

POLÍTICA Y GOBERNANZA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE

Alejandra Montané (Ed.)
Serafín Antúnez (Ed.)

Silverio González (Coord.)
Javier Numan (Coord.)
Marco Tulio Artunduaga (Coord.)

MONOGRAFÍAS & APRECIACIONES
Instituto de Creatividad e Innovación Educativa

N15



Monografies & Aproximacions, n^o 15

Títol: Política y Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente

Edició: Alejandra Montané y Serafín Antúnez

Coordinació: Silverio González, Javier Numan y Marco Tulio Artunduaga

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó.

© Del text: *el seus autors*

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2019.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-15823-2

Política y Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente

Editores/as:

Alejandra Montané, Serafín Antúnez

Coordinadores:

**Silverio González, Javier Numan, Marco Tulio
Artunduaga**

Índice

Presentación.....	4
Alejandra Montané, Serafín Antúnez	
Hacia la mejora de la Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente	5
Serafín Antúnez, Universidad de Barcelona	

La participación de los estudiantes en las universidades

Presentación.....	22
Silverio González T., Universidad Nacional de Educación. Ecuador	
Educación, Políticas Públicas y Buen Vivir: Perspectivas desde la Dimensión Social de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador	23
Christian Xavier Chamorro Pinchao, Genesis Noemi Loor Cedeño, Erick Bernardo Romero Román, Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador.	
Reconocer las voces de los estudiantes universitarios: una mirada desde la inclusión educativa	37
Carla Leticia Paz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras	
Participación del alumnado con discapacidad física o sensorial en las funciones sustantivas de una universidad de Ecuador.....	46
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín, PhD., José Carlos Pinoargote Vera, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador	
Vida y participación estudiantil: un estudio desde las perspectivas de los universitarios	58
Milena A. Cajamarca Guanuquiza; Diego M. Suqui Pizarro; Verónica G. Tacuri Albarracín.	
Participación institucional y alternativa de los estudiantes universitarios en Colombia	70
Rocio Polanía Farfán, Universidad Surcolombiana	

Gobernanza y Gestión universitaria

Presentación.....	75
Javier Numan, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay	
Gobernanza y autonomía universitaria: dilemas y oportunidades	76
José Beltrán Llavador, Alejandra Montané López (Coord.), con la colaboración de Ignacio Martínez Morales, Daniel Gabaldón, Francesc J. Hernández, Juan Pecourt	

Gobierno y gestión de las universidades: la necesidad de fortalecer la formación para el desempeño de los cargos	96
Paulino Carnicero, Universidad de Barcelona	
La organización departamental en la Universidad Pedagógica Nacional	104
Mariano Fontao, Denise Fridman, Jorge Pérez, Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires, Argentina	
La gobernanza en la Educación Superior: balance de las reformas impulsadas a los programas de formación de maestros en Colombia.....	116
Olga Cecilia Díaz Flórez, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia	
Gobernanza y desarrollo curricular en el sistema de educación superior: El caso de Honduras.....	130
Claudia Regina Iriarte, Iván Rafael Martínez, Universidad Nacional Autónoma de Honduras	
Políticas de inclusión en la universidad pública argentina.....	146
Karina Lastra, CEIECS-EHU-UNSAM, Argentina.	
Gobernanza, Innovación institucional y Currículum	
Presentación.....	158
Marco Tulio Artunduaga-Cuéllar, Universidad Surcolombiana	
La gobernanza y su relación con el Modelo Educativo e Innovación Curricular en la Universidad Autónoma de Baja California.....	160
Edna Luna Serrano, Graciela Cordero Arroyo, Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, México	
Una medida inteligente: la evaluación de los diseños curriculares.....	168
María Luz Mardesich Pérez, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”	
Factores críticos para el éxito de la innovación en Instituciones Educativas	179
Cristian F. Torres Salvador	
Desafíos para la innovación en la formación online, y semipresencial en la UCSA...	190
Clara Almada, Paola Fuentes, Universidad del Cono Sur de las Américas, Paraguay	
Metodología para la formulación de situaciones didácticas interactivas en función de la innovación educativa	203
Alberto Rodríguez Rodríguez, María del Rosario Herrera Velázquez, Omelio E. Borroto Leal, Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador	

Presentación

La presente publicación es fruto de la colaboración entre personas e instituciones del proyecto *From Tradition to Innovation in Teacher-Training Institutions (TO INN)*, con número de referencia 573685-EPP-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP, financiado por la Unión Europea a través del programa *Erasmus+ Key Action 2 Capacity Building*. Se trata de una iniciativa coordinada por la Universidad de Barcelona en la que participan 21 instituciones de Educación Superior y un centro de formación de siete países de América Latina (Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, Bolivia y Paraguay) y cinco países de la UE (España, Italia, Holanda, Francia y Portugal).

Este proyecto parte de un enfoque sistémico de la Educación Superior y tiene como finalidad promover la calidad en las universidades donde se forman futuros maestros y maestras y otros profesionales del mundo educativo. Pretende fortalecer la dimensión social, la pertinencia curricular y la innovación docente en los singulares contextos formativos para impactar en las políticas y la gobernanza institucional.

Los textos que van a leer incluyen un conjunto numeroso de contribuciones presentadas fundamentalmente por personal docente e investigador de las Instituciones de Educación Superior participantes en el Proyecto, pero también por estudiantes y de autoría mixta. Esta concurrencia constituye una evidencia más de nuestra visión sistémica de las dimensiones que configuran el proyecto que consideran los procesos de gobernanza como sistemas abiertos a la participación a la comunidad universitaria.

Las aportaciones, organizadas en tres secciones: La participación de los estudiantes en las universidades; Gobernanza y Gestión universitaria y Gobernanza, Innovación institucional y Currículum fueron presentadas en el marco del encuentro final del proyecto configurado la culminación de varios procesos y evidenciando el propósito inicial de integrar en este espacio las propuestas de la dimensión social, la pertinencia curricular y la innovación. Es una obra polifónica que responde a diversas realidades, contextos y niveles de complejidad que se presentan en forma de ensayos, experiencias innovadoras e informes de estudios e investigaciones ya concluidas o en período de implementación.

Alejandra Montané, Serafín Antúnez

Hacia la mejora de la Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente

Serafín Antúnez, Universidad de Barcelona

Introducción

El proyecto TO-INN tiene entre sus propósitos generales el de investigar sobre los servicios que prestan a la sociedad las instituciones de educación superior (IES) que forman a los futuros docentes. Se pretende conocer en profundidad y elaborar propuestas de mejora en relación con la pertinencia curricular y social de sus programas de formación y con el desarrollo profesional de su profesorado orientado hacia la innovación didáctica. Partimos de la convicción de que resulta imposible mejorar ambos aspectos si no forman parte de un proyecto institucional que los integre y que incorpore de manera concurrente la dimensión académica y la dimensión social.

Las políticas institucionales declaradas en las universidades y, sobre todo, las acciones concretas y los modos de implementarlas constituyen, por tanto, elementos facilitadores u obstaculizadores de las mejoras que se pretenden. No son posibles los avances en las propuestas curriculares ni en la mejora del desempeño docente si, paralelamente, si no se implementan políticas orientadas al desarrollo organizativo que las haga posible. Consecuentemente, las prácticas de gobernanza de las IES en todos sus ámbitos de actividad son para nosotros un objeto de estudio esencial en este proyecto.

Sobre el concepto de gobernanza

Ciñéndonos a las finalidades de nuestra indagación y considerando, entre otras, las aportaciones de la bibliografía al respecto: Aguilar (2007), Brunner (2011), Kehm (2011), Sarabia *et al* (2014), Rodríguez (2015), Krüger *et al* (2017), que citamos al final de este texto, *entendemos la gobernanza como el conjunto de procesos de gestión que incluyen modos de gobierno del ente universitario orientados por los principios que rigen una sociedad democrática y solidaria, con la finalidad de conseguir la mejora institucional y el desarrollo personal, académico y social de todos sus actores.*

Por consiguiente, la gobernanza, entendida como buen gobierno, tiene como características principales las siguientes: legalidad democrática, participación, transparencia, responsabilidad social, consenso, equidad, eficacia, eficiencia y sensibilidad (género y colectivos vulnerables, minoritarios, etc.) y sostenibilidad y que es capaz de conseguir resultados satisfactorios en relación con el contexto en el que está inmersa la institución y los recursos de que dispone. Y, además, de modo más específico,

está comprometida con la idea de hacer posible la mejora institucional y que todos los sectores de la comunidad universitaria, *stakeholders* y de las instancias de apoyo externo se comprometan con ella.

La diagnosis como requisito para la mejora de los procesos de gobernanza

Sabemos que todo proceso de mejora debe iniciarse por el imprescindible análisis diagnóstico. Y que, además, resulta fundamental no sólo concluir con el inventario de éxitos y errores sino también, sobre todo, identificar donde residen las causas de unos y otros. Sólo considerando e incidiendo en las causas podremos sostener las buenas prácticas profesionales y corregir los efectos no deseados.

Mejorar los procesos de gestión de nuestras IES requiere también de los mencionados análisis. Un modo de llevarlos a cabo es tomando como referentes a cada uno de los elementos que, como organizaciones, las conforman. Se trata de revisarlos primero uno a uno con una intención diagnóstica y, posteriormente, de manera conjunta con el fin de considerar las interacciones y repercusiones que se establecen entre ellos.

Nuestras IES, igual que cualquier otra organización, están constituidas por los seis componentes fundamentales que mencionamos en la figura que sigue.



Fig. 1. Componentes de las organizaciones

Vamos a presentarlos. Más adelante veremos un ejemplo de cómo se podría proceder.

Objetivos. Son los propósitos institucionales manifiestos que orientan la actividad de la organización y constituyen su razón de ser. En nuestro caso estarán alineados con determinados principios psicopedagógicos, el modelo de docente que se pretende formar y las directrices ministeriales al respecto. Suelen reflejarse en documentos declarativos y establecen, por ejemplo, el rumbo que se debería seguir en los procesos didácticos para la formación de docentes en relación con un determinado perfil de egreso o cómo deberían organizarse los períodos de Práctica Docente y Pasantía (PDyP).

En ese proceso de diagnóstico y con la intención de conocer las causas de nuestras buenas prácticas o de nuestros errores, nos podríamos preguntar lo siguiente:

¿Están enunciados de manera clara?; ¿todo el mundo los interpreta de la misma manera?; ¿qué grado de consenso existe en torno a ellos en el equipo de profesionales de esa institución?; ¿quién o quiénes los definen?; ¿hasta qué punto son o no ambiciosos, realistas y factibles?; ¿qué grado de implicación y qué cargas laborales implican para las personas, equipos de trabajo, órganos de gobierno, etc.?; ¿son el resultado de una negociación o de una imposición?, etc.

Recursos. Constituyen el patrimonio de medios con que cuenta la institución para llevar a cabo sus intenciones. Pueden ser de tres tipos: (i) personales: docentes y otros profesionales especialistas diversos (académicos, administrativos, etc.); (ii) materiales: edificio, espacios, dependencias, mobiliario, artefactos de uso didáctico, etc.; (iii) funcionales: tiempo, dinero y formación, esencialmente. Son los que hacen operativos a los recursos materiales y personales. Éstos no "funcionarán" sin su existencia y acompañamiento. De poco serviría, por ejemplo, un equipo completo de docentes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar las tareas de coordinación entre sí que tienen encomendadas o carecen de la formación indispensable para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo disponer de un abundante material informático pero que resulta inadecuado porque no puede reponerse o renovarse a causa de una falta de recursos financieros cuando se deteriora por el uso o el software está desfasado.

En relación con este componente, las preguntas, entre otras, podrían ser:

El tiempo disponible dedicado a las sesiones de trabajo de los equipos directivos, académicos, etc., ¿es suficiente?; la periodicidad y la duración de esas sesiones ¿son las más pertinentes?; ¿los miembros de esos equipos tienen la formación suficiente y actualizada para realizar las tareas que se les piden?; ¿disponemos, en su caso, de los fondos económicos imprescindibles para llevar a cabo lo que pretendemos?, etc.

Estructura. Está formada por el conjunto de unidades: equipos académicos, órganos unipersonales o colegiados, servicios, etc. y los vínculos que se establecen entre ellas: de autoridad, de dependencia orgánica, etc., Cada una tiene atribuidos unos roles, funciones

y tareas que se llevan a cabo mediante un sistema de relaciones que suele regirse por una determinada formalización. Ésta se establece mediante la elaboración de reglas, normas y procedimientos de actuación que regularán su funcionamiento.

En este caso, la indagación en busca del análisis de causas podría guiarse por preguntas como las siguientes:

¿El número personas que compone cada una de esas unidades es el más adecuado?; ¿las tareas asignadas a cada individuo o subgrupo de personas son coherentes y complementarias con las que realizan otras personas y subgrupos?; ¿qué papel desempeña la persona que coordina formalmente el grupo?, ¿existen normas de funcionamiento?, ¿son adecuadas?, ¿están actualizadas?, ¿se cumplen?, etc.

Sistemas y métodos de trabajo. Constituyen los modos y dispositivos de operación que una organización emplea para conseguir sus finalidades. O bien, dicho de otra forma, la manera peculiar de planificar, implementar y evaluar fundamentada y justificadamente las actuaciones que lleva a cabo. Ejemplos de esas acciones serían tanto el sistema peculiar que se sigue para preparar y desarrollar las reuniones de trabajo y para efectuar el seguimiento de los acuerdos que se toman en ellas; como las estrategias que se emplean para establecer acuerdos con las escuelas en que se lleva a cabo el período de PDyP; como el modo propio de proceder para elaborar un documento informativo para el alumnado a modo de *Guía de Practicum*.

Para tratar de encontrar las causas de los logros o de los errores en ese componente podrían emplearse preguntas como éstas:

Nuestros sistemas y métodos de trabajo ¿incluyen siempre procesos diagnósticos?; ¿están abiertos a la participación de otros agentes: docentes tutores en las escuelas anfitrionas, estudiantes, etc.?; ¿son claros y transparentes para todo el mundo?; ¿incluyen dispositivos de evaluación y revisión?; ¿son coherentes con los principios de equidad, respeto, inclusión, transparencia?, etc.

Cultura. Está formada por el conjunto de significados comunes, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de esa organización que le confieren una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman. Son expresiones de la cultura de un grupo, entre otras: sus hábitos, costumbres, tradiciones, ceremonias y liturgias arraigadas. También sus símbolos. La cultura es el elemento que representa la parte oculta del iceberg que constituye esa entidad. Allí residen aspectos como sentimientos, emociones, afectos, simpatías y antipatías, ideologías, luchas por el poder, etc. Se trata del componente de toda organización en el que descansan los demás y que suele ser el que tiene una influencia más decisiva en la marcha de las tareas profesionales de un grupo humano.

Centrándonos en este componente, podríamos acercarnos al análisis de causas a través de preguntas parecidas a las que siguen:

¿Qué peso y consideración tienen los principios y los valores de legalidad democrática, justicia, equidad y respeto en nuestras prácticas profesionales?; ¿en qué medida determinadas costumbres, tradiciones, “derechos adquiridos” de algunas personas (no siempre de manera honesta) están influyendo en nuestro funcionamiento?; nuestros arraigados hábitos de trabajo ¿facilitan o dificultan el funcionamiento eficiente de nuestra institución?; ¿somos demasiado condescendientes o beligerantes con ellos?, etc.

El entorno. Lo forman el conjunto de elementos contextuales y aledaños en los que la organización está inmersa. Vienen dados por la ubicación de nuestra IES en la estructura organizativa general de la universidad a la que está adscrita y las parcelas de poder que ocupa en ella; las leyes educativas y sus reglamentos; el accionar de las autoridades ministeriales; la influencia de los grupos sociales y de interés, etc. Estos factores contextuales están presentes mediante diversas formas y expresiones influyendo –y a menudo condicionando fuertemente- el quehacer de la institución.

Tal vez las causas de los éxitos o de los fracasos podrían encontrarse a través de interrogantes como los que siguen.

Nos afectan positiva o negativamente, y por qué, las eventuales presiones de: (i) ¿el Ministerio, de las agencias de evaluación externa de las universidades o de nuestras propias autoridades académicas?; (ii) ¿las demandas cambiantes y expectativas: de la sociedad, en general; de la red escolar (empleadores) en que trabajará nuestro alumnado egresado?; (iii) ¿las expectativas de nuestra propia universidad respecto a nuestra institución de formación docente?; (iv) ¿el hábitat en que está inserto nuestro establecimiento educacional?; (v) ¿las consecuencias de las políticas públicas de las autoridades locales?

Los componentes interactúan. Se relacionan de forma dinámica y concurrente. Nuestro intento de simplificar aislando los seis, uno a uno, trata de ser una solución didáctica para presentarlos individualmente y responde más a una visión estática de la organización objeto de análisis que a una consideración dinámica. La figura con la que los reflejábamos aglutina a los cinco primeros poniéndolos en contacto y se sitúa dentro del marco que configuran las variables contextuales (entorno) con las cuales establecen también una relación de intercambio de influencias.

En el estudio de las organizaciones no sería del todo adecuado, por ejemplo, analizar de forma separada la cultura y la estructura. Sería un ejercicio poco útil ya que se configuran recíprocamente. Lo mismo ocurriría con los sistemas y métodos de trabajo y la cultura propia de una organización.

De hecho, la importancia de la interacción entre estructura y cultura constituye uno de los más relevantes aprendizajes en los procesos de mejora de los centros educativos. La estructura tiene un significativo impacto en la cultura de la institución; sin embargo los cambios en la estructura no dan lugar necesariamente a cambios en la cultura. En términos más sencillos: empujar a los docentes de una institución a que adopten una cultura que es incongruente con la estructura en la que trabajan es enviar un mensaje que reduce las posibilidades de mejora. Si se quieren promover cambios significativos, las acciones deben orientarse simultáneamente hacia ambos componentes.

Los seis componentes, pues, no producen efectos por sí mismos: la estructura organizativa, por ejemplo, proporciona el marco de una innovación pero no garantiza su logro. Tampoco intervienen independientemente de los demás sino que se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia mutua. Así, por ejemplo, la abundancia o escasez de *recursos* o el uso que se haga de ellos, más o menos adecuado, tendrá influencia en el tipo de *estructura* que se establezca. También influirá en la posibilidad o no de conseguir unos determinados *objetivos* y, a la vez, contribuirá a instalar una determinada *cultura* en la institución. O bien, una *cultura* autoritaria en los modos de gobierno o, por el contrario, muy laxa, tendrá que ver con el tipo de *estructura* existente, con los *objetivos* de la institución o con el uso que se haga de los *recursos*.

Desarrollar procesos de gobernanza en una institución educativa comporta indagar en las causas y concausas que emergen al considerar cada uno de los seis elementos y cómo se relacionan. Ayudará a proporcionarnos el resultado del pretendido diagnóstico, a establecer conclusiones y, por consiguiente, a la toma de decisiones orientadas hacia la mejora.

Una estructura inadecuada, por ejemplo, puede modificarse cambiando las funciones de alguna de sus unidades, suprimiendo alguna de ellas o trasladando a personas de una unidad a otra. Unos objetivos mal definidos pueden ser reformulados. Un sistema de trabajo puede ser cambiado por otro. Pero, además, la interacción entre los elementos nos permite intervenir en cada uno de ellos a través de los otros. Veamos un ejemplo.

La decana de una IES que tiene ante sí un problema de origen cultural de solución difícil. El equipo de docentes de un departamento comparte hábitos, convicciones y valores muy arraigados que les han acostumbrado a ser reacios al trabajo en equipo, remisos si hay que reunirse y que, cuando se reúnen, raramente tratan asuntos académicos. Si nuestra directiva y su equipo pretenden cambiar una cultura que se manifiesta trabajando aisladamente, no reuniéndose, o no hablando nunca de asuntos didácticos, por otra que suponga colaboración, trabajo en equipo y reflexión pedagógica, puede probarlo de diversas maneras. Para ese intento de cambio cultural, una de ellas podría ser la persuasión, tratando de convencer, mediante la

argumentación, de la conveniencia del cambio. Otra podría ser la imposición. Ésta no parece recomendable, los cambios culturales no suelen construirse de esa manera en instituciones democráticas. Parece mucho más factible intentar el cambio cultural procediendo de otra forma y ésta es, tal como decíamos, considerando e incidiendo mediante acciones concurrentes y precisas en los demás componentes de la institución, concebida como una organización, y actuando a través de ellos.

Se podría tratar de modificar aquella cultura de efectos negativos proponiendo ideas y ayudando al grupo a que establezca:

- Cambios en los *objetivos*. Invitando a identificar, definir y a conseguir propósitos que sean factibles y de éxito previsible, atractivos e interesantes por estar vinculados con las preocupaciones cotidianas de todos y todas o de la mayoría de las personas de aquel departamento.
- Cambios en los *sistemas y métodos*. Es decir, en la metodología de trabajo en sus reuniones, en la periodicidad y duración de éstas, en la organización de las agendas, en los mecanismos de comunicación interna que se utilizan o en los dispositivos de operación del grupo.
- Cambios en la *estructura*. Por ejemplo en las personas que componen el equipo, en su tamaño –aumentando o reduciendo el número de componentes, si es posible-, modificando las funciones o las normas que rigen la vida del grupo.
- Cambios en los *recursos*. Proporcionando al grupo más tiempo disponible para sus tareas de coordinación, más ayudas en términos de formación permanente, más apoyos en relación con la disponibilidad de materiales de uso didáctico, de espacios o de infraestructuras.
- Cambios en sus relaciones con el *entorno*. Favoreciendo que las personas de ese equipo se sientan protagonistas intelectuales participando activamente en la implementación de proyectos de investigación o de mejora vinculados con la comunidad social de la localidad, con otras IES, con instancias del Ministerio o Secretaría de Educación, etc.

Si, finalmente, se consigue incidir promoviendo cambios positivos en los diversos componentes de la organización que hemos mencionado es muy probable que todos ellos repercutan concurrentemente en el componente *cultura* y se consiga modificarla en el sentido que se pretendía.

La *adhocracia*, un antídoto para las estructuras burocráticas.

"... Y cuando acabamos las clases, la burocracia nos ocupa totalmente todo el tiempo que nos queda...". "... Me he pasado la semana haciendo burocracia: rellenando formatos, haciendo inventarios, certificando documentos, preparando la justificación de cuentas, redactando instructivos para el profesorado, informes para la Rectora, proporcionando datos estadísticos para el Ministerio..." ¿Qué docente o profesional que desarrolle tareas dentro de los equipos directivos de nuestras universidades no ha manifestado alguna vez expresiones parecidas a éstas? ¿Cuántas veces hemos dicho o hemos oído decir que "tal persona (una directora de departamento, un responsable de carrera, etc.) o tal unidad de la estructura organizativa (Servicio de Orientación Personal y Académica al alumnado; Equipo de Coordinación de Práctica Docente y Pasantía, por ejemplo) desarrollan conductas muy o poco burocráticas?"

¿A qué nos referimos exactamente cuando expresamos estas valoraciones? Cuando decimos que los docentes y directivos académicos no tenemos que ser unos burócratas ¿queremos decir que no debemos emplear nuestro tiempo dedicándonos a los "papeles" y a los documentos administrativos?, ¿nos referimos a que no debemos actuar como lo haría la persona paradigma del "mal funcionario": indolente, poco innovadora, negligente e insensible a los resultados de su trabajo?

Digamos, en primer lugar, que el término burocracia se utiliza a menudo como una "etiqueta-paraguas" bajo la cual caben acepciones diferentes. Veamos algunas de ellas:

- *La burocracia como una forma de estructurar una organización o como un modelo organizativo.*

La burocracia es la denominación del modelo estructural que definió el sociólogo alemán Max Weber en los años 20 y 30 del siglo pasado que tiene, entre otras, estas características: división del trabajo muy precisa, jerarquía y autoridad identificadas y definidas minuciosamente, un alto grado de formalización, naturaleza impersonal y separación clara entre el trabajo que se desarrolla dentro de la organización y la vida personal de los individuos que trabajan en ella.

En las instituciones burocráticas las actividades se suelen planificar rígidamente y tienen el apoyo de un sistema de organización dispuesto jerárquicamente que identifica con claridad tanto las funciones de cada individuo y unidad organizativa como los centros de poder en la toma de decisiones. La burocracia es, por tanto, un ejemplo de estructura mecanicista, también denominada estructuralista.

A estos modelos podríamos oponer los modelos orgánicos en los que existe una complejidad y formalización bajas, una amplia red de comunicaciones tanto horizontales como ascendentes y descendentes y una amplia y fuerte participación de todas las personas en los procesos de análisis diagnóstico y en la toma de decisiones.

Precisando un poco más, siguiendo los aportes clásicos de Mintzberg (1989), la burocracia puede ser: *mecánica*, basada en la estandarización de los procesos laborales y *profesional*, basada en la especialización y en la estandarización de la destreza.

- *La burocracia entendida como la influencia excesiva de las autoridades públicas en los asuntos que conciernen a cada institución en particular.*

En el caso de la educación universitaria se referiría al predominio y la injerencia excesiva de las autoridades educativas (Ministerios de Educación, Secretarías Educación Pública, etc.), en los asuntos académicos concretos que se desarrollan en cada área territorial e incluso en cada IES específica. Una excesiva centralización de los Servicios de la Administración, una legislación rígida y pormenorizadora, un control puramente formal y descontextualizado y la concesión de parcelas pequeñas de autonomía curricular son algunos indicadores de la existencia de una orientación burocrática según esta acepción.

- *La burocracia como manejo excesivo de papeles y documentos ("papelocracia")*

Considerada en este sentido, representa los efectos de las dos acepciones anteriores. Y, como consecuencia, un panorama de organizaciones guiadas preferentemente por lineamientos y directivas de las autoridades educativas que no consideran los contextos particulares, intervencionista, estandarizada y distante. Todo ello da origen a un sistema de relaciones indiferenciado y anónimo en el que los formularios, las regulaciones, los instructivos, las guías, las circulares y el lenguaje administrativo prevalecen.

- *La burocracia como conjunto de atributos que denotan ineficiencia.*

Esta cuarta acepción pone el énfasis en los resultados de los procesos de gestión. Subraya la falta de operatividad que se deriva del exceso de trámites, la rutina y la interferencia en los trabajos de unos y otros, la aplicación rígida de las normas y la sobreabundancia de comunicación escrita. También alude a los efectos de la pasividad y la falta de iniciativa en el trabajo en una organización ante la ausencia de controles evaluativos vinculantes. Refleja escasez en la creatividad y la inercia debidas a la falta de estímulos motivacionales suficientes o adecuados para las personas que trabajan en ella.

La exageración, o bien la situación límite de la filosofía burocrática que estamos comentando podría representarla aquel suceso gracioso que alguna vez nos han contado.

Un grupo de personas tenía el encargo de plantar árboles en un paseo del municipio. El sistema de organización del trabajo era el siguiente: una hacía los agujeros en el suelo. A continuación, otra colocaba el arbolito en el orificio y lo rellenaba con tierra, una tercera aplanaba la tierra y, finalmente, otra más lo regaba. Aquel día, un paseante al ver que un grupo de aquellos operarios estaba sentado en el suelo durante horas sin hacer nada les preguntó: "*¿qué ocurre?, ¿cómo es que no habéis plantado ningún árbol en toda la*

mañana?" Le respondieron: "es que hoy no ha venido a trabajar el compañero que hace los agujeros".

Sea cual sea el significado que tomemos como referencia, es bien evidente que el concepto y modelo de gestión académica que se ha promovido durante algunas épocas por parte de las mencionadas autoridades educativas, el tipo de relaciones de éstas con las IES y, muchas veces, -como consecuencia- la gobernanza de esas instituciones han tenido un marcado carácter burocrático. Incluso hoy día la burocracia, en sus manifestaciones más acusadas, es todavía una enfermedad endémica difícil de curar en el ámbito de nuestro espacio profesional.

Algunas causas y manifestaciones de la patología

Las conductas burocráticas tienen a menudo consecuencias negativas para el correcto funcionamiento de los sistemas educativos. No es difícil identificarlas. Algunas de ellas dependen sobre todo de las mencionadas autoridades, pero también de cómo se gestionan las parcelas de autonomía de cada IES. Se originan cuando:

- Los poderes públicos, además de definir las políticas generales (la estrategia), proporcionar los recursos, establecer los criterios generales para la implementación de planes y programas y proponer dispositivos de monitoreo y control, quieren invadir también la dimensión operativa que debería corresponder al territorio de cada institución y estar en manos de sus colectivos profesionales.
- La normativa es detallista y pormenorizadora en exceso.
- Se concibe ingenuamente a las IES bajo el prisma de los modelos estructurales que dan por supuesta la motivación del personal e identifican claramente los niveles jerárquicos y las áreas de poder formalmente "evidentes" ignorando la auténtica realidad de las organizaciones mucho más compleja, dinámica, conflictiva y subyacente.
- El acceso a los cuerpos docentes e investigadores de las IES se lleva a cabo, en ocasiones, tanto en instituciones públicas como privadas, sin la debida observancia de los principios de capacidad, mérito, publicidad y libre concurrencia y prevalecen los criterios administrativistas. Cuando no otros más turbios y arbitrarios como el compadrazgo, la fidelidad a una adscripción política o sindical o la pertenencia o cercanía a un grupo de poder.
- En los procesos de validación, acreditación, dictamen y auditoría de propuestas curriculares se pone el énfasis en los resultados, los productos esperados y en los requisitos que se solicitan en un documento formal, siempre necesario, y menos

atención a los procesos y a las circunstancias y escenarios particulares de cada institución.

- En los procesos mencionados prevalece el interés en el control del cumplimiento normativo más que en la ayuda y el asesoramiento pedagógico.

Otras conductas burocráticas tienen su origen en el seno de las propias IES se manifiestan cuando:

- Los resultados parecen importar poco o, dicho de otra manera, el profesorado desarrolla su tarea profesional con la convicción de que no importa cómo lo haga ya que los resultados de su trabajo no tendrán consecuencias de ningún tipo para su futuro laboral o profesional, trabaje como trabaje.
- Existe un sentimiento muy bajo de propiedad o de pertenencia en el personal docente y directivo respecto a la institución en la que trabajan.
- Las personas que desarrollan tareas directivas actúan según el estilo "burocrático" identificado ampliamente en la literatura pedagógica. Es decir: interesadas preferentemente en "trasladar órdenes" que, a su vez, proceden de las autoridades educativas lo cual dificulta enormemente las innovaciones y la creatividad y agilidad gestora.
- Los instrumentos para ordenar y dar sentido a la gestión académica: proyectos educativos, planes docentes, planeaciones didácticas, etc. se convierten en herramientas estériles ya que son documentos puramente declarativos, acordes con un patrón formal a menudo rígido, idealizado, y de implementación poco realista.
- Los procesos de participación de la comunidad académica: especialmente profesorado de base y estudiantes son más ficticios que reales.
- Las leyes e instrucciones externas se interpretan de manera rígida o bien se aumentan internamente de forma excesiva las "zonas de normativa" con reglamentos internos detallistas.
- La constitución y funcionamiento de los equipos de trabajo del profesorado, departamentos didácticos especialmente, se efectúa a partir de criterios invariables, rígidos y puramente formales.

Algunos antídotos

Para evitar los efectos negativos de la burocracia resulta muy conveniente poner en marcha un conjunto de soluciones que afectan en grados diferentes tanto a las autoridades educativas

como a las académicas, al colectivo docente y, en su caso, al colectivo estudiantil. He aquí algunas.

Revisar el modelo de análisis de las IES.

La metáfora de la máquina para representar una organización es una imagen superada actualmente. El peso de las evidencias ha hecho modificar la visión simplista, mecánica y lineal de nuestras instituciones académicas por otra más compleja -tanto como la propia naturaleza humana- en la que los sentimientos, emociones y elementos situaciones resultan determinantes. La "nueva" perspectiva de análisis obliga a recuperar y a considerar conceptos como: gestión participativa, colaboración, implicación en la toma de decisiones, motivación o vida afectiva del grupo en el que se admiten como habituales las situaciones de negociación y de conflicto.

Se trata de poner el acento en la idea de que las organizaciones son escenarios donde se desarrollan actuaciones complejas a partir de interacciones concurrentes de elementos y no un sumatorio de actuaciones aisladas. Así, más que la analogía de la organización con una máquina o con un ser vivo que nace, crece, se desarrolla, etc., sería más adecuado concebir a los centros educativos como culturas donde resultan determinantes los significados comunes, las costumbres y tradiciones, los valores compartidos, los ritos, las ceremonias o los símbolos propios de aquel grupo particular de personas.

Nuestras IES son organizaciones en las que se desarrollan dinámicas diversas que no son siempre explicables mediante patrones de racionalidad o mecanicistas. La descripción de "lo que son" o la enumeración de los elementos "que deberían tener": órganos, equipos, servicios, etc., desde posiciones distantes y uniformes debería interesar menos que analizar "qué es lo que pasa" en ellas y entender "por qué pasan" precisamente determinadas cosas. El estudio interpretativo de la realidad académica cotidiana proporciona una perspectiva y dimensión más realista y útil. Adquiere, por tanto, gran importancia el estudio de los sistemas de relaciones en la organización desde enfoques micropolíticos en los que la idiosincrasia de cada institución y de los grupos formales e informales de individuos que la conforman y sus peculiaridades culturales son determinantes.

Mejorar en los procesos de descentralización y de autonomía.

La posibilidad de tomar las decisiones en los lugares más próximos a donde se desarrolla la acción es un principio de aplicación necesaria si queremos paliar los efectos de la burocracia.

El paso de una situación heterónoma a otra más autónoma en nuestras IES en relación con la gestión administrativa y curricular así como el acercamiento geográfico (desconcentración) y la delegación responsable de tareas relevantes (descentralización) constituyen condiciones ineludibles. Únicamente de esa manera se podrá conseguir una Administración al servicio de la comunidad educativa y que considera, sobre todo, las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, sólo será posible pedir a nuestras universidades respuestas en forma de estrategias de gestión originales y eficaces si pueden disponer de amplias parcelas de autonomía en la toma de decisiones. Ahora bien, para que esto sea factible es necesario acompañar al aumento de autonomía los necesarios sistemas de control internos y externos y los correspondientes recursos. También será preciso dotar de la formación adecuada y de poder real para tomar decisiones a la personas que deberán administrarla mediante una gobernanza pertinente.

Estos requisitos que son los que hay que tener en cuenta en cualquier proceso de delegación deberían aplicarse asimismo en los diferentes órganos: servicios, secciones o unidades de la estructura de los Ministerios de Educación o Secretarías de Educación Pública desde una visión que contempla tanto la descentralización vertical como horizontal.

Aplicar fuertes dosis de adhocracia.

Digamos, ante todo, que la palabra adhocracia sirve para designar cualquier estructura o metodología de trabajo esencialmente flexible, ajustable y organizada en torno a proyectos o problemas concretos que deben ser resueltos por un equipo reducido de personas en un tiempo determinado, generalmente corto.

El concepto de adhocracia no es nuevo, precisamente. Introducido por Toffler (1975) y muy desarrollado, entre otros, por Mintzberg (1989) y en obras sucesivas, o por Waterman (1992), entre otros, se refiere a una filosofía de acción que se basa en el trabajo organizado a partir de decisiones descentralizadas, una formalización baja, una complejidad baja o moderada, un equipo en el que la jerarquía importa poco y que se constituye por personas que proceden de diversas unidades de la estructura estable. Una vez resuelto el problema o finalizada la tarea o proyecto concreto, el grupo se deshace y cada miembro vuelve a su unidad de origen, a la que nunca dejó de pertenecer orgánicamente.

El equipo "ad hoc" se crea en función de necesidades o problemas muy concretos: *"Diagnosticar dónde reside la causa de la deficiente organización interna del período de Práctica Docente y Pasantía"*; *"reducir las tasas de deserción del alumnado en un 10% en los próximos dos años"* o *"llevar a cabo un proceso de formación interna entre el profesorado sobre dispositivos para la evaluación de competencias durante un período semejante"* definen mejor la tarea de ese equipo que las intenciones y formulaciones genéricas y poco precisas en cuanto a su alcance y duración como *"mejorar la coordinación entre los departamentos didácticos"* o *"desarrollar políticas de estímulos a la investigación en nuestra IES"*. Tener bien definido el objetivo que se persigue y que éste sea muy concreto y evaluable es, por otra parte, un requisito imprescindible para garantizar el éxito de la tarea.

Todas las características de la adhocracia son actualmente valores en alza: la competencia y motivación de las personas del grupo, la descentralización del poder, el liderazgo distribuido, los ambientes dinámicos, la posibilidad de que las personas tengan protagonismo intelectual,

la agilidad en la respuesta a los requerimientos o la búsqueda de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno son algunos ejemplos al respecto.

La adhocracia, por tanto, se basa en el ajuste mutuo y en un sistema de trabajo en el que los equipos técnicos son la clave, mucho más que los órganos de gobierno donde reside el poder formal.

Además de otros logros, las soluciones de este tipo permiten también:

- La oportunidad de interaccionar con personas diferentes a las habituales y más próximas al lugar de trabajo estable.
- Deshacer temporalmente agrupamientos estables que son pasivos o ineficaces (determinados equipos: comisiones de trabajo, departamentos didácticos, etc. poco operativos o con miembros negligentes, por ejemplo).
- Evitar la rutina en las tareas ya que éstas aparecen siempre como "algo nuevo" para los individuos puesto que tratan de dar respuesta a una situación que no es habitual en su trabajo cotidiano.
- El refuerzo inmediato que supone el aprendizaje con otras personas y el éxito teórico, más fácil de conseguir que mediante equipos inmovilistas y conservadores.
- La posibilidad de evaluar -por contraste- la eficacia de la estructura permanente. Este hecho sugerirá pautas para reestructurar las funciones que tienen asignadas los elementos estables o para modificar la metodología de trabajo que utilizan habitualmente e, incluso, para justificar la supresión radical de algunos de ellos.

Desde la perspectiva e interés por mejorar los dispositivos de organización y gestión de nuestras propuestas curriculares, resulta muy conveniente hacer compatible el funcionamiento de los elementos estables de la estructura con el de los grupos de trabajo "ad hoc". Es, sin duda, una práctica muy recomendable tanto para las instancias directivas de nuestras IES como para cada una de sus unidades organizativas.

A modo de epílogo

Decíamos al principio que entendemos la gobernanza como un modo peculiar de gestionar una organización en todos sus ámbitos de actividad. Es decir, en nuestro caso: docencia, investigación, difusión del conocimiento y acción social. Y que tiene como objetivo primordial promover e implementar procesos de mejora continua en relación con los valores a los que aludíamos.

Dichos procesos no tienen lugar siempre en escenarios sencillos, diáfanos, neutros, asépticos e inmunes, sino, a veces, muy complejos, turbios y contaminados, cuando no

infecciosos. Tampoco suelen acontecer en instituciones estables fuertemente protegidas de los vaivenes políticos sino, en el caso de nuestras IES, fuertemente sometidas a ellos. En el rumbo hacia la mejora y la calidad, si a todos esos rasgos característicos que conducen a las dudas e incertidumbres nuestra respuesta está guiada por la improvisación, la rutina o por planteamientos meramente conservadores y consuetudinarios, la pretendida mejora se convierte en quimera.

Para conseguir la calidad que pretendemos, es necesario disponer de escenarios favorables que proporcionen las condiciones necesarias para que aquellas propuestas curriculares, innovaciones didácticas o procesos de profesionalización docente, etc. sean factibles, pertinentes y eficaces. Todo ello requiere de prácticas de gobernanza ordenadas y sistemáticas. Acciones premeditadas, no azarosas, episódicas o casuales. La calidad está reñida con la casualidad. Procesos diagnósticos sencillos como el que hemos sugerido en este texto, lejos de sofisticaciones, puede ayudar a avanzar en nuestro intento de mejorar el servicio público que prestamos a la ciudadanía de nuestros países y a las personas usuarias de nuestras universidades.

Referencias

Aguilar, L. F. (2007). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación*, núm. 355. Mayo-agosto, pp. 137-159
Disponible en <https://bit.ly/2JyS2xW>

Kehm, B. M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Octaedro: Barcelona.

Krüger, K.; Parellada, M.; Samoilovich, D.; Sursock, A. (Edits.) (2017). *La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos. Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal*. Barcelona: Fundación CYD
Disponible en <https://bit.ly/2U3TLzh>

Mintzberg, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.

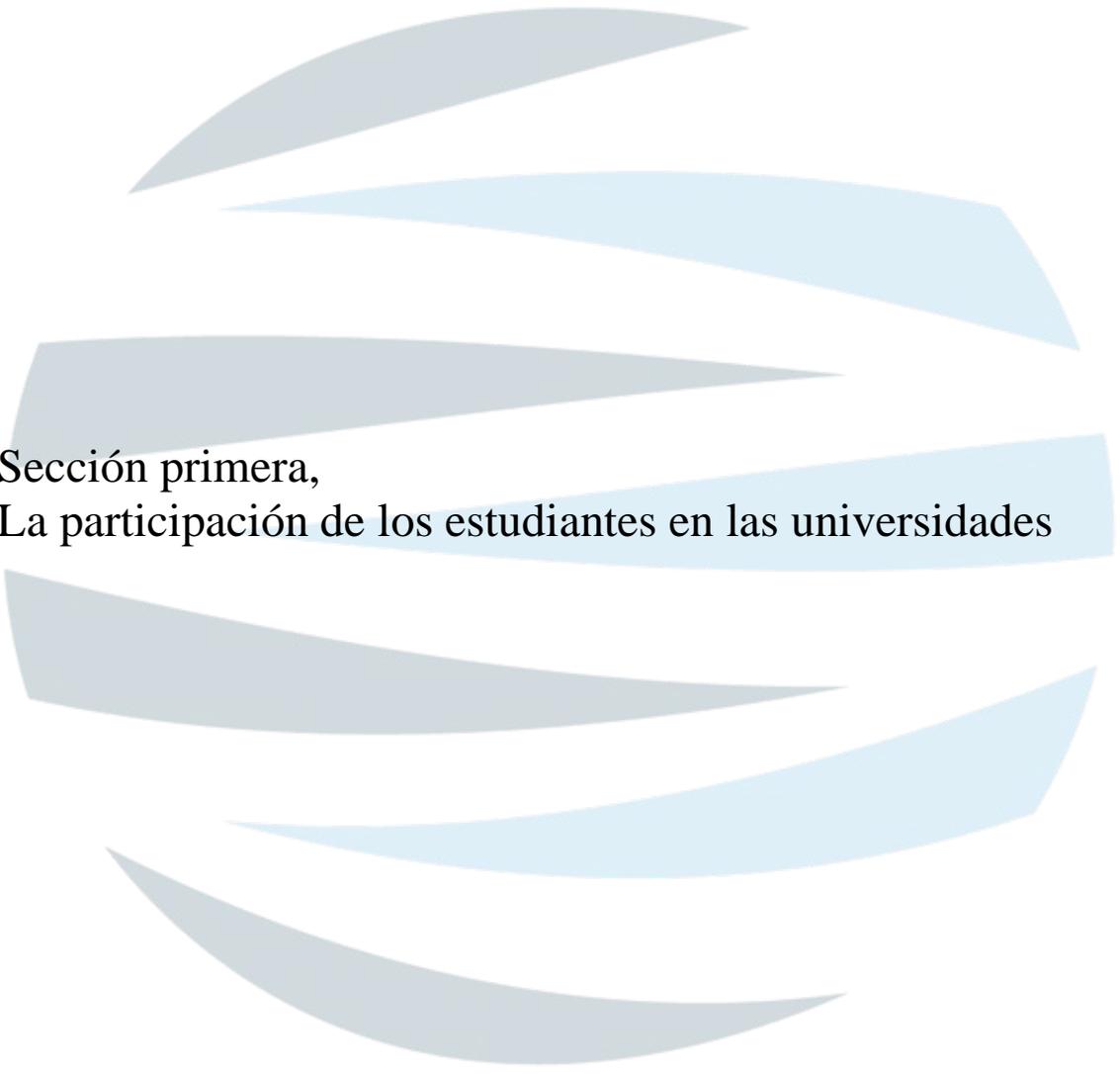
Rodríguez, J.; Artiles, J.; Aguiar, M. V. (2015). La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 213-233, dic.
Disponible en <https://bit.ly/2FwMccI>

Sarabia, E.; Vargas, H.J.; González, R. A. (2014). Modelo de Indicadores de Gestión Académica. XIV Asamblea General de ALAFEC (Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración). Ciudad de Panamá: AFALEC Disponible en <https://bit.ly/2YiVznt>

Toffler, A. (1975). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.

Waterman, R. H. (1992). *Adhocracia*. Barcelona: Ariel.





Sección primera,
La participación de los estudiantes en las universidades

Presentación

Silverio González T., Universidad Nacional de Educación. Ecuador

silverio.gonzalez@gmail.com

Inclusión estudiantil en la gobernanza de instituciones educativas formadoras de maestros

Nos refiere Denise Vaillant (2012)¹ que el concepto de gobernanza educativa ha sido ambiguo. Sin embargo, puede acordarse de que una “buena” gobernanza educativa puede ser entendida como un escenario en el que existe un claro papel de los diferentes actores en la toma de decisiones y en el que también se definen mecanismos de rendición de cuentas que se vinculan con adecuados resultados educativos. Los trabajos de esta mesa tratan todos de la inclusión estudiantil como aporte y participación en la gobernanza. Dicha inclusión no se restringe al ejercicio de su representación en organismos institucionales sino que se amplía a una dimensión social inclusiva, que toma forma en el análisis de las políticas y prácticas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. O en la aplicación del índice de inclusión de Ainscow en una muestra de profesores y alumnos de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. También en la identificación del aporte de prácticas alternativas de participación de los estudiantes universitarios de Colombia. Incluso en la misma voz interpretativa de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador expresada a través del análisis de sus respuestas al cuestionario To Inn. Interpretaciones estudiantiles que deben ser matizadas con las consideraciones inclusivas de alumnos especiales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Estos estudios llaman al contraste, comparación y profundización de interpretaciones y resultados de la gobernanza desde la perspectiva de la inclusión estudiantil.

¹ Vaillant, Denise (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 119-139.

