Pensando en el Desarrollo. Conferencia en la UCI, julio 2016. *Reflexiones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Editorial Ciencia Médicas, La Habana, Cuba, 2008. pp.135-149.

Es de vital importancia fortalecer las conexiones entre la producción de conocimientos y la producción de bienes y servicios, con retorno sobre la inversión, patentando y comercializando los resultados y armonizando la relación IES-empresa en el marco de la combinación de estrategias de desarrollo.

Cuba, con once millones de habitantes, tiene logros sociales en la educación, la salud, la cultura y la seguridad social que la destacan entre los países de América Latina. Destinar los fondos necesarios que reclama la formación de recursos humanos, la generación de nuevos conocimientos y la inserción del sistema nacional de educación y de ciencia e innovación en articulación con el sector productivo, requiere recursos para financiar la sostenibilidad y la estabilidad del desarrollo, lo que reclama mayores índices de crecimiento³³ acompañado de una adecuada infraestructura de información científico-técnica y el marco regulatorio apropiado.

Una IES creadora y trasmisora de conocimientos y valores, agente activa del cambio, requiere innovar en la gestión de sus procesos sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión, así como en la gestión de los procesos estratégicos y de apoyo, especialmente, en el aseguramiento económico-financiero para el cumplimiento de la misión que le exige la sociedad, con el fin de lograr un desarrollo sostenible y con responsabilidad social en cada momento histórico, particularmente en la actualidad, caracterizada por la crisis económica, de valores humanos y el empeoramiento de las condiciones naturales de vida en el planeta.

La interrelación IES-sociedad demanda una gestión económico-financiera (GEF) flexible e integrada con los procesos sustantivos universitarios como para ser pertinente en la dinámica de los contextos económico-sociales donde se inserta cada sistema de educación superior a escala mundial, de modo que se aseguren material y financieramente los referidos procesos, en cada etapa del desarrollo y cada contexto económico-social.

El perfeccionamiento de la gestión económica-financiera como proceso universitario de apoyo a los procesos sustantivos es la forma de lograr la sistematicidad del mejoramiento requerido en el aseguramiento material y financiero, que debe lograrse sobre investigaciones que diagnostiquen, estudien y propongan modelos y procedimientos, cuyos resultados sean validados y demuestren aportes a la calidad de los procesos universitarios.

³³ Porcentaje de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) de un período a otro.

En este artículo se comparten y enriquecen conceptos que respaldan la innovación en el proceso de gestión económica- financiera y su sistema de dirección, como parte del programa de perfeccionamiento en la actividad económica en IES cubanas, basado en las insuficiencias propias de su desarrollo y de las exigencias actuales y perspectivas del desarrollo social e institucional, del mejoramiento continuo de la calidad, aplicando enfoque de procesos y sistema en la integración de los procesos universitarios.

Un proceso de investigación científica se ha llevado a cabo durante años, estudiando un modelo de gestión económico- financiero, diseñando e implementando que se ha periodizado y perfeccionado en el tiempo de acuerdo a las exigencias y condiciones del entorno interno y externo universitario.

El modelo de gestión económico-financiero institucionalizado en dichas instituciones, estructurado en sistemas y subsistemas representa los procesos de la gestión económica-financiera, así como los componentes que le caracterizan. Su estructura es referente para la aplicación práctica y para el desarrollo continuo de trabajos de investigación y su incorporación conceptual a las ciencias de la educación, particularmente, en la rama de la economía.

1. La gestión económica-financiera en las Instituciones de Educación Superior

Las IES, como creadoras y trasmisoras de conocimientos y valores, y agentes activas del cambio, requieren innovar en la gestión de sus procesos sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión, así como en la gestión de los procesos estratégicos y de apoyo, especialmente, en el aseguramiento económico-financiera para el cumplimiento de la misión que les exige la sociedad, con el fin de lograr un desarrollo sostenible y con responsabilidad social en cada momento histórico, particularmente, en la actualidad, caracterizada por la crisis económica, de valores humanos y el empeoramiento de las condiciones naturales de vida en el planeta.

La universidad, como institución, data de la Europa de los siglos XII y XIII, aunque tiene sus antecedentes en las culturas griegas, romana y árabe. Alrededor del año 1810, en Berlín, se comenzó a impulsar de manera notable el estudio de las ciencias y quedaron sentadas las bases para las llamadas universidades de investigación. Al comenzar el siglo XX este modelo, cuyo eje central es la búsqueda de nuevos conocimientos (el saber) y la formación para la investigación, se había impuesto en la mayoría de las universidades importantes del mundo. Como organización que tiene la misión de: “preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la

humanidad³⁴ experimenta una demanda de estudios superiores, acompañada de una gran diversificación de resultados académicos, programas de formación y superación, proyectos de investigación y desarrollo, estructuras organizativas, entre otras, y una mayor toma de conciencia sobre la importancia fundamental de este tipo de educación superior, para la construcción del futuro por parte de las nuevas generaciones.

La GEF la integran los procesos de: financiación, planificación, normación, sistematización, registro y control de los gastos y control de los recursos financieros. Estos procesos responden, fundamentalmente, a la premisa de asegurar los supraobjetivos de la organización. La GEF condiciona la Estrategia de la organización,³⁵ dado que la disponibilidad de recursos determina el cumplimiento de los objetivos propuestos. En las IES, se define como: “conjunto de procesos que logran de manera interrelacionada e integrada,³⁶ el mejoramiento continuo del aseguramiento material y financiero de los procesos universitarios, considerando el entorno tanto interno como externo y empleando soluciones para la sostenibilidad en el desarrollo perspectiva de la organización”.³⁷

La interrelación IES-sociedad demanda una GEF suficientemente flexible e integrada con los procesos sustantivos universitarios como para ser pertinente en la dinámica de los contextos económico-sociales donde se inserta cada sistema de educación superior a escala mundial, de modo que se aseguren material y financieramente los referidos procesos, en cada etapa del desarrollo y cada contexto económico-social, en particular.

La eficiencia y racionalidad en el uso del gasto público, el empleo de la creatividad para el uso de las potencialidades humanas creadas y de las alternativas para captar recursos complementarios al presupuesto del estado con destino a la educación superior son exigencias en donde la GEF desempeña un importante papel. Lograr, de manera priorizada, una mayor integración de lo económico y lo académico, mediante la concepción sistémica de las acciones económico-financieras y el establecimiento de un nuevo marco normativo que involucre a los procesos

³⁴ Horrúitiner, P. La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela .La Habana, 2006, p. 6.

³⁵ Calvet Tarín, Vicente (2005). La Norma GEF 55001 de Gestión Económico-Financiera. España. Auditoría y Control Interno. Extraído desde <http://gestiopeolis>. 2005 el 10 de marzo de 2013.

³⁶ La interrelación es una condición de la integración. Integración. (del lat. *integratio, -ōnis*). f. Acción y efecto de integrar o integrarse, integrar. (del lat. *integrāre*). tr. Dicho de las partes: Constituir un todo. || 2. Completar un todo con las partes que faltaban. || 3. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. U. t. c. prnl. || *El nuevo enfoque integra las dos teorías anteriores*. Un resultado (unidad) compuesto con elementos intrínsecos, que intervienen o que tienen que ver entre sí, con independencia de a qué sistema corresponde. Interrelación, f. Correspondencia mutua entre personas, cosas o fenómenos. Relación entre sistemas. Conexiones entre elementos de otros sistemas.

³⁷ Elaboración propia.

sustantivos (docencia, investigación y extensión, o también denominada interacción social universitaria) y el resto de los procesos de trabajo institucional (estratégicos y de apoyo) es una exigencia para el cumplimiento de las metas en la organización.

La educación superior requiere tener en su proyección el mejoramiento continuo de los procesos universitarios para asegurar la calidad y rigor de la formación, en estrecho vínculo con una investigación científica e innovación tecnológica, que enfrente los problemas sociales y económicos del desarrollo del país e impacte con pertinencia en un desarrollo sostenible, empleando las potencialidades locales. A ello se destinan importantes esfuerzos del gobierno se implementa una política aprobada dirigida asegurar los recursos humanos y la infraestructura requerida para incrementar los niveles de calidad de la educación superior.

Por otra parte, los sistemas de innovación deberán contar con apropiadas normas, disposiciones y reglas que respalden las interacciones entre las IES y las entidades de ciencia e innovación con el sector productivo, así como con instituciones bancarias y fiscales entre otras. En los sistemas de ciencia e innovación son las instituciones de mayor impacto toda vez que cuentan con el inestimable potencial que significan los estudiantes que junto a sus profesores desarrollan proyectos de investigación como parte de su formación que reportan en muchos casos un valor económico incorporado a la reproducción ampliada de muchos productos. Nada despreciable son los aportes de una IES a la sociedad y la cultura manifiestos en todas las ramas del saber.