Educación, Políticas Públicas y Buen Vivir: Perspectivas desde la Dimensión Social de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Christian Xavier Chamorro Pinchao, Genesis Noemi Loor Cedeño, Erick Bernardo Romero Román, Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador.

xavocha@hotmail.com, geninoeloor@hotmail.com, ericksao29@gmail.com

RESUMEN

A partir de la Constitución ecuatoriana del 2008, el país adopta el Buen Vivir como una política de estado, ponderando la educación como un eje estratégico de desarrollo. Este trabajo tiene como objetivo analizar los aportes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador [UNAE] a la construcción del Buen Vivir, desde los datos sociodemográficos de los estudiantes, el compromiso gubernamental e institucional a través de incentivos monetarios y la promoción de la investigación, el arte y la cultura. Empleando un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-exploratorio, se analiza los resultados de las encuestas aplicadas a 1310 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador en el año 2018, como parte del proceso investigativo del proyecto TO-INN. Como principales resultados se puede mencionar que: a) La UNAE acoge a estudiantes de sectores sociales vulnerables y generacionalmente relegados de la educación superior; b) un porcentaje significativo de los estudiantes UNAE percibe incentivos y/o ayudas económicas del estado; c) existe un alto porcentaje de participación de los estudiantes UNAE en grupos de investigación, arte y cultura. De esta manera, se concluye que la UNAE brinda las facilidades necesarias para acceder, permanecer y culminar los estudios superiores, dando cumplimiento a los principios de universalidad, igualdad, equidad que se mencionan en el Régimen del Buen Vivir; alcanzando así, un proceso de formación inicial docente alineado al proyecto de desarrollo estatal.

Palabras clave: Buen Vivir, Educación, Políticas Públicas, Universidad Nacional de Educación, TO-INN.

INTRODUCCIÓN

1. La construcción de la política pública en Ecuador: un enfoque desde el Buen Vivir

En la primera década del Siglo XXI el escenario socio político del Ecuador marca un hito, con la elección de Rafael Correa como presidente en 2007 generando en el 2008 una propuesta desde la Asamblea Nacional Constituyente que culminó en una nueva Constitución y con ello la puesta en marcha de una reconfiguración de la estructura del Estado, en cuanto a las relaciones de poder y a la repartición de la riqueza (Sáenz, 2016). La propuesta política que presentó el gobierno se enmarcó en la perspectiva del Buen Vivir desde las propuestas del *Sumak Kawsay* de la filosofía andina. De esta manera, se pudo vivenciar una propuesta que fortaleció la democracia participativa e incluyente con

miras al bienestar colectivo. Para llevar a la práctica el Buen Vivir fue imprescindible trabajar por el respeto a los derechos fundamentales, la promulgación del sentido comunitario de responsabilidad social y la reciprocidad con la naturaleza como parte de un todo (Ortiz, 2009; León, 2015).

Es así como, la Constitución Nacional de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008), tiene una perspectiva que va en contra del centralismo y de la hegemonía del poder, promulgando un marco de respeto a los derechos de las personas relegando los intereses particulares de ciertos sectores de poder (empresariales, políticos, económicos, sociales) además de encaminar la priorización del gasto social antes que otras obligaciones, dentro de la política pública del estado. En este sentido enuncia que:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (...) Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Asamblea Constituyente, 2008: art. 26 - art. 28)

De este modo, el sistema de educación pública es concebido como una prioridad que debe ser respaldado y potenciado a través de políticas incluyentes en consonancia con la nueva visión del país (Gudynas y Acosta, 2011).

Por otra parte, en el año 2010 se crea La Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (Asamblea Nacional, 2010) que juntamente con la Constitución (Asamblea Nacional, 2008) busca garantizar el acceso de todos los ciudadanos ecuatorianos, en igualdad de oportunidades, a una educación superior de calidad a través de dictámenes específicos que, de manera general, apuntalan a un sistema meritocrático dejando de lado atavismos socio culturales excluyentes y clasistas.

La reconfiguración organizativa del estado ecuatoriano sustenta sus directrices en el Plan Nacional para el Buen Vivir [PNBV] 2013 – 2017 diseñado por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], donde se menciona en el Objetivo 2 como política directiva la necesidad de “garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación” (SENPLADES, 2014:54). Por lo tanto, todas las aristas de la política pública se direccionan a construir y vivenciar un estado que brinde las posibilidades necesarias para que desde todos los sectores sociales exista un verdadero aprovechamiento y

empoderamiento de los recursos y servicios públicos, como lo es la educación (López, 2012).

En consonancia con lo mencionado, el gobierno ecuatoriano desde diferentes secretarías de estado propuso y coordinó la creación de cuatro universidades 'emblemáticas' que pretendían apuntar a la transformación de la educación superior y en consecuencia a la matriz productiva del país mediante una formación de excelencia y altamente profesional del talento humano. De esta manera, la Asamblea Nacional aprobó la ley de creación de las cuatro universidades, mismas que se enfocarán en aspectos estratégicos para el desarrollo del país en consonancia con los objetivos del PNBV 2013 - 2017: 1) Universidad de Investigación de Tecnología Experimental [YACHAY]; 2) Universidad Regional Amazónica [IKIAM]; 3) Universidad de las Artes [UARTES]; y, 4) Universidad Nacional de Educación, [UNAE] (Álvarez et al., 2017).

Es así como, la Universidad Nacional de Educación [UNAE], se presentó como un eje transversal para la transformación educativa y cultural, desde el desarrollo y promoción de una formación inicial docente de calidad, pertinente, responsable socialmente y que fomente la investigación educativa buscando responder a las necesidades del sistema educativo ecuatoriano (Rodríguez et al., 2018).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] presentó en el 2010 el proyecto denominado 'Metas Educativas 2021', en el cual, el Ecuador participó y con el que se encuentra comprometido. A partir de ello la UNAE puede contribuir al desarrollo de algunos de sus metas educativas generales, los cuales son:

“1) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educativa; 2) Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; 5) Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar; 8) Fortalecer la profesión docente; 9) Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica” (OEI, 2010:147-158).

En este sentido, la UNAE, desde su rol como formadora de los futuros docentes, asume una alta responsabilidad social en la transformación educativa del país, así como de la región.

2. Buen Vivir y educación: aproximación hacia las categorías claves para el análisis

Retomando el rol fundamental de la educación en general, y para efectos de este artículo, de la educación superior dentro del Plan Nacional para el Buen Vivir, la LOES menciona que:

El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad (Asamblea Nacional, 2010: art. 71).

Siguiendo esta línea, es pertinente realizar una aproximación a las siguientes categorías de análisis: Género, Etnia, Condición socioeconómica, Condición y

Participación social y académica. Estas categorías han sido priorizadas en función de las características del conjunto de estudiantes de la UNAE, de las políticas públicas desarrolladas en la UNAE y de su aporte a la consecución del Buen Vivir desde la transformación social, cultural y educativa.

2.1 Género

La categoría -Género- diferencia a mujeres de hombres en el sistema de relaciones <sexo-género> (Faúndez, 2007). Según el <Plan de Igualdad, No discriminación y Buen Vivir para las Mujeres> una de las líneas estratégicas para el Buen Vivir desde el análisis de género es la “promoción, protección y garantía del derecho a la educación para las mujeres en sus diversas fases de vida, identidades y territorios” (Arboleda, 2011:54). En Este sentido, Rosero y Pérez (2009) mencionan que, desde la educación se otorgan herramientas de desarrollo profesional y personal previniendo situaciones de vulnerabilidad y violencia de género. Del mismo modo, Calderón (2013), refiriéndose al periodo 1990-2009, afirma que las cabezas de hogar en Ecuador se ubican en los quintiles de ingreso más bajos, con índices bajos de educación, alta tasa de desempleo y salarios precarios.

2.2 Etnia

Dentro de la categoría -Etnia-, se hace alusión a las personas que se identifican con un grupo social, por compartir un conjunto de prácticas culturales determinadas (Giddens [1991] 2000). Se analiza esta categoría, debido a que, desde el Buen Vivir se busca eliminar las brechas de desigualdad (López, 2012), lo cual, se respalda en el capítulo IV de <Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades> de la Constitución (2008). En esta línea, es importante mencionar que en Ecuador la población indígena, proveniente de zonas rurales, tiene la mayor carga de trabajo pesado no remunerado (Calderón, 2013). Por otro lado, Rodríguez (2017) manifiesta que no se puede hablar de Buen Vivir si los estudiantes indígenas no están participando de la educación.

2.3 Condiciones socioeconómicas

En la categoría -Condiciones socioeconómicas- se revisan dos subcategorías: a) el nivel de escolaridad de los padres, debido a que determinado número de estudiantes son <primera generación en educación superior> aproximándose al concepto de igualdad y equidad (Castillo y Cabezas, 2010); b) la procedencia académica, es decir, si proviene del sistema educativo público o privado, con base en que las personas que acceden a la educación superior son el resultado de una trayectoria educativa primaria y secundaria, siendo conveniente analizar el acceso a la universidad de las personas tanto del sistema público como del sistema privado (Vinacur, 2016).

2.4 Condiciones académicas

En la categoría de -Condiciones académicas- se abordan las ayudas económicas que perciben los estudiantes universitarios, tal como lo establece la LOES, indicando que los estudiantes tienen derecho a “i) Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior” (Asamblea Nacional, 2010: art. 5). Estos incentivos económicos se enmarcan en la responsabilidad estatal de garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la educación superior respondiendo a los principios de universalidad, igualdad y equidad, que se mencionan en el Régimen del Buen Vivir (López, 2012).

2.5 Participación académica y social

Se consideran dentro de la categoría -Participación académica y social- dos subcategorías: a) la participación en actividades de investigación, puesto que la educación superior no se reduce a la aprehensión de conocimientos, sino a la reflexión de los conocimientos existentes y generación de nuevos saberes, lo cual, requiere de un proceso constante de aprendizaje e investigación (Luque, 1994); b) la participación en actividades artísticas y culturales, dado que desde el Buen Vivir se busca que el estudiante desarrolle capacidades que contribuyan a mejorar su calidad de vida desde diferentes campos (Crespo, 2012).

3. El proyecto To INN y la UNAE: dimensión social de los estudiantes universitarios

A partir del análisis que se ha llevado a cabo entre la relación – Educación, Políticas Públicas y Buen Vivir- cabe adentrarse en las condiciones en las que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan, tal como afirma Caballero (2018:171) “la educación de calidad para todos se mantiene como derecho fundamental y como principio de base en la agenda para el desarrollo de la sociedad contemporánea asociada al conocimiento”. En este escenario, se presenta el Proyecto Internacional *To Inn From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions*, el mismo plantea fortalecer áreas deficientes, respecto a la calidad, la innovación y la pertinencia, de los programas de formación docente, mediante el trabajo colaborativo de varias dimensiones: social, gobernanza, pertinencia e innovación, las cuales, “afectan a la calidad educativa y, por tanto, pueden innovar los sistemas educativos de cada país” (Montané, 2018:4). En este sentido, se aplicó un instrumento de recolección de datos a 1310 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación [UNAE], de un total de estudiantes de aproximadamente 1700 para el momento de la aplicación a mediados de 2018, con la finalidad de caracterizar la dimensión social institucional.

Este artículo, a partir de las encuestas aplicadas, se plantea como objetivo: analizar los aportes de la Universidad Nacional de Educación a la construcción del Buen Vivir en Ecuador, desde la perspectiva de acceso, ayudas económicas, promoción de la investigación, arte y cultura. El análisis de los resultados parte de una lógica de autopercepción de los estudiantes UNAE, con relación a la dimensión social planteada por el proyecto To INN, lo cual, brinda luces sobre las condiciones socio académicas del colectivo estudiantil y su alineación con el Buen Vivir. Cabe resaltar que para el desarrollo de este trabajo se contó con el apoyo del equipo del proyecto de investigación

VIP-UNAE-2017-5 'Educación y pobreza en Ecuador: factores, retos y propuestas para la transformación educativa y el desarrollo sostenible' tomando en cuenta su enfoque y como aporte a sus resultados.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio partió de un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-exploratorio (Kerlinger y Lee, 2002; Stefos, 2017). Se analizaron datos obtenidos de 1310 estudiantes varones y mujeres de primer a octavo ciclo en formación inicial docente, con énfasis en los datos sociodemográficos, el compromiso gubernamental e institucional a través de incentivos monetarios y, la promoción de la investigación, el arte y la cultura desde la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

El cuestionario fue desarrollado por el equipo internacional del Proyecto To INN (2019) bajo la dirección de la Universidad de Barcelona con la participación de 22 Instituciones de Educación Superior en más de 12 países quienes buscan “favorecer la innovación, la participación de toda la comunidad educativa y la pertinencia de la enseñanza universitaria relacionada con la formación de futuros maestros y maestras” (To INN, 2019: parr.:1) desde las siguientes dimensiones: social, pertinencia curricular, innovación docente y política y gobernanza. Teniendo como objetivo “mejorar la calidad, la innovación y la pertinencia de la actuación de las IES de formación de maestros en áreas críticas comunes y fortalecer su dimensión social, a través de la implementación de un Plan de Acciones Interuniversitarias” (To INN, 2019: parr.:2).

RESULTADOS

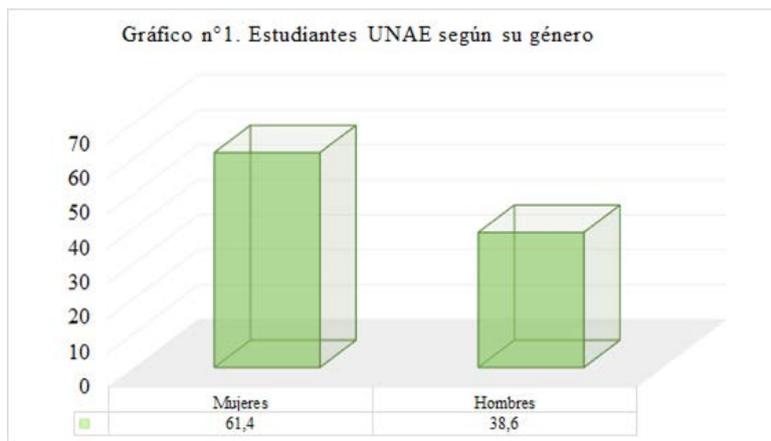
Entendiendo la correlación entre Educación, Políticas Públicas y Buen Vivir en Ecuador se pretende analizar los datos resultantes de la encuesta aplicada a estudiantes de la Universidad Nacional de Educación con relación a aspectos característicos de este colectivo.

Los datos obtenidos y su análisis han sido agrupados en tres grandes secciones: 1) Datos sociodemográficos; 2) Compromiso gubernamental e institucional a través de incentivos monetarios; y, 3) Promoción de la investigación, el arte y la cultura.

Dentro de estas secciones se abordan las categorías de análisis mencionadas en el epígrafe 2: Género, Etnia, Condición socioeconómica, Condición y Participación social y académica.

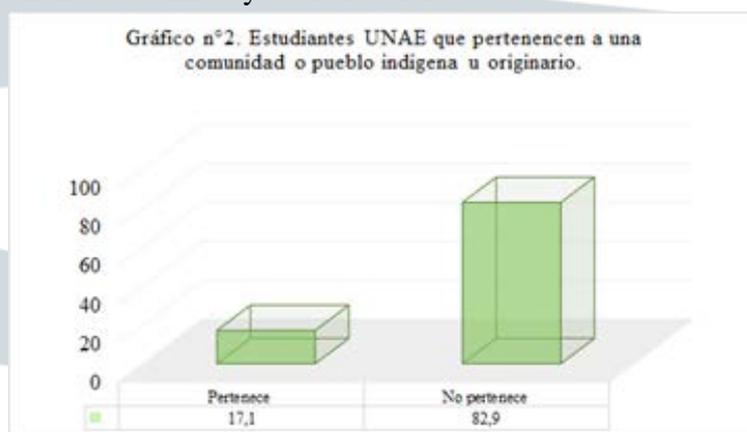
1) Datos sociodemográficos

En este apartado se analizan y contrastan los Gráficos 1, 2, 3, 4 y 5, los cuales, aportan datos significativos para determinar, el perfil de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Educación.



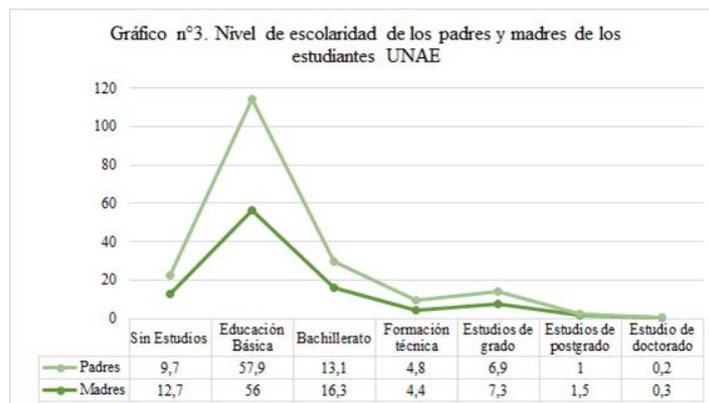
Fuente: elaboración propia datos To Inn-UNAE. 2018.

De acuerdo con lo mencionado, en el Gráfico 1 se observa que más de la mitad de la población encuestada son mujeres, dejando en un 39% a los hombres. Los datos responden, de alguna manera, a una lógica histórica de designar a las mujeres el cuidado y educación, al menos inicial, de las niñas y niños. Sin embargo, el alto porcentaje de ingreso de mujeres a la educación superior es una evidencia de la reivindicación de la mujer en el escenario académico y socio laboral.



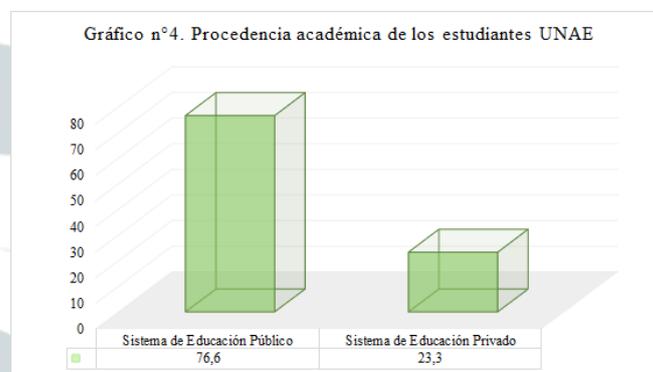
Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE 2018.

El Gráfico 2 muestra que el 17% de los estudiantes que acceden a la Universidad Nacional de Educación pertenecen a comunidades o pueblos indígenas, aspecto que cristaliza los postulados de la Constitución ecuatoriana de 2008 en cuanto a la garantía de una educación acorde a la realidad y necesidades de la sociedad ecuatoriana en su diversidad. Es importante destacar que, el autorreconocimiento de los estudiantes como miembros de una comunidad o pueblo indígena, dentro del ámbito académico, evidencia la puesta en práctica del sentido de interculturalidad en la educación.



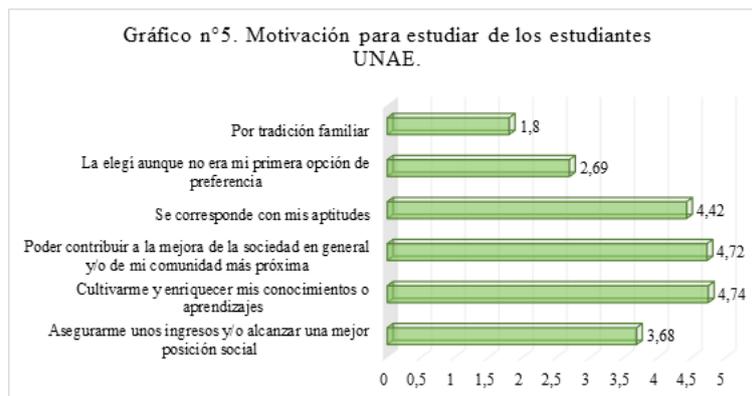
Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

Siguiendo esta línea, el Gráfico 3 muestra que el 56 % de las madres y el 58% de los padres de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Educación han alcanzado únicamente el nivel de educación básica y que solo al rededor del 7% de madres y padres han llegado a estudios de grado (tercer nivel). Estos datos son determinantes al momento de inferir que muchos de los estudiantes pueden ser la primera generación de su familia que accede a la educación superior. En tal sentido, los resultados alcanzados en los gráficos 1 y 2 se conectan directamente con el panorama mencionado y con un sentido particular del perfil estudiantil UNAE. Es importante destacar que la educación, desde su rol como agente socializador, debe brindar herramientas culturales, sociales e intelectuales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores sociales generacionalmente relegados de la educación superior.



Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

Así también, el Gráfico 4 refleja que principalmente los estudiantes que acceden a la Universidad Nacional de Educación provienen del sistema de educación pública frente a un 23% de estudiantes que provienen del sistema privado. Es decir, que la educación superior, desde la UNAE, responde a los planteamientos constitucionales del Ecuador y del Buen Vivir, en cuanto a posibilitar una participación educativa en igualdad de oportunidades. Esta dinámica, evidencia una reconfiguración del sistema de repartición de la riqueza, una reducción de las brechas de desigualdad de oportunidad y la ruptura de la hegemonía de la educación superior por parte de los sectores de poder.

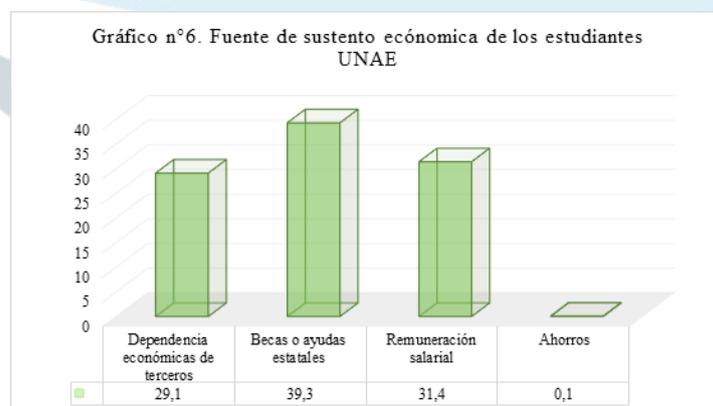


Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

En correspondencia con todos los datos analizados anteriormente, el Gráfico 5 muestra que como motivación central de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación para acceder, permanecer y culminar sus estudios superiores se encuentra el deseo de superación personal y académica, lo cual, deviene en una contribución significativa para el desarrollo comunitario. El sentido de responsabilidad familiar y social es imperante dentro de las motivaciones de los estudiantes, considerando los datos reflejados en el Gráfico 3 como una realidad posiblemente limitante en sentido de igualdad de oportunidad (económicas, sociales, culturales), pero también como un motor de impulso para la transformación del sistema social, cultural y educativo de las nuevas generaciones.

2) Compromiso gubernamental e institucional a través de incentivos monetarios

En este apartado se analizan los datos relacionados con la procedencia del sustento económico que manejan los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación para desenvolverse en sus actividades cotidianas mientras cursan la carrera universitaria.



Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

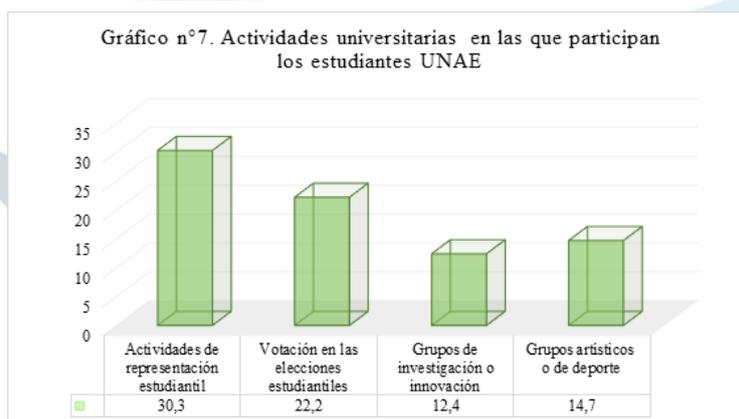
Rescatando los preceptos constitucionales, la LOES y el Buen Vivir, en el Gráfico 5 se evidencia que al menos el 39% de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación perciben una beca o ayuda económica estatal (entendiéndose como becas

otorgadas por el Instituto de Fomento al Talento Humano, IFTH; y/o becas institucionales de la UNAE u otras ayudas provenientes del estado), lo cual, demuestra que tanto a nivel estatal como institucional se brindan posibilidades (en sentido económico) para que los estudiantes logren cursar sus estudios independientemente de su condición socio económica. Esta política responde a las características mostradas en el perfil del estudiante UNAE, no obstante, tal como muestra el Gráfico 6 todavía existe un 31% de estudiantes que sustentan sus gastos mediante un trabajo y un 29% que depende de terceros. Por lo tanto, desde las políticas públicas se ha avanzado en cuanto a brindar igualdad de condiciones dentro del sistema educativo superior (UNAE), lo cual, favorece la permanencia de los sectores económicamente más vulnerables en la formación universitaria.

3) Promoción de la investigación, el arte y la cultura

En este apartado se analiza la participación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en actividades académicas, principalmente investigativas, así como en actividades de representación estudiantil y en actividades artísticas y culturales. Para esto, se vinculan los datos reflejados en los Gráficos 6 y 7 con la finalidad de complementar el análisis.

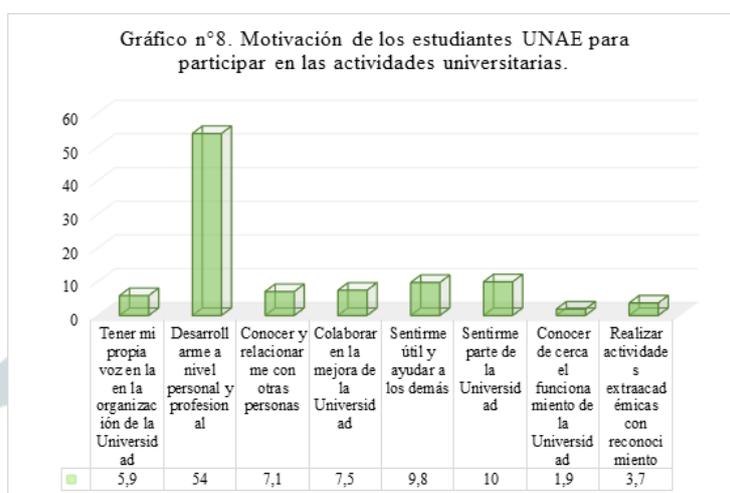
La Universidad Nacional de Educación plantea desde su modelo pedagógico que los estudiantes egresen con un perfil de docentes investigadores capaces de diagnosticar y dar respuestas a las necesidades identificadas en su labor profesional. Desde esta perspectiva, el Gráfico 7 muestra que al menos el 12% de los estudiantes participa en grupos de investigación o innovación. Por lo tanto, la experiencia UNAE otorga gran importancia a la consolidación de futuros investigadores, no solo desde la malla curricular, sino también desde la praxis investigativa guiada, soportando el sentido de la educación como eje prioritario para la transformación y para el desarrollo, estipulado en el Buen Vivir.



Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

Por otra parte, el arte y la cultura cumplen un rol fundamental en la formación de los futuros docentes, por lo que, la Universidad Nacional de Educación ha creado un espacio para el fomento de habilidades artísticas, culturales y deportivas que contribuyen al desarrollo holístico de los estudiantes. En sintonía, se puede observar en el Gráfico 7 la participación de al menos el 14,7 % de estudiantes dentro de estas actividades. Todo

esto se alinea con los fundamentos del Buen Vivir que promueven un aprendizaje multidisciplinario a través de experiencias diversas que permitan alcanzar un estado de paz y armonía.



Fuente: elaboración propia. Datos To Inn-UNAE. 2018.

En correspondencia al Gráfico 7, el Gráfico 8 muestra que poco más de la mitad de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, el 54%, participa en las actividades universitarias por causa de la búsqueda de desarrollo personal y profesional. De la misma forma, los demás datos que mantienen porcentajes altos aluden al compromiso social y al sentido de pertenencia con la universidad. Es así como, la participación en actividades universitarias, académicas, artísticas y culturales, mediadas por la gestión institucional UNAE, favorece la concreción de los principios de la nueva visión del país, en donde, se priorizan los derechos de las personas y su desarrollo desde los diferentes campos de la sociedad.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados desarrollado en este trabajo se concluye que, desde los datos sociodemográficos, la UNAE propicia un ambiente de participación incluyente, igualitaria y equitativa dentro de la institución. En este sentido, se evidencia la presencia de grupos sociales históricamente excluidos por motivo de género, etnia y condición socioeconómica, de la educación superior, lo cual, sintoniza con el bienestar colectivo que se propone desde el Buen Vivir.

Asimismo, desde los datos de compromiso gubernamental e institucional a través de incentivos monetarios, en la UNAE los estudiantes poseen condiciones que facilitan la continuidad de su formación académica mediante un sistema de becas y ayudas económicas. Esta política responde a los planteamientos del Buen Vivir, en cuanto al acceso universal a la educación superior; lo cuales, responden a un sentido alcanzar de igualdad de condiciones y oportunidades dentro del sistema educativo. Es importante señalar, que estas condiciones de inclusión y apoyo monetario constituyen una oportunidad para que individuos, cuyos padres no han accedido a la educación superior,

puedan incorporar a este ámbito académico y de esta manera transformar las condiciones de vida de su núcleo familiar, comunitario y social.

Desde los datos de promoción de la investigación, el arte y la cultura, la UNAE ha logrado establecer un nexo en la praxis educativa, entre actividades curriculares y extracurriculares con la finalidad de brindar a los alumnos una formación integral. Todo esto, contribuye a alcanzar los estándares de desarrollo del Buen Vivir, debido a que, los estudiantes requieren insumos que le permitan comprender y transforman la realidad, desde diferentes perspectivas de mundo inmaterial y material. A partir de ello se logra evidenciar que la política pública y la toma de decisiones del gobierno, con un amplio compromiso social, logran contribuir a la superación de la pobreza y por tanto a la transformación social aportando también a los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Por lo tanto, la construcción del Buen Vivir es un proceso que involucra la participación de toda la sociedad bajo un marco normativo de políticas públicas que reflejen a nivel general una democracia participativa. En este sentido, la Universidad Nacional de Educación [UNAE] ha desarrollado diversos programas de participación e involucramiento estudiantil, para la formación de maestras y maestros, dando cumplimiento a los principios para consolidar y desarrollar el *Sumak Kawsay* desde varios aportes a la educación, formación y condición de vida de los estudiantes (Rodríguez et al., 2018; Collado et al., 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Freddy., Didriksson, Axel y Larrea, Elizabeth (2017). Distribución del conocimiento para el Buen Vivir: la experiencia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. En Universidad Nacional de Educación: *Educamos para el Buen Vivir: libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues: Dirección Editorial UNAE.
- Arboleda, María (2011). *Plan de Igualdad, No Discriminación y Buen Vivir para las mujeres ecuatorianas: marco conceptual, ruta metodológica y estrategia de transversalización, 2010 -2014*. Quito: Comisión de transición. Disponible en: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ecu152820.pdf>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Constitución de la República del Ecuador. Disponible en: https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador. Disponible en: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&pid=4570&sid=4924:RPC-SO-15-No298-2017&Itemid=0
- Caballero, Javier (2018). “La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019)”. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14 (2), 169-184. Disponible

- en: <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2019/02/Toinn-Experiencia-de-Innovacion-en-Formacion-Docente-en-Educacion-Superior.pdf>
- Calderón, Coral (2013). *Redistribuir el cuidado: el desafío de las políticas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27876/S2012875_es.pdf
- Castillo, Jorge y Cabezas, Gustavo (2010): “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior”. *Calidad en la Educación*, (32), 43-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Collado, Javier., Álvarez, Freddy. y Madroño, Mario. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensaio*, 26 (100), 619-644. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0619.pdf>
- Crespo, Carlos (2012). “Buen vivir: escenario en disputa y nuevos sentidos para la educación” en Francisco Cevallos (coord.): *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55490.pdf>
- Faúndez, Alejandra (2007). *¿Qué entendemos por enfoque de género?* Santiago de Chile: Inclusión y Equidad Consultora. Disponible en: <http://www.inefop.org.uy/docs/Enfoque%20de%20Genero.pdf>
- Giddens, Anthony (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 1991. Disponible en: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anthony_giddens_-_sociologia.pdf
- Gudynas, Eduardo y Acosta, Alberto (2011): “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (53), 71-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27919220007>
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- León, Mauricio (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. Disponible en: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/10/Buen-Vivir-en-el-Ecuador.pdf>
- López, Néstor (2012). “Indicadores de educación con enfoque de derechos en el marco del buen vivir” en Francisco Cevallos (coord.): *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55490>
- Luque, Mónica (1995). *La idea de universidad: Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. Washington D.C.: Agencia Interamericana para Cooperación y Desarrollo (AICD). Disponible en: <https://dedona.files.wordpress.com/2015/10/la-idea-de-universidad-estudios-sobre-newman-ortega-y-gasset-y-jaspers.pdf>
- Montané, Alejandra (2018): “To Inn” en Alejandra Montané: *Educación superior y formación del profesorado: Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Disponible en:

- https://www.uv.es/icie/Llibres/3_Educacion_Superior_Formacion_Profesorado.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI- (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortiz, Pablo. (2009). “Sumak Kawsay en la Constitución ecuatoriana de 2008: apuntes en torno a sus alcances y desafíos”. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4 (1), 76-87. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746245007>
- Proyecto To Inn. (2019). *Objetivos* (en línea). Disponible en: <https://www.toinn.org/toinn/objetivos/>, consultado el 10 de abril del 2019
- Rodríguez, Marta (2017). “Construir la interculturalidad: políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador”. *Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217 - 236. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez, María., Aguilar, Josefina y Apolo, Diego. (2018). “El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 577-596. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-577.pdf>
- Rosero, Rocío y Pérez, Alba (2009). *Ecuador: El impacto de la crisis económica desde la perspectiva de género*. Quito: Friedrich Ebert Stiftung, ILDIS. Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07393.pdf>
- Sáenz, Álvaro. (2016). “Política pública para el Fortalecimiento de la democracia en Ecuador 2008-2014”. *Ciencia Unemi*, 9(17), 44-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol9iss17.2016pp44-55p>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES- (2014). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017*. Quito: SENPLADES.
- Stefos, Efstathios (2017). “La importancia de tener indicadores en la inclusión educativa”. En Fernando Pesántez, Rafael Sánchez, Vladimir Robles y Paola Ingavélez (Eds.), *Inclusión, discapacidad y educación: Enfoque práctico desde las Tecnologías Emergentes*. Quito: Abya Yala.
- Vinacur, Tamara (2016): “¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la Universidad?”. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175-200. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a09.pdf>

Reconocer las voces de los estudiantes universitarios: una mirada desde la inclusión educativa

**Carla Leticia Paz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán,
Honduras**

cpaz@upnfm.edu.hn

Resumen

La universidad como institución promotora del desarrollo humano, está llamada a generar respuestas educativas para la diversidad desde el marco de la equidad y la justicia social. Frente a este desafío, la inclusión educativa se perfila como un enfoque educativo capaz de generar culturas, políticas y prácticas que reconocen las distintas facetas y voces del alumnado. Estas diferencias, lejos de ser un motivo de exclusión, se convierten en una oportunidad para la construcción de espacios educativos que otorgan a los estudiantes, un mayor grado de presencia en todos los ámbitos de la vida universitaria. En esta disertación, se pretende plantear los caminos y dispositivos que desde la inclusión educativa, se han generado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la eliminación de barreras de aprendizaje y participación.

Palabras claves: inclusión educativa, prácticas inclusivas, culturas inclusivas, políticas inclusivas, voz de los estudiantes.

Introducción

La igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado, en el marco de la equidad y justicia social, se ha convertido en las últimas décadas en un imperativo, para las Instituciones de Educación Superior (IES). Desde la Declaración Mundial de Educación Superior, a finales de la década de los noventa se establece que:

La educación superior es universal, las condiciones de etnia, género, lengua, creencias y demás incluyendo discapacidades físicas no deben ser condiciones que nieguen el derecho a los individuos a formarse dentro de la educación superior. Solamente primarán las competencias del individuo (Diago-Franco, 2013, p.177)

Teniendo en cuenta esta aspiración, la educación inclusiva representa un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de las y los estudiantes, pues contribuye a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa y constituyen un paso esencial para

avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth Ainscow, Black-Hawkins y Vaughan, 2000)

Sumado a ello, la inclusión educativa concibe que todos los participantes del proceso educativo cuentan con el potencial y la responsabilidad para transformar la política, cultura y práctica educativa, de tal forma que reconozca y celebre las diferencias (Flores, García y Romero, 2017). En ese sentido, la inclusión se entiende como un movimiento que reestructura las políticas, culturas y prácticas, y que a su vez busca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (Ainscow, 1999; Ascue, 2007)

Por su parte, Moliner-García, Sanahuja-Ribés y Benet-Gil (2017) señalan que el enfoque de inclusión educativa se caracteriza por cuatro elementos claves: (a) es un proceso; (b) se preocupa de la identificación y eliminación de barreras de aprendizaje y participación; (c) está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes; (d) implica poner especial énfasis en aquellos estudiantes que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Estos aspectos, se consideran sustantivos para la construcción de espacios universitarios justos y democráticos, que promueven el desarrollo integral de la condición humana.

Cabe destacar, que la búsqueda primordial en la educación inclusiva es la identificación de todas aquellas barreras o patrones establecidos por la tradición académica universitaria que limitan la presencia, el aprendizaje o la visibilidad de grupos históricamente vulnerables (Echeita, 2008). Para el logro de tal fin, a nivel internacional se han gestado una serie de mecanismos y dispositivos, siendo quizás el más exitoso el Índice de Inclusión propuesto por Booth et al. (2000).

En este índice, se entiende la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. Transitar a la educación superior inclusiva, requiere de la adopción de los tres pilares propuestos en el índice, juntos constituyen un engranaje de vital importancia para la concreción de espacios educativos justos y democráticos.

Culturas, Políticas y Prácticas: la tríada para concretar la educación superior inclusiva

Para analizar las dimensiones que componen la tríada de la educación inclusiva, se detalla la naturaleza y componentes de las mismas, a partir de la propuesta de Booth et al. (2000):

Culturas inclusivas. Se relaciona con la creación de una comunidad universitaria segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todos los agentes. Los principios que se derivan de esta cultura educativa, son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo.

Políticas Inclusivas. Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la universidad o de las estructuras administrativas.

Prácticas Inclusivas. Referida a como las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas. Tiene que ver con asegurar que las experiencias de aprendizaje promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes. La enseñanza y los apoyos se integran para superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos para mantener el aprendizaje activo de todos. Se reconocen y valoran las diferencias en un ambiente de tolerancia, aprecio y solidaridad.

Las dimensiones de la inclusión educativa, implican un eje que orienta el quehacer educativo y que requiere en todo momento la presencia y la voz del alumnado, de tal modo que las respuestas y apoyos generados aumenten las oportunidades de éxito académico.

Reconocer la voz del alumnado universitario: claves y desafíos

Inclusión y la voz del alumnado son ideas interconectadas, la inclusión se refiere a la presencia, participación y logro de todos los alumnos (Ainscow, 2007). De hecho, como han argumentado numerosos autores, escuchar las voces de los estudiantes es una manifestación de ser inclusivo (Messiou, 2006). En otras palabras, para garantizar la participación de todos, las instituciones educativas primero deben ofrecer oportunidades a sus estudiantes para expresar sus puntos de vista y, lo que es más importante, actuar de alguna manera, frente a las situaciones de conflicto que se generan en los procesos de enseñanza. Esto podría simplemente significar tener discusiones con los estudiantes sobre sus sugerencias y construir de forma participativa y colaborativa las experiencias de aprendizaje (Messiou, 2019).

Es necesario apuntar que la *monocultura* del ser y saber en la universidad produjo la presencia de estudiantes tipo en detrimento de la ausencia de grupos minoritarios y diversos. De igual manera, se legitimó la meritocracia estrictamente individual desconsiderando la perspectiva social de la misma (Costa-Renders, 2017). Debido a ello, se han perpetuado prácticas que no han posibilitado, la presencia y participación de grupos vulnerables. En ese sentido, cabe renovar la cultura de las IES, para centrar la mirada en los estudiantes, por ser el eje central del proceso educativo.

Cuando se hace referencia a la “voz” de los estudiantes, hablamos sobre los pensamientos y emociones, así como a sus acciones, aspectos claves para la mejora y el cambio. Rudduck (2006) distingue entre consulta y participación. La consulta se refiere a hablar

con los estudiantes sobre cosas que importan en las IES, mientras que la participación se trata de involucrarlos en el trabajo y el desarrollo de las mismas. Por ello, se hace necesario elevar las cuotas y mecanismos de participación de los estudiantes en la vida universitaria, de esta forma se generan respuestas más pertinentes y equitativas.

La experiencia de la UPNFM: transitando por el camino de la inclusión

Recorrer el camino de la educación inclusiva representa enormes desafíos, pues implica la movilización de creencias y prácticas anquilosadas en las estructuras universitarias. Con miras a consolidar los procesos de inclusión de los diversos ámbitos de la diversidad humana, la UPNFM ha generado estrategias y dispositivos que nos permiten generar espacios de participación y escucha de las voces de nuestros estudiantes (Ver Figura 1).

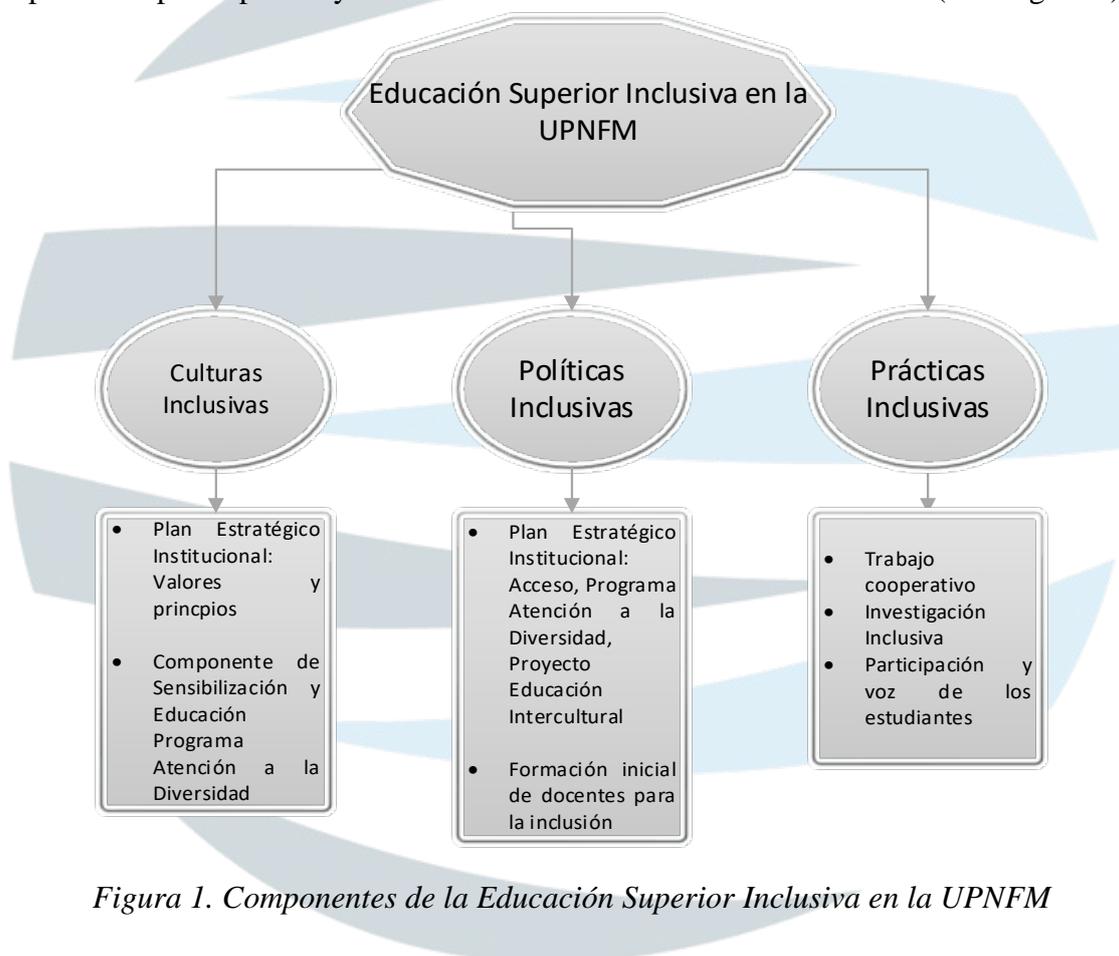


Figura 1. Componentes de la Educación Superior Inclusiva en la UPNFM

En correspondencia con el Índice de Inclusión, tres son los aspectos fundamentales que se impulsan desde el Plan Estratégico y el Modelo Educativo Institucional, el primero consiste en la creación de culturas inclusivas, es decir la construcción de una micro sociedad que valora y celebra las diferencias humanas, el segundo elemento, radica en la instalación de políticas inclusivas, promoviendo la igualdad y equidad durante el trayecto formativo de todas y todos los estudiantes. Y el tercero, la puesta en marcha de prácticas inclusivas, entre estas; el trabajo colaborativo, la investigación inclusiva, la participación y voz de los estudiantes.

Desarrollaremos de forma sucinta cada uno de estos aspectos;

La Cultura Inclusiva en la UPNFM

El modelo educativo de la UPNFM (2011), impulsa la convivencia democrática y promueve valores propios de la educación inclusiva (p.7):

- Justicia. Brindamos a la sociedad y a los empleados, docentes y administrativos, estudiantes y agentes de la comunidad, un trato imparcial y equitativo que satisfaga sus expectativas y les motive a una vinculación eficaz con la institución.
- Respeto. Reconocemos, valoramos y aceptamos las condiciones inherentes a la dignidad humana, en todos los actores de la comunidad educativa quienes como personas y miembros de la sociedad deben ser considerados, apreciados y atendidos.
- Equidad. Realizamos un esfuerzo continuo por brindar a los demás lo que les corresponde, de acuerdo con sus derechos y el cumplimiento de sus deberes en aras del bien común y la armonía en la sociedad.
- Democracia. Propiciamos la participación consciente de todos los entes involucrados en el quehacer de la universidad, de modo que todos encuentren espacios tanto para la libre expresión y la iniciativa personal como para el pluralismo

Para materializar la vivencia de los mismos, el Programa Atención a la Diversidad, promueve espacios de sensibilización y educación, con miras a propiciar un entorno respetuoso y de aprecio a las diferencias. Como dispositivos, se efectúan procesos de formación para la comunidad educativa, mediante foros, seminarios, y otros entornos formativos y de desarrollo profesional.