2. Los sistemas, los procesos y la integración en la dirección estratégica

Conceptualmente, un sistema se asume como el conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y forman una determinada integridad; además, se asocia con la tesis de que el todo es mayor que la suma de sus partes. Los sistemas pueden ser naturales y artificiales; tienen entre sus características: ser abiertos, flexibles, estar integrados por partes y condicionados por factores del entorno interno y externo.

Un sistema³⁸ de dirección, es un sistema artificial, autorregulado, donde participan

³⁸ Cubilla, Ana M. El enfoque de sistemas, como conjunto de métodos y medios que se emplean al investigar y construir los objetos complejos y supercomplejos, como métodos de formulación, adopción y fundamentación de las decisiones, tiene como base teórica y metodológica el enfoque sistémico y la teoría general de los sistemas y se aplica principalmente a la investigación de los sistemas artificiales creados con la participación del hombre. Un sistema es "una serie de componentes donde su comportamiento en forma conjunta, depende tanto de sus elementos como de la forma en la que interactúan entre sí, para llegar a un objetivo común siguiendo un plan preestablecido mediante la manipulación de datos, energía o materia, en una referencia de tiempo, para proporcionar información, energía o materia; teniendo límites que se identifican en su medio ambiente de desarrollo." Extraído desde http://biblioteca.itison.mx/oa/ciencias_administrativa/oa3/enfoque_sistemas/ el 25 febrero de 2013.

sujeto y objeto de dirección. Como cualquier sistema, la dirección cuenta con objetivos, componentes, relaciones y propiedades, así como con una red de jerarquías de autoridad, ejecutiva y funcional. Tienen niveles: estratégicos, tácticos y operativos que requieren interconexiones³⁹ y retroalimentación para ejercer el control sobre sí mismo⁴⁰ y perfeccionarse. Adoptar un enfoque de sistema permite tomar la decisión de observar e interactuar con la realidad, integrar lo tangible y lo intangible, lo formal e informal, y al individuo en su contexto. La utilidad de este enfoque radica, precisamente, en la posibilidad de evaluar el fenómeno en sus componentes y sus relaciones internas y externas, y estudiar los procesos que se derivan de estas relaciones.

Los procesos, por su parte, constituyen: *“la secuencia de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”*,⁴¹ así se expresa también en la norma: (UNE-EN- ISO 9000:2005).⁴² Definir un proceso es conocer sus límites, salidas, clientes, entradas, proveedores, representando gráficamente las actividades que lo conforman; es una secuencia de actividades que permite obtener un resultado final o intermedio. En su ejecución se realizan tanto actividades materiales, informativas como financieras.

La norma ISO 9000: 2000 ofrece una visión aplicable a cualquier actividad, enunciando el proceso,⁴³ como la actividad que utiliza recursos y se gestiona, con el fin de transformar los insumos o entradas en resultados; es el conjunto de actividades secuenciales que realizan determinada transformación de una serie de *inputs* en los *outputs* deseados, añadiendo valor. La norma ISO 9001 del año 2000 define el “Enfoque basado en Procesos” como un sistema, junto con la identificación de las interacciones de estos procesos y su gestión.

“Un enfoque basado en procesos permite un mejor y continuo control sobre los procesos y las interrelaciones entre ellos”.⁴⁴ *“Un resultado deseado, se alcanza con*

³⁹ Carnita Lauzan, O. Teoría y práctica de la dirección socialista. ENPSES, MES, La Habana, 1987.

⁴⁰ Universidad de Málaga. Extraído desde <http://www.eumed.net/cursecon/1c/sistémico.htm> el 25 de febrero de 2013.

⁴¹ Álvarez Suárez, A. Gestión por procesos. Casos prácticos. Unidad Técnica de Calidad. Universidad de Oviedo. España, 2019, p.3.

⁴² Asociación Española para la Calidad. Extraído desde <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/gestión-procesos> el 25 de febrero de 2013.

⁴³ Acevedo, J.A. Análisis, mejoramiento y control de la gestión de procesos Extraído desde www.buscportal.com/articulos/iso_9001_enfoque_procesos.html www.ecoweb.cuaje.edu.cu el 12 de feb. de 2012. *“El proceso es la secuencia de actividades que producen un resultado dado y para su obtención puede involucrar a distintas áreas. Sucesión en tiempo y espacio de la acción conjunta de las personas, medios de trabajo, materiales, energía e información en el seno del sistema de trabajo con la finalidad de crear productos de valor y prestar servicios para el usuario o cliente”*.

⁴⁴ Valdés Herrera, C. Producción, proceso y operaciones.

⁴⁵ Acevedo, J.A. Análisis, mejoramiento y control de la gestión de procesos Extraído www.gestiopolis.com/administración.../enfoque-basado-procesos.htm el 25 de febrero de 2013.

más eficiencia cuando sus actividades y recursos relacionados, son manejados como procesos”⁴⁵

Son las principales características de un proceso: cruzar varios límites organizativos funcionales recorriendo la organización horizontal y verticalmente, siendo reconocidos fácilmente por los miembros de la organización, al identificar actividades o conceptos repetidos en el tiempo. Se considera la validez del enfoque de procesos y por procesos en la gestión organizacional, dada su integralidad en el tratamiento de los recursos en función de los resultados esperados y se destaca de gran utilidad en la gestión de las organizaciones el enfoque de sistemas, ya que incluye entre sus componentes: el entorno externo (la cultura, la política y la sociedad), y el interno (la cultura organizacional, el liderazgo, la tecnología, los recursos humanos, los sistemas de planificación y control, de información y las estructuras).

La integración está entre un grupo de funciones que se suceden en el funcionamiento interrelacionado de las organizaciones, concediéndole y ratificándole su carácter de sistema. Varios autores han aportado a la concepción teórico-metodológica de la integración del sistema de dirección⁴⁶ y coincidentemente, revelan que para el cumplimiento de las Estrategias organizacionales se precisa mantener unidos los subsistemas participantes.

No son suficientes los niveles de integración correspondientes a los modelos de dirección estratégica que se expresan en: la misión, la visión, los objetivos estratégicos y las estrategias específicas, si no se consideran los procesos de dirección funcionales, que manifiestan predominio de una organización jerárquica y funcional, con gran volumen de procedimientos.⁴⁷

La integración permite obtener y articular los elementos materiales y humanos de la organización desde la planeación, lo que se señala como necesario para el adecuado funcionamiento de una organización social.⁴⁸ Asegura la necesaria relación entre los procesos de trabajo, en el ciclo productivo o de servicios, y en los flujos de energía y de información, siempre relacionados con el tiempo, costo y

⁴⁵ Asociación Española para la Calidad.

⁴⁶ Acevedo, J.A. Análisis, mejoramiento y control de la gestión de procesos. Extraído <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/gestión-por-procesos> el 25 de febrero del 2013.

⁴⁷ Crosby, P. (1988); Deming, W. E. (1989); Lengnick-Hall, C. y Lengnick – Hall, M. (2001); Bowersox, D. (1986); Feigenbaum, A. V. (1990); Devanna, A.M., Tichy, N. y Fombrun, Ch. (1992); Venkatraman, N. (1993); Noriega, D. (2002); Velásquez, R. (2002); Marrero, C. E. (2002); González, R. (2002); Isaac, C. L. (2004); Pérez, M. (2005); Villa, E. (2006) y Morales, A. (2006).

⁴⁸ Nogueira, D. (2002). Campaña, M. (2005); Villa, E. (2006); Hernández, M. (2006).

⁴⁹ Reyes Ponce. A. Administración de Empresas. 2008.

calidad.⁴⁹

Un estudio sobre integración en organizaciones cubanas destaca en sus resultados, la necesidad de introducir formas organizativas más integradas en la dirección, profundizando en el enfoque transfuncional, con la reorganización de los procesos orientados al servicio, proponiendo un sistema de dirección que enfatice en las interrelaciones externas e internas de los subsistemas, funciones y procesos, en lugar de centrarse en el contenido de las funciones y procesos, con el fin de integrar los esfuerzos alrededor de los procesos clave y no en las funciones, para lograr resultados de alto impacto.⁵⁰

La norma cubana⁵¹ sobre los sistemas de gestión identifica los conceptos correspondientes como marco para la integración, definiendo los conceptos asociados a esta. En la integración de los procesos, el enfoque logístico tiene una alta importancia en tanto tiene como objetivo, colocar los productos o resultados adecuados, en el lugar adecuado, en el momento preciso y en condiciones deseadas, contribuyendo a la máxima rentabilidad posible, como concepto apropiado al mundo empresarial.