Las políticas de inclusión

El Plan Estratégico Institucional, (2014) de nuestra institución establece como política y estrategia, la atención a la diversidad del alumnado, reconociendo la presencia de estudiantes con diversidad funcional, de género, social, cultural y lingüística. Para concretar la política se impulsan los programas: Atención a la Diversidad, Educación Intercultural, Becas socioeconómicas y de inclusión.

A su vez en el Modelo Educativo Institucional (2011) se declara un modelo de aprendizaje centrado en los estudiantes, impulsando la concreción de los siguientes elementos (pp. 35-38):

- Educación centrada en el estudiante: que impulse y estimule la educación activa y práctica, que favorezca la renovación de las metodologías y la innovación educativa. Pilares que orientan el modelo educativo. El protagonista principal del

proceso educativo es el estudiante; por lo tanto, debemos asegurarnos que este adquiera aprendizajes significativos, los que pueden lograrse utilizando diversas metodologías activas, de tal forma que ese aprendizaje sea útil para su vida laboral y personal.

- **Aprendizaje autónomo:** un aprendizaje autónomo se evidencia cuando los estudiantes toman la iniciativa, con o sin ayuda del profesor u otras personas, para detectar sus necesidades de aprendizaje, formularse metas, identificar recursos humanos y materiales en el proceso, seleccionar e implementar estrategias adecuadas para el logro de las competencias planteadas y evaluar los logros que se han alcanzado. Es decir, un estudiante que sea agente de su propio aprendizaje.
- **Educación Personalizada:** desde esta perspectiva, la educación personalizada surge como una modalidad educativa que se apoya en la consideración del ser humano como persona activa, con posibilidades personales para explorar, cambiar y transformar el mundo que lo rodea. El docente facilita las condiciones para interactuar, monitorear, cuestionar y evaluar necesidades relacionadas con el desarrollo del curso buscando siempre incentivar el aprendizaje autónomo y el ansia del conocimiento.

Aunque la implementación de estas políticas, represente un desafío, la UPNFM realiza esfuerzos a través de las redes académicas de docentes y la asesoría académica, como medios para dar vida a estas grandes aspiraciones.

Otra de las aristas, se focaliza en la política curricular de los planes de estudio de las carreras de pregrado, al incorporar una competencia vinculada con el reconocimiento y aprecio por la diversidad humana. En un estudio reciente, Paz-Delgado y Estrada-Escoto (2017), determinaron que esta competencia se entiende en el plan de estudios como:

La capacidad de comprender y aceptar la diversidad física, psicológica, social y cultural, como un componente enriquecedor personal y colectivo, con el fin de promover la convivencia en paz entre las personas, sin incurrir en distinciones de género, edad, religión, etnia, condición social y política (p.7)

Esta concepción ha implicado un cambio significativo, pues la formación docente se realizaba desde un enfoque curricular por objetivos y asignaturas fragmentadas, centradas en los procesos de enseñanza y no el aprendizaje. La incorporación de saberes y experiencias vinculadas con la diversidad humana y la inclusión, ha permitido dar vida a un campo formativo de crucial importancia para la vida democrática del país.

Las prácticas Inclusivas

Como prácticas inclusivas, que permitan generar espacios de participación y presencia de los ámbitos de la diversidad, se han logrado impulsar las siguientes:

- El trabajo colaborativo, por medio de las redes académicas, los grupos de investigación y como estrategia de aprendizaje en el aula, que permite el desarrollo de habilidades sociales, esenciales para el trabajo docente.
- La investigación inclusiva, que de forma incipiente ha comenzado a gestarse como una vía que permite la colaboración, participación y presencia de los estudiantes. Messiou y Ainscow (2017) explican que esta perspectiva de investigación, involucra cuatro procesos interconectados: hablar sobre diversidad; aprender de las experiencias; desarrollar prácticas inclusivas; e interactuar con las opiniones de los estudiantes. La idea de comprometerse con las opiniones de los estudiantes es sin duda el elemento más enriquecedor de esta propuesta.
- Participación y voz de los estudiantes, sin lugar a dudas el aspecto más retador, pues implica la movilización de creencias sobre las formas y expresiones de participación estudiantil, ya que si bien es cierto existe representación en los máximos órganos de gobierno universitario. Esta debe migrar hacia una mirada más democrática, incluyente y participativa, visibilizando a todas y todos los miembros de la comunidad estudiantil.

A modo de conclusión

La educación inclusiva es un modelo educativo que tiene como eje central el reconocimiento y la participación de los estudiantes. En ese sentido, la construcción de culturas, políticas y prácticas, permite evidenciar las diferentes voces presentes en la comunidad de estudiantes. Estas voces, no pueden quedar excluidas y silenciadas, al contrario, la generación y fortalecimiento de estrategias y dispositivos como los que hemos mencionado, pueden aportar a la construcción de espacios más justos e inclusivos. Reconocer las diferencias, significa un primer punto de partida que desde la reflexión y la investigación inclusiva pueden aportar a experiencias formativas con calidad y equidad. La clave reside en la disminución o eliminación de las barreras que se generan desde el prejuicio y la falta de voluntad.

Incursionar en el movimiento de inclusión a nivel universitario, implica la ruptura con prácticas y políticas que vulneran la presencia y la participación de los estudiantes. En ese sentido, el trabajo colaborativo y la reflexión, son dos herramientas potentes a la hora de construir trayectos formativos pertinentes y de calidad.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). Tendiendo la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En Jordán, F. (coord). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad Salamanca* (pp. 15-36). España: Amarú.
- Ainscow, M. 2007. "From Special Education to Effective Schools for all: a Review of Progress so far." In *The SAGE Handbook of Special Education*, edited by L. Florian, 146–159. London: SAGE.
- Ascue, S. (2007). El sentido y la apuesta por la educación inclusiva. *Educación (Lima)*, 16(30), 79-82. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1812/1753>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Studios en la Educacion*.
- Costa-Renders, E. C. (2017). La inclusión de personas con discapacidad: la ecología de los saberes en la universidad. *Innovación educativa*, (27), 219-234.
- Diago-Franco (2013). De la visión a la acción. Declaración Mundial sobre la Educación Superior. *Punto de Vista*, 4(6), 173-186. <http://dx.doi.org/10.15765/pdv.v4i6.409>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. (6)2, 9-18
- Flores Barrera, V. J., García-Cedillo, I. y Romero-Contreras, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Messiou, K. 2006. "Understanding Marginalisation in Education: The Voice of Children." *European Journal of Psychology of Education* (21) 2, 305–318. <https://doi.org/10.1007/BF03173418>
- Messiou, K., and M. Ainscow. 2017. "Using the Views of Primary School Pupils to Stimulate Professional Development." Paper presented at ECER (European conference of educational research), Copenhagen, Denmark, August 2017
- Messiou, K. (2019): The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7-8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>.
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A. y Benet-Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Paz-Delgado, C. L., y Estrada-Escoto, L. E. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.19>

Rudduck, J. 2006. "The Past, the Papers and the Project." *Educational Review* 58 (2): 131–143. <https://doi.org/10.1080/00131910600583993>

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2011). *Modelo Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.upnfm.edu.hn/phocadownload/MODELO%20EDUCATIVO%20UPNFM.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2014). *Plan Estratégico Institucional*. Recuperado de https://www.upnfm.edu.hn/phocadownload/Plan_estrategico2014-2020_final%20.pdf

Participación del alumnado con discapacidad física o sensorial en las funciones sustantivas de una universidad de Ecuador

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín, PhD., José Carlos Pinoargote Vera, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Resumen - Este trabajo tiene como objetivo, analizar la evolución de la participación en las funciones sustantivas universitarias que reporta un grupo de cinco estudiantes en condición de discapacidad física o sensorial de Ecuador. Se fusionan los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa, y se administran la entrevista y encuesta diseñadas ad. hoc, por el equipo investigador para determinar los ámbitos, momentos y tendencias que caracterizan el accionar de los informantes a lo largo de sus procesos de formación profesional. Los datos permiten identificar en la mayoría de los casos, la tendencia hacia la participación mínima, evitando la exposición pública. No obstante, se reportan casos en los que la participación tiene tendencia pro-activa, donde el alumnado se involucra de forma voluntaria en diversas actividades académicas, de investigación y de extensión para promover la inclusión social desde la universidad. Se concluye que, los estudiantes con discapacidad física o sensorial que colaboraron en este estudio, participan de manera responsable en el cumplimiento de las funciones sustantivas universitarias asignadas; y en relación a las metas personales de auto realización y reconocimiento social, se activan cuando cursan los semestres finales de la carrera.

Palabras clave: desarrollo humano, funciones sustantivas universitarias, inclusión educativa, innovación educativa, participación.

Abstract:

This work aim is to study the evolution in the university functions participation of five-student-group in the condition of physical or sensory disability. This study applies a mixture of quantitative and qualitative research approaches, the instruments for interview and survey designed ad hoc., by the research team to determine the main areas, times, and trends to characterize students' actions throughout their training processes. The data allows identifying the tendency towards minimum participation, avoiding their public exposure. Some cases show a pro-active tendency when students take part in academic, research and extension projects to promote social inclusion from the university. The conclusion is students with physical or sensory disabilities participate responsibly in the fulfillment of the assigned university substantive functions. Concerning their personal goals of self-realization and social recognition, they act when studying the final semesters of their careers.

Keywords: human development, substantive university functions, educational inclusion, educational innovation, participation.

Nota: Este trabajo se suscribe al Proyecto TOINN 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP; y fue elaborado por el equipo técnico del proyecto: Juegos recreativos para optimizar el equilibrio motriz de los niños y niñas del cantón Manta, etapa 2 de la Facultad Ciencias de la Educación ULEAM, Ecuador.

Introducción

Los niveles de exigencia permanentemente cambiantes de una sociedad ratifican la misión de las universidades respecto a la generación de conocimientos, pero también, el autoconsumo de sus resultados científicos, productos o servicios con el fin de mejorar sus propios sistemas organizativos y estructuras (Fabre, 2005; y De Aparicio, Chinini y Toledo, 2017).

En el contexto ecuatoriano, el marco jurídico que norma el Sistema de Educación Superior está integrado por la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el Reglamento de Régimen Académico (2011 y reforma 2019), y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (2011 y reforma 2019). Así, la Constitución de la República de Ecuador (2008) señala al sistema educativo como aquel medio capaz de garantizar el desarrollo integral de la población, aportar al mejoramiento de la calidad de vida, y al ejercicio pleno de los derechos de la ciudadanía. En su artículo 352 se determina que el sistema educativo universitario puede engranar la visión científica y humanista para articular la academia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2011) plantea en el Art. 117, inciso 3, que las funciones sustantivas universitarias son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Así, las instituciones de educación superior (IES) prevén que las funciones sustantivas tienen como meta, contribuir al desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad (Art. 8, LOES, 2010). Por otro lado, mediante el Art. 13, literal a., de la LOES, se garantiza el derecho a la educación superior a toda la población sin ningún tipo de discriminación incluyendo la discapacidad física y sensorial. La meta es el aseguramiento de la calidad, excelencia académica y pertinencia de los programas de formación profesional ofertados mediante los principios de accesibilidad, calidad y pertinencia social (Pinoargote, Villafuerte y Delgado, 2018). Así, se establece la búsqueda continua, auto reflexiva para el mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la excelencia de la educación superior (Luzardo, Villafuerte, Bravo y Corral, 2018; y Villafuerte, Pérez, Boyes, Mena, Pinoargote, Riera, Soledispa, Delgado, 2018).

La Constitución de Ecuador (2008) también promueve la igualdad de oportunidades para todas las personas que habitan en su territorio, y gocen de una vida de calidad. Así, sus artículos 47 y 48, abordan la inclusión social como uno de los principios para impulsar el desarrollo humano en esta nación. A este punto, las interrogantes que se trabajan en este estudio son: ¿Cuáles son los ámbitos de participación universitaria preferidos por los estudiantes con discapacidad física o sensorial? ¿Cómo es la evolución de la participación del alumnado con discapacidad según las funciones sustantivas universitarias? ¿Cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes con discapacidad para tomar parte de las actividades relacionadas a las funciones sustantivas universitarias?

Universidad y las funciones sustantivas

Las universidades según UNESCO (2010) son centros de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada. Por su parte, Fabre (2005) sostiene que “las universidades son centros de transmisión y apropiación de valores y

conocimientos, de desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, formación de capacidades, garantes de los valores universales y del patrimonio cultural dirigidas a la transformación del entorno inmediato” (p. 6).

Las funciones sustantivas de la universidad son: 1) La docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos que se producen en las diferentes ciencias y que constituye el contenido de las disciplinas; 2) La investigación científica como proceso generador de conocimiento; y 3) La extensión universitaria dirigida a la satisfacción de las necesidades del desarrollo cultural y la superación de problemas de la práctica social (Villasmil y Crissien, 2015).

La articulación de las funciones sustantivas posibilita la convergencia de las prácticas educativas que aporta a la construcción de recursos áulicos y a la consecución de la meta de los programas de formación profesional. Además, la cultura académica logra renovarse de manera permanente, estableciendo metas conjuntas que articulan prácticas docentes con nuevas actitudes hacia el conocimiento (Garbanzo, 2015). Para su concreción, se pone en marcha mediante proyectos para el desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar que buscan soluciones a problemas del entorno.

En el contexto de Ecuador, Aguilar (2015), señala que la vinculación e investigación se convierten en un pilar fundamental que demanda de docentes dispuestos a la permanente superación, pues su rol no es único y experimenta modificaciones a medida que cambia el enfoque o perspectiva para poner en marcha el proceso de aprendizaje.

Participación del alumnado universitario

Existen diversas posiciones respecto a la participación del alumnado en la vida universitaria. Así, el Portal Europeo de la Juventud (2013) sostiene que los jóvenes asumen un rol protagónico en la vida social, política y cultural del contexto universitario. Dicha participación es canalizada mediante la interacción en espacios asociativos que trabajan los asuntos artísticos y culturales, iniciativas solidarias, acción política, deportes, entre otras. La participación se concreta en la ocupación de posiciones en las asociaciones estudiantiles y espacios de toma de decisiones en defensa de los intereses del grupo de alumnado (Parés, Chela y Martí, 2012).

Los jóvenes están motivados para tomar parte de procesos dirigidos al diseño, seguimiento y evaluación de programas de formación profesional en las universidades que hacen uso de la tecnología educativa (Pinoargote et al., 2018). Incluso, ellos mantienen la participación una vez que han culminado los estudios desde el proceso de seguimiento a graduados (Garzón, 2018). Según Garcés (2010), la dirigencia juvenil afrontó fuertes crisis de credibilidad, motivadas en la notoria reducción del compromiso de parte de los dirigentes juveniles durante la década de los noventa, situación que provocó su declive.

De Sena (2014), sostiene la existencia de tres modos de participación los que implican una capacidad, una función y una acción. Su propósito es lograr transformar de manera favorable aquellas situaciones de carácter social, comunitario, político y ciudadano que se encuentran debilitadas. Además, la participación tiene diversas formas o dimensiones:

a) La participación desde la dimensión de capacidad, la que se relaciona con las diversas oportunidades que ofrece el mercado laboral para incorporarse a sus dinámicas. A este punto, el estado ofrece oportunidades diversas, pero son las personas quienes tienen la posibilidad de elegir las desde su propio albedrío. b) La participación es una función que aporta al desempeño de las políticas públicas de una nación. Así, la participación puede ser expresada mediante iniciativas de mejoramiento al aparato burocrático del Estado; y en el sentido opuesto, aparecen aquellas posiciones de subordinación. Finalmente, c) La participación para el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de las personas que toman parte de su accionar.

Según Parés, Chela y Martí (2012) la participación del alumnado en la gestión de la universidad demanda de competencias que están relacionadas al mercado laboral, desarrollo tecnológico, y con la comunicación. La falta de interés que se evidencia en la actual dirigencia política universitaria se debe en parte, al impacto del modelo social global, que articula las industrias masivas de comunicación y consumo, y que insta nuevos modos, sentidos y prácticas de la participación (Scribano, 2013; y Villasmil y Crissien, 2015).

La inclusión educativa en el contexto universitario

La inclusión educativa procura dar respuesta a las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias que se vinculan con los “procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política” (UNESCO, 2010, p. 9).

El trabajo con estudiantes en condición de discapacidad física o sensorial a nivel universitario ratifica el papel de los docentes que asumen el rol de aportar al fortalecimiento de las competencias profesionales en las personas sin detenerse ante las posibles escasas posibilidades del alumnado (Fernández, 2012). Así, el proceso de la inclusión educativa demanda de inversiones dirigidas hacia la adecuación física de los espacios, tecnología educativa, gestión del conocimiento, la generación de adaptaciones curriculares (Wilkins y Nietfeld, 2004; Corral, Bravo y Villafuerte, 2014). Sin embargo, la meta de la inclusión educativa es eliminar todas las formas de exclusión que persisten en el sistema educativo a nivel de las prácticas docentes y la cultura inclusiva (Villafuerte, Santos y Corral, 2015).

En cuanto a los estudios previos, se cita el trabajo de Montes de Oca y Bouilly (2010) quienes determinaron que el 16% del alumnado universitario sí participa en procesos de gestión universitaria, y el 68% no se involucra. Además, el 96% respondió afirmativamente a la pregunta respecto a que los jóvenes deben resolver los problemas de la sociedad. Por su parte, Gallegos (2009) encontró debilidad en la participación de la población estudiantil universitaria de latinoamericana; y finalmente, se cita el trabajo de Asun (2013), quien describe el panorama de trabajo con jóvenes como un proceso altamente complejo y diverso que requiere de permanente evolución y revisión.

Metodología

Esta investigación se suscribe al paradigma crítico reflexivo. Aplica una fusión de los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa para determinar los ámbitos, temas y evolución de la participación del grupo de estudiantes universitarios en condición de discapacidad física y sensorial respecto a las funciones sustantivas universitarias identificadas como: academia, investigación y extensión universitaria. Los datos colectados permiten el análisis cronológico que va desde el inicio de los estudios universitarios hasta el final del proceso de formación profesional.

Los participantes: El grupo de participantes lo conforman cinco estudiantes de los ciclos superiores de diversas carreras de una universidad pública domiciliada en Ecuador. En consideración a los objetivos planteados en este estudio, los aspectos considerados para la selección de los participantes fueron: i) ser estudiante de los cursos superiores de una universidad pública ecuatoriana; ii) procurar la participación de estudiantes de sexo femenino y masculino; y iii) contar con un diagnóstico médico y carné de discapacidad proporcionado por las entidades nacionales. Para la protección de los informantes, sus identidades se conservan en anonimato; y para efecto del presente trabajo, ellos han sido denominados con nombres de especies de especies emblemáticas en peligro de extinción en Ecuador.

TABLA 1 - Los participantes

Participante	Discapacidad	Nivel	Nivel de estudios
Condor	Déficit visual progresivo.	75% Severo	Cursos superiores
Águila	Discapacidad física - estero esclerosis	70% Severo	Culminado
Jaguar	Déficit visual. Síndrome de Stargart.	80% Severo	Cursos superiores
Finche	Hipoacusia en ambos oídos	100% Total	Culminado
Oso de anteojos	Reducción de la extremidad superior derecha por razones congénitas	70% Severo	Culminado

Fuente: Construcción propia (2019).

Instrumentos

La entrevista semi estructurada: La guía de entrevista en profundidad fue diseñada por el equipo investigador ad hoc., para abordar las dimensiones: a) motivaciones de los participantes para participar en las funciones sustantivas de la universidad; y b) ámbitos de participación preferidos por los estudiantes con discapacidad física y sensorial. El cuestionario de entrevista fue validado por medio de panel de expertos en los que tomaron parte tres docentes investigadores en campos de la psicología, inclusión educativa, educación quienes al momento de la ejecución de esta investigación laboraban en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Una vez hechas las correcciones sugeridas por el panel de expertos, la entrevista fue aplicada

a los participantes en espacios informales al interior de la universidad según la agenda construida para este fin.

La observación contextualizada: El equipo investigador diseñó ad hoc., un instrumento de observación para identificar los aspectos de la participación vinculados a las funciones sustantivas de la universidad.

El instrumento fue revisado por el panel de expertos de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Una vez hechas las correcciones sugeridas por los expertos la versión final del instrumento aborda las siguientes categorías: a) las formas de participación del alumnado con discapacidad física y sensorial en las acciones sustantivas: a1) academia o docencia; a2) vinculación social; a3) investigación científica; b) titulación; c) otros servicios universitarios.

Resultados

En respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los ámbitos de participación universitaria preferidos por los estudiantes con discapacidad física o sensorial? Ver figura 1.

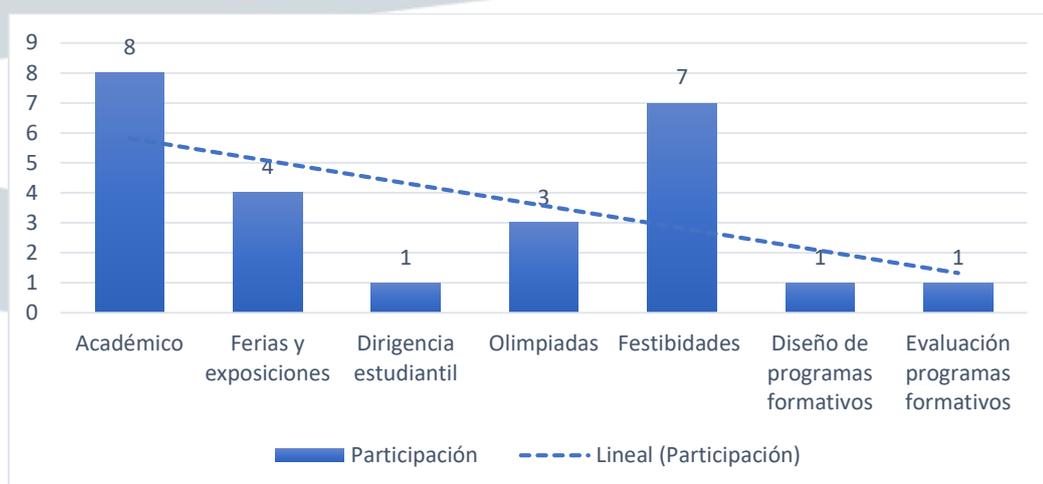


Figura 1. Ámbitos universitarios de participación preferidos por los estudiantes con discapacidad física o sensorial. 2018-2019, Ecuador

En respuesta a la pregunta: ¿Cómo es la evolución de la participación del alumnado con discapacidad según las funciones sustantivas universitarias? Ver figura 2.

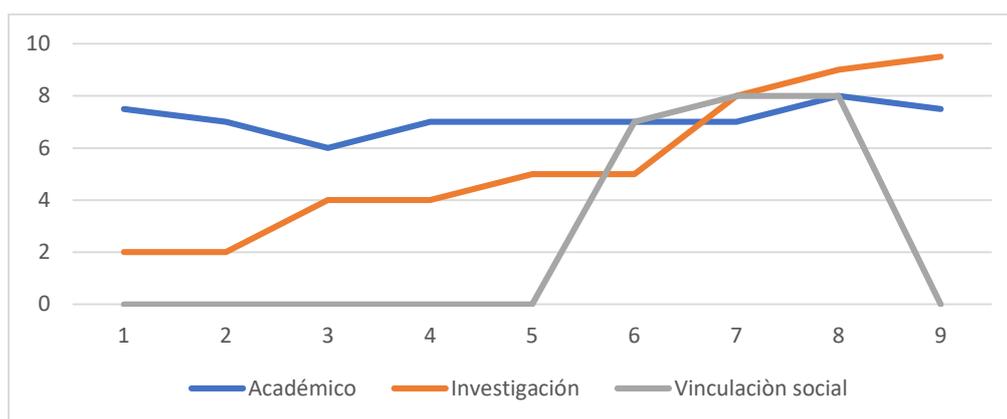


Figura 2. Evolución de la participación del alumnado con discapacidad física y sensorial en relación con las funciones sustantivas universitarias, 2018-2019, Ecuador.

En respuesta a la pregunta 3 ¿Cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes con discapacidad para tomar parte de las actividades relacionadas a las funciones sustantivas universitarias? Se exponen a continuación las voces de los informantes.

TABLA 2 – Las voces de los participantes

Participante	Discapacidad	Motivación
Jaguar	<p>E.1.06 “Yo creo que la participación depende de nuestro nivel de pensamiento respecto a lo que somos o no capaces de hacer a pesar de nuestra discapacidad.”</p> <p>E.1.08 “Yo he sido líder del consejo de discapacidad de mi universidad. Desde allí he participado en juntas del gobierno universitario y he expresado mi opinión”</p> <p>E.1.12 “La experiencia como locutor de radio en un programa de la universidad, la he tomado para demostrarme a mí mismo que si puedo hacer una tarea de ese tipo. Me ha costado esfuerzo, pero, creo que lo he realizado de manera adecuada”</p>	<p>Intrínseca positiva</p> <p>Auto realización y reconocimiento.</p> <p>Auto realización y reconocimiento</p>
Águila	<p>E.2.03 “A mi aún me da terror saber que tengo que hablar en público. Trato de escabullirme. No me agrada hacerlo”</p> <p>E.2.05 “Reconozco que tenemos un <u>autoconcepto bajo</u> y pienso que esa es la razón porque no tomaba parte de las actividades de la universidad a un inicio. Ahora, es diferente”</p>	<p>Intrínseca inseguridad.</p> <p>Auto realización y reconocimiento.</p>
Condo r	<p>E.2.03 “Yo creo que la participación mía como persona con discapacidad si depende de la inseguridad o temor que yo siento respecto a poder o no poder cumplir con una tarea concreta.”</p> <p>E.2.11 “Es un sistema de mejoramiento y retos permanente que la persona posee. Uno se plantea retos a realizar y mide el tiempo en que se tarda para lograrlo”</p>	<p>Auto realización y reconocimiento.</p> <p>Auto realización y reconocimiento</p>

	E.2.13 “Yo tengo en mi personalidad el ser un dirigente y líder por eso, a pesar de mi discapacidad, yo si he tomado parte de procesos de la política estudiantil. He sido candidato a presidente del consejo estudiantil de mi facultad	Auto realización y reconocimiento
Finche	E.4.06“A veces creo que mis compañeros insultan mi inteligencia. Ellos creen que yo no puedo hacer las cosas por mí misma” E.4.08“Las presiones de mis amigos me han obligado a tomar parte de programaciones de la universidad, pero tengo mucho miedo fallar y quedar mal ante otras personas” E.5.04“No me gusta para nada las fiestas de la universidad. Tampoco voy a fiestas de cumpleaños en casas de mis compañeros. Yo pienso que es una pérdida de tiempo. Ellos se pasan bebiendo licor”	Auto realización y reconocimiento. Extrínseca positiva Auto realización y reconocimiento
Oso de anteojos	E.5.04“Es cierto que una persona con discapacidad siempre va a sentirse que es menos que los otros, pero, uno tiene que salir adelante por uno mismo” E.5.07“Hay personas que no salen de su estado de temor. Yo creo que hay que luchar para superar los temores”	Intrínseca positiva Intrínseca positiva

Fuente: Grupo focal (2019).

Discusión

La revisión de la literatura ratifica que el accionar en la vida universitaria se desenvuelve bajo tres funciones sustantivas: la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad. En sintonía con Fabre (2005); Garbanzo (2015); y De Aparicio et al. (2017) expresamos que las funciones sustantivas operan de manera articulada y procuran la resolución de problemas de la comunidad, lo que ratifica que la universidad está al servicio del medio social en el que ha sido insertada. A este punto, expresamos nuestro acuerdo con Rodríguez y Oca (2012) cuando sostienen que la publicación de artículos científicos es el medio más efectivo para difundir el conocimiento obtenido en un proceso de investigación educativa. Agregamos que en la universidad persisten limitaciones respecto al trabajo con el alumnado con discapacidad física y sensorial. Los avances más relevantes se vinculan a la política inclusiva, pero, las prácticas docentes y la cultura inclusiva tienen aún una larga ruta por seguir; y para ello se requiere la voluntad del profesorado, pero también de los demás miembros de la comunidad universitaria (Corral et al., 2014; y Villafuerte et al., 2015).

Desde el enfoque de los derechos, el análisis de los datos colectados en este trabajo permiten ratificar que la educación superior debe contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia; pero, tal misión demanda de profesorado, personal administrativo y de servicios suficientemente sensibilizados y

concedores de la inclusión educativa y social como un derecho y no como un acto de voluntades (Luzardo et al., 2018).

Se agrega que el régimen académico ecuatoriano en el afán aportar al mejoramiento de la competitividad de la población ecuatoriana en la región, ha normado se introduzcan estándares de calidad aplicados internacionalmente pero, no son claros para el caso de Ecuador, los procedimientos para el trabajo con alumnos con discapacidad física o sensorial quienes tendrían que aprobar pruebas de deportes, pruebas automatizadas en lenguas extranjeras, procesos de titulación, practicas preprofesionales fuera del aula, etc.

Respecto a la participación del alumnado con discapacidad física o sensorial en las funciones sustantivas universitarias, se indica que se han identificado dos tendencias. La primera tendencia de participación es de nivel mínimo, donde el alumnado con discapacidad física o sensorial evita la exposición pública y se concentran en el uso de los servicios ofertados por el departamento de bienestar estudiantil hasta completar su proceso formativo. A este punto, es necesario potenciar la acción afirmativa en las instituciones de educación superior para que el discurso y marco jurídico logre ser concretado en procedimientos pertinentes, flexibles, ágiles y que sean bien conocidos por todos los miembros de la comunidad.

La segunda tendencia es de participación proactiva, en la que el alumnado se involucra por anticipado y de forma voluntaria en diversas actividades culturales, científicas y de la dirigencia estudiantil para promover la inclusión social desde su lucha propia, legítima y espontanea que emerge del propio alumnado en condición de discapacidad.

Conclusión

Se concluye a partir de los casos estudiados en este trabajo que, la participación de los estudiantes con discapacidad física o sensorial en las funciones sustantivas de la universidad presenta dos tendencias. La primera tendencia es la -acción mínima- pero, asumida con responsabilidad y compromiso por el alumnado en condición de discapacidad, la que posiblemente se debe a que ellos prefieren no ser expuestos en espacios masivos. La segunda tendencia es la -acción proactiva- que se manifiesta de manera especial, al llegar a los ciclos finales del proceso de formación profesional. Como hallazgo no esperado se indica que persiste la necesidad de mejorar la operatividad de las acciones afirmativas en la academia; en tal sentido, se debe trabajar en las adaptaciones curriculares para lograr mejorar los resultados del alumnado en condición de discapacidad en los funciones académica, investigativa y de extensión universitaria tanto en las aulas, pero también en espacios tales como bibliotecas, centro de idiomas, centros de computo, canchas deportivas, auditorios, espacios abiertos, etc. Finalmente, se sostiene que es posible estimular la participación del alumnado con discapacidad física y sensorial en las funciones sustantivas de la universidad trabajando el autoconcepto, confianza y mejorando el reconocimiento de los logros de todo el alumnado. Se invita a la comunidad científica a replicar este tipo de estudios en diversas universidades y con una muestra más amplias; y socializar los resultados obtenidos.

Referencias:

Aguilar, M. (2015). Perfiles docentes y excelencia: Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Sistema de Información Científica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3314/331439257010>

Asun, R. (2013). El Desafío de Educar a Inicios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria". *Estud. pedagóg.[online]*, 39(1), 45-62. En: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>.

Bonavena, P., & Millan, M. (2012). El movimiento estudiantil en la actualidad argentina". *Observatorio Social de América Latina*. 105–122. Buenos Aires.

Corral, K., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2014). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. Educación inclusiva, realidad y perspectivas. En: M. Montánchez, S. Ortega y Z. Moncayo. Educación inclusiva: realidad y desafíos. Editorial: PUCESE. En: www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion_Inclusiva_Realidad_y_desafios.pdf

De Sena, A. (2014). Estudiantes universitarios, jóvenes y participación: ni tan claro ni tan oscuro. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, 4 (9), 49-69.

De Aparicio, X., Chinini Macanchi, M. A., & Toledo Rodríguez, O. C. (2017). El rol de la vinculación en la integración de las funciones sustantivas de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 37-43. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Fabre, G. (2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Pp. 7-27. En: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández, J.C. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41 (2), 9-24

Gallegos, M. (2009). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: consideraciones históricas y futuras perspectivas. *Revista de Psicología Latinoamericana*, 27(1), 33-60.

Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 1-2. DOI: 10.15517/revedu.v40i1.22534

Garcés, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles. Panorama de la organización política juvenil. *Ultima Década*, 32(1), 61-83. Valparaíso. Chile.

Garzón, A. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a Graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Revista Educación*. 27(52). 201-218. En: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.011>

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Registro Oficial. República del Ecuador. Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Quito: Asamblea Nacional. República del Ecuador.

Luzardo, L., Villafuerte, J., Bravo., S., & Corral, K. (2018). Compromiso o indiferencia: dicotomía ante la presencia de estudiantes con hipoacusia en una comunidad universitaria. En: Autores varis. *Educación para la complejidad del siglo XXI*. Editorial. ULEAM. <http://www.munayi.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2018/11/Educacion-desde-la-complejidad-para-la-escuela-del-siglo-xxi-listo.pdf>

Montes de Oca, F., & Bouilly, F. (2010) *Jóvenes de perfil y de frente*. La Flecha. Fundación Actuar Hoy. Buenos Aires.

Parés, M., Chela, X., & Martí, M. (2012). La participación estudiantil en las universidades. Institut de Govern i Polítiques. http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf

Pinoargote, J., Villafuerte, J., & Delgado, V. (2018). Uso del WhatsApp en adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual de Ecuador. En. D. Losada, L. Iglesias., y J. Correa. *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa La competencia y Ciudadanía Digital para la Transformación Social Libro de Actas. XXVI. EDICIÓN San Sebastián 27,28 y 29 de junio de 2018*. En: <https://www.ehu.es/eu/web/jute2018/onartutako-komunikazioak>

Portal europeo de la juventud (2013). La participación de los estudiantes en la Universidad. EN: https://europa.eu/youth/es/article/50/6363_es

Rodríguez, C., & Oca, J. (2012). Las publicaciones científicas: marco de socialización del conocimiento científico. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316883759_LAS_PUBLICACIONES_CIENTIFICAS_MARCO_DE_SOCIALIZACION_DEL_CONOCIMIENTO_CIENTIFICO

República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente.

Rodríguez, C., & Oca, J. (2012). Las publicaciones científicas: marco de socialización del conocimiento científico. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316883759_LAS_PUBLICACIONES_CIENTIFICAS_MARCO_DE_SOCIALIZACION_DEL_CONOCIMIENTO_CIENTIFICO

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo para el Buen Vivir. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplandes. Recuperado de

http://www.ministeriointerior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/03/PLAN_NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR2007_2013.pdf

Scribano, A. (2013). Una aproximación conceptual a la moral del disfrute. Normalización, consumo y espectáculo. *Revista Brasileira de Sociología da Emoção*, 12(36), 738-750.

UNESCO. (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París: UNESCO. Consultado en enero 2016. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/

Villafuerte, J., Bravo, S., & Corral, K. (2015). Análisis Comparativo del Índice de Inclusión Educativa en las Escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Manta, *Revista Tsafiqui* 7(1), 34-39. En: http://uio.ute.edu.ec/itt/REVISTA_T_7_cap/cap_4.pdf

Villafuerte, J., Pérez, L., Boyes, E., Mena, L., Pinoargote, J., Riera, A., Soledispa, E., & Delgado, D. (2018). Challenges of the basic education system in Ecuador; the voices of the future Teachers. *Arts and Humanities Open Access Journal*, 2(4), 217–224. En: <http://medcraveonline.com/AHOAJ/AHOAJ-02-00061.pdf>

Villasmil, M., & Crissien, T. (2015). Cambio de paradigma en la gestión universitaria basado en la teoría y praxis de la reingeniería. *Económicas CUC*, 36 (1), 126-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5156208.pdf>

Wilkins, T., & Nietfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4 (1), 115-121.

Vida y participación estudiantil: un estudio desde las perspectivas de los universitarios

Milena A. Cajamarca Guanuquiza; Diego M. Suqui Pizarro; Verónica G. Tacuri Albarracín.

Estudiantes de la carrera de Educación General Básica Itinerario de Lengua y Literatura; de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

alejandramilena26@gmail.com , dpizarro1995@gmail.com ,
gabytacuriveronicaga@hotmail.com

Resumen

El estudio pertenece a una investigación cuantitativa que se inscribe en el proyecto TO-INN², concretamente en la Dimensión Social de la educación superior. Se aplicó un cuestionario, el cual fue implementado en 22 universidades de 11 países de América Latina y Europa. Tuvo como finalidad generar y conocer una amplia información acerca del perfil académico de los estudiantes. En este caso, se tomó como muestra significativa 1310 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador a quienes se aplicó el cuestionario en el año 2018. El análisis que se presenta parte de la dimensión “*Vida y participación académica y social*”, en donde, luego del procesamiento de la información se obtuvo como principales resultados que: a) Los estudiantes provienen desde dos realidades educativas, el sistema público y privado; b) Centran más su participación en actividades académicas, recreativas y por grupos de investigación; y c) Cambio de la zona de residencia para cursar sus estudios, de lo rural a lo urbano y entre dos zonas urbanas. La investigación se compuso de dos etapas: la primera consistió en la recolección de la información mediante un cuestionario en línea y la segunda radicó en el análisis del mismo. A raíz de la interpretación de datos se ha llegado a conclusiones que han permitido plantear propuestas pedagógicas e institucionales para mejorar la participación estudiantil dentro de la universidad.

Palabras clave: Participación estudiantil, vida universitaria, actividades académicas.

² **From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions**, bajo el acrónimo TO-INN, es un proyecto desarrollado por un consorcio liderado por la Dra. Alejandra Montané López y el grupo de investigación FODIP de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona en el marco del programa Erasmus + Key Action 2- Capacity building in the field of Higher Education de la Unión Europea (2016-2019). Está constituido por 22 instituciones de Educación Superior y un centro de formación de siete países de América Latina (Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, Bolivia y Paraguay) y cuatro países de la UE (España, Italia, Holanda y Portugal). Busca promover la calidad en las universidades donde se forman futuros maestros y fortalecer la dimensión social, la pertinencia curricular y la innovación docente con la participación de toda la comunidad universitaria para impactar en las políticas y la gobernanza institucional.

Introducción

El desarrollo de un país, radica en la eficiencia y competencia de sus profesionales, por aquel motivo el desarrollo de capacidades laborales se va intensificando y los requisitos para conseguir o crear empleo en instituciones públicas o privadas, son cada vez más exigentes. Por tanto, las distintas universidades siempre están a la vanguardia en la capacitación de los futuros profesionales, quienes a su vez son los que llevarán el progreso del país; y de esta forma, favorecer al desarrollo integral de la sociedad a raíz de contribuir con personas bajo competencias ético-políticas y profesionales. De este modo, en las diferentes instituciones de educación superior es imperioso implementar diversas actividades para mejorar el proceso de formación inicial del estudiante. Estas pueden ser de índole académico o recreativo como: espacios de discusión, talleres, ponencias, clubes, etc.

Es por lo que, desde la gestión de cada institución de educación superior se busca contar con estructuras y espacios apropiados para el desarrollo de la calidad y calidez de los estudiantes en formación, quienes a través de sus capacidades puedan desenvolverse a nivel personal, social y profesional. En tal sentido, “el desafío es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones” (Brunner, 2011, p. 140). Por tanto, la universidad desde su gestión de políticas universitarias y gobernanza institucional, prevé potenciar la calidad de sus estudiantes en función de las diversas necesidades pedagógicas didácticas encontradas, brindando escenarios de interacción y participación en un marco de equidad social y mayor cobertura a nivel nacional.

Es por lo que, desde la gestión de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), escenario de donde surge la investigación, se potencian actividades de participación académica en beneficio de toda la comunidad que la conforman. En diálogo con esto, se concuerda con lo que exponen (Barberi y Tur, 2019), quienes mencionan que la UNAE, es dadora de condiciones óptimas para los procesos de formación en los estudiantes, centrándose en prácticas educativas emancipadoras, inclusivas y revolucionarias. Elementos claves sustentados desde el modelo pedagógico de la UNAE (2017a), mismo “que estimula el pensamiento crítico, las competencias investigativas y la vinculación con la colectividad desde donde construir comunidad de aprendizaje” (pág. 24). Por tanto, se constituye elemento trascendental que promueve la formación, participación y vida estudiantil de los universitarios, a raíz de cultivar sus cualidades en escenarios de acción educativa.

Por otro lado, se resalta la gestión del proyecto TO-INN (2019), entidad que busca mejorar la calidad de la formación docente, aspirando que los futuros maestros sean capaces de desenvolverse en cualquier ámbito educativo. Este proyecto, se articula con dimensiones desde lo social, la pertinencia curricular, innovación docente y participación de toda la comunidad universitaria, en función de la cohesión social, la cultura digital y ciudadanía. En consecuencia, el estudio desde diferentes perspectivas en distintos

contextos multiculturales de Latinoamérica resulta trascendental y a su vez un proceso innovador de formación, adaptación curricular, política y gobernanza en la vida universitaria. Es por ello que, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), desde el accionar en la vida, participación, y transformación social de sus estudiantes, busca promover una formación académica de calidad y calidez al plantear escenarios, actividades y estrategias en función de la pertinencia curricular e innovación docente para el mejoramiento de la educación en el país.

En tal sentido, la investigación que se presenta, parte desde la muestra significativa de 1310 estudiantes a quienes desde la dirección del proyecto TO INN se aplicó un cuestionario, constituyéndose en el primer momento de la investigación. Luego se realiza un análisis crítico - reflexivo acerca de las actividades que generan más participación estudiantil, se lo relaciona con la teoría y las políticas de gobernanza institucional de la universidad. También se genera un debate y diálogo entre las principales perspectivas de estudiantes de diferentes carreras acerca de la vida y participación académica en la universidad a raíz de la experticia adquirida desde la praxis educativa.

Por tanto, el meollo de esta investigación radica en un análisis de las principales características de vida y participación estudiantil de la Universidad Nacional de educación (UNAE) y su incidencia en el desarrollo profesional de los estudiantes. Lo que a su vez ha permitido plantear interrogantes acerca de cuáles son estas modalidades de participación y cómo contribuyen a la vida académica, social y a la formación inicial docente de los universitarios. Tomando en cuenta que la universidad plantea una relación armónica entre la tríada docencia, investigación y vinculación con la colectividad desde un carácter socio comunitario y a su vez fortalece espacios de formación teórica, práctica y metodológica de los estudiantes (Barberi y Tur, 2019). Desde esta perspectiva es factible reflexionar sobre las posibilidades que la universidad intensifica partir de sus políticas públicas y gobernanza institucional.

Cabe resaltar que las actividades que se describen dentro del trabajo se plantean y desarrollan para potenciar habilidades y conocimientos de los estudiantes, mediante una participación activa dentro o fuera de la institución, rescatando que algunas de estas nacen como propuesta desde los propios universitarios. Por aquel motivo, la UNAE al ser especializada en educación, busca mejorar el sistema educativo a través de la formación de docentes con un compromiso ético, profesional y social.

Desarrollo

Informe de Resultados

Desde la dirección del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions*, se aplica un cuestionario a 22 universidades de 11 países de América Latina y Europa, entre ellas la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con el fin de realizar un estudio de la dimensión social en la educación superior. A raíz de ello, surge la necesidad imperiosa de rescatar la información adquirida y reflexionar acerca de las características encontradas.

Por tanto, el objetivo de este análisis se dirigió a conseguir:

- Analizar las principales características de vida y participación estudiantil en estudiantes de la Universidad Nacional de educación UNAE y su incidencia en el desarrollo profesional.

De este modo, se describen los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado tomando en cuenta que se trata de un estudio cuantitativo en un nivel descriptivo.

Muestreo

En esta investigación participaron 1310 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) pertenecientes a diferentes niveles y carreras de un total de 1700 estudiantes en carreras presenciales que tenía la UNAE para ese año; donde se registró a 804 (61%) mujeres y 506 (39%) hombres. Estudiantes provenientes de Costa, Sierra y Oriente, regiones de la República del Ecuador. Cabe destacar que la muestra se aplicó en el año 2018 de manera virtual.

Recolección de información

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario elaborado por “*TO INN From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions*”. Este estudio aborda uno de los cinco apartados del cual se hace el análisis “*Vida y participación académica y social*”.

Análisis de datos

Los datos obtenidos en el cuestionario fueron procesados por el programa informático SPSS. Por la naturaleza del programa aplicado, las respuestas son de carácter descriptivo – interpretativo.

Resultados y discusión

Se detallarán los resultados en función de los principales ítems encontrados (3 escalares y 14 categóricos).

Educación pública y privada

Los resultados obtenidos (tabla 1) indican que el 73,6% de los estudiantes durante su escolarización previa a la universidad no han estudiado en alguna institución educativa privada, mientras que un 8% si en la primaria o grado infantil y un 7,6% en la educación secundaria. Por tanto, la mayor parte de estudiantes provienen del sector público educativo, resaltando de esta forma la importancia de las políticas públicas como un medio que está al servicio de la sociedad en general. De modo que, se convierte en un derecho e inversión del estado y a su vez contribuye a una equidad social en todos los niveles académicos favoreciendo el acceso a un futuro a estudios universitarios. Esto dialoga con Post (2011) quien menciona “la educación superior se ha convertido en un factor cada vez más importante en América Latina, dado que el acceso a la educación primaria y secundaria se ha ampliado y se ha convertido en más universal” (p. 5).

Tabla 1: Estudios anteriores en alguna institución privada. UNAE 2018.

Valores		N	Porcentaje
Válidos	No	964	73,6
	Sí, sólo en la educación infantil, primaria o ciclo básico	105	8,0
	Sí, sólo en la educación secundaria, postobligatoria o ciclo orientado	100	7,6
	Sí, en ambas	89	6,8
	Total	1258	96,0
Perdidos	Sistema	52	4,0
Total		1310	100,0

Fuente: Base de datos y resultados del cuestionario TO INN-UNAE.

Cambio de residencia al cursar los estudios superiores

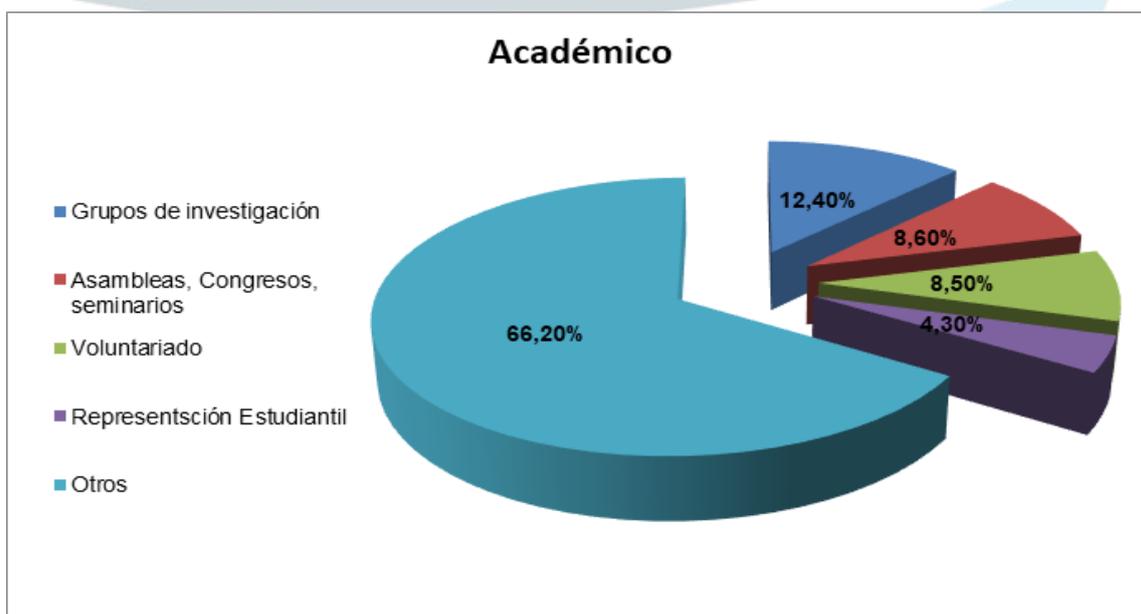
Por otro lado, se encontró que el 71,1 % de estudiantes no tuvieron que realizar ningún cambio de residencia al cursar los estudios universitarios, sin embargo, se evidenció como dato significativo que el 15,1% ha tenido que movilizarse de una zona rural a una urbana y un 9,8% entre dos zonas urbanas. Resultando datos trascendentales en la investigación por la movilidad y equidad social que el acceso a la universidad de tipo público ha generado. Por tanto, el nivel de participación y oportunidades se incrementa como parte de la transformación de vida social de los estudiantes. Esto se relaciona con Benavides y Etesse (2012) donde exponen que “las expectativas educativas, pueden también relacionarse con una lógica aspiracional de movilidad social” (p. 4), lo que genera que la educación sea visibilizada como una herramienta de progreso, superación y a su vez flexibilizadora e innovadora que permite mayor cobertura a toda la sociedad (Rama, 2006).

Participación estudiantil

Los datos evidenciaron (Figura 1) que el 12,40% de la comunidad estudiantil, forman parte de grupos de investigación promovidos por la universidad. Mientras que, un 8,60% participan en asambleas, congresos o seminarios, organizados dentro de la institución. Resignificando en gran medida la participación activa de los estudiantes y su vínculo en la producción académica-científica desde la formación inicial docente. Resaltando que la educación y la investigación no pueden deslindarse pues significan una clave sustancial en el desarrollo holístico de las personas, o en palabras de Toro, Failoc y Díaz (2015) “la educación en una cultura de investigación debe ser una prioridad en las universidades porque el fin principal de éstas no es concebir profesionales en masa, sino generar conocimiento nuevo a través de la investigación científica” (p. 3). Es decir, promover a través de la investigación educativa personas, profesionales y docentes que no traten de adaptarse a la sociedad sino más bien generen producción, trabajo y contribuyan desde su labor ética-política a la sociedad en general a raíz de sacar a flote todas sus habilidades y capacidades.

Por otro lado, se obtuvo que un 8,50% participan como voluntarios en las distintas asambleas, congresos o seminarios y un 4,3% son participes en una representación estudiantil en cualquier órgano de gobierno dentro de la Universidad. Cabe mencionar que las distintas actividades académicas como: congresos; asambleas; grupos de investigación; promovidos por la Universidad para el desarrollo de las competencias profesionales en la educación, son de gran acogida por parte de la comunidad estudiantil y a su vez son promovidas por los propios alumnos en sus diferentes carreras y niveles.

Figura 1: ¿Qué actividades promovidas por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), participan más los estudiantes de las distintas carreras de educación? UNAE. 2018.



Fuente: Elaboración propia desde la base de datos y resultados del cuestionario TO-INN.

Participación en actividades lúdicas

En cuanto a la participación académica y social de los estudiantes fuera de la universidad (Figura 2) se obtuvo que el 14,7% dedican su tiempo en distintos grupos artísticos como: Danza, Música, teatro, entre otros. Un 14,7% se involucra en los distintos grupos deportivos que tiene la universidad como: fútbol, Básquet, Ajedrez, mientras que el 10% en los diferentes clubes de su interés con los que cuenta la universidad como: periodismo, debate, ecología o inglés. Por tanto, se evidencia la gran acogida y participación estudiantil en diferentes actividades lúdicas y recreativas que a su vez fomentan el desarrollo y formación inicial docente desde otros contextos de acción. Esto mantiene relación con Pozón (2015) quien a través de su investigación afirma que “las actividades extracurriculares como un elemento muy importante en el contexto universitario por cuanto generan vida universitaria, convivencia entre la comunidad estudiantil, una sana distracción necesaria para los alumnos y una herramienta idónea para lograr la formación integral del joven” (p. 141). En otras palabras, este tipo de actividades propician un desarrollo autónomo del estudiante en su formación inicial y a su vez se constituyen herramientas necesarias para desarrollar habilidades que beneficiarán su quehacer docente.

Figura 2: ¿Qué actividades lúdicas realiza el estudiante? 2018. UNAE.



Fuente: Elaboración propia desde la base de datos y resultados del cuestionario TO-INN.

Gobernanza desde la Universidad como beneficiadora de la participación estudiantil

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) se rige por políticas establecidas por los máximos organismos del Gobierno Nacional del Ecuador, esto con el fin de mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo, pretende posicionarse en los rankings internacionales de creación en materia educativa y en las acreditaciones nacionales universitarias (Zambrano, 2018).

Es por ello que, desde los organismos de cogobierno, autoridades institucionales, académicas, la coordinación pedagógica, de investigación y de gestión académica de posgrados en la UNAE, se propician y generan oportunidades de acceso y participación a los estudiantes de toda la universidad. Esto es necesario e importante pues los diferentes departamentos que constan en la estructura académica de la UNAE, benefician en gran medida que se coordinen, asesoren y supervisen planes de actuación, proyectos y programas de investigación. Procesos y acciones que de una u otra manera benefician se desarrolle la participación de los estudiantes como gobernanza que se forma desde las aulas de clases, prácticas preprofesionales y diferentes eventos académicos.

En consecuencia, la universidad presta actividades para la formación del estudiante, dentro del ámbito académico relacionado con la participación estudiantil, esta se concentra más en los grupos de investigación (12,40%) propuestos por la universidad. Lo cual genera varios espacios de discusión y adquisición de nuevas habilidades investigativas. De acuerdo con Orduña, Cabezas y Delgado (2013) en su estudio *“Visibilidad e impacto web de los grupos de investigación de información y documentación en las universidades públicas españolas”* afirman que la Universidad politécnica de Madrid (UPM) indica que los grupos de investigación son un pilar fundamental dentro de las universidades para mejorar la investigación y el desarrollo en varios campos, por ejemplo, el tecnológico.

En diálogo con esto Barberi y Tur (2019) mencionan que la UNAE, dentro del marco de sostenibilidad “potencia una formación inicial holística, esto promueve la formación de docentes - investigadores. Piensa a los sujetos educativos como actores de construcción y reflexión en el proceso de aprendizaje” (p. 202). Entonces, existe un diálogo entre el compromiso social ético y la responsabilidad de promover acciones de cambio que potencien en los estudiantes el desarrollo de habilidades investigativas, lúdicas y creativas en beneficio de su formación inicial.

Es por lo que, desde este análisis y reflexión se considera que,

- Para potencializar aún más la participación estudiantil dentro de la universidad se debería difundir constantemente las actividades existentes, es decir, que toda la información llegue a los estudiantes de manera oportuna y rápida, ya que varios de ellos desconocen los grupos de investigación o eventos académicos dentro y fuera de la institución. Además, se deberían exponer las principales ventajas de pertenecer a grupos de investigación, lo que dialoga con la investigación realizada por (Cabezas, Jiménez y Delgado, 2013) quienes exponen que las principales ventajas de formar parte de un grupo de investigación son: intercambio de ideas y experiencias con los miembros del equipo de trabajo, se tendrá una mejor visión sobre las líneas que se quieren trabajar y los objetivos a plantearse, mejor organización de tareas, mejor rendimiento, mayores probabilidades de obtener recursos y financiamiento. Esto, a su vez, fortalecerá el desarrollo tanto personal, social e institucional.
- De igual forma, desde las diferentes carreras se podría generar más oportunidades de creación e intervención en proyectos académicos en los cuales, sean los propios

estudiantes guías y partícipes activos hacía un llamado de investigación desde la praxis educativa. De igual forma, una invitación a exponer lo desarrollado en la práctica en colaboración con otros docentes; esto con la finalidad de trabajar el desarrollo y participación estudiantil como parte de la transformación social de todos los universitarios, gracias a las políticas públicas, equidad social y procesos de gobernanza; contextos de acción que ofrece la universidad.

Principales perspectivas de estudiantes de la UNAE

A partir de los resultados obtenidos se repiensa desde las perspectivas de estudiantes universitarios quienes a raíz de la propia experiencia consideran que la UNAE, beneficia en gran medida la participación estudiantil a través de promover activamente congresos, conferencias, foros entre otros eventos de índole académico investigativo. Lo que a su vez permite que la comunidad académica se vea envuelta en estas actividades ya sea como asistente o ponente, revitalizando en gran medida su formación inicial. Asimismo, en diálogo con los datos obtenidos del cuestionario, se concuerda que existe gran acogida de participación en grupos de investigación de la universidad donde los estudiantes interactúan energéticamente colaborando e incluyéndose en el mundo pedagógico investigativo. De igual modo, existen diferentes clubes como teatro, baile, danza folclórica, coro polifónico, banda de música, entre otros, actividades lúdicas que potencian la participación y vida académica de todos los estudiantes en sus diferentes carreras y niveles. Otra manera en la que la universidad brinda apoyo y participación es a través de ser miembro del comité editorial de revistas estudiantiles como “Illari”. Por tanto, se hace un análisis reflexivo en donde se evidencia desde la experiencia propia de los estudiantes de diferentes carreras este enfoque, mismo que se detalla a continuación:

Estudiante 1; Desde la carrera de Educación General Básica (EGB) se ha promovido la participación estudiantil tomando en cuenta las diferentes especialidades que abarca la carrera, ya sean éstas lengua y literatura, matemática y educación general básica. La diversidad de las especialidades ha permitido que se generen diferentes espacios que propician el conocimiento en diferentes ramas, esto ayudará a los estudiantes de EGB a conocer de manera más amplia métodos y estrategias que se pueden utilizar en el aula, y a su vez, tener una formación integral con el objetivo de brindar una educación de excelencia.

Por otro lado, los espacios que han propiciado la participación estudiantil en materia investigativa han sido congresos nacionales e internacionales, además de talleres que han sido ofrecidos en la universidad, en los cuales los estudiantes han dado a conocer los trabajos que se realizan dentro del aula; esto con el fin de mejorar la práctica educativa dentro de los centros educativos.

La participación de los estudiantes de EGB dentro de los grupos de investigación es favorable, pero aún existe desconocimiento de la manera en la cual se trabaja y qué impacto tendrán estos grupos en su la vida estudiantil.

Estudiante 2; la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ha promovido la participación de los estudiantes con distintas actividades académicas o recreativas, desde la perspectiva intercultural, para lograr un nuevo entendimiento de cómo se está llevando la educación en las distintas comunidades de cada pueblo o nacionalidad del país. De modo que, lo vital de carrera en la UNAE, son las prácticas de inmersión que son desarrolladas en las comunidades Shuar o Kichwa y llevados a cabo desde tercer ciclo hasta noveno, donde aquí se convive y conoce la realidad de la comunidad.

Además, las autoridades de EIB, al buscar el bienestar y el éxito de la carrera capacitan de mejor manera a los estudiantes realizando talleres sobre currículo, conferencias de lenguas ancestrales, conversatorios sobre la educación en la EIB, esto en cuestión académica. En la parte recreativa ha realizado eventos culturales, con música, arte, tejido. También se realizan distintas celebraciones y rituales indígenas, para que así el estudiante tenga un conocimiento sobre la importancia del saber ancestral, para así poder transmitirlo en el salón de clase a los niños.

Estudiante 3; La carrera de Educación Inicial promueve la participación de los estudiantes a partir de la investigación enfocada a la infancia, en un sentir investigativo desde y con los niños y niñas. A lo largo del proceso de formación han existido varios escenarios de interacción como seminarios, conferencias o talleres en donde se ha tomado como punto de partida la educación infantil y su importancia en la vida de todas las personas. Constituyéndose en experiencias lúdicas y recreativas que potencian el desarrollo de capacidades y habilidades a los futuros maestros esto con el fin de perfeccionar conocimientos, contenidos y acciones en beneficio de la primera etapa de aprendizaje; la infancia. Cabe resaltar que estos espacios que la Universidad brinda a los estudiantes es gracias a la experticia que se genera desde las aulas de clases y desde las aulas de prácticas preprofesionales, las cuales benefician desarrollar un perfil investigativo y ello a su vez se puede ver reflejado en proyectos de aula, de investigación, y en congresos o seminarios a nivel nacional e internacional entre otros.

Es importante resaltar que desde la Educación Inicial la UNAE promueve una participación con la colectividad, en donde las y los estudiantes han podido vincularse con niños y niñas desde otros escenarios, un ejemplo de ello, es a través de las visitas a otras escuelas, agasajos o actividades lúdicas, mismas que fortalecen la construcción de docentes formadores en edades tempranas y a su vez forman parte de la transformación de vida de cada estudiante.

Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos se infiere que, los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) presentan una significativa interacción en grupos de investigación (12,4%) lo que evidencia su motivación inherente por participar y sacar a flote sus habilidades y capacidades pedagógicas e investigativas a raíz de la formación y experiencia adquirida en clase y en la práctica. De igual manera, resulta significativo que en su mayoría participen en congresos, seminarios o asambleas organizadas y promovidas por la universidad (8,60%), lo que denota existe un vínculo y gran interés por promover

el aprendizaje autónomo para así dar a conocer la investigación estudiantil en su formación inicial.

En consecuencia, resulta significativa la movilidad estudiantil que se ha dado a raíz de las oportunidades de acceso a una educación pública, lo cual ha generado que varios estudiantes de diferentes contextos sociales (rural-urbano) puedan acceder a mejores situaciones de participación académica como parte de su transformación de vida, personal, social y profesional. Constituyéndose como parte de acciones de equidad social, aspecto imperioso que busca la UNAE desde sus espacios de interacción y participación estudiantil.

Se considera trascendental que desde los organismos y autoridades de la universidad se generen espacios innovadores y fundamentales para la participación académica; proyectos de investigación, congresos o seminarios, así como también escenarios de actividad lúdica, canto, danza, teatro, entre otros, pues resignifican en beneficio del desarrollo holístico de todos los estudiantes. A su vez, demuestra que desde la participación estudiantil como gobernanza en la universidad, se logra desplegar la vocación docente y aportar a su formación desde el mejoramiento del sistema educativo.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos y desde la experticia de los estudiantes se infiere, que la universidad promueve con gran viabilidad actividades de participación estudiantil en varias áreas de desarrollo profesional. No obstante, resulta importante seguir convocando y difundiendo este tipo de actividades para generar una comunidad educativa desde el perfil investigativo tal como lo aspira la universidad. Por otro, lado sería interesante que existiera más flexibilidad en las actividades recreativas, por ejemplo, en los horarios de acceso, debido a que estos coinciden con las horas de clase, provocando un limitante para muchos estudiantes en su participación.

Finalmente, se resalta que la UNAE promueve el desarrollo de cualidades académicas, sociales, investigativas y creativas que tienen los estudiantes, al apoyarlos en sus gustos personales y a su vez en la participación activa en grupos, proyectos y eventos académicos. Por tanto, la participación investigativa es trascendental pues resignifica en gran medida el perfil docente en la formación inicial de los estudiantes, esto en estrecha relación con la gestión que desde la política pública y gobernanza institucional se genera.

Referencias bibliográficas

Benavides, M., & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. *Educación superior, movilidad social e identidad*, 51-92.

- Barberi, O., y Tur, G. (2019). Formación Docente Socio Comunitaria en la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación. *Revista Científica*, 4(11), 196-217.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends. *Revista de educación*, 355(2), 137-159.
- Cabezas, A., Jiménez, E., & Delgado, E. (2013). ¿Existe relación entre el tamaño del grupo de investigación y su rendimiento científico? Estudio de caso de una universidad española. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(2), 3.
- Orduña, E., Cabezas, A., & Delgado, E. (2013). Visibilidad e impacto web de los grupos de investigación de información y documentación en las universidades públicas españolas. *VI Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes*, 6, 3-4.
- Post, D. (2011). Las Reformas Constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para el acceso a la educación superior desde 1950. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-24.
- Pozón, J. (2015). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 13, 5.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista educación y pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Toro-Huamanchumo, C. J., Failoc-Rojas, V. E., y Díaz-Vélez, C. (2015). Participación en sociedades científicas estudiantiles y en cursos extracurriculares de investigación, asociados a la producción científica de estudiantes de medicina humana: estudio preliminar. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(4), 293-298.
- TO-INN. (2019). Proyecto TO-INN. Universidad de Barcelona. [Consultado en 02-10-2019]. Tomado de: <https://www.toinn.org/>
- UNAE. (2017a, b). Modelo Pedagógico de la UNAE. Azogues, Cuenca: Universidad Nacional de Educación – UNAE
- Zambrano, X. (2018). Política y Gobernanza-UNAE. [Consultado en 29-08-2019]. Recuperado de <https://www.unae.edu.ec/copia-de-to-inn-innovacion-docente>

Participación institucional y alternativa de los estudiantes universitarios en Colombia

Rocio Polanía Farfán, Universidad Surcolombiana

La participación es pilar fundamental de la gobernabilidad democrática, sin participación no existe democracia. La participación es una forma de intervención que les permite a los individuos reconocerse y ser reconocidos como actores dentro de una determinada sociedad, por ello es determinante en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el universitario. Por lo tanto, la universidad como espacio de formación y aprendizaje debe entregar las herramientas a los estudiantes para generar ideas, conocimiento y experiencias para fundamentar un pensamiento colectivo que genere un bien común. Además, debe gestar prácticas para la participación y el ejercicio de la ciudadanía de sus estudiantes, que permitan construir y potenciar escenarios democráticos orientados tanto a la formación-acción política de los estudiantes como al desarrollo y gobierno de su proyecto institucional. En este sentido, uno de los fines de la educación es formar para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan; las instituciones educativas tienen el deber de formar a los estudiantes para ejercer su derecho a participar.

La participación de los estudiantes en el gobierno y el funcionamiento de la universidad, aparte de ser un derecho, es también un potente proceso formativo que puede utilizarse en diferentes espacios y momentos de la vida universitaria como un complemento de primer orden a la formación y profesionalización de los estudiantes. Resulta claro que todas las instituciones de educación superior, estatales u oficiales, y privadas o de economía solidaria, deben promover prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. En la educación superior los estudiantes son los sujetos más importantes, y su participación en la estructura institucional es de gran relevancia en la democracia universitaria.

En este sentido, precisando el concepto de representación estudiantil, resulta pertinente retomar la definición que ofrece la Universidad Nacional en su ARTÍCULO 12³, cuando dice que los estudiantes ejercen su autonomía y su derecho a la participación democrática, al elegir a quienes le representarán como integrantes en los cuerpos colegiados de todos los niveles de la Universidad, con pleno derecho, sin perjuicio de otras expresiones individuales y colectivas de participación de acuerdo con los principios consagrados en la Constitución Política, que define la participación como un derecho y como un deber en el ejercicio de la ciudadanía. No obstante, en la universidad un estudiante tiene derecho a participar desde lo más simple como es asistir a clase hasta ejercer como representante en

³ Universidad Nacional de Colombia. CAPÍTULO IV. DE LA PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN Y REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37192

un órgano de gobierno, miembro de algún sindicato o asociación de estudiantes, entre otros.

Desde esta perspectiva, en la universidad existen formas o vías de participación estudiantil en dos direcciones: la institucional y la alternativa. La institucional es la que establecen las leyes, estatutos y reglamentos y que se desarrolla generalmente por medio de la función representativa: estudiantes elegidos por los propios colectivos y según los procedimientos democráticos establecidos por cada IES. Fundamentalmente se refiere a la presencia del estamento estudiantil en los distintos órganos de gobierno universitario: Consejos de Superior, Consejo de Académico, Consejo de Facultad Consejo estudiantil, entre otros organos existentes al interior de IES. Pero es bien sabido que no siempre la participación de los estudiantes en la universidad se ha ejercido y se ejerce por medios institucionalizados. La participación estudiantil también, se ejerce desde medios alternativos muy diferentes a lo institucional, los cuales se orientan a crear estrategias para dejarse oír, formular sus críticas o difundir sus propuestas. Ello ocurre, bien sea porque no existen medios de participación regulados o son demasiado limitados, o por rebeldía se rechazan las formas normativas convencionales para crear medios alternativos para ejercer sus propias claves de participación.

En la dirección de la participación alternativa en Colombia, los estudiantes han abanderado a lo largo del siglo XX luchas a favor de la transformación del sistema educativo y social en el país. Un ejemplo de estas luchas es la gestada en el año 2011, donde los estudiantes exigían a todos los estamentos gubernamentales, la reforma a la Ley 30 que reglamenta la educación superior colombiana. El debate se centró en la posibilidad que la reforma que realizará el Estado se orientara a propiciar la privatización de la educación, a la consolidación de un modelo de universidades con ánimo de lucro, a la entrada de capital externo en las instituciones oficiales y a la posibilidad que el gobierno autorizara a destinar recursos públicos a las privadas. Ante estas ideas, los universitarios comenzaron a organizarse dando origen a la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), donde podían participar todas las expresiones organizativas del estudiantado, con la condición de que acogieran las conclusiones de ese encuentro y participaran en las mesas amplias por universidad, ciudad o departamento.

Esta organización se puede considerar como una inmensa victoria del movimiento estudiantil, ya que desde hacía décadas no existía un proceso que fuera un referente organizativo nacional y sobre todo con una legitimidad, la cual se iba ganando en la sociedad colombiana a pesar de la invisibilización y la estigmatización por parte de los medios hegemónicos de comunicación, además de los intereses de algunos sectores para evitar la unidad del estudiantado. Este movimiento logró legitimidad por el uso de nuevas formas de manifestación pacífica caracterizada, por la renovación en los repertorios de acción de contenido simbólico que buscaban comunicar y articular, alcanzando de esta manera, posibilidades de intervenir en la política del país.

La MANE agrupó las principales organizaciones estudiantiles y se planteó como un espacio amplio donde podía participar cualquier estudiante. Un proceso en construcción resultado del aprendizaje de experiencias anteriores de unidad, como la Coordinadora Nacional de Estudiantes Universitarios (CNEU). El movimiento gestado, estaba en contra de la mercantilización de la educación que conllevaba a un modelo de nación que somete a las universidades a criterios de criterios mercantiles y de profunda desigualdad social. Aunque la MANE fue un movimiento con unas estrategias discursivas basadas en la reivindicación de la educación como derecho, que contrarrestaron la argumentación del Gobierno y articularon a su lucha diversos actores, pierde poder y casi desaparece debido a que muchos estudiantes de las regiones no se sentían representados por el centralismo capitalino de la MANE.

En el año 2018, Colombia confrontó de nuevo la capacidad de movilización de los estudiantes universitarios y de las fuerzas sociales que los acompañan. El movimiento buscaba garantizar los recursos para el funcionamiento de las universidades públicas. Los estudiantes nuevamente solicitaban una reforma sustantiva de la Ley 30 de 1992 que estableció el régimen de transferencias para las universidades oficiales. Como consecuencia de esta reglamentación, durante los últimos 25 años el presupuesto para las universidades públicas se ha mantenido prácticamente constante en términos reales, porque este presupuesto se reajusta apenas con el índice de inflación anual. La movilización estudiantil del 2018 fue, en el fondo, un reclamo al gobierno nacional para que se comprometiera a concertar con la comunidad educativa una solución definitiva a la crisis financiera de las universidades públicas.

Las masivas movilizaciones, la creatividad y diversidad de la protesta, el respaldo ciudadano, las presiones políticas de las directivas académicas de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la madurez intelectual, política y el compromiso ético que demostraron los líderes del movimiento, generaron el impacto mediático y político suficiente para sentar al gobierno nacional en lo que se denominó: Mesa de diálogo para la construcción de acuerdos y soluciones que permitan resolver la situación actual de la educación superior⁴.

A pesar de que los acuerdos alcanzados no saldan por completo las necesidades acumuladas por las IES públicas, sí representan el mayor avance de los últimos 20 años del movimiento estudiantil en Colombia y además, junto a los acuerdos de paz son el compromiso más importante que ha realizado en las últimas décadas el Estado Colombiano en materia presupuestal con el movimiento social. Asimismo, el movimiento estudiantil ha logrado mayor cualificación en el debate, mayor experiencia en negociación y mayor capacidad de organización y movilización, lo cual en términos concretos servirá para asumir las luchas venideras de manera más asertiva y con mayor madurez.

⁴ De La Hoz Pacheco. Qué le dejó el 2018 al movimiento estudiantil colombiano. Las 2 Orillas, enero 6 de 2019. <https://www.las2orillas.co/que-le-dejo-el-2018-al-movimiento-estudiantil-colombiano/>

Referentes

Cruz Rodríguez. E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Cienc. politi.*, Volumen 7, Número 14, p. 140-193, 2012. ISSN electrónico 2389-7481. ISSN impreso 1909-230X.

De La Hoz Pacheco (2019). Qué le dejó el 2018 al movimiento estudiantil colombiano. *Las 2 Orillas*, enero 6 de 2019. <https://www.las2orillas.co/que-le-dejo-el-2018-al-movimiento-estudiantil-colombiano/>

Leon. Leonardo (2012). Balance del movimiento estudiantil colombiano en el 2011 Leonardo León / Lunes 16 de enero de 2012. Recuperado de <https://prensarural.org/spip/spip.php?article7199>

Movimientos estudiantiles: el poder de los jóvenes. *Revista semana*, (6/24/2017) <https://www.semana.com/seccion/educacion/64-1>

Universidad Nacional de Colombia. CAPÍTULO IV. DE LA PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN Y REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37192

YEPES GRISALES, Daniel y Victor Santiago Calle León (2014). “Hacia la historia del Movimiento Estudiantil en Colombia: elementos teórico-metodológicos fundamentales”. En: *Transpasando Fronteras*, núm. 6, pp. 217-240. Cali, Colombia: Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES), Facultad de Derecho y Ciencias sociales, Universidad Icesi.



Sección segunda
Gobernanza y Gestión universitaria

Presentación

Javier Numan, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay

En esta sección incluimos las aportaciones que, dentro del *Proyecto To INN, From Tradition To Innovation In Teacher Training Institutions*, fueron presentadas en el Seminario Internacional titulado: Política y Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente, celebrado en Lisboa entre los días 23 y 26 de septiembre de 2019.

Como componente fundamental de la dimensión institucional de la docencia, articulando política y gobernanza, en la Mesa 2 del Seminario, se analizaron y discutieron seis ensayos y/o artículos de investigación en curso o ya concluidos. Los mismos han sido, por título y autoría, los que a seguir se detallan, en el orden en que fueron presentados.

El primer papel de trabajo se titula: Gobernanza y autonomía universitaria. Dilemas y oportunidades. De autoría del Dr. José Beltrán Llavador y la Dra. Alejandra Montané López (Coord.), por la Universidad de Valencia, España. El segundo trata sobre el Gobierno y gestión de las universidades: la necesidad de fortalecer la formación para el desempeño de los cargos, por el Dr. Paulino Carnicero, de la Universidad de Barcelona, España. En el tercero se aborda la organización departamental en la Universidad Pedagógica Nacional. Presentado por Mariano Fontao y elaborado conjuntamente con Denise Fridman, por la Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. La cuarta ponencia describe la gobernanza en la Educación Superior: balance de las reformas impulsadas a los programas de formación de maestros en Colombia, a cargo de la Dra. Olga Cecilia Díaz Flórez, de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Por último, como quinto aporte, se plantea el caso de Honduras en la relación entre gobernanza y desarrollo curricular en el sistema de educación superior. Los presenta el Dr. Iván Rafael Martínez, en coautoría con la Dra. Claudia. R. Iriarte, por la Universidad Nacional Autónoma de dicho país. Se incluyó también el aporte de la Dra. Karina Lastra del CEIECS-EHU-UNSAM, Argentina) sobre las políticas inclusivas en el escenario de la masificación de la Educación Superior.

Reunimos estas ponencias que han puesto en discusión cuestiones centrales, tales como: qué es gobernar; la autonomía y la participación real, no vigilada; gobernar dentro de qué marco; equidad y garantías sólo por ley; la dimensión social dentro de un marco neoliberal, privatista, y las orientaciones del Banco Mundial; la tensión entre gobernabilidad y gobernanza. Creemos que lectura de estas contribuciones pueden ser de gran utilidad e inspiradoras de nuevas ideas y prácticas profesionales desde la perspectiva colaborativa que ha caracterizado el desarrollo de nuestro Proyecto.

Gobernanza y autonomía universitaria: dilemas y oportunidades⁵

José Beltrán Llavador⁶, Alejandra Montané López (Coord.)⁷, con la colaboración de Ignacio Martínez Morales, Daniel Gabaldón, Francesc J. Hernández, Juan Pecourt⁸

Resumen

En este trabajo se presentan una serie de reflexiones en torno a las tensiones y relaciones entre autonomía y gobernanza universitaria en procesos de carácter global, que encuentran su impacto y sus efectos en la escala local. Abordaremos el caso de España, enmarcado en el discurso y las políticas de la Unión Europea. Entre estos, se prestará atención a la incorporación, como un vector reciente en la gestión universitaria, del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que al tiempo que permea y reorienta la lógica de la gobernanza atendiendo a principios normativos de equidad y sostenibilidad, abre nuevos interrogantes.

Palabras clave

Autonomía; gobernanza; Responsabilidad Social Universitaria; equidad; sostenibilidad

Abstract

This paper presents a series of reflections on the tensions and relations between autonomy and university governance in processes of a global nature, which find their impact and effects on the local scale. We will deal with the case of Spain, framed in the discourse and policies of the European Union. Among these, attention will be paid to the incorporation, as a recent vector in university management, of the concept of University Social Responsibility (RSU), which at the same time permeates and reorients the logic of governance according to normative principles of equity and sustainability, and opens up new questions.

Keywords

Autonomy; governance; University Social Responsibility; equity; sustainability

Introducción

Este texto ofrece, en una primera parte, un panorama descriptivo del Sistema Universitario Español (SUE) desde el punto de vista de la gobernanza, centrándose, en la segunda parte, en el análisis de uno de los vectores característicos de la Educación Superior en España en las tres últimas décadas: el principio de autonomía. Las relaciones entre gobernanza (una forma singular de gobierno, como veremos) y autonomía (una expresión de autogobierno) se sitúan también ahora en una escala transnacional –en un proceso de europeización en nuestro caso– y plantean no pocos desafíos, en forma de

⁵ Este texto, que se presenta en la reunión internacional del proyecto TO-INN en Lisboa del 23 al 26 de septiembre de 2019, actualiza y adapta para la ocasión el capítulo elaborado por José Beltrán y Alejandra Montané, que lleva por título: Higher Education in Spain. Framework for Governance, publicado en Joshi, K. M. y Paivandi, S. (Ed.) (2015). *Global Higher Education. Issues in Governance*. Delhi: B.R. Publishing, pp. 63-103.

⁶ Profesor del departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia.

⁷ Profesora del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

⁸ Profesores del departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia.

tensiones y dilemas, para las agendas, las políticas y las prácticas educativas (véase, entre otros, Huisman, 2007). Aquí se sostiene, como idea principal, que la gobernanza en las políticas educativas refleja la emergencia de un nuevo paradigma que altera y cuestiona el modelo de gobierno de las universidades basado en la autonomía. Se prestará atención a esta idea en las consideraciones finales.

Antes de aproximarnos al SUE, conviene alguna clarificación conceptual relativa a las nociones de “gobernanza” y de “autonomía”. La Real Academia Española (RAE) y la Unión Europea (UE) adoptan el significado de la palabra “gobernanza” del inglés “governance”, que a su vez procede del antiguo francés “gouvernance”, cuyo significado en castellano era gobierno. El diccionario de la RAE define el término como: “Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía.” Por otra parte, la RAE define la palabra “autonomía”, que procede etimológicamente del griego “autos” y “nomos”, como: “Potestad que dentro de un Estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios.” En la actualidad, el uso del término “gobernanza” ha acabado naturalizándose y forma parte del lenguaje común. Vinculado con la nueva gestión pública, la noción de gobernanza se aplica tanto a la esfera económica, como a la arena de la política educativa, a la que hemos prestado atención en trabajos anteriores. (Teodoro y Montané, coord.: 2009; Montané et al., 2010; Montané y Beltrán, coord.: 2011; Montané y Beltrán, coord.: 2012; Beltrán y Teodoro, coord.: 2013).

Composición actual del Sistema Universitario Español (SUE)

a) El principio de autonomía universitaria

Durante las últimas tres décadas, la universidad en España se ha transformado notablemente en términos cuantitativos y cualitativos. La Constitución Española (CE) de 1978 consagró la autonomía de las Universidades y garantizó, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Poco después, a partir de 1985, las competencias en materia de Educación Superior fueron transferidas a las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas (CC.AA.), en un proceso de descentralización de la educación universitaria⁹.

En términos cualitativos, la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades) articuló los distintos niveles competenciales, los de las universidades, las CC.AA. y la Administración General del Estado (AGE). El diseño de la LOU incrementó el autogobierno de las Universidades, lo que supuso un incremento de su compromiso por

⁹ Las Comunidades Autónomas son entidades territoriales que, dentro de la Constitución española, están dotada de autonomía legislativa y competencias ejecutivas, así como de la facultad de administrarse mediante sus propios representantes. Existen 17 Comunidades Autónomas: Galicia, Principado de Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, La Rioja, Castilla y León, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla - La Mancha, Extremadura, Región de Murcia, Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla.

una mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos, así como nuevas atribuciones de coordinación y gestión para las CC. AA., a las que les fueron transferidas las competencias educativas.

Todo ello introdujo un cambio de escenario al dotar de nuevas competencias a las universidades y a las CC.AA. respecto a la anterior legislación, y ese cambio quedó reflejado en el texto de la LOU al plasmar de forma inequívoca la confianza de la sociedad en sus universidades y la responsabilidad de éstas ante sus respectivas administraciones educativas; la noción de responsabilidad social universitaria (con las siglas RSU) ha ido ganando relevancia, como veremos más adelante. A las competencias educativas de las CC.AA. se añadieron, entre otras, la regulación del régimen jurídico y retributivo del profesorado, la aprobación de programas de financiación plurianual conducentes a contratos programa y la evaluación de la calidad de sus universidades.

b) Crecimiento del número de universidades

En términos cuantitativos, desde que en 1985 se iniciara el proceso de descentralización, se ha producido un notable crecimiento en el número de universidades. Así, siguiendo los datos facilitados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019: 9) el Sistema Universitario Español (SUE) lo conforman en el curso 2017-2018 un total de 84 universidades, 82 con actividad, distribuidas en 235 campus (universidades presenciales) y 113 sedes (universidades no presenciales y especiales). Del total de universidades, el SUE cuenta con 50 universidades públicas y 32 universidades privadas. En el curso de estudio (2017-2018) se contabilizan 1.047 centros universitarios entre escuelas y facultades, a los que se suman 532 institutos universitarios de investigación, 49 escuelas de doctorado, 57 hospitales universitarios y 75 fundaciones.

c) Modernización del SUE

El proceso de expansión de las universidades españolas se ha de explicar también en el contexto de lo que se ha dado en llamar en la literatura académica la “europeización” de la educación (Alexiadou, 2014: 123-140; Teodoro, 2010: 61-72), contexto en el que se observa un nuevo énfasis en las reformas de los sistemas educativos en Europa. En este sentido, el curso 2010-2011 supuso la culminación del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la práctica finalización del desarrollo normativo derivado de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU), que modifica la anterior LOU de 2001.

Los grandes retos del SUE actual pasan, entre otros, por la modernización y la promoción de la excelencia en la universidad española. A su vez, la modernización y la europeización se enmarca en una creciente internacionalización que fomenta la competencia entre las universidades a través de los rankings internacionales de Instituciones de Educación Superior (IES). En Europa, buena parte de las IES no forman parte de las llamadas Universidades de Rango Mundial o URM (Liu, Wang & Cheng, 2011; Altbach & Salmi, 2011), es decir, no están bien posicionadas en el tablero de los rankings globales. Con el fin de superar esta situación, se han estimulado políticas públicas de promoción de la excelencia universitaria.

Precisamente la iniciativa Campus de Excelencia Internacional (CEI) surge en relación con la modernización de las universidades españolas. Desde el punto de vista de la gobernanza, el Programa Campus de Excelencia Internacional se basa en la agregación estratégica (*mergers*, por su denominación en inglés: véase a propósito Beltrán, Montané y Gabaldón-Estevan: 2019) de universidades, de instituciones relacionadas con el denominado triángulo del conocimiento (educación, innovación, investigación), y del sector productivo, que actuando en un entorno o campus, buscan al mismo tiempo una mayor influencia en el desarrollo regional y su posicionamiento en el contexto internacional. Si acudimos al Country Focus Workshop de la Comisión Europea celebrada en Riga en 2014, dedicado a los cambios en los escenarios de la educación superior, el caso de España fue uno de los tres ejemplos seleccionados (junto con Polonia y Austria) de programas que desarrollan Centros of Excelencia o alianzas institucionales. En la actualidad y como resultado de las tres convocatorias correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011, en España existen 32 Campus de Excelencia Internacional (CEI) con 63 universidades involucradas en ellos. (European Comission, 2014: 2).

Para el caso de la educación que nos ocupa relativo al papel de las universidades pedagógicas y de formación de profesorado, como señala Alejandra Montané en el informe sobre educación superior dentro del proyecto TO-INN, es necesaria una “consideración sistémica de las diversas dimensiones que afectan a las instituciones que forman a los/las profesionales de la educación -pertinencia social/curricular, política y gobernanza y desarrollo docente/profesional- Estas dimensiones afectan a la calidad educativa y, por tanto, pueden innovar los sistemas educativos propios de cada país que tienen que ver con la forma en que el aprendizaje se distribuye entre la población, es decir, tiene un persistente efecto en sus competencias, logros, expectativas y oportunidades educativas, desde la infancia hasta la Educación Superior.” (Montané, 2018: 4).

El proceso de expansión institucional mencionado se observa, entre otros, en los datos globales de oferta académica y de población estudiantil. En el curso 2017-2018, en el conjunto del SUE se han impartido 2.864 grados.

d) Presencia del alumnado actual

La universidad española inicia su proceso de apertura y expansión en los años 80, pasando de 170.000 estudiantes en 1960 a 700.000 estudiantes en 1980. No obstante, a partir de los años 90 el crecimiento del sistema universitario español es especialmente considerable, produciéndose un fenómeno de masificación.

En el curso 2017-2018 en las universidades españolas se han matriculado, en estudios de grado y máster 1.575.579 estudiantes, de los que 1.289.233 son estudiantes de grado, y 205.049 de máster.

Desde el curso 1999-2000 en el que se alcanzó el máximo histórico de estudiantes en el primer y segundo ciclo de formación universitaria (1.589.473) hasta el curso actual, se ha observado una pérdida anual media de algo más del 1,5%, de los estudiantes, lo que ha supuesto una reducción acumulada en el último decenio del 11,7%. Sin embargo, en el curso 2009-2010 esta trayectoria se invirtió, y por primera vez en 10 años el número de

estudiantes en este primer nivel de formación universitaria se incrementó un 2% respecto al curso anterior. El descenso acumulado debe relacionarse fundamentalmente con dos factores: por un lado, la disminución media anual de la población entre 18 y 24 años del 2,3%, lo que ha supuesto una reducción del 20,7% en la última década; y por otro lado, un largo y potente periodo de bonanza económica que finaliza con la crisis financiera actual. Por otra parte, las causas del repunte o incremento en el número de personas que accedieron estos últimos años y por primera vez a las aulas universitarias son, siguiendo a Michavila, Ripollés y Esteve (2011: 23), de dos tipos: laborales y académicas. “Las laborales corresponden a los efectos que tiene la crisis económica en el descenso de las expectativas de empleo, principalmente de los peor cualificados y remunerados. Por consiguiente, se abre una nueva oportunidad para dedicar un tiempo previo antes del inicio de la vida profesional. (...) Las razones académicas están relacionadas con el mayor atractivo que tiene la oferta renovada de estudios superiores. Con la implantación de la nueva estructura de estudios universitarios, ha crecido el número total de carreras que pueden cursarse en los campus españoles.”

El número de graduados universitarios ha experimentado un crecimiento del 67,5% en los últimos 20 años. Aquí es especialmente significativo el incremento de titulados universitarios en la rama de Ingeniería y Arquitectura (160, 1%), y también, pero en sentido contrario, el descenso de graduados de la rama de Humanidades (-20,1%). En el resto de ramas, los graduados universitarios han seguido una tendencia creciente a lo largo de las dos últimas décadas.

e) Acceso a la Universidad

Comúnmente conocida como “prueba de Selectividad” se trata del modo de acceso mayoritario e implica la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller. Hasta el curso 2015-2016 su denominación era Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019: 21) la convocatoria de 2017 ha sido la primera en la que los estudiantes procedentes de Bachillerato han realizado la conocida como Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). El cambio en la normativa ha de tenerse en cuenta a la hora de analizar los datos sobre el desarrollo y resultado de las pruebas de acceso a la universidad. Este año se matricularon un total de 280.852 personas, esto supone un descenso de 6,5 puntos con respecto al año anterior. La convocatoria genérica continúa siendo la mayoritaria, representando aproximadamente un 88% del total de la matrícula. El número de estudiantes que se presentó finalmente a la prueba fue de 264.980, de los cuales aprobaron 230.530. Si dejamos al margen la convocatoria general y nos centramos en las pruebas para mayores de 25 años, mayores de 45 años y mayores de 40 años con experiencia laboral, estas suman un total de 33.785 matriculados, de los cuales 21.699 se presentaron finalmente a las pruebas y 12.151 aprobaron. En las pruebas de acceso a la universidad, las mujeres continúan representando un porcentaje mayor que los hombres, este año el total de mujeres presentadas es de 149.300, lo que supone un 56,3% de mujeres frente a un 43,7% de hombres. El porcentaje de aprobados no varía en exceso atendiendo al sexo de los participantes, siendo un 87% el porcentaje de hombres aprobados con respecto a los presentados y un 87,2% el de mujeres aprobadas

con respecto a las presentadas. Si nos restringimos a las pruebas genéricas de acceso a la universidad, podemos observar que el 57,2% de los matriculados son mujeres, el 4,8% posee una nacionalidad extranjera y el 7,0% son mayores de 20 años. Mientras que el porcentaje de mujeres baja si nos centramos en la convocatoria extraordinaria (55,3%), el porcentaje de matriculados con nacionalidad extranjera y el de mayores de 20 años aumenta (un 6,5% y un 8,5 respectivamente) (...). Partiendo de la población de estudiantes de Bachillerato que se matriculan en la convocatoria ordinaria, las asignaturas con un porcentaje mayor de matriculados son las tres obligatorias: Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera (Inglés) e Historia de España, con unos porcentajes de aprobados sobre los presentados de 82,2%; 78,7% y 72,5% respectivamente.

f) Becas

El sistema general de becas ha sufrido cambios importantes en tiempos recientes. En términos generales, se observa un doble proceso en la reforma: por un lado, una tendencia hacia la transferencia de competencias a las CC.AA. y, por el otro, un mayor esfuerzo de convergencia con el EEES. Siguiendo la información proporcionada por el Ministerio del ramo (2019: 91), Para el año 2017-2018 el presupuesto ejecutado en becas y ayudas al estudio en el ámbito universitario por la AGE fue de 1.463.649 miles de euros. Este presupuesto se destina a cubrir las necesidades económicas de los más desfavorecidos. La convocatoria general consta principalmente del pago de tasas universitarias, una cuantía fija ligada a la renta familiar, una cuantía fija ligada a la necesidad de un cambio de residencia y una cuantía variable en función de la renta familiar y el rendimiento académico. En el curso 2016-2017, en el ámbito universitario, se destinaron un total de 258.273.818,21 euros para cubrir las necesidades de matrícula, 142.792.500 euros para compensar rentas familiares por debajo del umbral 1 establecido en el RD 726/2016, 121.800.750 euros para compensar un cambio de residencia y 290.974.042,3 euros para la cuantía variable.

Por otra parte, las comunidades autónomas y las universidades han concedido un total de 255.772.799,8 euros en concepto de becas y ayudas al estudio. Estas becas, por lo general, intentan cubrir necesidades adicionales de los estudiantes o bien complementar las ayudas concedidas por la AGE.

Autonomía y gobernanza de la universidad

Como ya quedó señalado al principio, la autonomía (el autogobierno) mantiene una relación dialéctica con la gobernanza, entendida en un sentido amplio como un paradigma que introduce nuevos modos de regulación en un contexto neoliberal.