*“La logística (del inglés logistics) es definida como el conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de una empresa, o de un servicio, especialmente de distribución”.*⁵²

El concepto moderno de logística la describe como:

La acción del colectivo laboral dirigida a garantizar las actividades de diseño y dirección de los flujos material, informativo y financiero, desde sus fuentes de origen hasta sus destinos finales, que deben ejecutarse de forma racional y coordinada, con el objetivo de proveer al cliente los productos y servicios, en la cantidad, la calidad, los plazos, en el lugar y con los costos y la información demandados, con elevada competitividad y garantizando la preservación del medio ambiente”.⁵³

Se destaca la importancia de la integración en los enfoques de los procesos y sistemas, y el papel de la logística en los sistemas de trabajo de las organizaciones

⁴⁹ Dedillo, M. G. Análisis Dinámico de Sistemas Industriales. Editorial Trillas, México, 2008.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Norma Cubana .NC.-PAS 99:2008.

⁵² Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. (Vigésima segunda edición). Madrid, España. 2001.

⁵³ Acevedo, J.A. y Acosta, G. M. La Logística empresarial. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2010, p.12.

y en su gestión.

La dirección estratégica está estrechamente relacionada con el enfoque de y por procesos, ya que expresa la capacidad de previsión, que permite a los equipos de dirección y trabajadores que integran las organizaciones, proyectar racionalmente el futuro, soportados en las potencialidades de los procesos, y la interrelación con sus entornos y las cualidades distintivas de su capital humano.

Existen varias definiciones sobre dirección estratégica: *“Es el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigida a la obtención de los mismos”*.⁵⁴ *“Es concebida como una estructura teórica para la reflexión, acerca de las grandes opciones que se fundamentan en una nueva cultura organizacional y una actitud de la dirección, donde ya no se trata de copiar las dificultades traídas de un entorno turbulento, sino de ir a su encuentro, donde se huye de lo improvisado en busca de lo analítico y lo formal”*.⁵⁵

La Estrategia es un modelo para alcanzar metas en una organización; su implantación provoca un cambio en la administración al trabajar por metas predeterminadas sobre políticas referidas a los procesos y las relaciones internas que mantienen la estrategia de transformación a través del control estratégico, que permite su retroalimentación para lograr su perfeccionamiento.⁵⁶

A la implementación estratégica se le define como *“el conjunto de los asuntos estructurales, de conocimientos humanos, tecnológicos, culturales, informativos, de comunicación y de liderazgo más estables o perdurables de la organización que son el sostén para el logro de la planeación estratégica”*.⁵⁷ Al control de las estrategias se le conoce como *“el proceso de medición y ajuste de los parámetros más significativos que resultarán inductores de mejores resultados en el futuro y que miden en el día a día el progreso de las estrategias”*.⁵⁸ Habitualmente, existe separación entre la planeación e implementación de la Estrategia.

Tanto en la teoría como en la práctica, se separan artificialmente la formulación, la implementación y el control de las Estrategias. La implementación involucra a todos los niveles, funciones, procesos y personas de la organización. Al ápice estratégico

⁵⁴ Hatten, K.I. Effective Strategic Management. Montvale, N. J. National Association of Accountants and CAM-1, 1987.

⁵⁵ Menguzato, M. La dirección estratégica de la empresa: un enfoque innovador del management. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

⁵⁶ Ronda Pupo, G. De la Estrategia a la Dirección Estratégica. CETDIR, 2002.

⁵⁷ Ronda Pupo, G. y Colectivo de Autores del MES, 1998.

⁵⁸ Stoner, J. y Ametller. El proceso administrativo. Dirección y Control, 2008.

le corresponde evaluar y liderar los elementos esenciales interrelacionados de este paso, para lograr que el cambio estratégico, la estructura formal e informal y la cultura se alineen en función de la efectividad de su ejecución.

Para lograr el éxito en la implementación se necesita: compartir conocimiento, intercambio estratégico entre los actores y el uso de indicadores que informen el grado de avance de la estrategia para tener la posibilidad de ajustar oportunamente sobre la marcha.

Para la materialización de la Estrategia se requiere movilizar los recursos y en este sentido, es determinante el adecuado y efectivo funcionamiento de la estructura organizacional, el desempeño, los sistemas de información, las relaciones de coordinación entre las actividades, los procesos organizacionales, los sistemas de control e incentivos y el papel del liderazgo personal.

Especial significación tienen las estrategias de gestión y utilización de los recursos financieros que incluyen además de los fondos públicos, aquellos que se pueden captar como recursos complementarios, por la comercialización de productos y servicios, sin interferir la naturaleza de la misión principal de la organización.

Las soluciones para la transformación de la GEF requieren del perfeccionamiento del modelo de gestión utilizado, con adecuado enfoque de sistema sobre la base de la integración de los procesos, como parte de la dirección estratégica. Se considera que para la transformación de la GEF es necesario asegurar la formulación de objetivos sobre bases definidas en las políticas y las formulaciones deben cumplir las exigencias actuales y perspectivas de desarrollo, considerando el empleo eficiente y racional de los recursos disponibles, en condiciones de limitación, con estrategias para su maximización, con el fin de respaldar las prioridades de la organización.

3. La innovación en la gestión económico-financiera de una Institución de Educación Superior

La universidad es un fenómeno, cuyos procesos y unidades organizativas son más complejos que en otras entidades. Los procesos universitarios acontecen en estrecha interrelación con el entorno, con amplia influencia sobre la sociedad, a la vez que esta, incide sobre dichos procesos mediante el establecimiento de políticas que contienen aspectos de la cultura y la economía que son determinantes en su actuar.

Autores consultados refieren, como procesos sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión, considerando entre otros, los llamados administrativos. Estos autores destacan los procesos universitarios como *“estructuras complejas que expresan (...) la diversidad de funciones que cumple la Universidad en su carácter de institución social” e identifican la gestión como el “aspecto administrativo, de dirección, de cada proceso”*.⁵⁹ En otras obras se clasifican universitarios en: “estratégicos, sustantivos y de apoyo”.⁶⁰

Se destaca el carácter rector de los procesos estratégicos, para definir los objetivos de los procesos sustantivos y de apoyo en el cumplimiento de las misiones de trabajo de la universidad. Uno de los trabajos revisados,⁶¹ refiere los procesos universitarios como: procesos estratégicos, procesos claves y procesos de apoyo. Se consideran los procesos claves, principales o sustantivos, como aquellos que inciden de manera significativa en los objetivos estratégicos y son críticos para el éxito de la organización; son los que aportan valor, en tanto los procesos de apoyo son aquellos que dan soporte a los procesos claves y que aportan valor al servicio que se brinda.

Como se señaló anteriormente, la gestión económico-financiera incluye aquellos procesos de financiación, planificación, normación, sistematización, registro y control de los recursos financieros. En todos los casos, responde a la premisa fundamental de asegurar los objetivos de la organización, por tanto condiciona la Estrategia institucional,⁶² ya que la disponibilidad de recursos determina el cumplimiento de los objetivos propuestos. En las organizaciones lucrativas son esenciales las categorías de: rentabilidad, liquidez, competitividad y desarrollo mientras que en las no lucrativas la GEF se limita al aseguramiento de objetivos.

La Norma de GEF 55001⁶³ diseñada por AUREN para la GEF contiene: la Política, Estructura y Responsabilidades, la Planificación, Implementación y Control, el Control de las Acciones, la Evaluación del Sistema y la Mejora Continua, las cuales forman parte del sistema integrado de Gestión de la Organización. Son los objetivos

⁵⁹ Díaz Guiraldo, N. y Díaz Guerra, M. Los procesos universitarios en la nueva universidad cubana. Extraído desde <http://www.monografias.com/trabajos76/procesos-universitarios-nueva-universidad-cubana> el 9 de marzo.

⁶⁰ León, Rodríguez G. Modelo de Gestión del conocimiento para las aéreas económicas del sistema de instituciones de educación superior. Tesis Doctoral. CEPES.UH, 2011.

⁶¹ López, N., Ricard, M. y Martínez, A. Concepción interna del control interno en el contexto universitario. Revista CONFIN Habana. abril-junio, 2012. pp.50-57.

⁶² Calvet Tarin, V. La Norma GEF 55001 de Gestión Económico-Financiera. Auditoría y Control Interno España. Extraído desde <http://gestiopeolis>. 2005 el 10 de marzo de 2013.

⁶³ Norma GEF 55001 EX: 2004, Reglas generales para la implementación de un Sistema de Gestión Económico-Financiera (SGEF). AUREN, España.

esenciales declarados en ella: la clarificación, simplificación, eficacia y eficiencia, así como la integración de sus procesos.

La norma es una propuesta para la sistematización de la GEF mediante un sistema que integre políticas, objetivos y metas, procedimientos, herramientas de análisis, control y evaluación, soportes para la mejora, elementos de identificación y medición de procesos de gestión y de resultados. La Norma es una guía para la dirección de la GEF que provee su estructura básica.