El principio de autonomía universitaria está reconocido en la CE (1978) y ha sido regulado tanto en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), como en posteriores leyes (la LOU en 2001 y la LOMLOU en 2007). La LOU dedicó expresamente su artículo segundo a la autonomía universitaria, afirmando que “las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas”. Pero otras leyes posteriores ligadas a la competitividad (Ley 2/2011 de Economía Sostenible –LES– y la Ley 14/2011

de la Ciencia, Tecnología y la Innovación –LCTI–) introducen regulaciones que *de facto* limitan considerablemente la autonomía universitaria. A través de estas regulaciones que privilegian la competitividad se insta a las universidades a entrar en una nueva lógica sin ampliarles la posibilidad real de desarrollar su capacidad sustantiva de auto-organización.

Las expresiones de la autonomía universitaria se diversifican típicamente en una serie de aspectos fundamentales, de modo que cuando hablamos de autonomía podemos referirnos a autonomía normativa, de gobierno, académica, financiera y de carrera, que se concretan a su vez, en el marco propio de cada uno de los estatutos de las universidades. La autonomía normativa y de gobierno se traduce en la elaboración de los propios estatutos y demás normas de funcionamiento interno. También en la elección, designación y remoción de los órganos de gobierno y de administración. La autonomía académica se traduce, fundamentalmente, en la elaboración y aprobación de los planes de estudio y de investigación y también en la admisión, régimen de permanencia y evaluación de conocimientos de los estudiantes, así como en la expedición de títulos y diplomas. La autonomía financiera se concreta en la aprobación de sus presupuestos y en la gestión y administración de sus propios recursos y la autonomía de carrera académica, en el establecimiento y modificación de las plantillas y en la capacidad de selección y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios (respetando el derecho fundamental de acceso a la función pública en condiciones de igualdad y no discriminación y con respeto a los principios de mérito y capacidad).

En lo que sigue, tomaremos como referencia el modelo analítico proporcionado por el reciente estudio de la European University Association (EUA) *University Autonomy in Europe II. The Scorecard* (2011) que analiza 28 sistemas educativos en 26 países europeos a través de los datos ofrecidos por las propias organizaciones, y lo aplicaremos al caso de España, poniendo el foco de atención en su marco normativo más reciente: la LOU (2001) y su posterior modificación en la LOMLOU (2007). En el estudio señalado, la autonomía se aborda, a efectos operativos, a partir de las dimensiones económica, organizacional, de personal y académica, y sus respectivos indicadores, como puede verse en el cuadro 1. Siendo la autonomía una forma de gobierno propio, y siendo a su vez la gobernanza una manera de gestionar, las cuatro dimensiones aplicadas a la autonomía, podrían aplicarse, asimismo, al análisis de la gobernanza.

Cuadro1. Dimensiones de la autonomía universitaria

Organisational autonomy	Financial autonomy	Staffing autonomy	Academic autonomy
Selection procedure for the executive head	Length and type of public founding	Capacity to decide on recruitment procedures (senior academic/senior administrative staff)	Capacity to decide on overall student numbers
Selection criteria for the executive head	Ability to keep surplus	Capacity to decide on dismissals (senior academic/senior administrative staff)	Capacity to introduce programmes (BA, MA, PhD)
Term of office of the executive head	Ability to borrow money	Capacity to decide on promotions (senior academic/senior administrative staff)	Capacity to terminate programmes
Inclusion and selection of external members in governing bodies	Ability to charge tuition fees for national/EU students (BA, MA, PhD)		Capacity to choose the language of instruction (BA, MA)
Capacity to decide on academic structures			Capacity to select quality assurance mechanisms and providers
Capacity to create legal entities			Capacity to design content of degree programmes

Fuente: Estermann, Thomas; Nokkala, Terhi & Steinel, Monika (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*, p. 20.

Los indicadores utilizados por la European University Association (EUA) son cuantificados, como señalan los autores: “The scoring system used by the tool is based on deductions. Each restriction on university autonomy was assigned a deduction value based on how restrictive a particular rule or regulation was seen to be. A score of 100% indicates full institutional autonomy; a score of 0% means that an issue is entirely regulated by an external authority or legally prescribed. The law often grants universities a limited amount of autonomy or prescribes negotiations between universities and the government. A higher education system in which this is the case receives a score between 0% and 100%, depending on how restrictive its particular situation is perceived to be.” (véase: <http://www.university-autonomy.eu/about/>)

A continuación describimos cada una de las dimensiones y, finalmente, añadimos los resultados de la EUA con la finalidad de contextualizar el análisis comparado a nivel europeo.

a) Dimensión organizativa de la autonomía universitaria

La autonomía organizativa se refiere a la capacidad de la universidad para establecer libremente su organización interna en temas relacionados con el liderazgo ejecutivo, los órganos de toma de decisiones, las personas jurídicas y las estructuras académicas internas.

El art. 2.2.b de la LOU establece como ámbito específico de la autonomía organizativa “la elección, designación y remoción de los correspondientes órganos de gobierno y representación”, materia a la que dedica, de manera escasamente novedosa, el título III (“Del gobierno y representación de las universidades”). A tal fin establece para las universidades públicas la estructura de un marco homogéneo de órganos colegiados (Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, juntas de escuela y

facultad y consejos de departamento) y de órganos unipersonales (rector, vicerrectores, secretario general, gerente, decanos de facultades, directores de escuelas, de departamentos y de institutos universitarios de investigación). La elección de los órganos colegiados se realiza mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en cada uno de ellos. Respecto a la elección de órganos unipersonales, lo más destacable es que, tras la modificación de la LOU en 2007, se deja a cada universidad la libertad de optar por el sistema de elección del rector (máxima autoridad académica con funciones y competencias ciertamente preeminentes en cuanto órgano de dirección, gobierno y gestión de la universidad). Este mecanismo permite elegir entre un sistema más abierto que lo aleje de dependencias personales representadas en el claustro (el sistema de elección por sufragio universal, directo, libre y secreto, con ponderación de voto), o uno más tradicional de elección de segundo grado por el claustro, cuya práctica anterior ha evidenciado en algunas ocasiones una cierta dependencia de intereses corporativos. En este sentido, producían el efecto de condicionar endogámicamente el gobierno de la universidad según el apoyo recibido de los representantes de los diferentes sectores y grupos de la comunidad universitaria, permeados por influencias políticas y sindicales o de otro tipo.

La LOU establece que la autonomía de las universidades comprende igualmente “la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y de la docencia” (art. 2.2.c). A efectos prácticos este aspecto de la autonomía queda notablemente reducido debido a la dependencia financiera y la regulación de las diferentes administraciones. Se configuran como tales estructuras básicas las escuelas, facultades, departamentos e institutos de investigación, a las que vienen a sumarse ahora las escuelas de doctorado mediante la modificación operada por la LCTIn, si bien deja la puerta abierta a “otros centros o estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones”.

Siguiendo el informe *University Autonomy in Europe II. The Scorecard* (2011: 25): “In Spain, the composition of the university governing bodies varies widely. The senate may contain up to 300 members, including professors, junior academic staff, administrative staff and students. Universities themselves determine the exact composition of the senate, although the law prescribes that professors must make up the majority. The senate typically decides on the university strategy and elects the rector.

As with the senate, the composition of university boards differs within Spain. The board may contain up to 50 members, its composition being similar to that of the senate. Professors constitute the majority, while the remaining share is made up of junior academics, administrative staff and students. The board is the executive organ of the university and handles day-to-day affairs, such as staffing issues. It also proposes the budget. The board contains only few external members. These are chosen by the university’s social council, which is appointed by the regional government and includes representatives from business, trade unions and civil society. The social council approves the institutional budget and the annual accounts.”

A continuación se presenta una síntesis de la dimensión organizativa de las universidades españolas, a partir del estudio mencionado.

Cuadro 2. Dimensión organizativa de la autonomía universitaria

Organisational	60%
Selection procedure for the executive head: The selection of the executive head is validated by an external authority	0%
Selection criteria for the executive head: The law states that the executive head must hold an academic position	50%
Dismissal of the executive head: The dismissal is confirmed by an external authority and the procedure is stated in the law	40%
Term of office of the executive head: The length of the term of office is not stated in the law	100%
External members in university governing bodies: Universities cannot decide as they must include external members	29%
Capacity to decide on academic structures: Universities can decide on their academic structures without constraints	100%
Capacity to create legal entities: Universities can create legal entities without constraints	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.university-autonomy.eu/countries/spain/>

Como se podrá apreciar, tanto en esta dimensión como en las siguientes, la autonomía de las universidades españolas podría calificarse como de una autonomía relativa o, si se prefiere, una autonomía condicionada. Prestaremos atención a esta cuestión en las consideraciones finales.

b) Dimensión económico-financiera de la autonomía universitaria

La autonomía financiera se refiere a la capacidad de la universidad para decidir libremente sobre sus asuntos financieros internos y a la posibilidad de gestionar sus fondos de forma independiente permitiendo a la institución establecer sus prioridades estratégicas. En el ámbito económico el sistema de gobernanza incluye el nivel de autonomía y la rendición de cuentas ante los diversos agentes sociales. El principio de autonomía financiera se encuentra en la base de la autonomía universitaria (Grau Vidal, 2013:10).

El régimen financiero de las Universidades públicas se halla descrito en el Título XI de la LOU, y en su versión modificada por la LOMLOU. El artículo 79.1 dispone que “las universidades públicas tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en la presente Ley. A tal efecto, se garantizará que las universidades dispongan de los recursos necesarios para un funcionamiento básico de calidad”. Se introducen en este artículo dos principios básicos: la autonomía universitaria y la suficiencia financiera.

La relación entre gobierno y universidad resulta clave para garantizar la autonomía universitaria, y el vínculo principal entre ambos es el sistema de financiación. En nuestro país es tradición que los gobiernos (de las respectivas CC.AA.) establezcan directamente esa relación y que, con modelos de financiación más o menos objetivos y transparentes, financien directamente las universidades.

Sin embargo, este sistema introduce una importante restricción a un elemento clave de la autonomía: la capacidad de las universidades para actuar con independencia respecto de cualquier opción política presente en los gobiernos. En nuestro contexto, esta restricción se materializa en una relación complicada ya que el Estado interviene directamente en las

políticas universitarias a través de sus programas de financiación de la investigación y los criterios de evaluación. La crisis económica que viene padeciendo España desde hace un lustro ha intensificado el intervencionismo gubernamental alterando el delicado equilibrio de lo que podría denominarse una alianza tensa entre gobierno y universidad. Desde el punto de vista de la gobernanza económica, el máximo exponente de esta situación ha sido la aprobación del controvertido y regresivo Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (el llamado “decreto Wert”, tomando el nombre del ministro que lo promovió dentro del gobierno conservador). Este decreto ha supuesto, en la práctica, un grave asalto al principio de autonomía universitaria.

Una de las variables fundamentales para el análisis de la situación del SUE es la evolución del gasto público en este nivel educativo. En ese sentido, cabe destacar que se han llevado a cabo tres intentos de implantación de modelos de financiación universitaria en las últimas dos décadas. Estos planes fueron elaborados en 1994, 2007 y 2009. Entre el primero y el último que continúa vigente hasta el presente han pasado 25 años, y aunque sus enfoques y conclusiones tienen mucho en común, los dos últimos se han visto enriquecidos por los principios que subyacen en la configuración del EEES. Ahora bien, siguiendo a Michavila, Ripollés y Esteve (2011: 28-29), el escenario de crisis económica anima poco al desarrollo de nuevos documentos, como los preparados por la Comisión Europea en los años 2003 y 2006, en los que se sugería un esfuerzo financiero adicional en los países de la Unión Europea para que ésta pasase del 1,5 por 100 de PIB al 2 por 100 de PIB en un plazo comprendido entre 5 y 10 años. Pero la constante de la financiación universitaria en España parece plasmarse en la cifra del 1,5 por ciento de PIB, una cifra que sigue siendo una asignatura pendiente (Michavila, Ripollés y Esteve, 2011: 28-29)- se da en el porcentaje de los recursos destinados a todo el personal, que en España es del 76,9 por 100, mientras que en el conjunto de países de la OCDE se limita al 68,1 por 100.

A continuación se presenta una síntesis de la dimensión económica-financiera de las universidades españolas, a partir del estudio *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*.

Cuadro 3. Dimensión económica-financiera de la autonomía universitaria

Finantial	40%
Length of public funding cycle: One year	60%
Type of public funding: Block grant and there are no restrictions on the allocation of funding	100%
Ability to borrow money: Universities can borrow money with the approval of an external authority	80%
Ability to keep surplus: Surplus can be kept without restrictions	100%
Ability to own buildings: Universities can sell their buildings without restrictions	100%
Tuition fees for national/EU students at Bachelor level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%
Tuition fees for national/EU students at Master's level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%
Tuition fees for national/EU students at doctoral level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%
Tuition fees for non-EU students at Bachelor level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%
Tuition fees for non-EU students at Master's level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%
Tuition fees for non-EU students at doctoral level: Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.university-autonomy.eu/countries/spain/>

Como dicen los autores del informe en el enlace mencionado (supra): “Spanish higher education institutions receive a block grant, which they may allocate independently, and are entitled to keep the surplus they generate. While university-occupied buildings may be owned and sold freely, institutions must secure the approval of an external authority to borrow money. The level of tuition fees is set externally for all student groups.”

c) Dimensión de la autonomía universitaria relativa al personal docente e investigador

La autonomía de personal se refiere a la capacidad de una universidad para decidir libremente sobre temas relacionados con la gestión de recursos humanos, incluyendo reclutamientos, salarios, despidos y promociones. En el caso de España, como señala el artículo 47 de la LOU, el personal docente e investigador de las Universidades públicas está compuesto de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios (Catedráticos de Universidad y Titulares de Universidad) y de personal contratado (Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante). El acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios mencionados exige la previa obtención de una acreditación nacional¹⁰ de la ANECA que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario.

Atendiendo de nuevo a los datos proporcionados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019: 107) el personal docente e investigador, en el curso 2016-2017, se sitúa en 120.383 personas, un 1,9% más que en el curso anterior. De ellas, 102.297 corresponden a universidades públicas y 18.086 a universidades privadas. El profesorado en equivalente a tiempo completo, se ha situado en 82.469,0 un 0,8% más que en el curso anterior. En centros propios de universidades públicas se han alcanzado los 96.859 profesores, de ellos el 40,5% son mujeres. En cuanto al cuerpo de funcionarios la cifra de profesorado se sitúa en 43.318, siendo el 35,7% de ellos mujeres. Respecto a los sexenios, el 77,1% del cuerpo docente universitario dispone de al menos un sexenio

¹⁰ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del SUE mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

y el 45,2% dispone de los sexenios que debería tener desde la lectura de tesis. En lo que se refiere a la edad, el cuerpo docente universitario supera los 54 años de media. En cuanto al personal de investigación (PI), el conjunto del personal empleado investigador y del personal técnico de apoyo a la investigación, en el curso 2016-2017, se sitúa en 24.349 efectivos, de ellos, 22.836 están adscritos a universidades públicas y 1.513 a universidades privadas. El personal empleado investigador asciende a 18.474 investigadores contratados, de los cuales, el 62,4% procede de convocatorias públicas competitivas. En lo que se refiere a la edad, el 75% del personal empleado investigador tiene una edad inferior a los 35 años. En la distribución por sexo, un 48% son mujeres. A continuación se presenta una síntesis de la dimensión de personal de las universidades españolas, a partir del estudio *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*.

Cuadro 4. Dimensión de la autonomía universitaria relativa al personal docente e investigador

Staffing	47%
Recruitment procedures for senior academic staff	58%
Recruitment procedures for senior administrative staff	58%
Salaries for senior academic staff	0%
Salaries for senior administrative staff	0%
Dismissal of senior academic staff	60%
Promotion procedures for senior academic staff	71%
Promotion procedures for senior administrative staff	71%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.university-autonomy.eu/countries/spain/>

Como afirman los autores del informe en enlace mencionado (supra): “With respect to staffing matters, universities’ freedom of action is heavily constrained. Prior to recruitment, potential candidates must undergo a centralised national accreditation procedure. Staff salaries and dismissals are usually governed by the civil servant status held by university staff, while the composition of promotion committees is set down in the law.”

d) Dimensión académica de la autonomía universitaria

La autonomía académica se refiere a la capacidad de una universidad para decidir sobre diversas cuestiones académicas, como la admisión de alumnos, los contenidos académicos, la garantía de calidad, la introducción de programas de grado y de la lengua de instrucción, asimismo se manifiesta, desde una perspectiva subjetiva, en la libertad académica (de cátedra, de estudio e investigación).

La libertad de cátedra está reconocida y protegida en la CE (1978) como derecho fundamental (art. 20.1.c CE), en garantía de la libertad del profesor, pero también de los derechos y de la formación de los alumnos y, en definitiva, del mantenimiento de una sociedad libre y abierta. En este sentido se considera la libertad de producción y creación literaria, artística, científica y técnica (art. 20.1.b CE) de carácter fundamental. La LOU reconoce y garantiza, además, la libertad de investigación en el ámbito universitario (art. 39.2) puesto que se establece como derecho y deber del profesorado universitario, de acuerdo con los fines generales de la universidad, y dentro de los límites marcados por el ordenamiento jurídico (art. 40).

En relación a los títulos oficiales, el artículo 35 de la LOU determina que el Gobierno establece las directrices y las condiciones para la obtención de los mismos. Por otra parte, el diseño de los planes de estudio correspondientes a los ciclos (grado, máster y doctorado) que organizan la enseñanza es una de las misiones esenciales de la universidad, dentro de las directrices del Gobierno que regula la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Las enseñanzas, a su vez, han de recibir también la autorización de la comunidad autónoma, de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la universidad, y obtener la verificación del Consejo de Universidades respecto de su ajuste a las directrices marcadas (art. 35 y 37). Las enseñanzas que pueden ser también no presenciales y en centros en el extranjero dependientes de las propias universidades.

En ese contexto, a partir de los cambios introducidos en la estructuración de la educación secundaria así como de la adaptación del SUE al EEES, la legislación española ha propuesto la actualización de las modalidades de acceso a la Universidad, recogidas en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre. Se trata de una norma que pretende, en sus propios términos, configurar “un nuevo panorama de acceso a la universidad en cuya concepción ha primado la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora” (Exposición de motivos del RD 1892/2008). En la práctica supone básicamente la ampliación del acceso a población estudiantil procedente de estados miembros de la UE y extranjeros, y población mayor de 25, 40 y 45 años de edad.

A continuación se presenta una síntesis de la dimensión de autonomía académica de las universidades españolas, a partir del estudio *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*.

Cuadro 5. Dimensión académica de la autonomía universitaria

Academic	58%
Overall student numbers: Universities negotiate with an external authority	60%
Admissions procedures at Bachelor level: Admission criteria are co-regulated by an external authority and universities	60%
Admissions procedures at Master's level: Admission criteria are set by the university	100%
Introduction of programmes at Bachelor level: All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be funded	40%
Introduction of programmes at Master's level: All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be funded	40%
Introduction of programmes at doctoral level: All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be introduced	0%
Termination of degree programmes: Universities can terminate degree programmes independently	100%
Language of instruction at Bachelor level: Universities can choose the language of instruction for all programmes	100%
Language of instruction at Master's level: Universities can choose the language of instruction for all programmes	100%
Selection of quality assurance mechanisms: Universities cannot select quality assurance mechanisms	0%
Selection of quality assurance providers: Universities cannot choose the quality assurance agency	0%
Capacity to design content of degree programmes: Universities can freely design the content of degree programmes and courses (other than for the regulated professions)	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.university-autonomy.eu/countries/spain/>

Como comentan los autores del informe en el enlace mencionado (supra): “The situation varies in academic matters. Basic freedoms, such as the ability to design degree programmes and select the language of instruction, are warranted. On the other hand, new degree programmes are required to undergo a formal accreditation prior to introduction.

Overall student numbers are negotiated and admission procedures co-regulated for Bachelor programmes.”

Consideraciones finales: entre dilemas y oportunidades

La siguiente tabla nos permite obtener una visión panorámica del grado de autonomía de los 28 sistemas educativos participantes en el estudio.

Tabla 6. Valoración media de los indicadores para cada dimensión de la autonomía universitaria

Country	Organisational Aut	Fiaancial Aut	Staffing Aut	Academic Aut	Global Index	Order
UK	100%	90%	96%	97%	100,00	1
EE	82%	93%	100%	92%	95,82	2
IE	80%	73%	82%	100%	87,47	3
FI	91%	42%	92%	88%	81,72	4
LV	62%	85%	93%	59%	78,07	5
LU	31%	93%	87%	83%	76,76	6
CH	56%	62%	95%	75%	75,20	7
DK	94%	53%	86%	55%	75,20	8
NL	76%	78%	72%	57%	73,89	9
NO	77%	33%	66%	98%	71,54	10
SE	56%	44%	95%	72%	69,71	11
AT	77%	44%	72%	72%	69,19	12
PT	74%	75%	62%	52%	68,67	13
LT	73%	62%	83%	44%	68,41	14
PL	64%	47%	80%	70%	68,15	15
NRW (DE)	85%	45%	60%	68%	67,36	16
HU	63%	75%	65%	43%	64,23	17
IT	63%	62%	48%	58%	60,31	18
CZ	51%	35%	95%	49%	60,05	19
HE (DE)	77%	24%	60%	68%	59,79	20
IS	45%	31%	67%	85%	59,53	21
SK	42%	64%	52%	55%	55,61	22
BB (DE)	57%	31%	54%	65%	54,05	23
ES	60%	40%	47%	58%	53,52	24
TR	29%	44%	59%	51%	47,78	25
CY	49%	18%	46%	69%	47,52	26
FR	56%	33%	42%	39%	44,39	27
GR	40%	29%	13%	34%	30,29	28

Fuente: Grau Vidal (2013: 9). A partir de *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*.

Los resultados de esta tabla permiten al menos dos lecturas: una en clave local, tomando España como el caso específico del que nos hemos ocupado; y otra en clave global, tomando como referencia España en el proceso de europeización e internacionalización. En clave local, resulta evidente que el SUE figura, como promedio, a la cola de Europa en nivel de autonomía universitaria, solo por encima de Grecia, Chipre y Turquía y también de Francia, antes de que esta emprendiera su reciente reforma de gobernanza. En la dimensión organizativa ocupa la posición número 20, en la dimensión económico-financiera ocupa la posición número 18, en la dimensión de personal se sitúa en el número 26 y en la dimensión académica se sitúa en el número 16. En el índice global, la autonomía universitaria española apenas supera el 50%. Siguiendo a Grau Vidal, este escenario muestra que “la tensión del sistema se alimenta de una relación con los gobiernos no suficientemente bien definida.” En esta relación, “España forma parte del pequeño grupo de países, junto con Finlandia, Eslovenia, Chequia y Hungría, que cuentan con una legislación universitaria más protectora de la llamada ‘libertad académica’”. Pero en cambio, también forma parte de aquellos países en que los gobiernos limitan la autonomía institucional en mayor medida, a través de las intervenciones gubernamentales más diversas. Así, “los gobiernos participan directamente en las agencias de aseguramiento de la calidad, definen cómo se estructura y se gobierna la institución, establecen condiciones de contratación de profesorado, deciden niveles salariales y, quizás la intervención más determinante, regulan la programación de titulaciones.” Por eso, “no es difícil relacionar

un extremo con el otro: reconocida por todos la importancia del sistema universitario y de investigación para la consecución de los objetivos estratégicos del país, es comprensible que los gobiernos quieran asegurarse del buen funcionamiento de las universidades; pero la vía escogida en España (y en Cataluña) no ha sido la recomendada de incrementar los niveles de autonomía institucional, reformando los sistemas de gobernanza, reforzando el carácter institucional de las universidades y, al mismo tiempo, habilitando el sutil y complejo entramado de establecimiento de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas y financiación pública, sino la de mantener la estructura y el sistema de gobierno clásicos y, ante la desconfianza que este sistema genera, recortar la autonomía institucional en todos los aspectos que han convenido.” (Grau Vidal, 2013:5).

En términos generales, podemos sostener, como hipótesis tentativa, que el grado de autonomía guarda una correlación dialéctica (o de tensión sobre la capacidad y los ámbitos de decisión) con el grado de gobernanza. En efecto, atendiendo a los indicadores del estudio consultado, mayor autonomía significa mayor capacidad de decisión interna sobre asuntos propios, esto es, mayor independencia. Mayor gobernanza significa, en cambio, mayor capacidad de intervención externa sobre asuntos propios (de las Instituciones de Educación Superior en este caso), esto es, mayor interdependencia. A efectos heurísticos, podría identificarse la autonomía universitaria con una tradición que quiere hacer de la “universidad moderna” una institución sin condición: “dicha universidad exige, y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una *libertad incondicional* de cuestionamiento y de proposición” (Derrida, 2010: 9-10; véase también: Karran, 2009). De la misma manera, podría identificarse la gobernanza universitaria con la emergencia de un nuevo marco cultural que, poniendo en crisis la legitimidad del supuesto anterior (libertad académica y libertad incondicional), plantea una reforma educativa para una universidad cada vez más “condicionada”, poniendo el acento en su función estratégica para responder a las demandas externas de la llamada “economía del conocimiento”. De modo que una crisis de legitimidad habría acabado dando paso a una crisis de gobernabilidad.

Desde una lectura en clave global, que toma en consideración la europeización, no podemos ignorar que “the very future of the EU Project is seen to be under threat, partly due to the economic imbalances across the member states, and partly because inadequate attention has been paid to questions of political legitimacy and identity.” (Etzioni, 2013). Si aceptamos que la noción de autonomía refleja la capacidad de autogobierno propio de una determinada institución –en este caso, de las IES–, y que la gobernanza refleja un nuevo modo de regulación política que en las última décadas se ha convertido en una matriz política de la globalización hegemónica (Teodoro, 2010: 44-45, Teodoro y Guilherme: 2014), podremos al menos admitir un cambio significativo de reglas de juego en el tablero de las políticas educativas relativas a las IES, así como la entrada de nuevos actores que participan en la transformación de la universidad está experimentando. En cualquier caso, la relación entre autonomía universitaria y sistema de gobernanza no debería ser ni de oposición ni de subsidiariedad de la primera respecto de la segunda, sino de complementariedad. Ahora mismo se está extendiendo el discurso sobre la necesidad

de una arquitectura de gobernanza para la UE. Este discurso defiende un “marco fuerte de gobernanza” a una escala transnacional.

Crucemos ahora la lectura local y la lectura global. En la primera, Grau Vidal se hacía eco de las tensiones del sistema. Respecto a la segunda, António Teodoro (2010: 78) se pregunta si es posible la construcción de una “alianza tensa” para la construcción de otro sentido común hegemónico, orientado por las dimensiones emancipadoras del proceso educativo. La posición que ocupe y el papel que desempeñe la autonomía universitaria en la nueva arquitectura de gobernanza europea dependerá de nuestra propia claridad, de la lucidez de los actores individuales y colectivos en juego, para repensar los fines que queremos otorgar a la universidad.

La gobernanza debe estar guiada por una inteligencia colectiva (Willke, 2007) y desde un sentido de responsabilidad social universitaria (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014), que lejos de ser nuevo, forma parte de la matriz histórica de la universidad, si bien ahora se incorpora como novedad o innovación. Estos autores proponen una reinterpretación de la RSU desde una perspectiva renovada sobre las tres misiones universitarias (docencia, investigación y extensión). A caballo entre la autonomía y la gobernanza, y como una exigencia para ambas, la RSU incorpora una dimensión ética a las instituciones de educación superior. Lejos de ser un concepto estático, la RSU está en construcción permanente, atenta al cumplimiento de los fines que la propia sociedad se marca para su mejora en contextos locales y globales: los últimos y prioritarios, sin duda, son los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible en el marco del Horizonte 2030. Con tales fines a la vista, es posible la concreción de la responsabilidad social de las universidades en general y de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado en particular, mediante diferentes iniciativas en cuatro ámbitos: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social. “En el ámbito de la formación, destaca el aprendizaje-servicio que favorece la preparación de los estudiantes para su inserción en la sociedad como ciudadanos responsables, más allá de la simple adquisición de competencias profesional para su desempeño laboral. Con respecto a la investigación apela a lo acordado por la Cumbre Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO realizada en 2009, en la que se define la RSU como el medio que permite que la sociedad comprenda y pueda abordar mejor los diferentes problemas que la afectan y que tienen repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, destacando que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento estimulando el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. (...) El compromiso social lo concreta en la creación de estructuras solidarias y en políticas de cooperación universitaria al desarrollo, que van ganando una presencia creciente en educación superior tanto en los órganos de gestión como en los planes de estudios”. (Ibid, 2014: 9).

Si aspiramos a que la universidad, en tanto que actor principal del cambio social, sea realmente transformadora en un sentido emancipador y no meramente adaptadora, tiene que estar dispuesta a transformarse a sí misma. Esta misión es también una visión de la

realidad social con aspiraciones universales, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de saberes y de formas de vida en cambio constante. Por eso, la RSU es una tarea por asumir y por desarrollar en pos de sociedades más justas e igualitarias. Desde el principio de responsabilidad, es una prioridad detectar las relevancias (¿qué es lo que más importa ahora?), plantear las cuestiones pertinentes que se deriven de ellas, y dar pasos conscientes y consecuentes de la retórica a la acción. Sólo si tenemos claridad sobre el horizonte a alcanzar, podremos formular de manera adecuada las preguntas oportunas, trazar el camino a recorrer, restaurar la autonomía necesaria para emprender la marcha y ejercer con responsabilidad el buen gobierno para compartirla y hacerla sostenible.

Bibliografía

- Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: the governance of a field and transfer of knowledge, en Nordin, A. & Sundberg, D. *Transnational Policy Flows in European Education. The making and governing of knowledge in the educational policy*, pp. 123-140. Oxford: Symposium Books.
- Altbach, P.G. & Salmi, J. (Eds.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC: The World Bank. Disponible en: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/28/000333038_20110928021346/Rendered/PDF/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf.
- Beltrán, J. & Teodoro, A. (2013). *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Beltrán, J., Iñigo, E. & Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iissue/Universia, vol. V, núm. 14, pp. 3-18. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367>. [consulta: 3-7-2019].
- Beltrán, J., Montané, A. y Gabaldón-Estevan, D. (2019). Mergers in Spanish Higher Education. Policies and Practices. En Cremonini, L., Paivandi, S. y Joshi, K. M. (ed.). *Mergers in Higher Education. Policies and Practices*. (pp. 79-99). Nueva Delhi: Studera Press.
- Derrida, J. (2010). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Estermann, T. & Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory Study*. Bruselas: European University Association.
- Estermann, T., Nokkala, T. & Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Bruselas: European University Association.
- Etzioni, A. (2013). The EU: The communitarian deficit, *European Societies*, 15 (3), pp. 312-330.
- Eurydice 2008. *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Bruselas: Eurydice.
- Grau Vidal, F. X. (2013). *Autonomía universitaria y sistema de gobernanza*. Universitat Rovira i Virgili.

- Huisman, J. (2007). The Anatomy of Autonomy. *Higher Education Policy*, 20, pp. 219-221.
- Karran, T. (2009). Academic Freedom in Europe: Time for a Magna Charta? *Higher Education Policy*, 22, pp. 163-189.
- Liu, N.C., Wang, Q., & Cheng, Y. (Eds.) (2011). Paths to a World-Class University. Lessons from Practices and Experiences. *Global Perspectives in Higher Education*, n. 23. Rotterdam: Sense Publishers.
- Montané et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización: Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de Educación Superior en España. En Teodoro, A. (Org). (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*, pp. 69-92. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Montané, A. & Beltrán, J. (Coord.) (2011). *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Alzira: Germania.
- Montané, A. & Beltrán, J. (Coord.) (2012). *Informe Nacional. Políticas de Equidad y Cohesión de la Educación Superior*. Programa Marco Interuniversitario para una política de Equidad y Cohesión Social de la Educación Superior.
- Montané, Alejandra (Coord.). (2018). *Educación Superior y Formación del Profesorado: Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente*. Valencia: Universitat de València, Institut de Creativitat i Innovació Educativa (ICIE). Disponible en: https://www.uv.es/mia1/Educacion_Superior_Formacion_Prof_Inn.pdf [consulta en: 3-7-2019]
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019*. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- Michavila, F., Ripollés, M. & Esteve, F. (Eds.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2014). *Transnational Policy Flows in European Education. The making and governing of knowledge in the educational policy*. Oxford: Symposium Books.
- Teodoro, A. & Montané, A. (Coord.) (2009). *Espejo y reflejo: Políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Alzira: Germania.
- Teodoro, A. (2010). *Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (Org). (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. & Guilherme, M. (Eds.) (2014). *European and Latin American Higher Education between mirrors. Conceptual Frameworks and Policies of Equity and Social Cohesion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Willke, H. (2007). *Smart Governance: Governing the Global Knowledge Society*. Frankfurt: Surkamp.



Gobierno y gestión de las universidades: la necesidad de fortalecer la formación para el desempeño de los cargos

Dr. Paulino Carnicero, Universidad de Barcelona

RESUMEN

La **gobernanza** o la acción de gobierno de las universidades se encuentra, actualmente, en proceso de revisión, como consecuencia de los acelerados cambios sociales, económicos, tecnológicos y educativos que se están produciendo en el contexto internacional de la educación superior, cada vez más globalizado.

En los últimos años proliferan los documentos de reflexión y las propuestas sobre la necesidad y conveniencia de introducir cambios en la gobernanza de las universidades. Buena parte de esas propuestas se centran en la gestión, pues se alude y reclama insistentemente una gestión más eficaz de nuestras instituciones universitarias, de más calidad y con un enfoque más profesionalizado. Parecen marcar en su conjunto una intención de fortalecer las capacidades de gobierno y gestión de las universidades, congruente con un aumento de la autonomía y la consiguiente rendición de cuentas y mecanismos de control.

De entre algunas de las propuestas mencionadas sintetizamos cuatro ideas-fuerza:

- 1. El aumento de la autonomía institucional, conlleva mecanismos de control y de rendición de cuentas.**
- 2. Para ello se requiere mayor implicación y participación de la sociedad en los órganos de gobierno de las universidades, más allá de la academia.**
- 3. Más competencias para los órganos ejecutivos de gobierno favorecerían la eficacia.**
- 4. Es necesaria mayor profesionalización de la gestión universitaria.**

El **refuerzo de la profesionalización** puede lograrse mediante la formación específica para la gestión de los cargos unipersonales elegidos o designados como órganos de gobierno.

Estamos convencidos que mejorar la formación específica para el desempeño de las funciones de los órganos de gobierno y gestión de las universidades, mejorará la eficacia y ayudará a la gobernanza. **Es una necesidad y un reto para incrementar la calidad de la educación superior.**

Palabras clave: Administración de la educación; autonomía universitaria; gestión universitaria; competencias directivas; formación de directivos.

En el mundo, de las 75 instituciones fundadas en 1520 y que continúan operando de la misma forma que antaño y en los mismos lugares, 60 son universidades.

Ramón Moles, 2006

La **gobernanza** o la acción de gobierno de las universidades se encuentra, actualmente, en proceso de revisión, como consecuencia de los acelerados cambios sociales, económicos, tecnológicos y educativos que se están produciendo en el contexto internacional de la educación superior, cada vez más globalizado.

Pero el concepto mismo de gobernanza y sus implicaciones prácticas no es uniforme, pudiéndose considerar diversos enfoques. Así, desde algunas posiciones la gobernanza de las universidades se centra en la estructura de gobierno mientras que desde otros enfoques se amplía la focalización en la eficacia, la calidad y la buena orientación en la acción de gobierno de dichas instituciones de educación superior.

A los efectos de nuestro proyecto TO-INN, delimitamos la **gobernanza universitaria como el enfoque, la orientación general y el sistema de gobierno y gestión de nuestras universidades**. O, de forma más detallada, como el conjunto de procesos de gestión universitaria que incluyen los modos de gobierno de la institución, las decisiones respecto a la conformación de su estructura organizativa establecida y el funcionamiento de ésta en relación con la actividad docente, investigadora, de transferencia y de responsabilidad social.

Afecta, por tanto, a la misión de nuestra instituciones, a cómo se posicionan para dar cumplimiento a las demandas y necesidades sociales en educación superior en nuestros respectivos países y contextos, a la responsabilidad social, a la transparencia, a la participación y a la equidad, a la financiación y rendición de cuentas, entre otras cuestiones.

La universidad como institución nació y transitó a lo largo de los siglos por diversos enfoques y misiones, en la defensa de diferentes intereses y el cumplimiento de funciones variadas. Pero, en la actualidad solo puede concebirse y encuentra su razón de ser, si su actuación se orienta claramente al servicio de las necesidades de la ciudadanía, lo que puede plasmarse en: **la Universidad al servicio de la Sociedad**. Quizás de forma más clara la universidad pública, pero también en buena medida, las universidades privadas, cuando cubren determinadas demandas y necesidades socioeducativas de una parte de la ciudadanía en materia de educación superior.

Sobre la misión y funciones de las universidades cabe recuperar las metas de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI que ya acordó la UNESCO en la reunión celebrada en París en el año 1998 y que, a nuestro entender, aún se mantienen plenamente vigentes:

Formar profesionales altamente cualificados, ciudadanos responsables, que combinen conocimientos teóricos y prácticos y constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

Formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuyendo al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.

Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles en particular, mediante la capacitación del personal docente.

Del enfoque global que se desprende de estas metas, desde una perspectiva de educación y sociedad, queremos destacar una función irrenunciable, aunque a veces controvertida: aportar a la sociedad la formación de los profesionales que en cada momento se necesitan.

Por eso, con carácter general, un modelo de gobernanza concreta el enfoque dado a las tradicionales funciones de la universidad en **docencia** (formación inicial y formación continua para la actualización de conocimientos), en **investigación** y en **transferencia** del conocimiento a la sociedad.

Y, en su conjunto, la gobernanza aborda también el modelo institucional de gobierno y de gestión, las estructuras y órganos en que se concreta, la orientación sobre la participación democrática de las personas directamente afectadas y, también, la deseable y posible participación de otros actores sociales interesados e implicados, como puedan ser las diversas administraciones públicas, las empresas y las organizaciones de la sociedad civil, y todo ello en aras a conseguir una educación superior de más calidad que contribuya al progreso individual de las personas y al progreso colectivo de la ciudadanía en su conjunto, dinamizando la economía y la inclusión social.

En esta aportación pretendo abordar, brevemente, como elementos para la reflexión y someter a su consideración, algunas cuestiones que forman parte del actual debate sobre la gobernanza de las universidades en España.

En los últimos años proliferan los documentos de reflexión y las propuestas sobre la necesidad y conveniencia de introducir cambios en la gobernanza de las universidades. Buena parte de esas propuestas se centran en la gestión, pues se alude y reclama insistentemente una gestión más eficaz de nuestras instituciones universitarias, de más calidad y con un enfoque más profesionalizado. Y ello, naturalmente, incide en revisar los modelos de acceso a los diferentes niveles de la gestión universitaria y los mecanismos de participación y control social.

En el caso español se cuenta con un documento bastante reciente titulado *Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*, del Ministerio de Ciencia e Innovación, la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD) y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en el que se detallan las principales tendencias sobre gobernanza en el sistema universitario europeo, se concretan y focalizan algunos elementos para el debate y, finalmente, se formula una propuesta para facilitar dicho debate, con la finalidad última de potenciar la “*colaboración de la Universidad con la Sociedad a la que pertenece*”.

En la primera parte de dicho documento se realiza una completa revisión comparada de informes y trabajos publicados sobre la temática (ver *Estrategia Universidad 2015*) y, a partir de esa revisión, se deducen y formulan una serie de conclusiones sobre *Tendencias en la gobernanza de la universidades*, de las cuales sintetizamos aquellas en línea con nuestro propósito de análisis, como sigue:

- *Tendencia general a la disminución de la regulación, al aumento de la autonomía universitaria dentro de un marco legal de referencia y paralelamente, incremento del proceso de control, evaluación y rendición de cuentas a la sociedad y ante la autoridad competente.*
- *Tendencia a contar con una Junta de Gobierno (o similar) con creciente presencia de miembros externos a la Universidad, escogidos individualmente en función de su relevancia social y sus conocimientos, o designados por los órganos colegiados universitarios o por la administración competente.*
- *Entre las funciones más relevantes de esta Junta de Gobierno estaría la de designar (y destituir) al rector, directamente o de entre los nominados por los órganos colegiados de la universidad. En algunos países, el rector designado puede no ser miembro de la universidad en cuestión, e incluso puede no ser académico.*
- *También la Junta de Gobierno se ocuparía de determinar la misión y visión estratégica de la universidad, aprobar los presupuestos, ejercer el control sobre el ejecutivo, asegurarse de que se cumplen los objetivos acordados... Es decir, hay una tendencia a que la Junta de Gobierno tenga mayores atribuciones que las que solían tener históricamente estos órganos.*
- *Fortalecimiento del poder de los órganos ejecutivos: rector y su equipo de gestión, generalmente nombrado por él mismo. Mayor autonomía, autoridad y margen de maniobra para cumplir con los objetivos marcados por la Junta de Gobierno y en contraposición, mayor responsabilidad, ya que ha de rendir cuentas de los resultados de su gestión a la Junta que le eligió.*
- *Gestión interna: normalmente el equipo rectoral designa a los decanos de facultad y éstos a los directores de departamento y centros de investigación, directamente o a través de los órganos colegiados correspondientes, de facultad, departamento, etc., mimetizando la designación realizada a nivel superior.*
- *Tendencia creciente a la profesionalización de las tareas de gestión universitarias, esto es, de que formen parte del equipo ejecutivo profesionales de la organización y la gestión de empresas/instituciones, aunque no sean académicos, que sirvan de apoyo a los rectores, decanos, etc., y lleven, en la práctica, la gestión del día a día de la institución.*
- *Incluso en la designación de rector, decanos y demás figuras de autoridad, deviene significativo el que posean conocimientos y capacidades de gestión profesionalizada, sean académicos o no. La presencia de staff profesionalizado y con conocimientos y aptitudes específicas en las tareas de gestión de organizaciones sería especialmente importante en las unidades de las universidades que se encargan de tareas como la investigación y la innovación y la relación con el sistema productivo y el entorno territorial de la universidad pública.*

Todas estas consideraciones, reiteramos, provienen de más de 18 trabajos relevantes sobre el tema y son propuestas para la reflexión y el debate de la comunidad universitaria.

En nuestra opinión, parecen marcar en su conjunto una intención de fortalecer las capacidades de gobierno y gestión de las universidades, congruente con un aumento de la autonomía y la consiguiente rendición de cuentas y mecanismos de control, además de revisar la estructura de órganos unipersonales y colegiados de gobierno y los mecanismos de acceso a los puestos de responsabilidad.

De lo que sintetizamos cuatro ideas-fuerza:

- 5. El aumento de la autonomía institucional, conlleva mecanismos de control y de rendición de cuentas.**
- 6. Para ello se requiere mayor implicación y participación de la sociedad en los órganos de gobierno de las universidades, más allá de la academia.**
- 7. Más competencias para los órganos ejecutivos de gobierno favorecerían la eficacia.**
- 8. Es necesaria mayor profesionalización de la gestión universitaria.**

En una breve reflexión sobre las dos primeras cuestiones, si la universidad pública se financia con fondos públicos para servir a la sociedad, difícilmente se pueden poner muchos reparos a que la sociedad (y no solo los académicos) participe en mayor medida en el gobierno integral de las universidades, en el control y en los mecanismos de rendición de cuentas.

Otra cuestión bien diferente es cómo se articula esa participación de la sociedad, o de la comunidad universitaria. Son múltiples las posibilidades y muchas universidades ya cuentan con órganos de participación y control social, como son los Consejos Sociales, en los que se integran diversos sectores sociales implicados en la educación superior, más allá de los órganos colegiados de gobierno y de control como sean claustro, juntas de facultad, consejos departamentales, etc., en las que participa la comunidad universitaria a través de mecanismos de representación.

Sobre esta cuestión, Gairín y Castro (2013), manifiestan que:

El hecho de diseñar los órganos colegiados de gobierno con fórmulas representativas impone que las decisiones de tales órganos pasen por el conocimiento y debate de sus miembros, que mantienen los intereses originales y propios. La estructura estamental de la universidad requiere de sistemas en los que los diversos colectivos puedan manifestarse, pero también de mecanismos que faciliten la agilidad en las decisiones

Aún siendo un tema sumamente interesante y relevante, por requerir mucho más tiempo del disponible en este seminario, no entraremos en el amplísimo debate sobre la arquitectura de los órganos de gobierno unipersonales y colegiados, sobre la participación y la representación.

Pero sí, en la conveniencia de apostar por una mayor profesionalización que refuerce la gestión universitaria. Dicha profesionalización puede venir por dos vías complementarias:

- 1) **Refuerzo de la profesionalización** a través de la mayor incorporación de expertos, internos o externos a la universidad, en los equipos de gobierno, fortaleciendo las capacidades gestoras.

- 2) **Refuerzo de la profesionalización** mediante la formación específica para la gestión de los cargos unipersonales elegidos o designados como órganos de gobierno. Por la forma de acceso a través de mecanismos de participación y representación, bastantes órganos unipersonales elegidos o designados no siempre tienen la formación y las competencias necesarias para la gestión eficaz de las áreas bajo su responsabilidad.
Con frecuencia, acceden a los cargos unipersonales del gobierno universitario excelentes docentes e investigadores, con trayectorias académicas exitosas y reconocidas, pero sin experiencia ni conocimientos específicos sobre gestión universitaria. Y, en algunos casos, *se pierde un buen académico para ganar un mal gestor*. La función gestora universitaria no es igual que la función académica, docente o investigadora, ni se requieren las mismas competencias.

Dos preguntas surgen sobre esta cuestión:

- **¿Qué competencias genéricas se necesitan para desempeñar adecuadamente funciones de gobierno y gestión universitaria?**

- **¿Sobre qué temáticas podría estructurarse la formación específica para el desempeño de la gestión universitaria?**

Por supuesto, cada cargo de gestión, en función de su naturaleza y funciones, podría aumentar su profesionalización a través de una formación específica y adecuada a sus necesidades.

A partir de nuestra experiencia personal en el ejercicio de cargos de gestión universitaria durante bastantes años, contrastado también con un modesto estudio diagnóstico realizado con otros colegas en cargos unipersonales semejantes, identificamos algunas competencias genéricas requeridas para la gestión universitaria:

- Comprensión de los cambios y demandas sociales.
- Capacidad de análisis de la propia práctica.
- Iniciativa y capacidad de toma de decisiones.
- Capacidad para la colaboración profesional y el trabajo en equipo.
- Promoción del cambio y la innovación.
- Capacidad de “dirección de sí mismo”
- Habilidades sociales e inteligencia emocional.
- Capacidad de interpretación y aplicación de la normativa.
- Desarrollo de liderazgo y fomento de la participación.

- Gestión de la información

En muchas universidades es habitual fortalecer las capacidades de sus cargos de gobierno y gestión a través de propuestas formativas centradas en los ámbitos de gestión que corresponden a su propia estructura organizativa.

Y, considerando las antes mencionadas competencias y los ámbitos de gestión más habituales en las universidades, con carácter general, pueden articularse propuestas formativas modulares que integren los siguientes núcleos de gestión universitaria:

- Organización y planificación estratégica.
- Liderazgo y trabajo en equipo.
- Gestión del cambio y la innovación.
- Gestión Académica.
- Gestión administrativa y económica.
- Gestión de las políticas de profesorado y PAS.
- Gestión de las políticas de estudiantes.
- Gestión de la docencia.
- Gestión de la Investigación.
- Gestión de la transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad.
- Gestión de la internacionalización.
- Gestión de la Calidad.

Estamos convencidos que mejorar la formación específica para el desempeño de las funciones de los órganos de gobierno y gestión de las universidades, mejorará la eficacia y ayudará a la gobernanza. Es una necesidad y un reto para incrementar la calidad de la educación superior.

Referencias

Gairín, J. y Castro, D. (2013). “Retos de la gobernanza de las universidades españolas”. *Perspectiva Educativa*, vol. 52, nº 1, pp. 4-30.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2015). *Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Moles Plaza, R. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Madrid, Ed. Ariel

UNESCO (1998). *Visión y Acción sobre la Educación Superior del Siglo XXI*. En *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París

VV.AA (2017). *La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos. Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos y Portugal*. Barcelona, Fundación Conocimiento y Desarrollo.



La organización departamental en la Universidad Pedagógica Nacional

**Mariano Fontao, Denise Fridman, Jorge Pérez, Universidad Pedagógica Nacional.
Buenos Aires, Argentina**

La UNIPE basa su proyecto institucional en la convicción de que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, principio refrendado por las universidades de la región en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.

En consonancia con el artículo 4 de la Ley de Educación Superior referido a expandir la cobertura y democratizar el acceso a la Educación Superior, la UNIPE se propone propiciar el acceso a las aulas universitarias de los docentes y los distintos agentes del sistema educativo nacional que, por diversos motivos, no se plantearon la posibilidad o no pudieron acceder a la formación universitaria.

Como universidad, la UNIPE es una institución estatal que tiene como misión hacer posible la vida académica, la que se organiza en torno a la unidad de docencia e investigación. La comunidad académica está compuesta por profesores y estudiantes organizados en torno al deseo de saber y comprometidos con la construcción del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la cultura.

Como principio pedagógico rector, la UNIPE busca propiciar entre los estudiantes una relación con el saber que no sea instrumental ni mecánica. Se propone cultivar una actitud investigativa, de apertura, búsqueda y construcción del conocimiento, capaz de interpelar ciertas concepciones que reducen la relación de los estudiantes con el saber a una serie de recetas o herramientas para implementar algo previamente establecido.

Por su especificidad, centrada en lo educativo y pedagógico, la UNIPE se propuso ocupar un espacio vacante en el sistema universitario argentino. Desde sus inicios, el proyecto se planteó “incidir fuertemente en una transformación de la cultura pedagógica del sistema educativo, a través de la renovación de la formación de sus agentes”.

Organización Departamental **Descripción y fundamentos**

La UNIPE posee una estructura departamental. Esto significa, para formularlo negativamente, que la matriz organizacional de la universidad no consiste en facultades o conjuntos de carreras ni, a fortiori, en carreras. En sentido positivo, la organización departamental –que sigue el modelo norteamericano-alemán– significa que la vida académica se organiza en función de áreas de conocimiento, que a su vez se definen prácticamente de manera disciplinaria. En concreto, por ejemplo, el Departamento de Matemática no tiene a su cargo la carrera de matemática, sino el área de Didáctica de la

matemática; por su parte, el Departamento de Humanidades o el de Sociales tampoco gestionan carreras, sino áreas, como por ejemplo el área de Historia o el de Educación, respectivamente.

La estructura departamental Unipe posee una determinación adicional: es de naturaleza matricial. Esta modalidad organizativa tiene consecuencias significativas en plano extra-departamental y el departamental.

- En lo que al plano extra-departamental se refiere, las carreras, en cuanto configuraciones multiareales de asignaturas cambiantes, son administradas por la Secretaría académica y exhiben mayor variabilidad relativa que las áreas. Éstas, en cambio, que se desarrollan lentamente y permanecen en el tiempo, proveen de asignaturas a las diversas carreras que la Secretaría Académica administra centralizadamente.
- La capacidad de respuesta de las áreas permanentes frente a las asignaturas cambiantes se cifra en un segundo elemento central de las áreas: la investigación. En efecto, la condición necesaria de la transmisión y la producción curricular es la acumulación y desarrollo de proyectos arealmente configurados. Es en virtud de esta estrecha relación entre investigación y docencia arealizadas que la Unipe ha construido una política de reclutamiento y desarrollo académico basado en perfiles I+D (adicionalmente, el perfil I+D se refuerza a partir de un sistema de publicaciones que hace posible la Editorial Unipe). Apunta con ello, dentro de las restricciones presupuestarias y en el marco de la masividad, a no disociar la producción y la transmisión del conocimiento. Respecto de la investigación también se hace visible la estructura matricial: así como la Secretaría Académica administra las carreras que se nutren de las áreas departamentales, así también la Secretaría de Investigación gestiona y sostiene administrativamente los proyectos de investigación. Algo similar sucede con la Extensión y transferencia: la Secretaría de Extensión administra y gestiona proyectos diversos, pero son los docentes de las diversas áreas los que extienden o, mejor dicho, transfieren los resultados de sus investigaciones o prácticas académicas.

En síntesis, la estructura departamental reúne en el área la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Mientras que los Departamentos se ocupan de los lineamientos de la política académica de estos procesos, las Secretarías se ocupan de la correspondiente gestión administrativa. Por último, la síntesis matricial total de los tres procesos se hace visible en la vinculación Departamentos/Secretaría general. En efecto, los Departamentos asignan funciones (de docencia, investigación y extensión) a sus docentes, pero la centralización administrativa del proceso de designación es gestionada por la Secretaría General y finaliza en el Rector, responsable de la designación efectiva conforme a la asignación de funciones propuesta por los Departamentos.

Como se señaló en la descripción del estatuto, cada Departamento es conducido por un Director, designado por el Rector. A su vez, el momento conciliar o deliberativo (contrapeso del Director) está a cargo del Consejo Departamental, el cual incluye al

Director y a los representantes de los claustros docentes (profesores y auxiliares) y no-docentes.

Mientras que, en lo esencial, el Consejo tiene como tarea la validación de programas y la asignación de grados académicos, la tarea del Director es desarrollar la política de reclutamiento, configuración y desarrollo de equipos de Docencia + Investigación (esto último en articulación con la Secretaría de Investigación). A estas funciones hay que sumar las proyecciones del área de extensión.

El instrumento organizacional para esa política es la organización en áreas y la asignación de funciones (docentes, de investigación y otras) a los agentes del Departamento en virtud de un esquema común intradepartamental que estipula las cargas de las diversas formas de dedicación (simple, semiexclusiva, exclusiva).

Según este esquema, las dedicaciones no-simples incluyen obligatoriamente tareas docentes y de investigación, cuya unidad y coherencia obedece a la organización areal. Además, es conveniente, pertinente y esencial para el desarrollo de la universidad y para la calidad académica la reunión periódica de los profesores de diversos grados académicos en el área de docencia/investigación correspondiente a sus líneas de investigación y a su formación de origen.

A partir de las áreas no sólo se infieren organizacionalmente lineamientos de investigación presentes y futuros, sino también el desarrollo de carreras u otros trayectos formativos.

La organización areal pretende en efecto evitar la planificación invertida (que parte de la carrera y recluta profesores de áreas sin que el proceso sea pensado de modo centralizado), la rigidez y aislamiento de cátedra y la distinción entre docentes e investigadores (como si fuera posible enseñar sin investigar).

La UNIFE desarrolla una original propuesta relacionada con su perfil de formación. La idea de formación que construyó y aún reelabora la Unife tiene como primer momento de realización institucional la tripartición (no necesariamente proporcional) de toda estructura curricular en tres momentos: el momento de la especificidad disciplinar, el de la generalidad (FG) y el de la práctica profesional y pedagogía (PPP).

Toda estructura curricular de grado y posgrado cuenta con asignaturas que provienen de los tres espacios, ya que esta proveniencia se piensa como garantía de la complejidad formativa a la que aspira la Unife.

Mientras que el momento específico de la estructura curricular del caso se construye a partir del área de conocimiento central a dicha estructura y, por ende, no corresponde a priori a ningún Departamento pedagógico en lo que a la gestión se refiere, algo distinto sucede con la FG y el PPP.

En efecto, dado que la masa crítica de los espacios pedagógico y general se constituye eminentemente –en sentido curricular–, a partir de áreas radicadas en los Departamentos

de Educación y Ciencias Sociales y Humanidades respectivamente, son dichos Departamentos los responsables a priori de la gestión y política académica.

Esta dimensión se organiza pro espacios (pedagógica práctica, pedagógica y de la práctica profesional) y está orientada por principios comunes a la formación que fueron mencionados en la caracterización general del proyecto institucional y académico.

Departamento de Humanidades y Artes

Caracterización

Las tres grandes áreas del Departamento son Letras/Lengua, Historia y Filosofía (a ellas se sumará a la brevedad la de Lengua extranjera), que nutren no sólo diversos núcleos disciplinarios de diversas carreras (Licenciatura y Profesorado en Historia y Letras, CCC de Enseñanza de la Lectura y la Escritura, etc.), sino un ámbito propio de toda carrera o trayecto formativo Unipe: la Formación General. La Formación General es a la vez un espacio constitutivo central de la Universidad y un ámbito muy significativo del Departamento de Humanidades.

La idea de formación que construyó y aún reelabora la Unipe tiene como primer momento de realización institucional la tripartición (no necesariamente proporcional) de toda estructura curricular en tres momentos: el momento de la especificidad disciplinar, el de la generalidad (FG) y el de la práctica profesional y pedagogía (PPP). Toda estructura curricular de grado y posgrado cuenta con asignaturas que provienen de los tres espacios, ya que esta proveniencia se piensa como garantía de la complejidad formativa a la que aspira la Unipe. Mientras que el momento específico de la estructura curricular del caso se construye a partir del área de conocimiento central a dicha estructura y, por ende, no corresponde a priori a ningún Departamento pedagógico en lo que a la gestión se refiere, algo distinto sucede con la FG y el PPP. En efecto, dado que la masa crítica de los espacios pedagógico y general se constituye eminentemente –en sentido curricular–, a partir de áreas radicadas en los Departamentos de Sociales y Humanidades respectivamente, son dichos Departamentos los responsables a priori de la gestión y política académica.

Por último, presentaremos de modo sucinto los objetivos y los lineamientos generales de la Formación general, dejando de lado, por mor de la brevedad, los fundamentos conceptuales en que se sustenta, los cuales se explicitan en el documento institucional pertinente.

Los objetivos del espacio de la Formación general Unipe son los siguientes:

1. General: que los estudiantes ingresen al mundo universitario.
 - a. Específico: que los estudiantes se familiaricen con rituales y costumbres universitarias.
 - b. Específico: que los estudiantes aprendan y asuman formas de habla y escritura argumentativa propias del ámbito académico en general, más allá de las particularidades disciplinarias.

c. Específico: que los estudiantes construyan grados crecientes de autonomía respecto de su participación en el mundo universitario y de su propia formación.

2. General: que los estudiantes comprendan su disciplina específica de estudio en el marco de un proyecto científico de largo aliento ligado a la Modernidad.

a. Específico: que los estudiantes inscriban su disciplina en una tradición científica general.

b. Específico: que los estudiantes puedan ver en la pertenencia disciplinaria a una tradición científica no sólo la potencia, sino también el límite y el carácter situado del conocimiento científico.

c. Específico: que los estudiantes puedan comprender la conexión (complementariedad, disyunción, tensión) entre las producciones científicas y otros modos de la vida cultural.

3. General: que los estudiantes se familiaricen con las grandes discusiones sobre el proyecto y las diversas metodologías de las Humanidades y Ciencias sociales contemporáneas.

a. Específico: que los estudiantes puedan vislumbrar las querellas epistemológicas, ontológicas y políticas de las Humanidades y Ciencias sociales, en particular en la contemporaneidad.

b. Específico: que los estudiantes accedan discusiones contemporáneas trans e interdisciplinarias desde una idea de la crisis de lo disciplinar.

La realización de los objetivos mencionados está mediada por una serie conceptual que organiza la secuencia formativa:

a. Origen (de una tradición a transmitir): fuente de sentido y productividad

b. Formato (privilegiado de la transmisión): vehículo de la transmisión

c. Ejemplo paradigmático (de la tradición a transmitir): clásico

d. Comienzo básico o elemental (de la tradición a transmitir): propedéutica o introducción general

La Formación general pretende ser la puerta de entrada a la tradición científica occidental y constituye una instancia propedéutica, aunque a la vez sustantiva, lógicamente previa a la especialización disciplinar. Por esa razón, la secuencia de funcionamiento comienza por (d.) e intenta retroceder, por medio de ejemplos paradigmáticos (c.) gradualmente más lejanos del presente, para llegar al origen (a.). El

vehículo a utilizar es funcional, desde un punto de vista táctico, al recorrido y su sentido. Desde el punto de vista bibliográfico, el comienzo es más sencillo y fragmentario (partes o capítulos de libros, artículos, guías de trabajo), pero desemboca en el ejercicio de leer íntegramente un clásico, si es posible en su lengua original.

Expresada en términos temporales, la secuencia formativa es:

- a. Presente → punto de partida (Modernidad clásica), regresando hacia...
- b. Pasado → transición (Medioevo-Antigüedad), avanzando hacia...
- c. Actualidad + porvenir → punto de llegada (agotamiento de la Modernidad clásica y tránsito hacia lo contemporáneo).

En términos curriculares, el ensamblaje conceptual y la secuencia formativa es la siguiente (salvando especificidades de la carga horaria del posgrado).

a. Propedéutico: asignatura con formato de taller para ejercitar diversas prácticas universitarias de lectura y escritura. El corpus textual a utilizar es retomado en la asignatura “Mundo moderno”.

b. Comienzo (“Mundo moderno”): asignatura obligatoria y transversal, que incluye la reflexión sobre las tres revoluciones de la Modernidad clásica: la teológica (Reforma), política (surgimiento del Estado) y filosófico/epistemológica (sujeto moderno y surgimiento de la ciencia moderna). Éstos son los tres pilares que organizan el pensamiento

c. Explicitación del comienzo (seminarios tipo 1): asignaturas históricas/sistemáticas que exponen, desde un punto de vista disciplinar, las consecuencias de la Modernidad clásica en los planos político, científico, artístico, etc. Los seminarios tipo 1 tienen la forma de:

I. introducción (por ejemplo, “Introducción a las ciencias humanas” e “Introducción a la idea de «número»”).

II. recorte conceptual (por ejemplo, “La noción de «lengua materna»” y “El concepto de «especie»”).

III. historización/periodización de objetos, fenómenos o conceptos (por ejemplo, “Historia de la idea de «pueblo»”).

d. Ejemplos clásicos de la tradición cultural occidental (seminarios tipo 2): seminarios centrados en obras relevantes para los diversos arroyos que forman parte del gran océano de la tradición occidental. Aspiramos a que el trabajo con los clásicos culmine con la lectura de textos en su lengua original. Ejemplos de seminario tipo 2 serían: “Lectura de la Didáctica magna, de Comenius” o “Análisis de Manuscritos económico-filosóficos, de K. Marx” o “Los Elementos de Euclides”.

e. Problematicaciones contemporáneas de la tradición occidental (seminarios tipo 3): seminarios centrados en conceptos, objetos y problemas que resultan de la conversación actual de las disciplinas científicas y las artes. Por ejemplo: “El estructuralismo en

lingüística y en antropología”, “El psicoanálisis como crítica del sujeto moderno” o “Humanidades y neurociencia: una confrontación epistemológica”.

En síntesis, el Departamento de Humanidades y Arte es una unidad académica de D+I, cuya responsabilidad es aportar en sentido disciplinar y generalista a los diversos trayectos formativos de la Universidad, así como a diversos proyectos de investigación y extensión

Departamento de Ciencias Sociales y Educación

Caracterización

Desde el año 2017, en el momento en que la UNIPE se constituye en Universidad Nacional al tiempo actual, el Departamento de Educación y Ciencias Sociales se ha ido construyendo progresivamente a través de la constitución de áreas. Ello supone la configuración de equipos en torno a un campo de saber específico que busca desarrollar acciones de formación, investigación y extensión de manera simultánea y articulada.

Al momento en que la Unipe se nacionaliza (abril 2017), el espacio de las ciencias sociales se encontraba en un ámbito común con las humanidades. Por otro lado existía un departamento vinculado a la educación. La reconfiguración de la estructura departamental con la unión de ambos campos obedece a un principio de autonomización, diversificación y especificación propuesto en el proceso de nacionalización.

Las asignaturas de Ciencias sociales y educación se concentran en un único Departamento, que va adquiriendo gradualmente mayor autonomía en virtud de grados crecientes de especificación funcional de las diversas áreas y avances visibles en la auto-reflexión institucional. Este proceso se institucionaliza definitivamente a partir de la nacionalización de la universidad y tuvo como primer desafío la organización de las áreas.

Las áreas del Departamento son: Política Educativa, Formación Docente, Educación y Derechos, Educación y Trabajo, Educación de Jóvenes y Adultos, Sociología de la Educación que nutren no sólo diversos núcleos disciplinarios de diversas carreras sino un ámbito propio de toda carrera o trayecto formativo Unipe: la formación pedagógica, práctica, profesional.

Las áreas interactúan con UNIPE digital para el desarrollo de la virtualización de las propuestas. Desde las áreas se formulan proyectos de intervención territorial orientados a temáticas concretas que son apoyadas por la secretaría de extensión. La función investigación de las áreas es estimulada con convocatorias periódicas de la Secretaría de Investigación.

Dimensión pedagógica práctica

La dimensión pedagógico práctica es una de las tres dimensiones constitutivas de la formación docente en la Unipe. Está constituida por dos componentes: la formación pedagógica y la formación en el campo de las prácticas profesionales. La formación pedagógica es inherente a la formación de docentes, directivos, supervisores y otros agentes del sistema educativo; en cambio la formación en las prácticas profesionales excede el campo de la educación y de los profesorados.

a. Dimensión pedagógica

A continuación se señalan las características más relevantes de la formación pedagógica en la formación docente en función de los principios antes enunciados.

Se parte de concebir a un docente como un funcionario público cuya especificidad profesional “se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos...”. (Res 24/07, INFoD). Desde esta concepción de la docencia puede pensarse el campo de lo pedagógico como aquel que establece un vínculo privilegiado y creativo con los saberes y problematiza la enseñanza, las cuestiones relativas al dispositivo escolar o a las instituciones formadoras pertenezcan o no al sistema formal, el condicionamiento institucional de los conocimientos que se transmiten, la cultura como referente de la acción educacional, los sujetos del aprendizaje, el currículum, la evaluación y las políticas educativas.

Asimismo, dado que la formación de docentes para el nivel inicial y primario es polivalente, es relevante la problematización de lo común y lo específico a cada uno de los cuatro campos disciplinares básicos: lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

En la formación pedagógica, la enseñanza en base a la indagación se centrará en la discusión de investigaciones relativas a los problemas antes mencionados producidas por referentes del campo enfatizando las preguntas que organizan cada estudio, el contexto, los supuestos de la investigación y los enfoques en debate. La finalidad de esta dimensión de la formación es la apropiación de los saberes pedagógicos de modo tal que los docentes en formación sean capaces de desnaturalizar las prácticas institucionales escolares y de identificar los modos en que estos dispositivos condicionan los conocimientos y los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta dimensión de la formación se apunta a la comprensión de las teorías en tanto totalidades conceptualmente organizadas o sistemas de relaciones que funcionan como modelos interpretativos o explicativos, esto es, desde una perspectiva que potencie los aspectos inferenciales en lugar de los usos aplicacionistas o declinaciones en ejercicios clasificatorios de lo real en categorías “teóricas”. La necesaria contextualización de los saberes pedagógicos a transmitir resulta indispensable para la comprensión del sentido que oportunamente tuvo cada uno de los enfoques y en respuesta a qué problemas fue concebido, así como al condicionamiento de esas construcciones en función de los marcos epistémicos dominantes en los orígenes de esos saberes. La pluralidad de enfoques se

concentrará en torno a la historicidad y a los problemas de los diferentes modelos pedagógicos de la formación docente. Se apunta a evitar de este modo la fragmentación en la formación en las distintas disciplinas que confluyen en las ciencias de la educación: psicología, sociología, filosofía, antropología, economía, historia, etc.

En función de la concepción sobre la docencia antes señalada, la experiencia formativa en la dimensión pedagógica se orienta a la construcción de un profesionalismo colectivo, a un trabajo continuo, cooperativo y permanente que rompa con la relación solipsista del docente con sus estudiantes, aprovechando las tecnologías que generan las condiciones de factibilidad para un trabajo de este tipo. Se parte de una perspectiva que privilegia el protagonismo de los jóvenes- estudiantes en el proceso de formación, partiendo de sus trayectorias, saberes previos, concepciones acerca de la enseñanza, etc.

b. Campo de las prácticas profesionales

La dinámica de los principios en el campo de las prácticas profesionales está referida aquí a la docencia, pero puede proyectarse a otras formaciones profesionales. La formación en el campo de las prácticas está organizada en torno al concepto de actividad profesional. La actividad refiere al modo específico en que un profesional lleva adelante su tarea entendiendo por tarea lo que se espera que un profesional haga en su trabajo. En el caso de la docencia, las tareas están prescriptas por el Estado en los diseños curriculares. La actividad en su conjunto debiera dar cuenta de estas referencias que constituyen documentos públicos generando “conciencia sistémica”, sentido de responsabilidad y pertenencia a una dinámica estatal que tiene como finalidad la transmisión intergeneracional de los lazos culturales que constituyen la sociedad nacional.

Las indagaciones que orientan esta dimensión de la formación son las que tienen por objeto la actividad docente situada. El hecho de que la actividad esté conceptualmente organizada es lo que la torna un objeto posible de investigación. Las investigaciones sobre la actividad docente tienen por objeto conocer los conceptos, juicios o esquemas que organizan la actividad situada de los docentes. Se basan para ello en diferentes huellas de la actividad: planificaciones de clases, audios, videograbaciones, producciones de los alumnos, análisis o interpretaciones de los docentes sobre estas producciones, recursos didácticos empleados para la enseñanza, orquestación de estos recursos en una secuencia de actividades, etc.

El sentido de estas indagaciones –cuyas riendas en la formación inicial de docentes están en manos de los formadores- es el diseño de dispositivos apropiados o la generación de condiciones que favorezcan la reflexividad de los docentes sobre su propia práctica. Según las indagaciones de distintos equipos de investigación de Unipe, los dispositivos más apropiados son aquellos que promueven la recursividad sobre las propias justificaciones o argumentaciones empleadas por los docentes para referir su actividad profesional. El conocimiento de estas argumentaciones se logra cuando la actividad ha sido documentada, sistematizada y analizada de acuerdo a las metodologías de las

distintas disciplinas sociales que hacen de la actividad profesional un objeto de estudio: psicología, sociología, antropología, didáctica profesional, didácticas específicas, etc.

En la formación en el campo de las prácticas, la contextualización está organizada en torno al concepto de situaciones profesionales. La formación en este campo, aun cuando forme parte de la formación inicial está pensada de modo diferente que esta última. En este campo, las situaciones de trabajo (o más bien las clases de situaciones) constituyen la finalidad y el origen de la formación profesional. Se parte de lo que los docentes hacen, se considera lo que dicen a los efectos de direccionar la formación apuntando a qué hacen con lo que dicen. Una situación profesional es un recorte de un proceso de trabajo más amplio que tiene cuatro características:

- Se propone fines a alcanzar habitualmente enmarcados en la tarea,
- Plantea objetos a transformar,
- Posee condiciones de realización (la institución, los compañeros, las relaciones jerárquicas, el espacio, los instrumentos, los dispositivos tecnológicos, la orientación de la gestión, etc.) y,
- Es siempre singular.

Las situaciones pueden constituir el hilo conductor de una formación, en tanto y en cuanto permitan la articulación de diferentes situaciones pedagógicas según una progresión definida, por ejemplo: introduciendo progresivamente dimensiones suplementarias a las situaciones. Las clases de situaciones propias de la actividad docente no se reducen a situaciones de enseñanza dentro del aula sino que abarcan también situaciones fuera del aula: de planificación de actividades de enseñanza con otros colegas o directivos de la institución, de vínculo con los padres y otros actores de la comunidad educativa. Si bien, las primeras (situaciones de enseñanza de un objeto disciplinar en el aula) constituyen el eje vertebrador de la formación en este campo no son las únicas situaciones de trabajo de las que se ocupa ni las primeras en la progresión temporal. La formación en este campo es necesariamente de carácter interdisciplinar. Requiere de quienes participan compartir un paradigma: el sentido del análisis de las situaciones profesionales es el desarrollo profesional docente.

La reflexividad sobre la propia práctica aparece concebida, muchas veces, como un proceso de carácter individual. Se trata de una aproximación limitada. Desde nuestra perspectiva, sin la mediación de un dispositivo de investigación y un trabajo colaborativo entre formadores y docentes en formación, la reflexividad no tiene lugar. Es la institución la que forma ya que es ella la que genera condiciones que hacen posible la reflexividad. El carácter colectivo del proceso excede además los márgenes de la institución formadora y requiere de acuerdos conceptuales con las escuelas asociadas en torno a las situaciones profesionales a considerar en la formación en las prácticas y residencias docentes.

Departamento de Ciencias y Tecnología

Caracterización

El departamento se organiza en torno a tres áreas: las Ciencias Naturales y su enseñanza, las Tecnologías y la Matemática y su enseñanza. Los docentes investigadores de este departamento enseñan en los campos de la formación disciplinar de los siguientes espacios de formación: Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria, Especialización en Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, Especialización en Educación mediada por Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria, Maestría en Formación Docente.

El equipo de docentes investigadores del Departamento llevan adelante proyectos de investigación / extensión de carácter colaborativo con docentes frente a alumnos en los niveles educativos de la educación obligatoria. Este tipo de trabajo colaborativo ha resultado en respuestas apropiados a cuestiones largamente debatidas respecto a la formación docente universitaria tales como: el vínculo de la universidad con el sistema formador, la formación en investigación de los docentes y el vínculo de los docentes con los saberes a enseñar y para enseñar.

Los equipos de docentes investigadores que integran el Departamento de Ciencias y Tecnología de la UNIPE desarrollan en el marco de los proyectos de investigación acreditados en la Universidad una modalidad de trabajo característica que involucra y articula instancias de formación, investigación y extensión. Se trata del *trabajo colaborativo* que los equipos en cuestión llevan adelante con grupos de docentes de escuelas públicas de distintos niveles y en diversas jurisdicciones del país.

El trabajo colaborativo implica la constitución de grupos integrados por docentes investigadores de la UNIPE y por docentes y en algunos casos directivos de escuelas públicas, que sostienen durante períodos de tiempo prolongados (2 años al menos) encuentros periódicos. El tiempo permite construir indispensables relaciones de confianza y favorece una reflexión sistemática sobre las prácticas del colectivo en su conjunto, en tanto la colaboración misma es objeto de reflexión para esta modalidad de trabajo. En este sentido, el proceso de construcción de la colaboración supone sortear históricas divisiones sociales del trabajo y prejuicios entre el mundo académico y el mundo docente. Una vez constituido el *grupo de trabajo colaborativo* (cuya composición es dinámica, en tanto en el curso del desarrollo del proyecto pueden sumarse nuevos docentes, desvincularse otros), en el marco de las reuniones periódicas se van abordando cuestiones de enseñanza que los docentes que lo integran desean o necesitan discutir.

En relación a esas cuestiones de enseñanza se elaboran colaborativamente secuencias didácticas que son puestas en movimiento en el aula. Allí los docentes despliegan las propuestas con una intención didáctica pero también con una actitud investigativa, que los invita a reflexionar sobre lo sucedido y a recoger el material producido en las interacciones situadas (intervenciones de los alumnos, producciones escritas). Este material resulta un insumo de trabajo para el grupo colaborativo en su conjunto y permite generar nuevas preguntas que delinear a su vez nuevas secuencias didácticas que se ocupan de cuestiones centrales de la enseñanza reconocidas por los propios docentes como problemáticas o que requieren atención.

El trabajo colaborativo implica entonces que los docentes se ubiquen en una posición investigativa, de indagación frente a los hechos del aula. Como resultado de esta modalidad de trabajo los docentes investigadores de la Universidad que llevan adelante estos proyectos de investigación despliegan actividades no solo de investigación, sino también de extensión y de formación.

Los resultados de los proyectos de investigación que ponen en práctica esta modalidad de trabajo se constituyen además en insumos específicos y muy valiosos para distintas formaciones de la Unipe.

Bibliografía/Fuentes de información

Universidad Pedagógica Nacional (14 de julio de 2019). Secciones: Institucional; Formación; Investigación y Extensión. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar>

DGCyE (s/f) Proyecto Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Ley 13511 (Agosto, 2006). (Legislado)

Propuesta de reformulación Proyecto Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (MEyDN) (14 de julio de 2019)

Pérez, B. T. (1997). *Cultura organizacional. Culturas académicas*. México, ANUIES.

Toribio, D.E. 1999. La evaluación de la estructura académica, CONEAU.

La gobernanza en la Educación Superior: balance de las reformas impulsadas a los programas de formación de maestros en Colombia

Olga Cecilia Díaz Flórez¹¹, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Resumen

El artículo contextualiza el por qué y para qué se formula la necesidad de transformar los patrones de gobernanza y la gobernabilidad tanto en la conducción del Estado como de las instituciones de educación superior, especialmente las del sector oficial. En este marco amplio se ubican los recientes discursos reformistas que se plantean para la educación superior y en particular para las instituciones formadoras de maestros en torno a elevar la calidad de los programas de formación docente. A partir del proceso recientemente generado en Colombia en torno a la acreditación obligatoria de los programas de licenciatura, se analiza el modo en que la Universidad Pedagógica generó acciones tendientes a contener estas acciones que alteraron una ley marco, la Ley General de Educación, que otorga carácter voluntario a la acreditación y reconoce la autonomía universitaria consagrada en la Constitución Nacional. El análisis en torno a este proceso se centra en comprender el modo como se dinamizan las políticas públicas y con ellas, las relaciones entre Estado e instituciones de educación superior en una coyuntura histórica particular, en el marco de las presiones por someterlas a criterios de eficiencia y eficacia, a partir del rol atribuido a las instituciones formadoras de maestros de contribuir a mejorar la relación entre capital humano y crecimiento económico.

Palabras clave: gobernanza, gobernabilidad, educación superior, formación inicial docente políticas educativas.

Abstract:

The article contextualizes why and for what the need to transform governance and governability patterns is formulated both in the conduct of the State and in higher education institutions, especially those in the official sector. In this broad framework are the recent reformist discourses that are raised for higher education and for teacher training institutions around raising the quality of teacher training programs. Based on the process recently generated in Colombia regarding the compulsory accreditation of undergraduate programs, the way in which the Pedagogical University generated actions tending to contain these actions that altered a framework law, the General Education Law, which grants voluntary nature to the accreditation and recognizes the university autonomy enshrined in the National Constitution. The analysis around this process focuses on understanding the way in which public policies are energized and with them, the relations between the State and higher education institutions at a particular historical juncture, within the framework of the pressures to subject them to efficiency criteria and efficiency,

¹¹ Profesora asociada e investigadora del Departamento de Posgrado – Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá, Colombia.

based on the role attributed to teacher training institutions to contribute to improving the relationship between human capital and economic growth.

Key words: governance, governability, higher education, Initial Educational Formation, educational policies.

La cuestión de la gobernanza ¿Por qué? ¿para qué?

El interés y la preocupación tanto por producir estudios y análisis sobre la gobernanza, como por replantear los modelos que se consideran deben reorientarla, ha ocupado el interés tanto de algunos campos profesionales interesados en la gestión pública como de diferentes organismos y agencias internacionales desde hace varias décadas, a propósito de procesos de los cambio en la concepción del Estado, y en su relación con la sociedad civil y el sector privado.

Tal como lo documentan varios autores (Aguilar Villanueva, 2007, 2010; Serna de la Garza, 2010; Whittingham, 2010, Alcántara, 2012), gobernanza, gobernabilidad y la nueva gestión pública son conceptos interrelacionados alrededor de la misma problemática: la del gobierno o la conducción de la sociedad, y por ende se articula a los planteamientos sobre la reforma del Estado.

Dado que las preguntas y respuestas que se formulan en torno a este gran interrogante sobre *el mejor modo posible de gobernar* tienen diversos cauces, intereses asociados y pretensiones ligadas a experiencias históricas concretas generadas en los planos locales, nacionales y regionales, los abordajes conceptuales y las formulaciones propositivas no están exentas de debate y conflicto. Así, muchos de los argumentos desde los cuales se justifica la necesidad de mayor gobernabilidad y de reorientar el enfoque de la gobernanza, se basan en una postura tanto ideológica como económica que consideran que las democracias de los países industrializados estaban enfrentando una “sobrecarga” del Estado de bienestar, ante las demandas y las presiones de diversos grupos sociales; lo cual se traducía en una crisis fiscal permanente, así como en pérdida de capacidad para resolver problemas económicos y sociales en el largo plazo (Aguilar, 2007, 2010).

En respuesta a los problemas que se formulan sobre la eficacia directiva de los gobiernos y la urgencia de restablecerla y asegurarla, dos han sido las líneas generales de respuesta: *la gobernabilidad y la gobernanza*. Para algunos autores, estos son dos enfoques conceptuales y prácticos que se relacionan ambos con la acción del gobierno y hacen referencia a la capacidad gubernativa o directiva del gobierno, pero plantean de distinta manera el problema y ofrecen respuestas diferenciadas, aunque los dos enfoques sean complementarios, pues la gobernanza integra a “la gobernabilidad como una de sus condiciones de dirección”. (Aguilar, 2007 p. 4).

El discurso sobre la gobernanza también se ha promovido desde organismos internacionales para orientar y producir cambios en los sistemas sociopolíticos de las naciones, tanto en Europa como en Latinoamérica desde el que se promueven procesos

de descentralización y democratización, en el que el buen gobierno se constituye en precondition del desarrollo para los países considerados “menos desarrollados”.

Serna de la Garza (2010) precisa que estas orientaciones sobre la gobernanza se inscriben en líneas de política que se han promovido desde la década de los noventa, formuladas en un sentido prescriptivo, bajo la idea del “buen gobierno” y en las que agencias como el Banco Mundial cambian su visión sobre el papel del Estado en el proceso del desarrollo, al dejar de considerarlo como un problema y visualizarlo como parte de la solución. Sin embargo, esta “solución” tiene una orientación específica, que se caracteriza por atribuir al Estado un papel gerencial ligado a la denominada Nueva Gestión Pública (NGP)¹² que se caracteriza por procurar que el Estado se involucre lo menos posible con la provisión directa de servicios y se concentre más en la ofrecer marcos flexibles para el mercado, regular a partir de información sobre los impactos posibles y deseables, así como centrado en la evaluación¹³ de la efectividad y eficiencia de las políticas, en consolidar modalidades participativas de la gobernanza y en desarrollar funciones de planeación y liderazgo en consonancia con los retos económicos y sociales¹⁴. En este contexto, aclara Serna de la Garza (2010) “lo esencial era crear verdaderos sistema regidos por el *rule of law* [el imperio de la ley] para crear la estabilidad y seguridad que los actores económicos necesitan para evaluar oportunidades y riesgos en sus transacciones e inversiones” (p. 38).

Para este autor, la OCDE desde mediados de la década de los noventa, también ha sido una fuente relevante en la generación y expansión internacional de un concepto de gobernanza en el sentido prescriptivo, formulando la idea de un nuevo paradigma deseable y de reforma de la gestión pública, en el que se impulsa la necesidad de desarrollar “ambientes competitivos” en el sector público, “bajo la idea de mejorar el

¹² Este enfoque de reforma gerencial centra su atención en aspectos del *management* dentro del sector público, a partir del “desarrollo de indicadores cuantitativos internos o de mercado, que pueden medirse para efectos de evaluación” (Serna de la Garza, 2010, p. 43).

¹³ La obsesión por la evaluación es característico de esta NGP que “concentra su atención en diversos focos de la acción pública, tales como el desempeño del personal, la calidad de los productos (bienes y servicios), los resultados o impactos sociales de las políticas y programas, la satisfacción del ciudadano usuario del servicio, los esquemas de gestión de los ejecutivos públicos y la averiguación sobre la corrección misma del diseño de la política, del programa operativo o de la provisión del servicio” (Aguilar, 2008, p. 17).

¹⁴ Dentro de los impactos que la NGP ha generado, Aguilar (2007) resalta que los gobiernos han logrado que se incorporen a su proceso directivo métodos de dirección estratégica y de dirección de calidad, con esquemas avanzados de gestión del desempeño y del conocimiento. Así mismo, se contempla desde este tipo de regulación y de reorganización administrativa, aunque con menores niveles de logro, la reducción de niveles jerárquicos considerados innecesarios, “la descentralización de las decisiones (esto es, facultar a las unidades subalternas a tomar decisiones y realizarlas bajo su responsabilidad), la orientación directa de la acción administrativa hacia el ciudadano usuario del servicio público, la reorganización del aparato de gobierno alrededor de sus procesos centrales generadores de valor público, la coordinación interorganizacional o transversalidad administrativa” (Aguilar, 2008, p. 17), entre otros. Cabe aquí señalar la cierta ambigüedad de este autor frente a estas orientaciones que buscan mejorar la capacidad y rendimiento directivo del gobierno. Pareciera que en aras de lograr la eficiencia del gobierno y de la dirección eficaz de la sociedad, el enfoque de la gobernanza resulta la alternativa a la gobernabilidad y por tanto, se constituye en un nuevo proceso para dirigir a la sociedad que se supone se logra con el enfoque de la gobernanza que dinamiza relaciones “sinérgicas de deliberación, interacción y asociación público-privada, gubernamental-social: conjunción de jerarquías, mercados y redes sociales” (p. 8).

desempeño a través de exponer el servicio público a la disciplina del mercado” (p. 39). Este paradigma es caracterizado por esta agencia como: un enfoque centrado en los resultados en términos de eficiencia, eficacia y calidad del servicio; reemplazar las estructuras centralizadas y jerarquizadas, por ambientes administrativos en los que las decisiones sobre distribución de recursos y provisión de servicios son hechas especialmente desde el cliente, de tal modo que se cuente con su retroalimentación y con la de otros grupos de interés; mayor

flexibilidad para explorar alternativas a la provisión pública directa y regulación que pueda generar mejores resultados en términos de costos y efectividad; un mayor enfoque en la eficiencia en los servicios provistos directamente por el sector público, estableciendo metas de productividad y la creación de ambientes competitivos en y entre las organizaciones del sector público, y el fortalecimiento de capacidades estratégicas en el centro para guiar la evolución del Estado y permitirle responder a los cambios externos y a diversos intereses de manera automática, flexible y al menor costo (Serna de la Garza, 2010, p. 40).

En sus formulaciones recientes, el Banco Mundial (2017a) mantiene esta perspectiva, al señalar que la gobernanza representa la manera en que los gobiernos, los ciudadanos y las comunidades interactúan para diseñar e implementar las políticas y el funcionamiento de sus instituciones, de tal manera que se logre tanto un crecimiento económico sostenido como mejorar la distribución de sus beneficios. En tal sentido, se plantea que es necesario mejorar las normas, las instituciones y los procesos que permitan favorecer los objetivos de desarrollo y en tal dirección “es esencial ubicar la gobernanza en el centro del debate sobre el desarrollo” (Banco Mundial, 2017b, p. 1).

Para esta agencia, el para qué se fortalece la gobernanza se basa en lograr un desarrollo más eficaz y sostenible, de tal manera que las políticas destinadas a incrementar la seguridad, el crecimiento y la equidad sean más eficaces, abordando para ello los factores subyacentes de la gobernanza, esto es, a partir del análisis que permita comprender “cómo individuos y grupos con distintos grados de poder e influencia negocian las opciones de políticas, la distribución de los recursos y las formas en que ellos mismos pueden modificar las reglas” (Banco Mundial, 2017a, p. vii).

A partir de la afirmación de que los presupuestos públicos y la asistencia para el desarrollo enfrentan múltiples restricciones se considera imprescindible que los recursos se utilicen con la mayor eficiencia posible, “aprovechando el financiamiento y la competencia de las empresas privadas, trabajando aún más estrechamente con la sociedad civil y redoblando los esfuerzos en la lucha contra la corrupción, uno de los principales obstáculos al desarrollo eficaz y duradero” (2017a, p. vii). Esto implica, además, definir con claridad las funciones y responsabilidades de cada grupo y establecer reglas eficaces que permitan lograr acuerdos y mantenerlos.

Para esta agencia, la gobernanza se define como: “el proceso de interacción entre actores estatales y no estatales para formular y aplicar políticas en el marco de un conjunto determinado de reglas formales e informales que moldean el poder y son moldeadas por

este” (Banco Mundial 2017a, p. 3). Si bien pareciera una formulación neutral que alude a la importancia del consenso y la participación en la construcción del mejor modo de gobernar, este modo deseable, que además ya se está experimentando en diversas partes del mundo, se basa en aumentar la eficacia de las políticas al servicio del desarrollo, esto es, posibilitar un compromiso creíble, inducir la coordinación y aumentar la cooperación.

¿Y cómo se entienden estas funciones fundamentales y necesarias para la gobernanza? Al respecto el Banco Mundial, en su informe del desarrollo mundial detalla los alcances de cada una de ellas (2007a y 2007b):

1. *Compromiso*: lograr que las políticas perduren en el tiempo, aun cuando cambien las circunstancias o los incentivos. Ej.: mantener las promesas de la sostenibilidad fiscal, acatar los acuerdos de paz a través de un mecanismo de cumplimiento vinculante.
2. *Coordinación*: generar políticas eficaces implica coordinar las acciones de los individuos sobre la base de expectativas compartidas y el propiciar acciones socialmente deseables (a menudo a través de normas, parámetros y regulaciones). Ej.: lograr la estabilidad financiera a partir del impulso de la credibilidad.
3. *Cooperación*. Impulsar políticas eficaces que limiten las conductas oportunistas, a través de mecanismos creíbles de recompensas o castigos. Esto supone garantizar que todos los actores, incluidos los prestadores de servicios públicos, cumplan con su parte del trato (Ej.: la evasión de impuestos por vía de incentivos oportunistas o por la exclusión de los beneficios de las políticas, o la no obtención de las prestaciones esperadas (servicios públicos de baja calidad), pues de lo contrario, se puede generar la fragmentación de la sociedad y debilitar la trama del contrato social. (B.M., 2017b).

En todos los planteamientos se destaca que se busca tanto eliminar políticas que no generen beneficios de desarrollo; por ejemplo: eliminar los subsidios ineficientes y regresivos; o que no posibiliten implementar políticas que podrían ser efectivas; por ejemplo, afectar el ausentismo de los profesores, pues este reduce el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la lectura crítica que formula Alcántara (2012) respecto a la marcada ambigüedad del enfoque de gobernanza difundido por el Banco Mundial, resulta pertinente, respecto a su doble condición de enfoque analítico y de paquete de sugerencias normativas, cuyo efecto es el constante intercambio de observación y prescripción. Esta duplicidad tiene el efecto de que postulados como los de la flexibilidad y la conformación de alianzas público-privadas resultan persuasivos, no “por su pertinencia científica, sino porque brindan una justificación racional a los partidarios de las políticas de liberalización y desregulación. De esto se deriva una apología de las recetas de la administración y gestión empresarial con bases «científicas»” (p. 172). De manera semejante, el autor retomando las críticas de Grana (2005), destaca la necesidad de que la gobernanza se considere un proceso y no una estructura, para no crear graves confusiones e introducir simplificaciones “como sustituir la política por los mecanismos de mercado. Se debe precisar que éste sólo reconoce clientes-consumidores y no problemas ciudadanos; la política es representación y mediación de intereses colectivos, en tanto el mercado es intercambio y negociación entre intereses particulares” (Alcántara, 2012, p. 172).

¿Por qué y para qué la gobernanza en las instituciones de educación superior?

Esta breve contextualización sobre el discurso de la gobernanza en los informes sobre el desarrollo mundial, permite comprender las razones que llevan a su impulso en las políticas estatales relacionadas con la educación superior y la reorientación que se propone en sus patrones de gobernabilidad y gobernanza, pues con un carácter prescriptivo, también se formula la necesidad de generar un cambio en el marco de los discursos orientados a construir tanto economías basadas en el conocimiento como de sociedades democráticas. Al respecto, el Banco Mundial (2003) en su estudio sobre *Construir sociedades de conocimiento*, señala que dentro de los asuntos considerados importantes y que se constituyen en opciones de políticas -diferencialmente ajustables por grupos de países según su tipo de economía- se considera necesario impulsar medidas que están funcionando en distintos países del mundo, especialmente en países de la OCDE, orientadas a:

- Afectar las estructuras rígidas de gobernabilidad y gestión, de tal modo que se produzcan cambios en el balance entre la financiación pública y privada. Así mismo generar nuevas estrategias de financiación para lograr ingresos comerciales de los activos institucionales, movilizar recursos adicionales de los estudiantes y sus familias –acudiendo incluso al sistema de créditos educativos– y, estimular donaciones de terceros.
- Lograr que la prestación del servicio de educación terciaria esté más orientada hacia la demanda.
- Diversificar la educación terciaria para impulsar el desarrollo de sistemas que se armonicen con la demanda del mercado laboral y las necesidades del desarrollo.
- Fomentar una mayor autonomía en el orden institucional, que permita a las universidades y a otras instituciones de educación terciaria más libertad en la gestión de sus recursos y en el desarrollo de políticas proactivas de generación de ingresos.
- Generar una mayor flexibilidad y eficiencia en el manejo de los recursos provenientes del gobierno, introduciendo así mecanismos de mercado y rendición de cuentas y obviando la necesidad de buscar la aprobación del gobierno en la gestión cotidiana de las instituciones.
- Trasladar la responsabilidad de la financiación de las universidades a las provincias y municipios de mayor tamaño, con cambios significativos en las prácticas de gestión y el aumento en la confianza en los esfuerzos de gestión de los recursos.
- Establecer mecanismos de aseguramiento de calidad eficaces, que se apliquen por igual a todas las instituciones de educación terciaria sin importar su modalidad, bien sean públicas o privadas.