Entre las definiciones y conceptualizaciones de la GEF se destacan las siguientes:

- un conjunto de procesos, coordinados e interdependientes, encaminados a planificar, organizar, controlar y evaluar los recursos económico-financieros disponibles en la organización, de cara a garantizar de la mejor manera posible la consecución de unos objetivos sociales fijados previamente y coherentes con su misión;⁶⁴
- (...) procesos interrelacionados entre sí, que persiguen el objetivo de asegurarle a la organización, de manera eficiente y efectiva, el soporte financiero y material...para su funcionamiento y desarrollo, controlando rigurosamente los recursos y empleándolos racionalmente⁶⁵, y
- la universidad, por sus particulares características como institución social y por la incidencia que ellas tienen en su administración, requiere de teorías y modelos conceptuales propios para lograr una gestión más adecuada y eficiente”.⁶⁶

“Existen tres dimensiones que caracterizan la excelencia académica: la excelencia de los recursos humanos (...), la excelencia de la base material (...).⁶⁷

La dirección estratégica universitaria solo tendrá éxito en el logro de la pertinencia social y la calidad de los procesos universitarios sustantivos, si se logra su integración con los de apoyo, ya que unos demandan de los otros con una correspondencia bidireccional. A la dirección estratégica universitaria le corresponde considerar en el marco de los cambios globales y sociales, el actual y prospectivo

⁶⁴ Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2008.

⁶⁵ Perfeccionamiento de la Actividad Económica. MGEF del MES. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba, 2011, p.122.

⁶⁶ Himmel Korig, E. y Maltes Geraldo, S. Administración Universitaria en América Latina. Colección UDUAL. México.1995, p.74.

⁶⁷ Alarcón Ortiz, R. La calidad de la educación superior cubana: Retos contemporáneos. Discurso en el Congreso Pedagogía 2013.Encuentro por la unidad de los educadores. Palacio de las Convenciones de La Habana. Cuba, 2013.

desarrollo institucional, incluidos los procesos sustantivos, bajo nuevos paradigmas y con una limitada disponibilidad de recursos.

En la implementación de Estrategias universitarias se presentan barreras que dificultan su implementación, entre ellas, el escaso soporte metodológico y la pobre integración de equipos y personas con alineamiento deficiente y falta de liderazgo.⁶⁸

Diversas y variadas son las formas de gestión en universidades públicas y privadas. En todas las unidades organizativas se administran recursos financieros, que se asignan por el gobierno o que la propia IES genera por sus esquemas de financiamiento como resultado de comercializar sus productos o servicios o recibir fondos complementarios. Estas unidades, para administrar los referidos fondos, se rigen por políticas de gobierno y de la propia institución, y se establecen sistemas de trabajo compuestos por: normas, regulaciones, disposiciones, estructuras y personas que la hacen funcionar desarrollando tareas, la mayor parte de las veces de carácter repetitivas.

Las IES, como instituciones, requirieron desde sus orígenes, de una administración loable con el empeño de lograr sus resultados y en consecuencia, se han seguido modelos muy parecidos a los de la administración pública, pero con particularidades propias del contexto académico universitario.⁶⁹ Como otras organizaciones, utilizan arreglos estructurales para su funcionamiento de acuerdo con sus características.⁷⁰

Los establecimientos de enseñanza superior deberán adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente —mediante mecanismos internos y externos— la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas.⁷¹ El tributo a la gestión institucional universitaria y sus resultados se complementan con procesos de evaluación y acreditación que (...) “deberán facilitar el desarrollo de nuevas políticas y estrategias institucionales para atender el desafío de una gestión universitaria autónoma, eficiente, responsable; pertinente con los requerimientos locales y nacionales, que funcione de cara a la sociedad.”(...) Para ello debe fortalecerse el tránsito de la “cultura de la evaluación” hacia una cultura

⁶⁸ Arranz Val, P. Despliegue de un Plan Estratégico en la Universidad. Retos y Soluciones. Reflexiones y experiencias sobre la gestión en la Universidad. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. AECID. España, 2013.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Tristán Pérez, B. Organización en las instituciones de educación superior/ CEPES - UH - La Habana, 1999.

⁷¹ UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción 1998, p. 28.

institucional de gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente. Esto requiere que los procesos de evaluación y acreditación tengan carácter permanente con una concepción de la organización y del funcionamiento institucional de las universidades, de carácter estratégico, tanto de planificación como de la ejecución, del seguimiento y por supuesto de la creación en un ámbito de creatividad e innovación. “Para ello las estructuras y los procesos de gestión institucional y administrativa deben ser flexibles, profesionalizados y con la utilización de tecnologías eficientes.”⁷²

Autores cubanos⁷³ han propuesto un modelo para evaluar la gestión de los procesos estratégicos universitarios que está sustentado en el enfoque sistémico, holístico, estratégico y dialéctico, y pone en evidencia las relaciones esenciales existentes entre sus componentes, combinando la planeación estratégica, la dirección por objetivos y la evaluación de procesos. Le definen como cualidades el carácter participativo, flexible, dinámico y objetivo de la evaluación con orientación hacia la calidad de los referidos procesos y de la gestión universitaria en general. Su estructuración en fases relacionadas entre sí como unidad orgánica, incluye: objetivos, procedimientos, acciones y resultados a alcanzar en cada una de ellas.

Los estudios realizados y la práctica experimentada permiten considerar que una IES requiere de políticas, estrategias y sistemas de trabajo que faciliten los procesos y marquen pautas de sus avances, de modo que estos sean medibles, controlables y ajustables. Como organización abierta y transformadora, en estrecha relación con la ciencia, la tecnología, la innovación y la sociedad, necesita de una administración coordinada, con soporte tecnológico actualizado y en permanente interacción con el entorno.

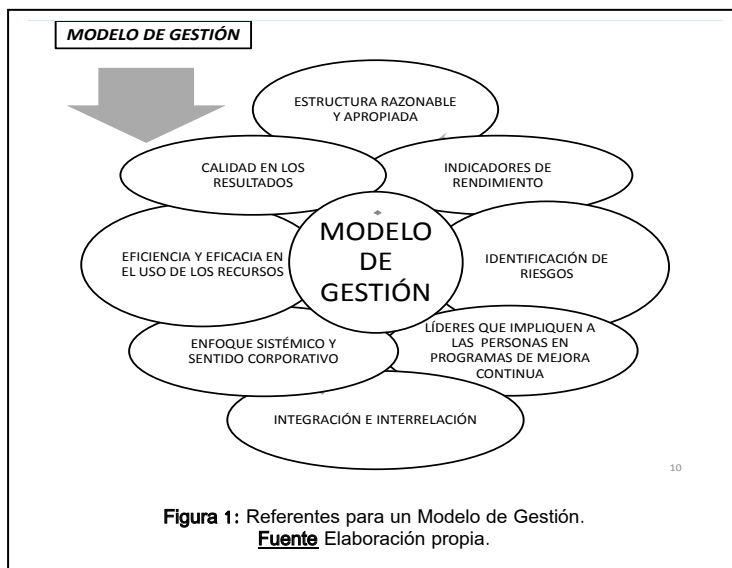
Las instituciones universitarias deben poseer un modelo de gestión pertinente, que dé respuestas a las exigencias actuales y perspectivas del desarrollo. La integración como componente de los sistemas de gestión, vinculados a los resultados académicos, no puede obviar la GEF y consecuentemente, deberá incluirse en los sistemas de calidad.

Lograr que mejore la gestión universitaria requiere de mayor integración de los procesos sustantivos con la GEF. Para la elaboración de un modelo de GEF se deben tomar en cuenta la formulación, seguimiento y consecución de objetivos, estrategias y planes de acción, sobre una plataforma de gestión centrada en la

⁷² Fernández Lamarra, N. Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina.2004, p. 190.

⁷³ Galarza, J. y Almuiñas, J.L. La Evaluación de la gestión de los procesos estratégicos en las IES: una perspectiva para el desarrollo de la gestión institucional. Extraído desde www.uh.cu/sitios/ el 9 de marzo de 2013.

integración de los procesos y en la calidad. Tal plataforma supera el contenido de un sistema de dirección clásico, al considerar la gestión con priorizada atención a la interrelación e integración, para lograr los resultados con un racional uso de los recursos, guiados por líderes emprendedores y facilitadores de procesos, con una activa y proactiva gestión del conocimiento, haciendo uso de indicadores de rendimiento que identifiquen mejoras, generen innovación y sostenibilidad, superando las limitaciones de la especialización.