El gran interés que se da a la denominada educación terciaria se relaciona no solamente con su contribución general al crecimiento económico, sino también a los grandes efectos

que produce en el campo fiscal y en el mercado laboral. Por estas razones, se señala que la participación de la educación terciaria en el desarrollo regional se expresa en los efectos positivos que se generan al conjugar capital humano avanzado con firmas de tecnología de punta; la alta correlación entre el aumento general de los niveles educativos y el crecimiento general del consumo; así como la correlación con una menor dependencia del apoyo financiero del gobierno en los servicios médicos y de bienestar social (vivienda, desempleo, cupones canjeables por alimentos, etc.); y además, en que “la población con educación terciaria contribuye al presupuesto nacional con una base tributaria más amplia” (Banco Mundial, 2003, p. 89).

A lo anterior se suman los beneficios sociales que ofrece el impulso a este nivel de formación y que se relacionan directamente con una mayor gobernanza, pues la educación terciaria promueve la construcción de nación y una mayor cohesión social,

confianza en las instituciones sociales, participación democrática y diálogo abierto, al igual que la valoración de la diversidad en términos de género, etnicidad, religión y clase social. Además las sociedades pluralistas y democráticas dependen de la investigación y del análisis que fomenten en particular las ciencias sociales y las humanidades. (Banco Mundial, 2003, p. 89).

La educación terciaria, además, se considera necesaria para contribuir con la reducción de las tasas de criminalidad y corrupción, en la generación de un mayor interés por participar en servicios comunitarios y en las donaciones filantrópicas, así como el apoyo a las ONG y a las obras de beneficencia, al igual que en favorecer mejores comportamientos y resultados en el campo de la salud.

Gobernanza y políticas docentes: el caso de formación inicial de maestros en Colombia

En los análisis y planteamientos más recientes de esta agencia internacional en torno a las políticas de desarrollo, el foco se ha centrado en ubicar instrumentalmente la importancia que representan los maestros para incrementar la denominadas capacidades cognitivas y con ello impulsar el crecimiento a largo plazo en América Latina y el Caribe. Se señala que ante la actual desaceleración económica, que pone en duda la sostenibilidad de los avances de la década pasada y reaviva los temores de los efectos de una baja tasa de crecimiento, se considera que “la región debe formular sus propias estrategias para lograr una producción más diversificada, exportaciones de mayor valor y crecimiento sostenible a largo plazo” (Banco Mundial, 2014).

En este tipo de escenario se formula que el principal desafío es formar el capital humano, principal ingrediente para generar una mayor productividad, pues “los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación provienen de lo que aprenden los alumnos y no de los años de escolaridad completados” (2014, p. xi). En esto consiste la calidad educativa, la cual “está condicionada por la calidad de nuestros profesores. Se insta a concentrar la atención ... en reclutar a los jóvenes más talentosos para la docencia, aumentar la eficacia de los profesores” (2014, p. xii) en servicio y en brindar incentivos que logren motivar a los docentes a ofrecer lo mejor en cada clase y a cada estudiante. Queda claro que el rol del profesor se circunscribe a lo que debe aportar al alumno en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes y que la calidad es la característica “que produce los beneficios económicos de invertir en educación” (2014, p. 58).

Para formar profesores eficaces, esta agencia no solamente plantea las experiencias prácticas que recientemente se han promovido a través de reformas de las políticas docentes, tanto dentro como fuera de la región, sino que también analiza el margen político que identifica para aplicar más reformas en la región latinoamericana (Banco Mundial, 2015). En este contexto, es que el presente artículo pretende ilustrar los alcances respecto al modo en que se promueve la gobernanza en la educación superior y en particular respecto al modo como se buscó afectar la formación de maestros en Colombia a partir de los mismos supuestos antes señalados.

Estas reformas se adelantaron en el país a partir del año 2015 con la expedición de la Ley 1753 de 2015 que aprobó el *Plan Nacional de Desarrollo –PND– 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*; directrices de política en los que se alude a la excelencia docente y se señala que “la calidad de los maestros es uno de los principales determinantes del aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, se buscará atraer, formar y promover al mejor capital humano para que sean los docentes del Sistema Educativo Colombiano” (PND, 2015, p. 360). Esta perspectiva se tradujo, dentro de sus mecanismos principales¹⁵, en el “mejoramiento de la formación previa al ejercicio, fomentando los programas de licenciatura con estándares altos de calidad y con requisitos de ingreso igualmente elevados para sus estudiantes” y cuyo producto cuantificable se tradujo en que el porcentaje de programas de licenciatura con acreditación de alta calidad pasaría de 11,4 % (línea base del 2013) al 15 % (meta al 2018).

¹⁵ Los otros mecanismos a implementar fueron: (de estos se avanzó fundamentalmente en las metas 1 y 3)

1. Ajuste en los procesos de selección de maestros y profesores buscando que quienes ingresen a la carrera docente sean aquellos con las competencias e idoneidad necesarias. En particular, se buscará que los mejores egresados de licenciaturas y carreras profesionales sean quienes ingresen a la carrera.
2. Formación durante el ejercicio de la carrera docente, en programas de educación superior o en capacitaciones situadas y con acompañamiento, permitiendo a los profesores y maestros desarrollar, actualizar o profundizar sus conocimientos y competencias. Se facilitará el acceso a esta formación mediante programas de créditos condonables que promuevan el alto desempeño académico y docente.
3. Fortalecimiento de la evaluación del desempeño del docente en función del mejoramiento continuo.
4. Mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes buscando que los salarios de los docentes se nivelen al de los profesionales de áreas del conocimiento de alta remuneración, iniciando con los niveles de enganche.

Para ello, la Ley 1753, estableció como exigencia para los programas de licenciatura, contruidos para la formación de maestros en el país que contaran con mínimo cuatro cohortes de egresados, tramitar y obtener la acreditación de alta calidad antes del 9 de junio de 2017 (un plazo de 2 años). En caso de no lograrlo, los programas perderían el registro calificado otorgado para su funcionamiento y, por consiguiente, tendrían que cerrar su oferta. Así mismo, se estableció que el otorgamiento del registro calificado para licenciaturas y programas académicos enfocados a la educación, tendrían que “cumplir unos parámetros mínimos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional mediante estudios técnicos, sin perjuicio de la autonomía universitaria. Para ello, el Gobierno nacional deberá nivelar los criterios del registro calificado a los de alta calidad establecidos para estos programas”, en un plazo no mayor a 2 años. Estas directrices se tradujeron en dos reglamentaciones, el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, seguido por la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016.

Cabe aclarar que ni se partió de estudios técnicos ni se respetó la autonomía universitaria, pues una Ley que tiene el carácter de norma instrumental y temporal, derogó parcialmente una ley marco, la Ley General de Educación, que otorga carácter voluntario a la acreditación –tanto de los programas como de las instituciones– y reconoce, además, la autonomía universitaria que está consagrada en la Constitución Nacional del país.

La Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2015 impulsó un importante debate frente a las implicaciones de estas reformas que se movilizó tanto por los medios de comunicación como a través de pronunciamientos y documentos de análisis dirigidas al Ministerio para mostrar las graves implicaciones de las medidas proyectadas.

Así, se generó una convocatoria a los rectores de las universidades estatales para expresar las objeciones frente a las medidas cuando estas apenas se anunciaban; se remitió un extenso documento propuesto por el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (agosto de 2015), que fue suscrito por el entonces presidente del Sistema Universitario Estatal (SUE), en conjunto con los rectores y decanos de las Facultades de Educación de cuatro de las universidades oficiales que concentran el mayor número de programas de licenciatura del país.

De igual manera, se produjeron múltiples pronunciamientos por parte de las facultades, departamentos y programas de la Universidad Pedagógica Nacional frente a diversas versiones que sobre el proyecto de resolución se conocieron entre agosto y septiembre de 2015, los cuales originaron un comunicado crítico de la Asociación colombiana de Universidades (ASCUN). Estas acciones se acompañaron de una importante movilización estudiantil (octubre de 2015) hasta el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y se produjeron nuevas comunicaciones por parte de los rectores de cuatro universidades estatales de gran trayectoria nacional que también cuentan con programas de licenciatura, a partir del liderazgo que en su momento generó el profesor Adolfo León Atehortúa, (2017a, 2017b), rector de la Universidad Pedagógica Nacional

Como respuesta a lo anterior, se conformaron dos “mesas de discusión y concertación” en torno a la resolución proyectada por el MEN: una con la intermediación de ASCUN, y otra

con estudiantes de la UPN, a la cual se unieron luego estudiantes de otras dos universidades públicas. Con la primera, y con dificultad se lograron unos pocos cambios en la resolución, referidos a la denominación de las licenciaturas, la consideración de otras lenguas extranjeras diferentes al inglés y una reducción en su nivel exigido, así como la cantidad de créditos destinados a la práctica pedagógica y su caracterización, entre otros aspectos. La segunda se cerró sin acuerdos y culminó con el retiro de los estudiantes y la decisión del MEN de expedir las normas definitivas (Atehortúa, 2017b). Simultáneamente en este período, el rector Atehortúa Cruz (2017a), en su columna en el diario *El Espectador* titulada “En defensa de las licenciaturas” (28 de abril de 2017), que fue reproducida en multiplicidad de medios, denominó la situación como la “masacre de licenciaturas” y documentó en detalle la problemática para posicionarla en la opinión pública del país.

En la mencionada columna, como argumento principal, se citó una investigación desarrollada por 6 grupos de la UPN (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018) en la que se constataba como a diciembre de 2016, 501 era el total de licenciaturas en el país: 300 en IES de carácter oficial y 201 en IES privadas. De ellas solo 89 contaban con acreditación de alta calidad vigente y 272 tenían la obligación de acreditarse. Sin embargo, solo 154 se presentaron al proceso; lo cual significaba que, a junio 9 de 2017 conforme lo establecía la ley, probablemente menos de 200 licenciaturas aspirarían a contar con la acreditación de alta calidad, mientras el resto tendría que cerrar sus puertas para el siguiente semestre. Esto implicaba que en el corto plazo, la cobertura en educación superior del país se reduciría por este efecto alrededor de 40 mil estudiantes; meta contraria a la que se había propuesto el mismo Plan Nacional de Desarrollo.

Y lo más grave sería que, teniendo en cuenta los datos del estudio de la UPN, la distribución de las licenciaturas con acreditación de alta calidad por departamentos, se concentran en tres de ellos: Bogotá (33.71%), Antioquia (13.48%) y Boyacá (11.24%), mientras en departamentos como Bolívar, Cesar, Chocó, Guajira, Magdalena, Putumayo y Sucre, que ofrecen el 11,8 % de las licenciaturas, no alcanzarían la acreditación y sus regiones se quedarían, muy probablemente, sin programas para la formación de maestros. Peor aún, las más perjudicadas serían aquellas licenciaturas creadas tanto para atender las especificidades de las regiones como las expectativas de formación requeridas en importantes escenarios rurales afectados por el conflicto político armado. Al respecto, Atehortúa (2017a) destacaba la sorprendente paradoja:

Un Plan de Desarrollo que busca ampliar la cobertura en educación superior, la reduce de tajo con un solo artículo; un país que requiere de maestras y maestros para la construcción de paz, renuncia a formarlos en las regiones que vivieron con más saña el conflicto que pretende terminarse.

El presidente de la república, premio Nobel de Paz, debiera examinar la situación y utilizar los instrumentos legales a su alcance para impedirlo.

Así mismo, la Comisión de Unidades Académicas en Educación del Sistema Universitario Estatal (SUE), con el apoyo del Consejo Nacional de Rectores del mismo Sistema, adelantó una intensa labor ante el gobierno nacional para sortear una situación

que tenía en dificultades a los programas académicos de licenciatura que no alcanzaran la acreditación de alta calidad en el corto plazo previsto, con el correspondiente impacto sobre los bachilleres que aspirasen ingresar a ellos.

En esta dirección, bajo el liderazgo del rector de la UPN, se generó un proceso de interlocución con el MEN y se entregó un primer documento analítico (noviembre de 2016) que posibilitara la expedición de un Decreto con fuerza de Ley que ampliara el plazo establecido para la acreditación obligatoria de las licenciaturas, el cual culminó con el Decreto 892 del 28 de mayo del 2017, y con la modificación de la Resolución 2041 que dio lugar a la nueva Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. (Atehortúa, 2017b).

En el Decreto 892 el mismo Ministerio de Educación Nacional debió reconocer que para el año 2017 existían 352 programas académicos de licenciaturas que cumplieran con el requisito del número de cohortes de egresados. De ellos, 89 contaban con la acreditación y 263 no la tenían. De este último grupo, casi el 60% de los programas estaban ubicados en 19 departamentos priorizados para la aplicación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), esto es, con la aplicación de esta Ley se vería afectada la disponibilidad y permanencia del personal docente calificado en las zonas donde se buscaba llevar a cabo el Plan Especial de Educación Rural, al igual que se afectarían algunos de los compromisos establecidos en el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, que el gobierno el gobierno nacional suscribió con el grupo armado FARC-EP el 24 de noviembre de 2016.

Así mismo, en este decreto se aclara que del total de programas no acreditados, 88 no iniciaron el proceso de acreditación, por lo cual serían cerrados definitivamente y a esta cifra habría que agregar otros 51 programas que, si bien iniciaron el proceso de acreditación, no alcanzarán a cumplirlo antes del plazo fijado, dando como resultado 106 programas que deberían ser cerrados (a junio de 2017), generando un enorme impacto negativo en las regiones donde desarrollan sus procesos de formación de maestros. Esto representaba en su momento afectar a más de 9.200 estudiantes oriundos de los municipios priorizados para la implementación de los PDET que estaban matriculados en los programas de licenciaturas que estaban en riesgo de perder su registro calificado debido a la no obtención de la acreditación en alta calidad, y la afectación de por lo menos 13 Escuelas Normales Superiores, “con el agravante de que en estas zonas la oferta de licenciaturas se convierte casi en la única opción de acceso a la educación superior para estos jóvenes” (MEN, 2017, p. 4). De manera semejante, los cupos nuevos que se dejarían de ofertar cada año en programas de licenciaturas en instituciones de educación superior ubicadas en los departamentos donde se localizan municipios priorizados para la implementación de los PDET ascenderían a 13.250 aproximadamente.

Así, con la expedición de esta normativa (Decreto 892 de 2017) se logró contener algunas de las exigencias perentorias y que por lo menos 106 programas de licenciatura se “salvaran”, al permitirles adelantar el proceso de acreditación dentro de los siguientes 32 meses y sin perder la vigencia de sus registros calificados. Así mismo, se logró reorientar varios aspectos de la reforma (cambio en las titulaciones, el Nivel A2 de desempeño en

una lengua extranjera, número de créditos de la práctica pedagógica, entre otros) que se planteada en la Resolución 2041 de 2016.

También se tuvo que reconocer implícita y objetivamente, tal como lo aclara Atehortúa (2017a) que, una vez más, en Colombia se había legislado sin suficiente conocimiento sobre el estado de las licenciaturas, con menosprecio del papel de las instituciones formadoras de maestros, y sin la participación de aquellos a quienes se dirigían y afectaban las políticas y las respectivas normas que las desarrollan.

La somera presentación de esta experiencia revela la importancia de adoptar un posicionamiento claro frente a los modos en que proceden las agencias de la política oficial y el uso de un poder unilateral que en el marco de estas formas de la gobernanza han adoptado un enfoque gerencial y eficientista, cuya racionalidad desconoce el sentido y los alcances de la autonomía universitaria, para privilegiar su idea de calidad y aquello que se considera la adecuada orientación en la intervención del Estado. Múltiples y valiosos son los aprendizajes que se generaron en su momento y que hoy siguen ofreciéndonos referentes para pensar lo que representa la construcción de la política pública.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Luis F. (2007) El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct. - 2 nov.

Aguilar, Luis F. (2008). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

Alcántara, Armando (2012). Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior. En: *Gobernabilidad y gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México contemporáneo* / Lerner, B., Uvalle, R. y Moreno, R. (coords.). México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Instituto de Administración Pública del Estado de México.

Arias, Diego; Díaz, Olga Cecilia; Garzón, Isabel; León, Ana Cristina; Rodríguez, Sandra Patricia; y Valbuena, Édgar. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias.

Atehortúa, Adolfo León. (2017a). En defensa de las licenciaturas. En: *Escritos de coyuntura*. pp. 123-126.

Atehortúa, Adolfo León. (2017b). Respuesta a *El Observatorio de la Universidad* tras la declaración como personaje influyente en la educación superior. En: *Escritos de coyuntura*. pp. 137-140.

- Banco Mundial. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>
- Banco Mundial. (2014). *Resumen. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Elaborado por Bruns, B., y Luque, J. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellentteachers-report.pdf?sequence=5>
- Banco Mundial. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial. Elaborado por Bruns, B., y Luque, J. Recuperado de https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Great%20Teachers_Spanish.pdf?sequence=8
- Banco Mundial. (2017a). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Panorama general*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25880/210950ovSP.pdf>
- Banco Mundial. (2017b). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Mensajes principales*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25880/210950mmSP.pdf>
- Ley 1753 de 2015. Diario Oficial de la República de Colombia 49538, Bogotá, Colombia, 9 de junio de 2015. “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357047_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 892 de 2017. Bogotá, Colombia, 28 de mayo de 2017. “Por el cual se crea un régimen transitorio para la acreditación en alta calidad de los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que son ofrecidos en departamentos donde se localizan municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)”
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Resolución 2041 de 2016. Diario Oficial de la República de Colombia 49776, Bogotá, Colombia, 3 de febrero de 2016. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 de 2017. Diario Oficial de la República de Colombia 50357, Bogotá, Colombia, 15 de septiembre de 2017. “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”.

- Serna de la Garza, José María. (2010). El concepto de gobernanza. En: *Globalización y gobernanza: Las transformaciones del estado y sus implicaciones para el derecho público* (pp. 21-51). Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2818/5.pdf> El libro completo está disponible en <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2818-globalizacion-y-gobernanza-las-transformaciones-del-estado-y-sus-implicaciones-para-el-derecho-publico-contribucion-para-una-interpretacion-del-caso-de-la-guarderia-abc>
- Whittingham, María Victoria. (2010). ¿Qué es la gobernanza y para qué sirve? En: *Revista Análisis internacional*, N°. 2, pp. 220-235. Recuperado de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/24>



Gobernanza y desarrollo curricular en el sistema de educación superior: El caso de Honduras.

Claudia Regina Iriarte¹⁶, Iván Rafael Martínez¹⁷, Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

En este trabajo se aborda la gobernanza y el desarrollo curricular en el sistema de educación superior de Honduras, abarcando tanto lo público como lo privado, partiendo de la experiencia de la educación superior en el país, misma que es rectorada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Para ello, se transita por el proceso de desarrollo curricular a lo largo de tres niveles: macro, meso y micro, abordando tanto la estructura legal como las estructuras académicas asociadas al mismo y elementos tales como: gobernanza, pertinencia curricular y pertinencia social, en un país donde las estrategias de desarrollo regional y nacional se ligan estrechamente al desarrollo de los campos del conocimiento y de la ciencia propuestos por las diferentes instituciones de educación superior. Se presentan las características de la gobernanza, el ciclo de vida del desarrollo curricular de la educación superior nacional y perspectivas pedagógicas que dan fundamento al mismo, para finalizar con una reflexión sobre el tipo de gobernanza existente y sus implicaciones.

Palabras clave: Gobernanza, desarrollo curricular, pertinencia social, pertinencia curricular, gestión curricular.

Abstract

This work addresses governance and curriculum development in the higher education system of Honduras, covering both public and private education, and is based on the experience of higher education in the country, which is governed by the National Autonomous University of Honduras. To do this, the curricular development process progresses along three levels: macro, meso and micro, addressing both the legal structure and the academic structure associated with it, elements such as governance, curricular and social relevance are also addressed, in a country where regional and national development strategies are closely linked to the development of the fields of education and science proposed by the different higher education institutions. The characteristics of governance, the life cycle of the national higher education curriculum development, and pedagogical perspectives that underlie it is presented, and ends with a reflection on the type of the existing governance and its implications.

Palabras clave: Governance, curriculum development, social relevance, curriculum relevance, curriculum management.

¹⁶ Profesora Titular, Coordinadora del Área de Gestión del Conocimiento. Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, claudiar.iriarte@yahoo.com.

¹⁷ Profesor Titular, Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ivan.martinez@unah.edu.hn.

Introducción

En este trabajo se aborda la gobernanza y el desarrollo curricular en el sistema de educación superior de Honduras, abarcando tanto lo público como lo privado, partiendo de la experiencia de la educación superior en el país, misma que es rectorada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Para ello, se transita desde los conceptos de gobernanza, pertinencia y desarrollo curricular desde una triple perspectiva: macro, meso y micro. En un primer momento, se contextualiza la educación superior de Honduras y las estructuras que lo conforman, para luego, en un segundo momento, abordar el tema gobernanza, desarrollo curricular y pertinencia en el nivel de educación superior; así como el ciclo de vida del desarrollo curricular y las perspectivas pedagógicas que lo definen.

Para desarrollar el tema de gobernanza, desarrollo curricular y pertinencia se ha realizado un análisis del sistema de educación superior de Honduras, a la luz de las características de la gobernanza propuestas por el Proyecto To Inn “From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions” (proyecto financiado por la Unión Europea a través del *Programa Erasmus + Capacity Building K2 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP*) y las propuestas por Rhodes (2005). Al final se realiza una reflexión sobre el tipo de gobernanza existente y sus implicaciones.

Contextualización

El Sistema Educativo Nacional de Honduras se integra por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación Pública, para los niveles pre-básico, básico y medio y por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), para el nivel de educación superior (Art. 160 de la Constitución de la República, Art. 30 de la Ley Fundamental de Educación, Art. 35 de la Ley de Educación Superior).

Conforme a lo estipulado por la Constitución de la República, corresponde a la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación Pública y a la UNAH adoptar las medidas necesarias para planificar y programar la educación nacional, integrándola en un sistema coherente e interrelacionado (Art. 159 de la Constitución de la República; Art. 36 de la Ley de Educación Superior).

La Ley de Educación Superior, fue aprobada por el Congreso Nacional el 14 de septiembre de 1989, mediante el Decreto Número 142-89 y está en vigencia desde su publicación en el Diario Oficial La Gaceta No. 25961 del 17 de octubre del mismo año.

El Reglamento de la Ley de Educación Superior, fue aprobado por el Consejo de Educación Superior el 14 de diciembre de 1989 y entró en vigencia desde su publicación en el Diario Oficial La Gaceta, el 17 de octubre de 1989. Las Normas Académicas del Nivel de Educación Superior de Honduras fueron aprobadas por el Consejo de Educación Superior el 6 de noviembre de 1992, entraron en vigencia desde su publicación en el Diario Oficial La Gaceta, No. 26 911, el 3 de diciembre del mismo año.

La organización, dirección y desarrollo del nivel de educación superior está a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. La universidad en Honduras se origina y desarrolla dentro de un espacio nacional estatal y surge como un proyecto del Estado.

Actualmente, el sistema de educación superior del país se configura por seis (6) instituciones públicas y catorce (14) privadas. Las universidades se organizan burocráticamente hacia dentro con cierta autonomía, y, hacia el exterior su punto de referencia es la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, como rectora del nivel, apoyada por el Consejo de Educación Superior.

Gobernanza, desarrollo curricular y pertinencia en el nivel de educación superior de Honduras

Algunos autores definen la gobernanza como el “conjunto de normas, principios y valores que pautan la interacción entre actores que intervienen en el desarrollo de una determinada política pública” (Cerrillo, 2005: 14).

Debido a que los problemas públicos de la sociedad actual son de una complejidad superior, los mismos no pueden ser resueltos únicamente con la acción del gobierno, aun con la legitimidad política de su actuación, los recursos de poder que posee, y menos aún mediante los mecanismos jerárquicos clásicos de mando y control (Aguilar, L. 2014).

El Proyecto To Inn “From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions”, define la gobernanza como el conjunto de procesos de gestión que incluyen modos de gobierno de la institución universitaria orientados por los principios que rigen una sociedad democrática y solidaria, con la finalidad de conseguir la mejora institucional, y el desarrollo personal, académico y social de todos sus actores.

Entre los principios de buena gobernanza se destacan los siguientes: la *participación* (el hecho de que estén todos los actores que deben de estar, que los actores tengan las condiciones para tomar decisiones, y, que se puedan tomar decisiones). A este, se agrega el principio de *subsidiariedad* (referido al nivel que ha de actuar); el de *complementariedad* (define los actores que actuarán); el de *proporcionalidad* (se utiliza el mejor instrumento para conseguir los objetivos); el de *flexibilidad* (adaptación a circunstancias concretas) y el de *objetividad* (ponderación de las circunstancias del caso). Así como los de *transparencia*, *eficacia* (consecución del resultado conforme a los objetivos) y *coherencia* (objetivos articulados, consistentes y coordinados) (Cerrillo, 2005).

La gobernanza posee dos dimensiones: la institucional y la técnica. Por lo que su definición incluye tanto las normas jurídicas y éticas de la sociedad y del régimen político, como las normas técnicas que proceden del conocimiento científico (Aguilar, L. 2014).

Para el Proyecto To Inn, la gobernanza tiene como características principales las siguientes: *participación*, *legalidad*, *transparencia*, *responsabilidad*, *consenso*, *equidad*, *eficacia*, *eficiencia* y *sensibilidad* y está orientada a conseguir resultados satisfactorios en relación con el contexto en el que está inmersa la institución y los recursos de que dispone.

Por su parte, para Rhodes (2005), las características de la gobernanza son las siguientes:
a) La *interdependencia* entre las organizaciones; b) *Interacciones continuas*; c) *Interacciones tipo juego*; y, d) *Autonomía del Estado*.

Caracterización de la gobernanza del sistema de educación superior de Honduras

A la luz de las *características de la gobernanza* anteriormente mencionadas, se ha analizado el sistema de educación superior de Honduras, encontrando que el mismo refleja las siguientes características:

a) Participación:

La participación implica *interdependencia entre las organizaciones, interacción continua e interacciones tipo juego*.

–*La interdependencia entre las organizaciones*: La gobernanza es más amplia que el gobierno, ya que incluye también a actores no estatales.

La clave para la gobernanza está en saber organizar un espacio público deliberativo basado en normas procedimentales que retroalimenten la confianza en la estructura de interdependencia (Prats Catalá, 1999).

El espacio del sistema de educación superior de Honduras categoriza los centros de educación superior por su naturaleza y constitución en dos tipos: 1) *Públicos o estatales*, cuando su creación se origina en una ley o son financiados con fondos públicos; 2) *Privados o particulares*, cuando se constituyen como asociaciones o fundaciones civiles o sociedades mercantiles y cualquier otra forma de asociación, sea nacional o extranjera (Art. 64, Reglamento General de la Ley de Educación Superior, 1992: 17).

Actualmente, el sistema de educación superior de Honduras se conforma por veinte (20) instituciones, seis (6) públicas y catorce (14) privadas. Asimismo, se identifican diferentes clases de centros: a) Universidades; b) Escuelas; c) Institutos; d) Academias, y; e) Centros especializados (Art. 61, Reglamento General de la Ley de Educación Superior, 1992: 17).

La organización, dirección y desarrollo del nivel de educación superior está a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras mediante los siguientes órganos: 1) *Consejo de Educación Superior (CES)*: Es el órgano de dirección y decisión del sistema. Está integrado por el/la Rector(a) de la UNAH, quien lo preside; seis miembros representantes de la UNAH; seis Rectores(as), directores o autoridad jerárquica superior de los centros de educación superior, de los cuales, al menos tres corresponden a los centros privados de educación superior; el titular de la Dirección de Educación Superior (quien desempeña la Secretaría del Consejo y tiene voz, pero no voto); 2) *Consejo Técnico Consultivo (CTC)*: Órgano que debe ser oído para resolver cualquier asunto de carácter general o cuando el Consejo de Educación Superior le solicita opinión. Sus dictámenes son de carácter ilustrativo. Está integrado por los Rectores, directores o autoridad superior jerárquica de los centros de educación superior autorizados (públicos y privados); 3) *Dirección de Educación Superior (DES)*: Es el órgano ejecutivo de las resoluciones del Consejo de Educación Superior. Actúa como Secretaría del Nivel y su

director es el medio de comunicación y enlace con los centros de educación superior (Ley de Educación Superior de Honduras, 1994); 4) *Claustro pleno*: Tiene competencia para conocer del recurso de apelación contra las resoluciones del Consejo de Educación Superior y es también órgano de consulta para establecer criterios de doctrina académica.

–*Interacciones continuas*: Intercambio de recursos y negociación de objetivos compartidos.

Tanto el Consejo de Educación Superior, como el Consejo Técnico Consultivo, que agrupa las veinte (20) instituciones de educación superior del país, se reúnen una vez al mes. Asimismo, para dar respuesta a las distintas solicitudes presentadas por las diferentes instituciones de educación superior (públicas y privadas), se conforman Comisiones de Dictamen conformadas por las instituciones de educación superior, las cuales se reúnen a conveniencia y previa aprobación del Pleno de los órganos respectivos, se pronuncian sobre los asuntos académicos de su competencia.

A fin de garantizar el crecimiento y desarrollo del nivel de educación superior de Honduras como sistema, se cuenta con un Plan Estratégico, el cual fue construido y consensuado con las veinte universidades del país. El Plan actualmente vigente abarca un período de diez (10) años, que corre desde el 2014 hasta el 2023.

–*Interacciones tipo juego*: Basadas en la confianza y reguladas por las normas de juego negociadas y acordadas por los participantes.

En el caso de la educación superior de Honduras, a través del Consejo de Educación Superior, se han construido de manera participativa y consensuada entre las veinte (20) universidades diversos reglamentos y normativas que han sido aprobados.

En los últimos años, se han creado los siguientes reglamentos: Reglamento del Sistema de Educación Técnica y Tecnológica en el Nivel de Educación Superior de Honduras, Reglamento para la Aprobación y Desarrollo de Planes de Estudio de Grado Postgrado con Universidades Extranjeras, Reglamento para la Regulación y Funcionamiento del Sistema de Estudios de Postgrado del Nivel de Educación Superior en Honduras, Reglamento de Educación a Distancia en el Nivel de Educación Superior de Honduras y las Normas de Funcionamiento del Sistema de Investigación Científica y Tecnológica en la Educación Superior de Honduras, mismos que han sido construidos de manera participativa y son de aplicación obligatoria para todas las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

A su vez, el Consejo Técnico Consultivo cuenta con un Manual de Procesos consensuado y aprobado entre todas las instituciones de educación superior del país, el cual incluye una serie de criterios, instrumentos y procedimientos consensuados para la aprobación de solicitudes.

b) Legalidad

La Educación Superior en Honduras inició con la creación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el año 1847. En 1989, se aprueba en el Congreso Nacional, la Ley de Educación Superior, con el objetivo de regular la organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Superior. En el marco de esta Ley se crea el Consejo de Educación Superior, el cual, una vez constituido aprobó el Reglamento General de la Ley y las Normas Académicas del Nivel de Educación Superior.

El Reglamento General de la Ley de Educación Superior, desarrolla las disposiciones de la Ley, respetando su alcance y contenido. Las Normas, en cambio, regulan la organización, dirección y desarrollo académico de la Educación Superior; las mismas son de carácter obligatorio para las instituciones de educación superior y son guía para que cada institución emita sus propias normas internas.

c) Transparencia

La Ley de Transparencia y de Acceso a la Información Pública de Honduras establece que todas las instituciones obligadas deben publicar la información relativa a su gestión o, en su caso, brindar toda la información concerniente a la aplicación de los fondos públicos que administren o hayan sido garantizados por el Estado. El Estado cuenta con un Portal de Transparencia.

La Dirección de Educación Superior es la instancia que publica la información concerniente a estadísticas y demás información relacionada del nivel de educación superior.

d) Responsabilidad social: Pertinencia, desarrollo curricular y estrategias de desarrollo

En el proceso de gobernanza se conforma y define el sentido de dirección de la sociedad y se crea la capacidad social para producir los objetivos públicos que dan sentido y valor a la actividad colectiva de la sociedad. En esencia y en concreto, “el gobierno, las empresas privadas, las organizaciones de la sociedad civil y los ciudadanos interactúan para definir, acordar y decidir sus principios y objetivos de vida en común”, así como las formas de organización, recursos y actividades necesarias para lograr los objetivos y principios colectivos (Aguilar, L. 2014: 7).

La Constitución de la República de Honduras en el Art. 160 delega en la UNAH la responsabilidad social de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional y de programar su participación en la transformación de la sociedad hondureña.

En el nivel de educación superior de Honduras, con el fin de garantizar la pertinencia social de las carreras que se ofertan, la apertura y funcionamiento de carreras debe ser autorizada por el Consejo de Educación Superior. Es por ello, que toda solicitud de apertura debe fundamentarse mediante un diagnóstico que identifique necesidades planteadas para el desarrollo socio económico, científico, tecnológico y cultural del país,

la región o el contexto internacional (Art. 55 y 56, Normas Académicas de la Educación Superior, 1992), el cual, a su vez, debe estar articulado con los Planes Estratégicos de Desarrollo Regional.

Por otro lado, conforme a lo estipulado por la Constitución de la República, la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación Pública y la UNAH deben adoptar las medidas necesarias para planificar y programar la educación nacional, integrándola en un sistema coherente e interrelacionado (Art. 159, Constitución de la República; Art. 36, Ley de Educación Superior). Ambas instancias forman parte del Consejo Nacional de Educación.

En ese sentido, a nivel de planes de estudio también se procura la articulación con los niveles educativos previos. Para el caso, en el Análisis de Pertinencia Social y Curricular del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la UNAH, realizado en el marco del Proyecto To Inn, se valoró que dicho Plan se vincula adecuadamente con los niveles educativos previos. Sin embargo, se identifican deficiencias en la calidad de la formación previa del estudiante que se encuentra en el aula, por lo que se requiere generar mayores espacios de articulación entre los distintos niveles educativos que permitan mejorar y elevar la calidad general de la educación del país, en su totalidad.

e) Consenso: Interacción social y curricular a nivel macro, meso y *micro*

La gobernanza indica una manera de gobernar de un modo más cooperativo, diferente del control jerárquico y en el cual participan tanto actores estatales como no estatales, con una perspectiva cooperativa y consensual (Mayntz, 2001).

Para autores como Pierre y Peters (2000) la evolución de gobernanza ha sucedido por tres razones: la necesidad de introducir a los actores privados y organizaciones representativas de intereses; para fomentar la participación de actores sociales y privados; y, por la relación entre la prestación de servicios públicos y la legitimidad de la misma. Por lo que la gobernanza implica interacción y pluralidad de actores.

En términos de la gobernanza, la interacción social se puede apoyar en tres conceptos: *coordinación*, *cooperación*, *colaboración*. Para interacciones micro, el concepto de *colaboración* es importante, ya que la interacción se desarrolla entre actores individuales y en el nivel estructural pueden ser considerados como un tipo de acuerdo organizacional formal, como un grupo de trabajo (Kooiman, 2003).

Para el caso, a nivel micro en el nivel de educación de Honduras, para la construcción, diseño y revisión de las propuestas curriculares y Planes de Estudio se conforman grupos de trabajo estructurados en Sub-Comisiones y Comisiones de Desarrollo Curricular de las carreras, a través de las cuales se propician las interacciones requeridas.

Para el nivel meso de interacción social, se utiliza la coordinación, donde los actores son organizaciones de educación superior y donde el nivel intencional de “hacer las cosas juntos”, se expresa en acuerdos intra e interorganizacionales y el nivel estructural de las interacciones ocurre en sectores o subsectores de la interacción social (Kooiman, 2003). En el caso del nivel de educación de Honduras, a nivel meso existe el Consejo de

Educación Superior y el Consejo Técnico Consultivo, integrado por las veinte (20) instituciones de educación superior del país, donde se establecen acuerdos, normativas y demás disposiciones del nivel.

El tercer nivel de interacciones sociales se identifica en términos de mecanismos o acuerdos macro, donde hay *cooperación*. El nivel intencional de las interacciones en las instituciones es un nivel más amplio donde los actores negocian con los gobiernos. El nivel estructural de las interacciones abarca no solo los contextos nacionales, sino también los contextos supra o internacionales (Kooiman, 2003). Para el caso, en Honduras existe el Consejo Nacional de Educación (que incluye tanto el nivel de educación superior, como el nivel de pre básica, básica y secundaria). Asimismo, las instituciones de educación superior públicas de Honduras, pertenecen al CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano), en el cual se establecen acuerdos de cooperación supranacionales en relación a la educación superior de la región y también existe el SHACES (Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior).

A nivel curricular, el curriculum contempla tres niveles que permiten su gestión: el *Macrocurrículo*, que define la doctrina filosófica de la universidad y está constituido por mandatos constitucionales, leyes y normas del nivel de educación superior, políticas, objetivos, principios, la misión y visión institucional que rige todos los grados académicos y modalidades educativas, y que, en el caso de la UNAH se encuentra dirigido por el Consejo Universitario y Rectoría; el *Mesocurrículo*, formado por los diferentes proyectos curriculares propuestos por las Comisiones de Desarrollo Curricular de las Facultades, responsabilidad de las mismas, del Centro Universitario, Centro Regional e Instituto Tecnológico Superior, el que necesariamente debe abordarse desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario; y el *Microcurrículo* considerado el espacio de la práctica educativa, construido en la relación básica de los profesores universitarios y los estudiantes, que se expresa en un programa descriptivo constituido por unidades didácticas debidamente organizadas, desarrollado por las escuelas y departamentos y gestionado por las coordinaciones de carrera (Art. 105, Normas Académicas de la UNAH, 2015).

Por otro lado, el tejido institucional que configura la gobernanza tiene efecto sobre la gobernabilidad (Cerrillo, 2005). Un sistema es gobernable cuando está estructurado sociopolíticamente de forma que todos los actores estratégicos se interrelacionan y resuelven sus conflictos conforme a un sistema de reglas y de procedimientos formales e informales (Prats Catalá, 1999).

Como parte de dicho tejido institucional, las comisiones, sub comisiones, comisiones, asociaciones, actúan como espacios de interacción y como instancias colegiadas, conformadas por docentes y estudiantes que se constituyen en espacios de participación y comunicación, siendo algunas: a) Sub Comisión de Desarrollo Curricular: equipos docentes que trabajan en forma coordinada en facultades, centros regionales universitarios, instituto tecnológico superior y carreras, a fin de liderar, facilitar y gestionar en forma integral y general el proceso de desarrollo curricular, orientándolo a la mejora continua; b) Sub Comisión de Autoevaluación: conformada por docentes y

estudiantes con tareas de autoevaluación y evaluación de la calidad; c) Comité Técnico de Carreras: equipo de trabajo integrado por profesores, estudiantes y representantes de Colegios Profesionales; d) Claustro de Profesores; e) Asociaciones y Movimientos Estudiantiles (Análisis del modelo de formación de la UNAH, Proyecto To Inn UNAH).

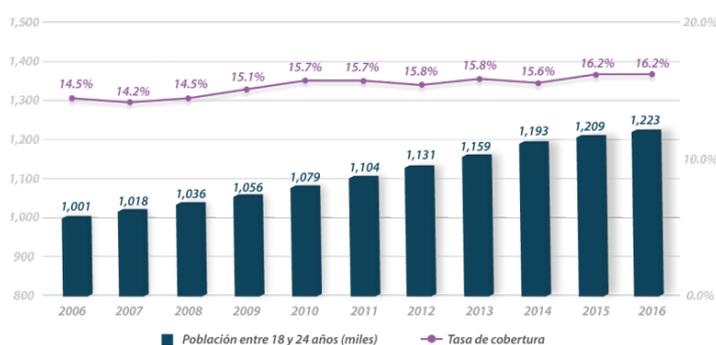
f) Equidad

La equidad es entendida como “justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia” (Modelo Educativo, UNAH, 2008: 29).

La educación debe facilitar el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los individuos de cualquier estrato, el desarrollo de su condición humana y su desempeño exitoso en la sociedad, así como la libertad de acceder y elegir de acuerdo con sus intereses y preferencias, puesto que la educación es un derecho humano (Modelo Educativo, UNAH, 2008).

En el caso de Honduras, el acceso a la educación superior ha sido limitado. De hecho, a nivel macro la tasa de cobertura nacional es de apenas 16.2% al 2017, con un incremento porcentual de 1.7% en diez años, del 2006 al 2016 (Gráfico 1).

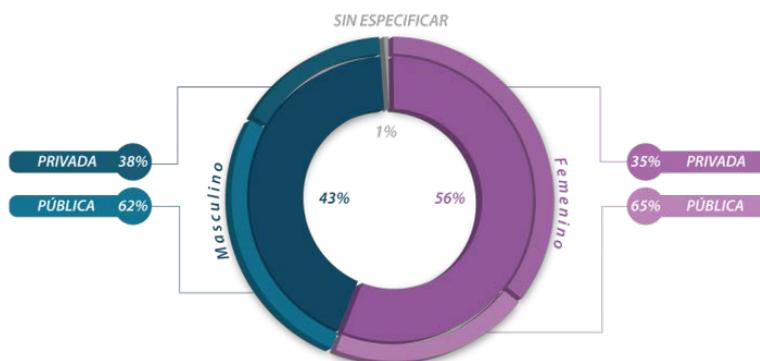
Gráfico 1. Evolución de la Población en Edad de Educación Superior y de la Cobertura de la Educación Superior de Honduras 2006 – 2016



Fuente: Dirección de Educación Superior, UNAH, 2017.

La población universitaria en el país mayormente es femenina (56%) y estudia en las instituciones de educación superior de naturaleza pública (65% en el caso del género femenino y 62% en el caso del género masculino) (Gráfico 2).

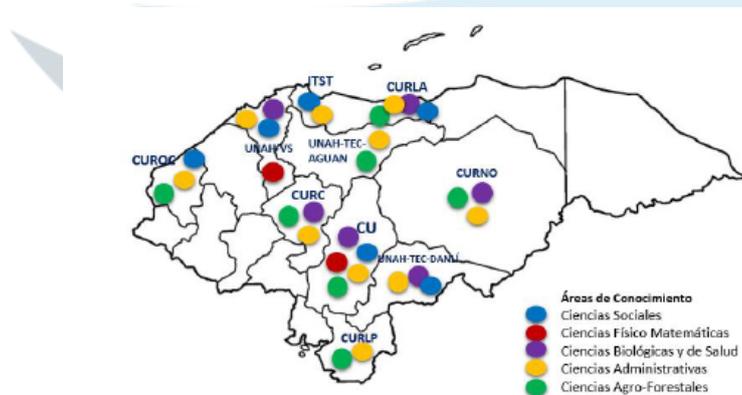
Gráfico 2. Matrícula por Género Educación Superior de Honduras. 2016



Fuente: Dirección de Educación Superior, UNAH, 2017.

A nivel de las instituciones de educación superior, la UNAH es la institución que cuenta con mayor cobertura, tanto en términos de matrícula, como de presencia geográfica y de diversidad de la oferta académica (Imagen 1). A fin de garantizar la cobertura nacional la UNAH está organizada en ocho (8) redes, las cuales conforman las “Redes Educativas Regionales de la UNAH para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad”, configuradas en política institucional oficializada mediante Acuerdo CT-UNAH No. 314-A-207. Las redes regionales son las siguientes: Red Educativa Regional de la Región Tegucigalpa, Red Educativa Regional de la Región del Norte, Red Educativa Regional de la Región Central, Red Educativa Regional de la Región Oriental, Red Educativa Regional de la Región del Litoral Atlántico, Red Educativa Regional de la Región Occidental, Red Educativa Regional de la Región del Sur, Red Educativa Regional de la Región Oriental. Las redes educativas regionales de la UNAH se basan en los cinco (5) principios básicos de su Modelo Educativo: calidad, pertinencia, equidad, interdisciplinariedad e internacionalización.

Imagen 1. Mapa de cobertura de la UNAH por centros y áreas del conocimiento



Fuente: Ficha de Caracterización de la UNAH. Informe de Autoevaluación UNAH 2018 en Análisis del Modelo de Formación Inicial Docente de la UNAH, Proyecto To Inn UNAH, 2019.

Como parte de las estrategias de ampliación de cobertura y promoción de la equidad, el sistema de educación superior promueve la educación a distancia. En el caso de la UNAH, como universidad bimodal con cobertura nacional, oferta carreras tanto en la modalidad presencial, como en la modalidad a distancia (semipresencial, semipresencial mediado virtualmente y virtual). La modalidad presencial se imparte a través de ocho (8) Centros Regionales Universitarios y un (1) Instituto Tecnológico Superior. La modalidad a distancia cuenta con ocho (8) Centros de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia y cinco (5) Telecentros Universitarios, que son unidades tecnopedagógicas con recursos de aprendizaje para la educación a distancia virtual. La sede central de la Universidad se ubica en la capital de la República, Tegucigalpa, en la Ciudad Universitaria “José Trinidad Reyes”.

A nivel micro, en relación a la equidad y los planes de estudio, es de mencionar que en el Análisis de Pertinencia Curricular y Social realizado al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación -en el marco del Proyecto To Inn- se identificó: que el Plan de Estudios contempla principios y procedimientos inclusivos para que los contenidos curriculares puedan resultar aplicables y/o adaptables a todo el alumnado sin distinción de origen, sexo o capacidad; que contempla estructuras organizativas flexibles que facilitan el intercambio de estudiantes entre carreras e instituciones; y, que el diseño metodológico se orienta a abordar los problemas (ecológicos, sociales, culturales) de forma interdisciplinar y transdisciplinar (Análisis de Pertinencia Social y Curricular, Proyecto To Inn UNAH 2019).