El diseño, implementación y perfeccionamiento del Modelo de GEF en las IES adscriptas al Ministerio de Educación Superior es resultado de sucesivas innovaciones, que resultan de las adecuaciones que exige el entorno universitario interno y de las transformaciones que se han venido sucediendo en la economía nacional aplicadas al sector público, en condiciones de una situación deficitaria de recursos en divisas convertibles. Ha primado un sistema de dirección que guía los sistemas y subsistemas del modelo.

Conclusiones

- Uno de los fundamentos de la GEF universitaria es la necesaria integración de los procesos sustantivos y de apoyo mediante los procesos estratégicos, de modo que los segundos aseguren material y financieramente los primeros, para alcanzar los objetivos en cada período, lo que se resume en la aplicación del enfoque por procesos.
- La GEF integrada a la gestión universitaria desde los enfoques de sistema y procesos, debe lograr que simultáneamente se integre tanto hacia el interior de la educación superior como con el resto del sistema económico social, en particular, con el sistema económico nacional, sin obviar las buenas prácticas que en este sentido se realizan a escala internacional.
- El modelo de GEF de las IES adscriptas al Ministerio de Educación Superior ha tenido sistemáticos mejoramientos a partir de la permanente evaluación de sus indicadores y de su actualización de acuerdo con las exigencias del entorno, de manera que propicie el funcionamiento y el desarrollo sostenible y pertinente en las condiciones actuales y perspectivas.
- El proceso de planeación estratégica presupone la interconexión con la planificación financiera y la integración de los procesos sustantivos de la organización para la mejor previsión, uso y control de los recursos.
- La planificación financiera requiere de demandas de la planeación estratégica para poder planificar, cuantificar, clasificar y ordenar los recursos, de manera que la dirección pueda informarse, conocer, evaluar y decidir las alternativas más convenientes, así como disponer de los argumentos y fundamentaciones para los reportes informativos a los niveles de Gobierno y de Estado.
- El modelo de gestión económica-financiero diseñado, aprobado e implementado en las IES cubanas ha sido evaluado, perfeccionado, sistematizado y publicado como una innovación y una tecnología de gestión organizacional en la economía de la organización.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J.A. (2010). *Análisis, mejoramiento y control de la gestión de procesos*. Extraído desde <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/gestión-por-procesos>. www.ecoweb.cuaje.edu.cu el 12 de febrero de 2012.
- Acevedo, J.A. y Acosta, M. (2010). *La Logística empresarial*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

- Alarcón Ortiz, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: Retos contemporáneos*. Discurso en el Congreso Pedagogía 2013. Encuentro por la unidad de los educadores. Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba.
- Alpizar, M. (2012). Modelo de Gestión como referencia al Modelo EFQM: Excelencia Europea. La Habana, Cuba.
- Álvarez Suárez, A. (2009). *Gestión por procesos .Casos prácticos*. Unidad Técnica de Calidad. Universidad de Oviedo, España, 3.
- Arranz Val, P. (2013). *Despliegue de un Plan Estratégico en la Universidad. Retos y Soluciones. Reflexiones y experiencias sobre la gestión en la Universidad*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. AECID, España.
- Asociación Española para la Calidad. Extraído desde <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/gestión-por-procesos> el 25 de febrero de 2013.
- Calvet Tarin, V. (2005). *La Norma GEF 55001 de Gestión Económico- Financiera. Auditoría y Control Interno España*. Extraído desde <http://gestioeopolis> el 10 de marzo del 2013.
- Carnota Lauzan, O. (1987). *Teoría y práctica de la dirección socialista*. ENPSES, MES, La Habana, Cuba.
- Cubilla, A. M. (s/f). Extraído desde <http://biblioteca.itison.mx/oa/ciencias-administrativa/oa3/enfoque-sistemas/> el 25 febrero de 2013.
- Dedillo, M.G. (2008). *Análisis Dinámico de Sistemas Industriales*. Editorial Trillas. México.
- Díaz Guiraldo, Nereida y Díaz Guerra, M. (s/f). *Los procesos universitarios en la nueva universidad cubana*. Extraído desde <http://www.monografias.com/trabajos76/procesos-universitarios-nueva-universidad-cubana> el 9 de marzo del 2013.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición). Madrid. España.
- Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2008).
- Fernández Lamarra, N. (2004). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*, 190.
- Galarza, J. y Almuñías, J.L. (s/f). *La Evaluación de la gestión de los procesos estratégicos en las IES: una perspectiva para el desarrollo de la gestión institucional*. Extraído desde www.uh.cu/sitios/ el 9 de marzo del 2013.
- Hatten, K.I. (1987). *Effective Strategic Management*. Montvale, N., J., Natinal Association of Accountants and CAM-1.
- Himmel Korig, E. y Maltes Geraldo, S. (1995). *Administración Universitaria en América Latina*. Colección UDUAL, México, 74.
- Horrutinier Silva, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La

- Habana. Editorial Félix Varela, Cuba.
- León, R.G. (2011). *Modelo de Gestión del conocimiento para las aéreas económicas del sistema de instituciones de educación superior*. Tesis doctoral, CEPES, Universidad de La Habana, Cuba.
- López N., Ricard, M. y Martínez, A. (2012). Concepción interna del control internos en el contexto universitario. *Revista CONFIN Habana. Cuba. abril-junio*, 50-57.
- Menguzzato, M. y Renau, Juan J. (2002). *La dirección estratégica de la empresa: un enfoque innovador del management*. Barcelona. Editorial Ariel, 2002.
- Ministerio de Educación Superior (2003). *Modelo de Gestión Económico Financiera del Ministerio de Educación Superior. Sistemas y Subsistemas*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Norma Cubana. NC.-PAS 99. 2008.
- Norma GEF 55001 EX (2004). *Reglas generales para la implementación de un Sistema de Gestión Económico-Financiera (SGEF)*.
- Núñez Jover, J. (2010). *Conocimiento académico y sociedad: ensayo sobre política universitaria de investigación y postgrado*. La Habana. Universidad de La Habana, Cuba.
- Reyes Ponce, A. (1996). *Administración por objetivos*. Mexico. Limusa-Noriega Editores.
- Ronda Pupo, G. (2002). *De la Estrategia a la Dirección Estratégica*. CETDIR. La Habana, Cuba.
- Stoner, J. y Ametller (2008). *El proceso administrativo. Dirección y Control*.
- Tristá Pérez, B. (1999). *Organización en las instituciones de Educación Superior*. La Habana. UH, CEPES, Cuba, 1999.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 5-9 de octubre.
- Universidad de Málaga (2009). Extraído desde <http://www.eumed.net/coursecon/1c/sistémico.htm> el 25 de febrero del 2013.
- Valdés Herrera, C. (2010). *Producción, proceso y operaciones*. Extraído desde www.gestiopolis.com/administración.../enfoque-basado-procesos.htm el 25 de febrero del 2013.

Sobre los autores

Adela Hernández Díaz

Licenciada en Psicología. Profesora Titular y Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Pertenece al Grupo de Pedagogía y Psicología. Posee una extensa producción intelectual representativa de su quehacer investigativo, refrendada en publicaciones que abordan la teoría crítica de la enseñanza, la visión contemporánea del proceso enseñanza aprendizaje y las tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual, entre otras, expuestas en diferentes espacios para la socialización, tales como eventos, conferencias y revistas de impacto nacional e internacional. Ha obtenido reconocimientos y premios devenidos de la actividad que realiza.

Adriana María Chiancone Castro

Licenciada en Ciencias Antropológicas, Orientación Antropología Social y Cultural. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Máster en Ciencias Sociales. Orientación Educación. Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Actualmente trabaja en la Cátedra de Innovación y Desarrollo - Instituto CLAEH / Instituto Universitario «CLAEH» / Uruguay. Los resultados de sus investigaciones se encuentran publicados en reconocidos espacios internacionales.

Alejandro Carbonell Duménigo

Ingeniero Nuclear. Doctor en Ciencias Técnicas. Profesor Titular. Realizó maestrías en las temáticas de dirección, comunicación y marketing. Es director del Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección de la Universidad de Sancti Spíritus en Cuba. Es experto de la Junta de Acreditación Nacional y participa en procesos de acreditación de programas. Es profesor de varios programas de maestría y diplomados, tanto en Cuba como el extranjero en las temáticas de administración, comunicación, marketing, gestión del conocimiento y la innovación. Consultor de empresas. Ha publicado varios artículos científicos donde se muestran los resultados de sus investigaciones.

Alicia de la C. Alfonso Serafín

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titulara y Consultante en la Universidad Central de Las Villas Martha Abreu. Actualmente es profesora de la Especialidad de Dirección. Es autora de más de 35 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales indizadas. Ha dirigido varios proyectos de investigación con resultados satisfactorios y formado la planta docentes de diplomados y maestrías en México, Colombia, Brasil y Venezuela. Ha tutorado más de 200 tesis de maestrías y doctorado, por igual, ha sido miembro de tribunales de pre-defensa y defensas en Cuba y el extranjero. Posee más de 70 postgrados y participado en múltiples eventos nacionales e internacionales.

Amada Cándida Milord Vicente

Licenciada en Educación en la Especialidad Marxismo Leninismo, Máster en Educación y Especialista en Dirección de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación. Profesora Auxiliar. Se desempeña como Secretaria Docente de la Facultad Educación Infantil e imparte docencia en las asignaturas de Economía Política y Filosofía Marxista. Es miembro del proyecto de investigación “Evaluación pedagógica social de la formación media superior y universitaria del maestro de la Educación Infantil. Ha participado en eventos, congresos nacionales e internacionales y publicado en diferentes espacios científicos, destaca, entre otros, el libro “Formación docente y prácticas inclusivas” para el instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, México.

Angie Fernández Lorenzo

Licenciada en Economía. Máster en Dirección, Mención Gestión de Proyectos Empresariales y Marketing. Doctora en Ciencias Económicas. Ha desarrollado más de 25 investigaciones, fundamentalmente en las líneas de gestión, planificación y prospectiva estratégicas. Ha participado en 10 proyectos de investigación de alcance nacional e internacional, publicado 4 libros y más de 30 artículos científicos en revistas referadas en Bases de Datos Internacional, además de participar en numerosos congresos. Es profesora del Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio de la Universidad de las Fuerzas Armadas y Asesora del Rector.

Antonio José López Gutiérrez

Doctor en medicina. Máster en atención integral a la mujer y diplomado en administración pública y dirección de salud. Profesor Auxiliar. Especialista de I y II Grado Embriología Humana. Ha ocupado diferentes cargos de dirección entre los que destacan: Decano de la Facultad Medicina I de Santiago de Cuba fue Decano y en la Universidad de Ciencias Médicas Santiago de Cuba Director de Relaciones Internacionales, Vicerrector Docente, Vicerrector Primero y Rector. En el Ministerio de Salud Pública fue Director Nacional de Postgrado, Director Nacional Docencia Médica. Actualmente es Rector de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Ha recibido más de 50 cursos de superación posgraduada y ha impartido 22. Es autor de 26 publicaciones y ha recibido, por sus resultados, importantes reconocimientos y distinciones.

Aurora Fernández González

Ingeniera Industrial. Máster en Ciencias. Doctora en Control Automático. Profesora Titular. Fue Decana de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica de la Habana (CUJAE) y Directora de Postgrado del Ministerio de Educación Superior. Profesora de la Cátedra de Estudios Sociales de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación de la Universidad de La Habana. Actualmente se desempeña como Viceministra del Ministerio de Educación Superior, Presidenta de la Comisión Nacional Asesora para la Educación de Postgrado y Vicepresidenta del Consejo Técnico Asesor para la Ciencia y la Tecnología. Es Profesora de Mérito de la Universidad Tecnológica de la Habana (CUJAE). Investiga en gestión universitaria del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo, con un flujo ascendente de publicaciones, presentaciones en eventos científicos nacionales e internacionales y es autora de varios libros de ese perfil.

Dania Regueira Martínez

Licenciada en Educación, Especialidad Química. Máster en Didáctica de las Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ha participado en eventos nacionales e internacionales y realizado la publicación de los resultados en revistas nacionales e internacionales. Por igual, recibido diferentes premios provinciales de la Academia de Ciencias de Cuba y de Innovación. Ha tutorado tesis de maestría y doctorado.

Dayana Travieso Valdés

Licenciada en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Asistente. Es profesora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Perteneció al Grupo de Pedagogía y Psicología. Los resultados de sus investigaciones se han presentados en eventos nacionales e internacionales y se reseñan, entre otros espacios, en artículos aceptados para su publicación en la Revista Cubana de Educación Superior.

Diana Beatriz Conde del Pino

Ingeniera Industrial. Profesora del Departamento de Ingeniería Industrial en la Universidad de Pinar del Río. Cuba.

Delci Calzado Lahera

Graduada de Pedagogía y Psicología. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la maestría en Educación y de la Disciplina Formación Pedagógica General. Ha desarrollado docencia de maestría en Colombia, Brasil, Bolivia, Perú y Venezuela. Presidente del Comité Académico de la Maestría del IPLAC. Ha realizado importantes publicaciones. En la actividad científica se destaca por sus aportes, Es autora de Programas de pregrado y postgrado de Formación Pedagógica General, entre otros, tutora, asesora y oponente de múltiples tesis de maestrías y doctorado a estudiantes cubanos y de países latinoamericanos. Ha participado en más de treinta congresos, conferencias, intercambios de experiencias, en calidad de observador, delegado y ponente. Por su obra pedagógica y científica ha recibido numerosos reconocimientos.

Ebir González Cruz

Ingeniera Electrónica, Máster en Ingeniería Industrial mención Calidad. Doctora en Ciencias Técnicas. Profesora del Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Ha realizado Investigaciones sobre calidad en la gestión universitaria, sistemas de gestión, normalización, acreditación

y evaluación de la calidad y gestión en universidades. Posee premios y reconocimientos por sus resultados. Destacan sus publicaciones en revistas de Bases de Datos de alto impacto y su participación en eventos nacionales e internacionales. Actualmente es Auditora de la Oficina Nacional de Normalización.

Enrique Martínez Larrechea

Licenciado en Sociología. Máster en Ciencias Sociales. Doctor en Relaciones Internacionales. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores. Rector Organizador del Instituto Universitario Sudamericano, en su experiencia consta ser Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa. Es profesor invitado de la Maestría y del Doctorado en Políticas Universitarias de la Universidad Nacional del Este, en la Maestría en Políticas Universitarias de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina) y del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Militar de Bolivia. Exdirector Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, participando del Comité Coordinador Regional del Sector Educación del Mercosur. Categorizado por el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Desarrolla líneas de investigación en políticas educativas comparadas, Internacionalización y Evaluación de la Educación Superior y Relaciones Internacionales. Refrendadas en diferentes publicaciones de impacto.

Francisco Ángel Becerra Lois

Licenciado en Economía. Doctor en Ciencias Económicas. Profesor Titular del Departamento de Estudios Económicos de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Miembro del tribunal de grados científicos para el doctorado en Economía Aplicada. Ha publicado más de una decena de artículos en revistas indexadas, es autor y/o coautor de varios libros en temáticas de planificación, prospectiva estratégica, desarrollo regional y local. Ha sido profesor invitado y consultor externo en varias universidades latinoamericanas con participación en proyectos de investigación en universidades de España y Canadá.

Gabriela Rau

Licenciada en Comercialización. Universidad Abierta Interamericana. Auxiliar Docente. Forma parte del Servicio de Apoyo a la Investigación de dicha Institución. Se desempeña en el ámbito privado como consultora en Marketing Estratégico e Investigación de Mercado.

Galina Peña Mateo

Licenciada en Economía. Máster en Economía de la Salud. Profesora Auxiliar de la Carrera de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de Holguín. Posee experiencia en la docencia y la investigación. Es responsable del proyecto Economía de la Salud, administración y gestión de recursos para un servicio de calidad. Ha impartido cursos de Microeconomía y Macroeconomía en pregrado y postgrado.

Gerardo Omar Larroza

Médico Cirujano. Especialista en Oftalmología. Máster en Oftalmología, Política y Gestión Universitaria. Profesor Titular. Ha realizado disímiles actividades académicas y de dirección en el ámbito de la Educación Superior entre la que destacan Secretario Académico. Decano de la Facultad de Medicina. Presidente del Campus Universitario “Sargento Cabral” – Corrientes y Presidente de la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina. Ha realizado investigaciones, publicado sus resultados y cursado un importante número de postgrados en la especialidad.

Gilberto Hernández Pérez

Ingeniero Industrial. Doctor en Ciencias Técnicas por la Universidad “Otto von Guericke”, Magdeburg, Alemania y posdoctorado en el Instituto Fraunhofer, Magdeburg, Alemania. Profesor Titular y Profesor de Mérito de la Universidad Central de Las Villas, Cuba. Profesor Invitado de varias universidades latinoamericanas. Autor y/o coautor de varios libros, artículos y ponencias en revistas y memorias de eventos científicos. Ha promovido doctores y másteres cubanos y extranjeros. Ha recibido numerosos premios, distinciones y reconocimientos por su desempeño.

Giraldo de la Caridad León Rodríguez

Graduado y Máster en Ciencias en Sistemas Automatizados de Dirección. Doctor en Ciencias. Asesor, consultor, diseñador de sistemas de información y plataformas web a escala local y nacional. Ha participado en proyectos en Cuba, México, Brasil, España, Venezuela y Angola. Actualmente trabaja en la Universidad Ecotec en Educación Continua como Coordinador de Proyectos de Educación Online.

Heidi Soca González

Doctora en Medicina. Especialista de Primer y Segundo Grado en Fisiología Normal y Patológica. Profesora Auxiliar. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. Vicerrectora Académica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Ha presentado más de 70 ponencias y cursos, en 71 eventos científicos de carácter nacional e internacional. Investigadora del Proyecto de Dirección Estratégica del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Ha cursado 56 cursos de superación. Diplomada en Planeamiento, Administración y Evaluación de instituciones de Educación Superior, Gestión de Procesos y Recursos Universitarios, Dirección en Salud. Tiene 24 publicaciones. Es miembro de la Sociedad de Ciencias Fisiológicas y de la Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud. Es miembro del Comité Técnico Evaluador de Instituciones de la Junta de Acreditación Nacional. Es miembro del Consejo científico asesor y árbitro de la Revista Panorama Cuba y Salud.

Iboris Sánchez Rigñack

Licenciada en Economía. Máster en Gestión Ambiental y Profesora Auxiliar del Departamento de Desarrollo Local de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la provincia de Holguín. Posee experiencia en la docencia, la investigación y la socialización de sus resultados.

Juana Dora Ordoñez Hernández

Profesora de nivel Medio y Superior en Ciencias Biológicas. Especialista en Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar. Máster en Ciencias de la Educación, mención Diseño Curricular. Profesora Auxiliar. Consultante, con 51 años de

experiencia. Ha cursado más de 60 postgrados de Ciencias Biológicas. Fundadora del Destacamento Pedagógico Manuel Manuel Ascunce. Profesora de Biología y metodóloga de la Vicerrectoría Docente en la Escuela Latinoamericana de Medicina. Asesoró y coordinó el proceso de autoevaluación para acreditar dicha institución ante la Junta Médica de California. Comparte la autoría de Textos de Biología General para la enseñanza Tecnológica, Premédico y Pedagogía de la Promoción de Salud en el Ámbito Escolar, entre otros. Es autora de artículos para la Revista Panorama Cuba y Salud. Arbitro miembro del Comité Editorial de la revista Panorama Cuba y Salud. Ha participado en múltiples eventos y congresos nacionales e internacionales.

John Alexander Campuzano Vásquez

Economista Agropecuario. Magíster en Administración de Empresas. Profesor Auxiliar Titular de la Universidad Técnica de Machala de Ecuador.

José Luis García Cuevas

Ingeniero Electrónico. Doctor en Ciencias Técnicas. Profesor Titular. Profesor de Mérito de la Universidad Central de Las Villas (UCLV). Académico de Mérito de la Academia de Ciencias de Cuba. Vicerrector y Rector de la UCLV. Viceministro del Ministerios de Educación Superior (MES). Director Ciencia y Técnica del MES. Asesor del Ministro de Educación Superior. Investigador en sistemas de instrumentación industrial y en gestión universitaria del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo. Profesor de maestría y doctorado, con más de 50 presentaciones en eventos científicos nacionales e internacionales, 20 publicaciones y coautor de 5 libros.

José Luis Almuñías Rivero

Ingeniero Químico de la Universidad de La Habana. Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Gestión Universitaria). Ha fungido como asesor en los Ministerios de Educación y de Educación Superior de Cuba y brindado asesorías en universidades cubanas y de otros países. Profesor de postgrado en universidades cubanas y de otros países. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor o coautor de varios libros, monografías y artículos en revistas nacionales y

extranjeras sobre la educación superior cubana y latinoamericana. Ha obtenido varios premios y reconocimientos científicos nacionales en la Universidad de La Habana y en el MES. Actualmente es Jefe del grupo de investigación “Planificación y Desarrollo Universitario” del CEPES y Coordinador General de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

Judith Galarza López

Doctora en Medicina del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Máster en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de La Habana (Gestión Universitaria). Profesora Titular de grado y postgrado en universidades cubanas y de otros países. Doctora en Ciencias de la Educación. Ha brindado asesorías en universidades cubanas y de otros países. Actualmente labora en el Grupo de Planificación y Desarrollo Universitario del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Autora o coautora de libros, monografías y numerosos artículos sobre la educación superior. Ha participado en varios proyectos de investigación y obtenido reconocimientos en la Universidad de La Habana y en el Ministerio de Educación Superior. Es la Secretaria Académica de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

Laura Elizabeth Leyes

Licenciada en Kinesiología y Fisiatría, egresada de la Facultad de Medicina de la UNNE. Especialista en Docencia y Gestión Universitaria con orientación en Ciencias de la Salud. Realiza la maestría en Metodología de la Investigación. Actual Directora de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Facultad de Medicina de la UNNE. Ex Coordinadora Docente de las actividades de movilidad estudiantil ínter universitarias. Ha asistido a numerosos cursos de posgrado. Fue Coordinadora Docente de Posgrado. Directora del Programa de Formación Continua y autora de materiales didácticos sistematizados y del Modelo Guía para el Examen clínico Kinésico.

Luis Alberto Acosta Estrada

Ingeniero Comercial. Diplomado en Gerencia de Servicios del Tecnológico de Monterrey. Es Director General Administrativo de la Universidad de Otavalo. Ha

participado en eventos de carácter nacional e internacional y publicado artículos indexados en la revista Sarance. Su experiencia profesional abarca la actividad académica en varias universidades ecuatorianas, como profesor de finanzas, consultor y asesor de empresas. Actualmente es el representante de Red de Dirección Estratégica en las Instituciones de Educación Superior en la Universidad de Otavalo.

Luis Felipe Brito Gaona

Economista. Magíster en Negocios Internacionales. Profesor Auxiliar Titular de la Universidad Técnica de Machala de Ecuador. Director de Vinculación y Cooperación Interinstitucional.

María C. Vázquez Pérez

Licenciada en Educación en Español-Literatura y en Especialidad Psicología-Pedagogía. Máster en Educación Avanzada. Profesor Titular y Consultante. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de Dirección en la UCLV, Cuba. Ha cursado con resultados satisfactorios más de 50 postgrados y participado en 93 eventos nacionales e internacionales. Ha desarrollado diplomados y maestrías en plantas docentes nacionales e internacionales. Tiene múltiples publicaciones en revistas nacionales e internacionales y ha tutorado más de 40 tesis de maestrías. Ha dirigido proyecto con resultados destacados además se ha desarrollado como tribunal de predefensa, defensas de maestrías y doctorados en Cuba y el extranjero.

María Graciela Fernández.

Profesora Adjunta Espacio Curricular Integrador “Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa”. Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste.

María Marcela Barrios

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Realiza actualmente la Maestría en Ciencias de la Salud. Es Docente Instructora y ha realizado numerosos cursos de postgrado para el perfeccionamiento y actualización como Kinesóloga. Es autora de trabajos presentados en múltiples eventos nacionales y realizados en la Facultad de

Medicina UNNE. Integrado el Steffi de Kinesiólogos del Servicio Universitario de Kinesiólogía. Actualmente se encuentra en ejercicio activo de la profesión en consultorio privado y es autora y coordinadora de Proyectos de Investigación que se destacan por su repercusión, impacto social y orientación hacia el perfil del graduado.

María Teresa Ferrer Madrazo

Licenciada en Pedagogía y Psicología. Máster en Educación. Profesora Titular, de Mérito y Consultante del a UCP Enrique José Varona. Doctora en Ciencias Pedagógica. Especialista en deficiencias intelectuales. Ha desarrollado docencia en maestrías y doctorados referentes a la Educación Especial y la Atención educativa a la Diversidad en Cuba y otros países. Tutora de tesis de maestrías, especialidades y doctorado. Tiene varias investigaciones culminadas y ha participado en eventos nacionales e internacionales.

Marisol González Pérez

Licenciada en Ciencias Biológicas de la Universidad de la Habana Profesora e Investigadora Titular. Doctora en Ciencias Veterinarias. Directora de Ciencia y Técnica en el Ministerio de Educación Superior. Ha sido Vicerrectora de la Universidad Agraria de la Habana, Delegada del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente en la Provincia Habana. Ha trabajado en proyectos para la obtención y evaluación de vacunas micóticas, inmunodiagnóstico, micotoxinas, por igual, en los métodos de detección, producción, y biología de los hongos toxigénicos. Se ha especializado en la investigación en ciencia, tecnología y sociedad. Tiene más de 45 artículos científicos publicados, dos patentes registradas y un libro. Ha participado en múltiples eventos científicos. Destaca su colaboración técnica y de dirección de actividades académicas en varios países.

Merlinda Clark Bloomfield

Licenciada en Economía. Máster en Gestión Turística. Profesora Auxiliar de la Carrera de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de Holguín. Posee experiencia en la docencia y la investigación.

Margarita de Jesús Fernández Clúa

Ingeniera Química. Doctora en Ciencias Técnicas. Profesora Titular. Miembro de Consejos Científicos y de Programas de Doctorado y Maestrías. Líder de proyecto. Profesora Invitada en universidades extranjeras. Se desempeña en Gestión de la Calidad, Planeación, Riesgos, Calidad en Servicios, HACCP, Normalización y Cualimetría, Alimentos, Educación y Turismo. Posee múltiples resultados científicos de impacto en el sector de la salud. Ha recibido premios nacionales por sus resultados. Tutora de tesis de maestrías y doctorales. Autora y coautora de artículos, monografías, capítulos de libros, resúmenes investigativos (MINSAP-OPS). Tienen experiencia en eventos científicos y es poseedora de patentes y registros de propiedad.

Máryuri García González

Ingeniera Forestal. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación por el CEPES, Universidad de la Habana, en la Especialidad de Economía y Gestión Educativa. Se desempeñó como profesora del Departamento de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Pinar del Río y como Jefa de la Disciplina Gestión de Organizaciones. Ha impartido varios cursos de pregrado y postgrado vinculados al área de las Ciencias de la Educación, dirección, pedagogía empresarial y gestión por competencias. Ha publicado diversos artículos científicos y recibido varios premios por su trayectoria científica investigativa.

Miriam Alpízar Santana

Licenciada en Economía de la Industria. Máster en Administración. Doctora en Ciencias de la Educación. Diplomada en Defensa Nacional y en Administración Pública. Profesora Auxiliar. Posee experiencia en la dirección de departamentos docentes y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cienfuegos, por igual, como directora de Contabilidad y Finanzas. Actualmente es Viceministra del Ministerio de Educación Superior. Ha dictado cursos sobre planificación, administración de operaciones, diseño organizacional y gestión universitaria. Tutora de varias tesis de grado y postgrado. Autora de más de 30 artículos en libros y revistas, de 80 ponencias en eventos y 90 conferencias en seminarios, cursos y talleres.

Miriam Costabel

Licenciada Enfermera. Máster en Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Especialista en Médico Quirúrgico, Neurocirugía, Neurología, Cuidados de Adultos y Ancianos. Directora Titular de la Cátedra de Salud del Adulto y Anciano. Profesora Directora de Programas de Especialidades y Residencias de la Cátedra Coordinadora de la Comisión de Evaluación y Acreditación de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República. Ha cursado postgrados en administración, epidemiología y SIDA en la Facultad de Ciencias Económicas.

Maricela González Pérez

Doctora en Ciencias Económicas. Vicerrectora de investigación y postgrado y Profesora de la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Noris Benedicta Cárdenas Martínez

Licenciada en Educación en la Educación Primaria. Máster en Educación Avanzada. Profesora Titular. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora del Rector de la UCLV Marta Abreu. Ha cursado con resultados satisfactorios más de 50 postgrados y participado en 90 eventos nacionales e internacionales. Desarrollado conferencias en varios países. Realizado publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Ha tutorado más de 20 tesis de maestrías y doctorados. Destaca en la confección de programas de pre-grado, postgrado y la dirección de proyectos de investigación con resultados destacados. Es miembro de tribunales de pre-defensas y defensas de maestrías y doctorados en Cuba y el extranjero.

Oscar Telmo Navós

Contador Público. Licenciado en Administración. Postgraduado de la Carrera Docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Máster en Dirección de Empresas. Doctorado en Ciencias de la Administración (UNR) y Especialización en Gestión y Política de la Educación Superior (Centro de Estudios Interdisciplinarios – CEI – UNR). Autor o coautor de artículos y libros. Actualmente se desempeña como profesor asociado, investigador y Director Regional de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana.

Patricia B. Demuth

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular. Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativa (Universidad de Sevilla – España). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO).

Rafael Félix Bell Rodríguez

Graduado de Educación Especial. Especialización en Sordopedagogía. Máster en Educación Especial. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales y es autor de libros y de diversos artículos que han sido publicados en Cuba, España, Ecuador, Italia y México. Vicerrector académico del Instituto Tecnológico Superior de Formación de Guayaquil, Ecuador.

Rafael Miguel Reyes Fernández

Licenciado en Español y Litera. Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente Jefe de Departamento de Desarrollo Local del Centro Universitario Municipal de Yaguajay. Experto de la Red Nacional “Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo” del Ministerio de Educación Superior. Ha publicado artículos científicos resultados de su actividad de investigación. Actualmente coordina un Proyecto Institucional en el Centro Universitario Municipal de Yaguajay. Coordinó un Proyecto Internacional con importantes resultados. Ha participado en más de 10 eventos nacionales e internacionales. Ha obtenido el Premio Academia de Ciencias, Premio Territorial del CITMA y Distinción “Por la Educación Cubana” del Ministro de Educación Superior.

Regla Isabel Sardiñas Peña

Licenciada en Educación en la Especialidad de Biología. Máster en Educación y Especialista en Dirección de Instituciones Educativas del MINED. Profesora Auxiliar. Se desempeña como Profesora de Anatomía y Fisiología Humanas. Pertenece al proyecto de investigación “Evaluación pedagógica social de la formación media superior y universitaria del maestro de la Educación Infantil”. Ha elaborado artículos relacionados con su línea de investigación y participado en eventos nacionales e internacionales, entre las publicaciones destaca el libro Formación Docente y

Prácticas Inclusivas, del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, México.

Renier Helvio Fernández García

Licenciado en Educación en la especialidad de Economía. Profesor Asistente y Presidente de la Asamblea Municipal del Poder Popular en el municipio Bejucal, Mayabeque, Cuba. _

Roberto Passailaigue Baquerizo

Licenciado en Ciencias Sociales y Políticas, Licenciado en Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Máster en Docencia y Gerencia de Educación Superior. Doctor en Ciencias de la Educación (PhD), Doctor en Jurisprudencia. Diplomado Superior en Marketing y Turismo, Abogado. Ha sido Viceministro y Ministro de Gobierno (e), Ministro de Educación y Cultura, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES-Ecuador), de la UEES y actualmente se desempeña como Rector de la Unidad Educativa Particular Ecomundo y Canciller de la Universidad Tecnológica Ecotec.

Sinaí Boffill Vega

Ingeniera Industrial. Máster en Dirección. Doctora en Ciencias Técnicas. Experta de la Red Nacional "Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo" del Ministerio de Educación Superior. Ha sido directivo de experiencia en la Educación Superior. Posee más de 15 artículos científicos publicados en revistas de alto impacto. Coordinó 5 proyectos ramales de innovación tecnológica y participó en 13 eventos internacionales. Coordinadora de Programa Académico de Maestría en Gestión del Desarrollo Local. Experta de la Junta de Acreditación Nacional. Ha obtenido importantes premios de la Academia de Ciencias de Cuba y distinciones por su labor investigativa.

Sara Gerpe Cevallos

Contadora Pública. Licenciada en Administración. Magister en Gestión integrada del Conocimiento, el Capital Intelectual y los Recursos Humanos. Asesora de la Comisión de Evaluación Institucional y Acreditación de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República. Coordinadora Académica de la Tecnicatura en

Gestión Universitaria. Asesora del Pro Rector de Gestión de la Universidad de la República.

Silvia Margarita Vifia Brito

Licenciada en Educación, Especialidad Economía. Técnico en Contabilidad. Máster en Ciencias y Especialista en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos. Con experiencia profesional en Sistemas de Información para la toma de decisiones durante más de 20 años en el Ministerio de Educación Superior de Cuba y actualmente Directora de Desarrollo en la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador.

Trinidad Mentado Labao

Profesora de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica y del Grupo de Investigación Consolidado por la Generalitat de Cataluña. Coordinadora de la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente y de la Red internacional de Cooperación Científica y Técnica de ámbito europeo y latinoamericano en el campo de la formación e innovación docente. Miembro de la Red Universitaria de Emprendeduría Social y miembro del Grupo de Investigación A Change of Culture in Contemporáneo Universities in the 21th Century de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente participa en proyectos de investigación para el Ministerio de Ciencia e Innovación y el Programa Nacional de Investigación Fundamental. MEDU - Ministerio de Educación y Ciencia”.

Virgilio Eduardo Salcedo Muñoz

Economista Agropecuario. Magíster en Tributación y Finanzas. Profesor Auxiliar Titular de la Universidad Técnica de Machala de Ecuador.

Viviana de los Ángeles Navarro

Profesora Titular Medicina II. Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste. Medica Clínica.

Yordanka Guzmán Mirás

Licenciada en Educación en la especialidad Biología. Máster en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesora Investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana. Ha impartido cursos de pregrado y postgrado en las temáticas de pedagogía, didáctica, metodología de la investigación, formación de competencias y gestión educativa en Cuba y en el extranjero. Ha publicado múltiples artículos científicos como resultado de sus investigaciones.