El Plan de Estudios contempla estructuras organizativas flexibles que facilitan el intercambio de estudiantes entre carreras e instituciones, sin embargo, se requiere fortalecerlas. Como puntos de mejora se identifica que se requiere avanzar en la adecuación curricular para los estudiantes con necesidades especiales, fortalecer la formación y sensibilización docente sobre principios y procedimientos inclusivos y mejorar la relación maestro/número de alumnos, tomando en consideración la naturaleza de los espacios de aprendizaje (Análisis de Pertinencia Social y Curricular, Proyecto To Inn UNAH 2019).

g) Eficacia y eficiencia

El análisis de la gobernanza incluye el análisis de las interacciones como fenómeno social, ya que los desarrollos de las sociedades implican procesos de diferenciación y de integración (Kooiman, 2003). Las interacciones se refieren a que las acciones se interrelacionan entre ellas (intencionalmente) y que bajo esta influencia las estructuras en que se insertan las acciones también se desarrollan (a nivel estructural o contextual). Desde esta perspectiva cada interacción consiste en *procesos y estructuras*.

Los *procesos* se refieren a la acción de las interacciones. Los valores, objetivos interés y propósitos se expresan en acción y deben estar incluidos en las interacciones. El *aspecto estructural* se refiere a marcos y contextos en los que las interacciones suceden. Se componen de instituciones, estructuras, reglas, normas de conducta, esquemas de comunicación. Es de mencionar que además de las estructuras y procesos, deben

considerarse también los actores, a fin de trascender los límites entre las entidades separadas del sistema, centrándose en las interacciones trans-límites entre ellas (Kooiman, 2003).

En cuanto a las *estructuras*, en el caso de Honduras, de manera general, las instituciones de educación superior tienen una pluralidad de áreas, campos y programas académicos, organizados en facultades desde las que ofertan las carreras. Las facultades están organizadas en escuelas, departamentos y carreras.

En la UNAH, por ejemplo, la estructura orgánica de las Facultades, centros universitarios y centros regionales universitarios está integrada por: a) Junta Directiva, b) Decanatura o Dirección, c) Secretaría, d) Claustro de Profesores, e) Departamentos Académicos, f) Coordinadores de Carrera, g) Comité Técnico de la Carrera, h) Consejo Local de la Carrera Docente, i) Institutos (Art. 29, Ley Orgánica de la UNAH).

Las escuelas, son unidades de integración y coordinación interdisciplinaria que participan en el desarrollo curricular al establecer las estrategias, ejes transversales comunes a todos los currículos de las carreras adscritas de programas y proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, cultura y ética.

El departamento es la unidad académica básica y fundamental de la universidad que agrupa a una comunidad de docentes especializados, en un campo determinado del conocimiento, que trabajan organizadamente la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad, la asesoría y la gestión académica. (Art. 2, Reglamento de Departamentos y Carreras de la UNAH). Todos los departamentos están adscritos a una facultad o centro regional.

La carrera es un conjunto de actividades académicas de carácter teórico-práctico, reguladas por un plan de estudios para la formación profesional integral del estudiante en un campo específico del conocimiento, las artes o el deporte. Las carreras pueden ser impartidas en la modalidad presencial y a distancia. Cada carrera cuenta con un Coordinador de Carrera, y un Comité Técnico de Carrera, el cual es un organismo de gestión y decisión presidido por el Coordinador de Carrera, e integrado por dos representantes de la Asamblea de Profesores del Departamento, dos del Colegio Profesional correspondiente de la carrera y dos de la Asociación de Estudiantes de la Carrera (Art. 43 y 66 Reglamento de Departamentos y Carreras de la UNAH) (Análisis de modelo de formación inicial docente de la UNAH, Proyecto To Inn 2019).

En cuanto a los *procesos*, a nivel micro, en el caso del proceso de diseño, rediseño y desarrollo curricular la participación de la comunidad educativa es representativa, a través de la conformación de la Sub Comisión de Autoevaluación, Sub Comisión de Desarrollo Curricular, y Comité Técnico de Carrera. En el diseño curricular del Plan de Estudios participan estudiantes egresados, estudiantes, empleadores, especialistas, docentes, autoridades universitarias.

Todas estas instancias también actúan como mecanismos de monitoreo, evaluación curricular y aseguramiento de calidad, a fin de lograr la eficiencia y eficacia del proceso.

Sumadas a otros mecanismos de monitoreo y mejora de la calidad que se realizan a lo interno de cada institución durante cada período académico: evaluación por el estudiante y por el jefe, la autoevaluación que se realiza en línea y de manera anónima, entrega de informes de actividades académicas de cada asignatura al final de cada período académico, entrega de planificación académica, visitas áulicas y acompañamiento docente. El monitoreo es parte de las funciones de la Coordinación Académica de Carrera y de la Jefatura de Departamento.

A nivel meso, la Dirección de Educación Superior es la instancia encargada de monitorear la labor de las instituciones de educación superior como componentes del sistema y de impulsar el Plan Estratégico de Desarrollo del mismo.

A nivel macro, el Consejo Nacional de Educación trabaja de forma mancomunada en la elaboración del Plan Estratégico del Sector Educación (PESE) como instrumento de desarrollo del sector.

h) Sensibilidad: Atención a las necesidades

Sobre este aspecto y la necesidad de conocer las necesidades para poder atenderlas, es importante destacar que en Honduras, a nivel micro, en el proceso de desarrollo curricular, cada institución sigue su propio proceso interno de revisión de pertinencia social y curricular. Sin embargo, a nivel meso, como requisito para la aprobación de cualquier proyecto curricular se requiere la presentación de un documento diagnóstico que identifique necesidades (Art. 56, Normas Académicas de la Educación Superior, 1992).

Por otro lado, además de conocer las necesidades sociales a través del diagnóstico mencionado, también es importante conocer las expectativas y necesidades estudiantiles. Para este punto, es de mencionar que producto de un Cuestionario aplicado al Estudiante de Educación en el marco del Proyecto To Inn, se ha obtenido la caracterización y perfil del estudiante de educación de la UNAH. Como instrumento de reconocimiento de necesidades, el Cuestionario es destacable, ya que los resultados han generado información sobre los estudiantes de educación, su perfil, sus estudios, sus condiciones académicas y vínculos universitarios, sus motivaciones, su vida y participación académica y social. El perfil generado permite conocer las necesidades estudiantiles y caracterizar al estudiante de educación, el cual, por ejemplo, refleja una mayoría femenina, una mayoría no perteneciente a grupos originarios o indígenas, con ambos padres con estudios primarios, con madre dedicada al trabajo doméstico no remunerado y ocupación actual del padre no conocida. Todos los estudiantes accedieron a los estudios a través de una prueba de acceso. Su vida y participación académica y social refleja que en su mayoría los estudiantes no han estudiado nunca en una institución educativa privada, no han tenido que cambiar de residencia habitual para realizar sus estudios actuales, viven con sus padres y no realizan actividad remunerada, financiando sus estudios con los ingresos de los padres u otros familiares.

Estos datos, son insumos importantes para la profundización de estudios, análisis y desarrollo de propuestas y cambios a nivel de política, operación y organización, así como

el planeamiento de actividades, herramientas y toma de decisiones institucionales orientadas a acciones innovadoras e incluyentes.

i) **Autonomía del Estado:** El Estado no actúa desde una posición soberana, el Estado dirige indirecta y limitadamente.

El Consejo de Educación Superior de Honduras, órgano de dirección y decisión del sistema se integra por el/la Rector(a) de la UNAH, quien lo preside; seis miembros representantes de la UNAH; seis Rectores(as) Directores o autoridad jerárquica superior de los centros de educación superior, de los cuales, al menos tres corresponden a los centros privados de educación superior y el titular de la Dirección de Educación Superior.

Ciclo de vida del proceso de desarrollo curricular y perspectivas pedagógicas

A nivel micro de las instituciones de educación superior, el proceso de desarrollo curricular se origina desde la Coordinación de Carrera que participa en el desarrollo curricular como instancia encargada de la gestión de un plan curricular, coordina la Subcomisión de Desarrollo Curricular, que es un equipo de docentes que trabajan en forma coordinada en las Facultades, Centros Regionales Universitarios, Institutos Tecnológicos Superiores y Carreras, con el propósito de dirigir, gestionar y facilitar el desarrollo curricular, con una designación formal por un período de dos años.

La participación del Comité Técnico de Carrera, formado por profesores, estudiantes y representantes del Colegio de Profesionales participan bajo disposiciones contenidas en la normativa vigente.

En otra instancia participa la Dirección de Docencia, Dirección de Investigación Científica y el Sistema de Estudio de Posgrado y Dirección de Formación Tecnológica, cada uno de ellos brindando la asesoría técnica y normativa del proceso desde su respectivo nivel; y la participación de expertos externos que dinamizan el proceso de desarrollo curricular.

Todo el proceso de diseño o rediseño de posgrados es asumido por la Decanatura y Dirección de Centro Regional, quien dirige la documentación a Vicerrectoría Académica, quien solicita los dictámenes a Dirección de Docencia para carreras en grado de licenciatura, a Dirección de Posgrados, para carreras en grado de especialidad, maestría y doctorado; y a la Dirección de Formación Tecnología para carreras en grado de técnico superior o tecnológico; a la Secretaria Ejecutiva de Administración y Finanzas; a la Junta de Dirección Universitaria; a la oficina del Abogado General. La Vicerrectoría Académica es quien presenta ante el Consejo Universitario las propuestas de diseño curricular con el dictamen integrado y los dictámenes emitidos por las instancias anteriores.

A nivel meso, una vez que el Consejo Universitario o la instancia respectiva en cada Universidad aprueba la nueva carrera o reformas a carreras ya creadas, la Rectoría de cada institución remite el proyecto curricular al Consejo de Educación Superior, a través de la Dirección de Educación Superior, para que dicho Consejo lo apruebe. El Consejo

de Educación Superior revisa y aprueba conforme a la revisión técnica y académica realizada por el Consejo Técnico Consultivo y la Dirección de Educación Superior, misma que también realiza labores de supervisión académica permanente a todas las instituciones de educación superior del país.

A nivel macro, a la fecha, se ha avanzado en la definición de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica en Honduras, el cual integra los niveles previos del nivel técnico educativo superior.

Es de destacar que todas las propuestas curriculares se originan en las unidades académicas de cada institución de educación superior, quien las somete a aprobación del Consejo de Educación Superior bajo las perspectivas pedagógicas acordes a sus aspiraciones teóricas de innovación que permitan el desarrollo del campo educativo propio de sus particularidades. Un buen grupo de dichas instituciones se apoyan en perspectivas pedagógicas basadas en teorías constructivistas, teorías humanistas, teorías críticas y teorías cognitivistas, entre otras.

En la UNAH, por ejemplo, la perspectiva pedagógica del Modelo Educativo de la UNAH se construyó tomando como base la teoría constructivista, la teoría crítica reflexiva y la teoría humanista. Es constructivista porque está fundamentada en teorías cognitivas del aprendizaje, principalmente enfocadas a la resolución de problemas de la realidad, y que pretende asegurar la construcción de aprendizajes científicos, colaborativos, significativos y desarrolladores. Es crítico - reflexiva porque implica un compromiso directo y explícito de los sujetos por transformar las actuales relaciones sociales. Es humanista porque propone que el proceso educativo se centre en las personas y toma en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad, la ciudadanía y los valores espirituales; tiene una visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente.

Reflexión final

La experiencia del sistema de educación superior de Honduras refleja que efectivamente los gobiernos no son los únicos actores llamados a enfrentar las situaciones sociales y que para desarrollar la educación superior se requiere del concurso de todos los actores implicados, dada la pluralidad e interdependencia entre los mismos. La funcionalidad y gobernabilidad del sistema, refleja también, que sí es factible contar con nuevos modos de gobernanza -además de los modos tradicionales de gobernación-, lo que demanda interacción continua, estructuras y procesos definidos, legalidad y transparencia, una responsabilidad social asumida y un alto grado de consensos, tanto a nivel macro, como a nivel meso y micro, expresados a través de los mecanismos de cooperación, coordinación y colaboración, a fin de atender con pertinencia social y curricular las necesidades de desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. F. (2014). Las dimensiones y los niveles de gobernanza. *Cuadernos De Gobierno Y Administración Pública*, 1(1), 11-36. https://doi.org/10.5209/rev_CGAP.2014.v1.n1.45156
- Brunner, J. (2010). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 137-159. Chile.
- Cerrillo, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. ISBN: 84-7351-239-1. NIPa: 329-05-020-X.
- Congreso Nacional de Honduras. (2005). Ley Orgánica de la UNAH, *Periódico Oficial La Gaceta*. No. 30,623. Año CXXXVIII.
- Consejo de Educación Superior de Honduras. (1992). *Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Normas Académicas del Nivel de Educación Superior*. Tegucigalpa.
- Kooiman, J. (2003). “Gobernar en Gobernanza” en Martínez, A. (Coord.). (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de Referencia*. 1era edición. ISBN: 84-7351-239-1-NIPa: 329-05-020-X. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Mayntz, R. (2001). “Nuevos desafíos de la teoría de la gobernanza” en Cerrillo, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. ISBN: 84-7351-239-1. NIPa: 329-05-020-X.
- Peters, G. & Pierre, J. (2000). “¿Por qué ahora el interés por la gobernanza?” en Martínez, A. (Coord.). (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de Referencia*. 1era edición. ISBN: 84-7351-239-1-NIPa: 329-05-020-X. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Prats Catalá, J. (1999). “Modos de gobernanza de las sociedades globales” en Cerrillo, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. ISBN: 84-7351-239-1. NIPa: 329-05-020-X.
- Rhodes, R. (2005). “La nueva gobernanza: gobernar sin gobierno” en Cerrillo, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. ISBN: 84-7351-239-1. NIPa: 329-05-020-X.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (2008). *Modelo Educativo de la UNAH*. Serie de Publicaciones de la Reforma No. 3. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

Políticas de inclusión en la universidad pública argentina

Karina Lastra, CEIECS-EHU-UNSAM, Argentina.

Las políticas inclusivas en el escenario de la masificación de la Educación Superior

Algunos autores consideran que en el transcurso del siglo XX se produjo una suerte de masificación de la educación universitaria, ya que la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 132 millones en el 2004. (López Segrera, 2009). Con respecto a los países en vías de desarrollo, en la región latinoamericana y del Caribe, actualmente el sistema incluye aproximadamente a 20 millones de estudiantes universitarios, 10.000 instituciones y 60.000 programas. (Ferreira, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz y Urzúa 2017, p.2).

En la región latinoamericana es evidente la ampliación de la cobertura en el nivel superior, tal como demuestran los estudios de autores como N. Fernández Lamarra y C. Pérez Centeno (2016,p.128), quienes señalan que entre 2000 y 2010 la cantidad de estudiantes en el nivel superior creció el 43,7% cada 100.000 habitantes. Aun así, los mismos autores consideran que se avanzaría hacia una “democratización relativa” (p. 144), ya que si bien se observa una mejora en el acceso y el egreso de la población estudiantil con desventajas económicas y sociales, estos avances no modifican la desigualdad en el nivel universitario de manera estructural.

En Argentina, la expansión de la matrícula universitaria a partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos en 1983, creció asociada a diversos procesos de naturaleza política (ingreso irrestricto, creación de nuevas universidades, programas de becas, etc.). Algunos datos señalan que la inversión realizada por el Estado Nacional en universidades nacionales pasó del 0,87 del PBI en 2015, a sólo el 0,81% en 2016 y 0,77% en 2017 (IEC-CONADU 2017). A su vez, Argentina es el segundo país latinoamericano con estudiantes universitarios en instituciones públicas luego de Uruguay. En el año 2012, en materia de educación universitaria el 79 % concurría a universidades públicas y el restante 21 % a universidades privadas (Informe CTERA, 2016).

Según los datos que la investigadora García de Fanelli ha elaborado en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), “la proporción de jóvenes de 18 a 30 años que concurren a la universidad entre los años 2003 y 2013 se ha mantenido en una proporción de 26-28 por ciento a lo largo del periodo, aumentando la escolarización del quintil de menores ingresos (es decir el I). La proporción de jóvenes que dentro de este grupo etario y quintil de menores ingresos asistía o asistió al sector universitario creció de 10 por ciento en 2003 a 12 por ciento en 2013, aunque presentando cierta disminución respecto del año 2012” (García de Fanelli, Informe CINDA, 2015, p. 39). Otros autores (Rovelli, 2012) señalan que en el año 2009 Argentina se encontraba entre los mejores países con cobertura de acceso a la Educación Superior, situación que contrastaba con el informe de la SPU

del mismo año (Anuario de Estadísticas universitarias, 2009) en el cuál se observa altas tasas de abandono y bajo índice de graduación de estudiantes.

A su vez, la tasa bruta de matriculación universitaria en nuestro país pasó del 25% en el año 2001 al 36,3% en el año 2010. No obstante, respecto a la graduación diversos trabajos explican que “mientras que en los países desarrollados se necesitan alrededor de 4,5 de nuevos ingresantes para producir un graduado, en Argentina se requiere 9,4” (Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014, p.30).

En efecto a pesar de su aumento, el acceso de todos los estratos de la población a la universidad pareciera requerir de mayores esfuerzos políticos y presupuestarios. En Argentina, la Ley 24.521 de Educación Superior (LES) del año 1995 estableció el derecho al ingreso irrestricto y la gratuidad. En el año 2015, se sanciona la Ley 27.204 modificatoria de la LES y se declara la educación universitaria como “bien público” y “derecho humano personal y social”, entre otras cuestiones orientadas a ampliar las políticas de inclusión educativa. Aun así, y a pesar del esfuerzo presupuestario realizado, resultan escasos los resultados respecto a los estratos más bajos de la población y su participación en el acceso y la graduación en este nivel de estudios.

De las anteriores consideraciones, se evidencia la importancia de continuar desarrollando investigación vinculada a las problemáticas de la masificación y la igualdad en el acceso, permanencia y egreso en nuestro país. En este sentido, algunas autoras advierten que numerosos estudios se concentran fundamentalmente sobre las estrategias de primera generación (Chiroleu, 2012) o bien sobre los factores de tipo exógeno (Cambours de Donini, 2016), situación que configura un área de vacancia en estudios que indaguen otros aspectos, por ejemplo las políticas institucionales que se enfocan en otras dimensiones para lograr una mayor igualdad.

Para el abordaje de la problemática desde una perspectiva que se enfoca en los factores endógenos y su incidencia en el mejoramiento del acceso y el egreso, se podrían considerar de forma preliminar, algunas de las dimensiones de las políticas institucionales inclusivas como educación digital/accesibilidad digital; políticas de bienestar; programas de fortalecimiento académico; dispositivos y estrategias de acompañamiento y seguimiento; acciones de relevamiento de información disponible sobre el estudiantado; vinculación escuela secundaria y universidad entre otras.

En la presente ponencia se presentarán algunas consideraciones en torno a las dos primeras dimensiones.

Políticas de Bienestar

Las políticas de bienestar estudiantil han tenido una expansión considerable en la universidad pública argentina. En este sentido se puede observar que estas políticas inclusivas contemplan una serie de acciones y dispositivos que incorporan una

diversidad de programas orientadas a impactar en la mejorar del acceso, permanencia y egreso. Entre estos dispositivos, se pueden mencionar las residencias estudiantiles, los comedores universitarios, los programas de asistencia médica y psicológica, las guarderías para niñas y niños, y finalmente los programas de becas, que consisten en una ayuda económica directa. En este sentido se puede diferenciar entre programas de becas externas e internas como así también las características de esos programas en función de los requisitos exigidos para el beneficio, tal como reflejan los estudios de algunas autoras (Chiroleu, 2009 a y b, 2010; Lastra y Mihal, 2016; Arias y Lastra, 2019).

Autores como García de Fanelli (2016) señalan que del año 2009 al año 2015 crecieron en importancia los recursos públicos asignados al estudiantado de nivel superior. Entre ellos, los recursos destinados a las becas universitarias. Estas políticas se visibilizaron a través de dos principales programas de becas: Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) vigente desde el año 1996, y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) creado en el año 2008. Finalmente contribuyó a la expansión registrada en este sentido el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PRO.GRES.AR), a partir del año 2014. Pero en el Proyecto de Presupuesto de Ley 2018, se prevé la creación de una nueva actividad *Otorgamiento de Becas Educativas Argentina (AR-BEC)*, cuya función fue reemplazar a los programas de becas vigentes (PNBU y PNBB) en ese momento. Tal ítem, entre otros aspectos, anuncia que crecerá la cantidad de becas para estudiantes de bajos recursos y para carreras prioritarias respecto a 2017. Pero los resultados de tal modificación, se pueden observar en el gráfico 1, en el cual se analizan los fondos destinados a becas considerando el PBI, según presupuesto del año 2015 al 2018.

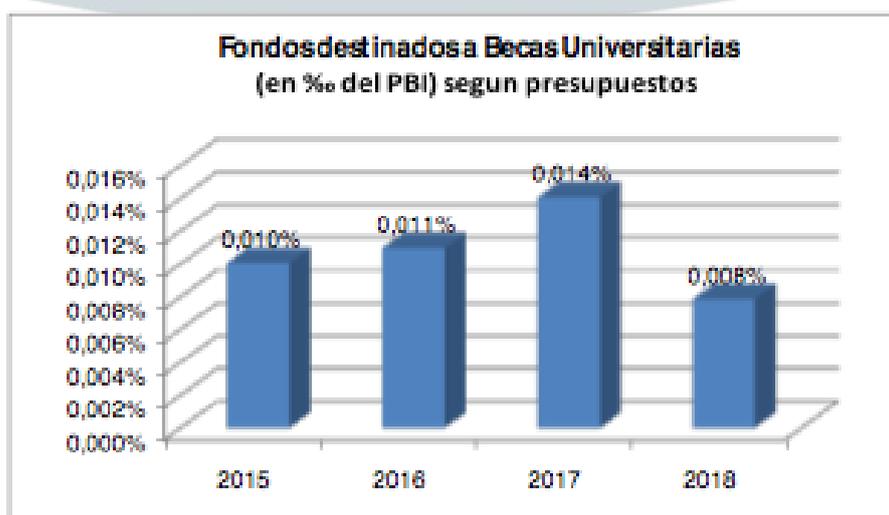


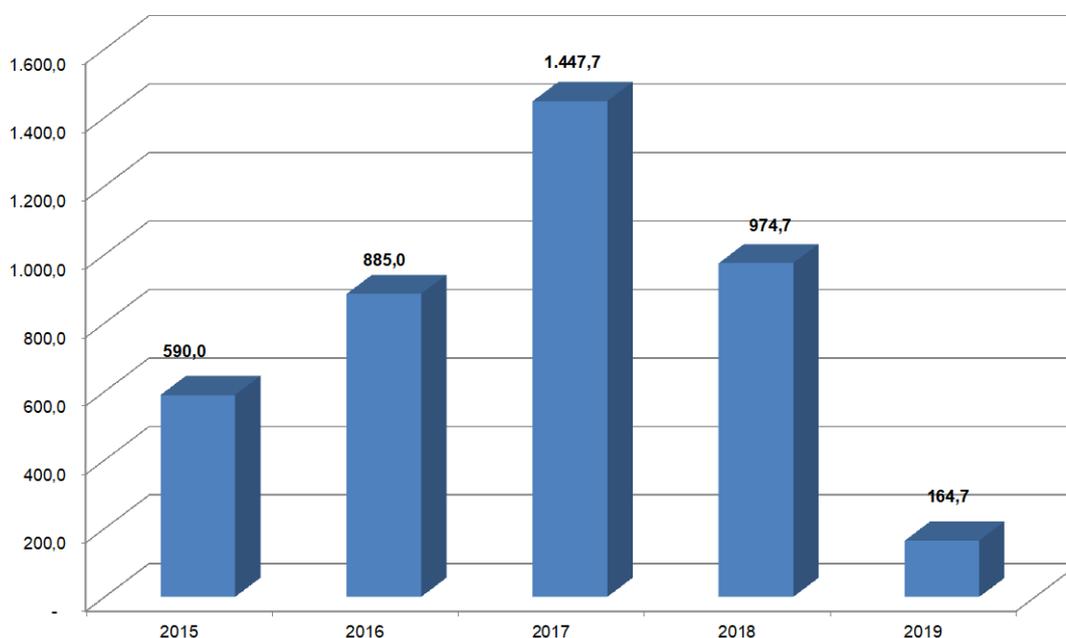
Gráfico 1- Proyección de acuerdo a PBI según presupuestos

Fuente: Elaboración IEC-CONADU en base a datos del Ministerio de Hacienda y Proyecto de Presupuesto 2018.

Como se señaló anteriormente en el año 2018 desaparecen los programas de becas universitarias PNBU y PNBB, vigentes desde los años 1996 y 2008, respectivamente. Tales beneficios, que fueron un emblema de la asignación de recursos directos a las y los estudiantes de nivel superior, son reemplazados por las becas para la Educación Superior y las becas para la Formación Docente. En estos casos, cambian los requisitos de postulación siendo quizás lo más notable, para las becas de Educación Superior la exigencia de tener aprobado el 50% de la carrera para acceder a la postulación. En el caso de las becas de Formación Docente, adquieren un claro carácter meritocrático al presentar la exigencia de rendir un examen académico y en función del orden de mérito, se asigna o se descarta la asignación del beneficio. Otro dato que resulta significativo en ambas postulaciones, es que el beneficio es incompatible con la situación de estar recibiendo el beneficio de un plan social nacional, provincial, municipal, etc.

Más allá de lo expresado en sitio de becas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología¹⁸, garantizando “el derecho a la educación”, el gráfico 2 demuestra la reducción presupuestaria que se operó progresivamente desde el año 2015 al 2019.

Becas Universitarias
(millones de \$ nominales según presupuesto)



Fuente: elaboración IEC-CONADU, en base al proyecto de Ley de Presupuesto 2019, datos del Ministerio de Hacienda y serie de precios al consumidor de INDEC.

Finalmente es importante señalar que no se dispone de información estadística oficial sobre becas posterior a la presentación del Anuario 2013 de la Secretaría de Políticas

¹⁸ www.argentina.gob.ar/educacion/becas

Universitarias. En efecto se encuentra disponible para su consulta la Síntesis de Información Estadística Universitaria 2015-2016 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2017), el cuál no sólo no contiene información estadística alguna, si no que se omite el tema a lo largo de todo el documento. Por otra parte, el sitio AR-BEC mediante el cual se gestionan las solicitudes de becas actualmente, tampoco hace referencia ni cuenta con información sobre el tema.

Paralelamente a los ajustes realizados sobre las políticas de becas universitarias nacionales, existen ayudas económicas o sistemas de becas otorgadas por las propias universidades y subsidiadas con fondos propios. Suelen denominarse “becas internas” para diferenciarlas de las llamadas “becas externas”, o becas nacionales.

En este sentido, si bien podemos identificar que la mayoría de las universidades del conurbano otorgan este beneficio con requisitos que mayoritariamente apuntan a consolidar una ayuda económica directa (Arias y Lastra, 2019), también observamos que en algunos casos se combina con la exigencia académica. Tal es el caso del Programa de Becas de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), que evalúa los ingresos mensuales totales del grupo familiar, pero también contar con un promedio igual o superior a 7 (siete) puntos. El beneficio puede ser renovable si se le da continuidad a los requisitos. Por otra parte, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) cuenta con un programa de Becas Internas que se orienta hacia estudiantes con buen rendimiento y una situación económica que lo justifique. Se ofrecen tres tipos de becas Mérito Académico, Ayuda Económica y Apoyo Económico. En todos los casos se menciona el requisito académico que oscila entre tener puntajes altos hasta un número de materias aprobadas por cuatrimestre. Finalmente hace alusión a las Becas de Asistencia Extraordinaria, un beneficio especial para estudiantes en situación de emergencia extraordinaria.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) cuenta con un Sistema de Becas Económicas, que a su vez se subdividen en Becas de Apoyo Económico, Becas de Comedor y Becas de Material Bibliográfico. El único requisito para la postulación es ser alumno regular de la carrera, no tiene límite de edad, y la asignación depende de un listado de mérito que se establece en de acuerdo a la vulnerabilidad económica y el desempeño académico, en ese orden.

El Sistema de Becas de Apoyo Económico de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) establece que el otorgamiento de la beca se encuentra sujeto a dos tipos de criterio: a) Criterios de evaluación de la situación socioeconómica, para lo cual se utilizan como referencia montos en los que se correlaciona el grupo familiar conviviente (de acuerdo con la cantidad de integrantes) con el total de los ingresos mensuales; y b) Criterios de evaluación del rendimiento académico. A su vez los postulantes deben presentar la regularidad en sus estudios, esto es tener aprobadas dos unidades curriculares por ciclo lectivo. El alumnado de acuerdo con su condición puede optar por acceder a algunas de las cuatro categorías de becas disponibles: a) becas de ingreso; b) becas de continuidad; c) becas de apuntes y movilidad; d) becas de excelencia.

A modo de cierre podemos considerar que las políticas de inclusión persiguen el objetivo de mejorar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables en términos de ingresos y de trayectorias académicas previas. Por tal motivo los sistemas de becas están incluidos en el área más amplia de Bienestar Estudiantil, los cuales incluyen programas en las bibliotecas centrales, comedores estudiantiles, servicios de salud, jardines maternos, programas de género, programas de mentorías, entre otros.

Las propuestas bimodales de la enseñanza como respuesta al ingreso masivo.

La otra dimensión a considerar entre la diversidad de políticas institucionales desarrolladas por las universidades públicas con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas del acceso masivo, se encuentran las denominadas propuestas bimodales, o también llamadas semipresenciales. Por “bimodalidad” se entiende un conjunto de conceptos y acciones a nivel institucional, y experiencias de enseñanza que utilizan recursos pedagógicos presenciales y virtuales.

En este sentido, la articulación de modalidades, presencial y virtual, ha venido expandiéndose a nivel local, pero también regional. También se pueden encontrar experiencias originales en el Centro Universitario de los Valles en la Universidad de Guadalajara, México. En este caso, las características sociodemográficas de la población asociadas a las distancias territoriales y el deficiente transporte público, obstaculizaban la permanencia del estudiantado en la Universidad. En este caso, se optó por ofertar las carreras de grado y posgrado en forma semipresencial, considerando la mitad de la carga horaria de cada asignatura en modalidad presencial y la otra mitad en forma virtual. Aun habiendo dado respuestas a una necesidad social, este proceso de institucionalización no estuvo exento de dificultades en su implementación, que son muy importantes de considerar al momento de su implementación (Gómez Barajas, Ríos Ariza y Pasillas Banda, 2016).

En Argentina, hacia el año 2000 el sistema universitario público ofrecía 16 carreras de grado, y hacia el año 2015 la oferta había aumentado a 95 carreras de grado. Entre las universidades públicas con mayor oferta de carreras de grado se encuentran la Universidad nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de Tres de febrero y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) (N. Fernández Lamarra, et al., 2018).

La experiencia pionera fue desarrollada por la Universidad Nacional de Quilmes a partir del año 1999, con la inauguración de su plataforma educativa y la oferta de carreras en modalidad virtual. Este proceso se expandió notoriamente y se complejizó con las propuestas de cursada virtual y bimodal en una diversidad de carreras de grado y posgrado realmente significativas.

Las Universidades Nacionales de La Plata, Río Cuarto, La Pampa, el Litoral, la Patagonia Austral, del Centro y el Comahue, entre otras, también han adoptado la

bimodalidad como referencia para el dictado de asignaturas en algunos casos, carreras de grado y posgrado en otros. En cada uno de estos casos se observa un amplio abanico de experiencias y las propuestas se ajustan a particularidades institucionales, pero siempre bajo el objetivo común de la democratización en el acceso a la Educación Superior.

En el caso de las universidades del conurbano se puede observar una oferta de carreras de educación virtual en las cuales se combinan las modalidades presenciales y virtuales, de forma original y de acuerdo a los recursos y posibilidades de cada institución, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo de la inclusión. Como se mencionó anteriormente la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Tres de Febrero concentran la mayor oferta en carreras de grado y posgrado. La Universidad Nacional de Quilmes, cuenta con una amplia gama de licenciaturas de grado, ciclos de complementación curricular y tecnicaturas, en su mayoría con dictado exclusivamente virtual. Así mismo, la oferta de posgrado incorpora una variedad de diplomas, especializaciones y maestrías en las distintas áreas del conocimiento. De modo similar, la Universidad Nacional de Tres de Febrero también presenta una variada oferta de carreras de grado, tecnicaturas y carreras de posgrado entre las cuales se incluyen especializaciones y maestrías en una diversidad de temas. Ambas instituciones contienen la mayor diversidad en áreas del conocimiento y titulaciones.

Por otra parte, se pueden encontrar instituciones que aún se encuentran en una etapa de expansión moderada, como es el caso de la Universidad Nacional de Lanús, la cual presenta una tecnicatura, una licenciatura en complementación curricular, especializaciones y una maestría en su área de posgrado. En todos los casos, la oferta es semi-presencial.

Otro caso es el de la Universidad Nacional de Avellaneda, que, aunque de reciente creación, cuenta con carreras de grado, ciclos de complementación curricular y tecnicaturas en modalidad exclusivamente a distancia.

La Universidad Nacional de San Martín, cuenta con un área de Educación Virtual, cuya oferta está conformada por tecnicaturas, ciclos de complementación curricular y especializaciones. Pero también dispone de aulas virtuales complementarias para el dictado de todas las carreras de la universidad, combinando de esta manera ciclos de formación exclusivamente virtuales con estrategias de acompañamiento digital en carreras presenciales.

Así mismo, a partir de este año Escuela de Humanidades de la misma universidad, inició el dictado de una carrera de grado, Psicopedagogía, en bimodalidad. Su particularidad es que la carga horaria está distribuida equitativamente entre las clases presenciales y virtuales.

Las autoridades responsables de la propuesta explican que constituye una respuesta a la masividad en una carrera con un altísimo número de inscriptos, y en la cual año tras año

se repetían las dificultades en la modalidad de acceso. Por otra parte, a nivel institucional se evalúa ampliar las propuestas curriculares semi-presenciales hacia la oferta de posgrado.

Es importante destacar que la implementación de esta propuesta de educación bimodal participan además de docentes y estudiantes, otros actores que ayudan a configurar y redefinir lo curricular desde un proyecto pedagógico pensado para clases de carácter presencial hacia otro que también incorpora clases virtuales. Esa “traducción” en los contenidos y las actividades para su presentación está a cargo de las procesadoras didácticas, quienes trabajan intensamente con los equipos docentes.

Otra figura que se incorpora en el acompañamiento a las y los estudiantes son las tutoras, quienes articulan y orientan frente a las dificultades que el estudiantado podría presentar en cualquier aspecto de la bimodalidad, como así también dificultades de índole particular o personal.

Sin duda, estas re definiciones de los aspectos conceptuales y organizativos impactan directamente en los equipos docentes, quienes en algunos casos consideran que deberían haber contado con mayor capacitación en lo virtual. Por otra parte, también están quienes señalan que los contenidos de su materia no son “aptos” para las clases virtuales y en este sentido, ven con mucha dificultad realizar los cambios programáticos. Más allá de las cuestiones particulares, es evidente que la formación y preparación de los equipos docentes es una de las dimensiones que deben contemplarse como prioritarias en la implementación de la educación bimodal.

Respecto a la perspectiva del estudiantado sobre esta nueva propuesta, se pueden identificar algunas dimensiones para su abordaje que incluyan las experiencias previas en cursos virtuales, los obstáculos y los facilitadores que perciben en la propuesta, el diseño didáctico de actividades y formas de evaluación, los tiempos de estudio, y los dispositivos utilizados para las clases virtuales, entre otras.

Una primera aproximación al estudio de esta primera cohorte de estudiantes, indica que la mayoría de las y los jóvenes de entre 18 y 24 años no ha tenido experiencia previa en educación virtual. Por el contrario, es el primer contacto con este tipo de experiencias. Este mismo sector mayoritario del estudiantado percibe que la educación bimodal cuenta con muchos facilitadores entre ellos, disponer de más tiempo libre para el estudio ya que la presencialidad es quincenal; el contacto permanente con tutores y docentes en modo virtual; disponer del “docente real” quincenalmente; escuchar las clases a cualquier hora del día y en sus hogares, etc. La experiencia está en pleno desarrollo, por lo cual cualquier consideración resulta muy provisoria. Aun así, se podría adelantar que la recepción resulta favorable por parte de las y los estudiantes, y con cierto incertidumbre en los equipos docentes.

Reflexiones finales

Como se expuso anteriormente la persistencia de las desigualdades en la Educación Superior, se da paradójicamente en un fenómeno de masificación sin precedentes. Aún en esas condiciones, se constata el ingreso a la universidad de sectores tradicionalmente excluidos, situación que obliga a re pensar la eficacia de los dispositivos y estrategias pedagógicas y los presupuestos culturales en los cuales se asientan.

Es evidente que resulta considerable la decisión política en Argentina de destinar ingresos a los programas de becas que, como ya se vio, crecieron de manera significativa entre el período 2009 y 2015. De las entrevistas realizadas se deduce que si bien los montos anuales destinados a estudiantes constituyen un importante estímulo para continuar los estudios superiores, paralelamente resultan insuficientes para solventar los gastos en alimentación, libros, viáticos, útiles, y demás, tal cual relatan numerosos testimonios recogidos producto de investigaciones ya citadas. Pero también se observa que las y los jóvenes manifiestan que la suma de acciones y políticas inclusivas ya sea a nivel unidad académica o de la universidad, contribuirían en su totalidad a mejorar las condiciones para el estudiantado y así disminuir el riesgo de abandono (Arias y Lastra, 2019).

Por otra parte, en el caso estudiado de la UNSAM, la propuesta de bimodalidad de la enseñanza pareciera responder a las demandas del perfil de los nuevos grupos de estudiantes. La institucionalización de una propuesta de enseñanza bimodal y la posibilidad de indagar su implementación desde las perspectivas de todos los actores involucrados, principalmente las y los estudiantes que llegan la universidad pública producto de la masificación acontecida en las últimas décadas, resulta interesante en el marco de los estudios en el área. Finalmente, la idea de una efectiva democratización exige ampliar las investigaciones relacionadas con las políticas institucionales inclusivas desarrolladas por las universidades públicas para garantizar el derecho a la educación superior y la justicia social.

Referencias bibliográficas

Arias, M. F. y Lastra, K. (2019), Políticas de inclusión en la universidad argentina: el caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Revista Actualidades en Investigación Educativa*, Vol 19, Nro. 1, Enero-Abril 2019, pp.1-33, DOI: 10.15517/aie.v19i1.35551

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge (coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Chiroleu, Adriana. (2009 a). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Mónica Marquina y Adriana Chiroleu (Comps.), *A 90 años de la Reforma Universitaria. Memorias del pasado*

y *sentidos del presente* (pp. 99-116). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, Adriana. (2009 b). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15.

Fernández Lamarra, N. et al. (2018), *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. 1ª Ed. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*. Nro. 27

Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications, may 2017.

García de Fanelli, Ana M. (2015), Informe Nacional Argentina. En: *Informe Educación Superior en Iberoamérica*, CINDA, Santiago de Chile.

Gómez Barajas, E., Ríos Ariza, J., Pasillas Banda, D. (2016), El difícil tránsito hacia la semipresencialidad en la educación superior: un ejemplo iberoamericano. En: *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 25, 2015/2016, pp. 77-92.
DOI:<http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.06>

Instituto de Estudios y Capacitación de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU). (2017). *Informe sobre las universidades nacionales en el Proyecto de Presupuesto 2018*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

Instituto de Estudios y Capacitación de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU). (2018) *Ajuste y oscuridad en el presupuesto universitario. Análisis del proyecto de Ley de presupuesto 2019*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Marina Vilte, Secretaría de Educación, CTERA, (2016), *Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina*. Buenos Aires. Ediciones CTERA.

Lastra, Karina y Mihal, Ivana. (2016). Políticas de bienestar en el ingreso y primer año: la búsqueda de equidad en universidades del Conurbano Bonaerense. En Ana Maria

Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Comp.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 79-99). Buenos Aires: Aique.

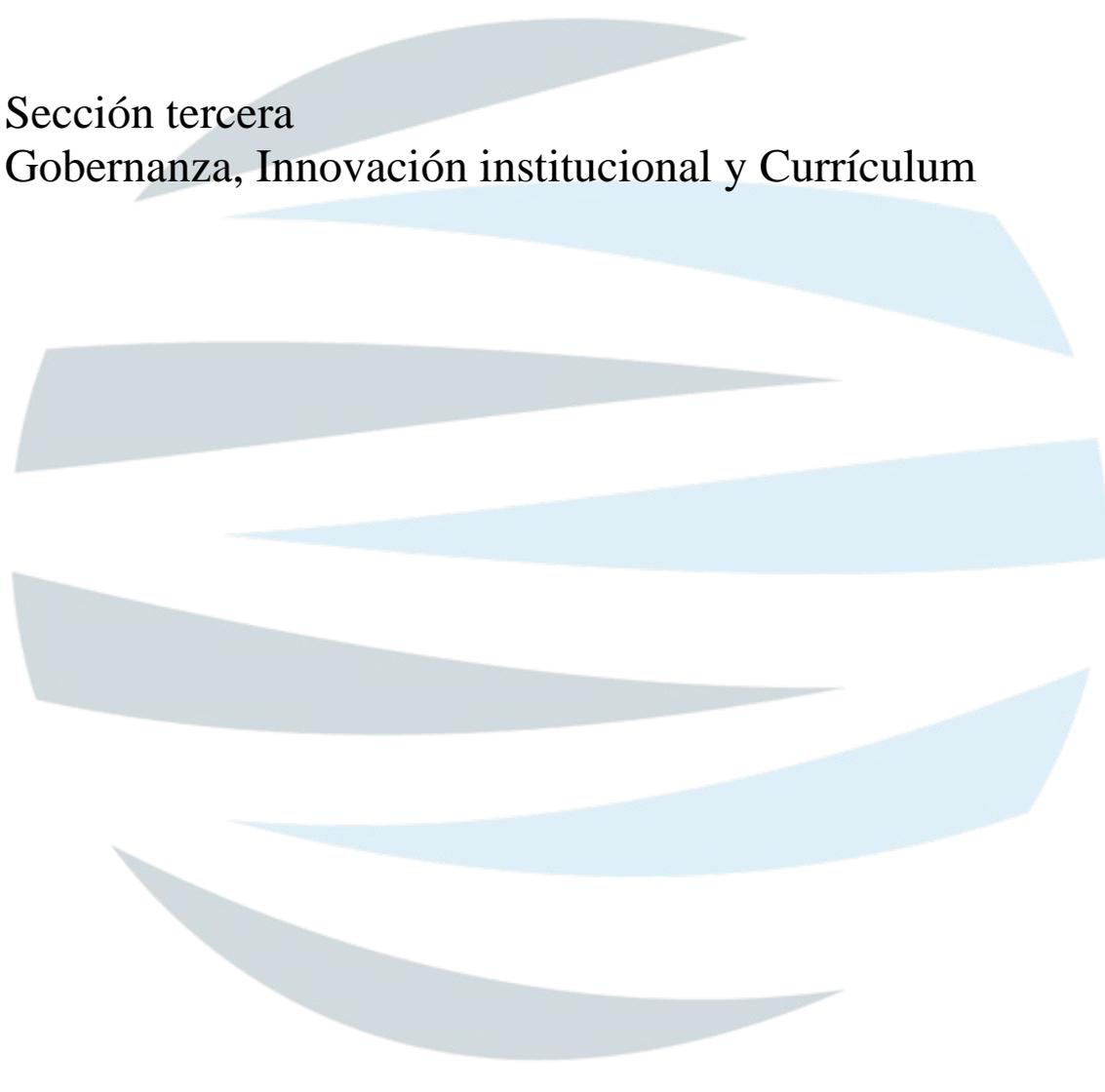
Ley 24.521 de Educación Superior, República Argentina

Ley 27.204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en la Educación Superior, República Argentina

López Segrera, Francisco (2009). “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”. En: López Segrera, Francisco: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rovelli, Laura. (2012), “Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina,” en: Chiroleu, A., Suasnabar, C., y Rovelli, L. (coord.) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-UNGS, 2012, pp. 49-68.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014), *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires. Aique.



Sección tercera
Gobernanza, Innovación institucional y Currículum

Presentación

Marco Tulio Artunduaga-Cuéllar, Universidad Surcolombiana

Una de las dimensiones en que se fundamenta nuestro Proyecto tiene que ver con la gobernanza en las instituciones de educación superior y el modo como la concebimos (TO-INN, 2017). Obedece al reconocimiento de las nuevas responsabilidades que la sociedad actual ha impuesto a las universidades y que ha llevado a que éstas adapten su misión, visión y estructura organizacional para garantizar que la formación de nuevos profesionales sea de calidad, competitiva, responsable pero sobre todo pertinente para atender los retos y necesidades propios de cada contexto particular sin perder de vista el ámbito global.

En el informe de Salmi (2009:7) se enfatiza que las mejores universidades, aquéllas que alcanzan resultados superiores, lo hacen consiguen debido a condiciones tales como: “(a) una alta concentración de talento (docentes y estudiantes), (b) abundantes recursos para ofrecer un entorno de aprendizaje rico y realizar investigaciones avanzadas, y (c) características de gobernanza favorables que fomentan la visión estratégica, innovación y flexibilidad, y que permiten a las instituciones tomar decisiones y administrar recursos sin ser gravados por la burocracia.” Si bien, la segunda condición es quizás la que menos se cumple en la mayoría de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, es valioso reconocer como desde las universidades socias del Proyecto TO-INN, docentes y estudiantes estamos trabajando en la búsqueda de una educación de excelente calidad a través de la implementación de estrategias innovadoras que repercuten directamente en los currículos universitarios, apoyados por procesos de buena gobernanza en nuestras instituciones.

Las experiencias presentadas por los colegas de diversas universidades de América Latina y Europa en el marco del encuentro sobre gobernanza dentro del Proyecto, desarrollado en Lisboa, evidencian los esfuerzos llevados a cabo en pro de la transformación educativa en búsqueda de la calidad y que afectan de manera positiva la gobernanza en nuestras IES. A partir de ellas se puede concluir que no es válido hablar de innovar por innovar si con ello no se da en respuesta a las necesidades y condiciones particulares de nuestros contextos educativos y sociales ya que el punto de partida para cualquier toma de decisiones debe responder a aquello que a nuestros estudiantes les interesa, requieren, necesitan y, por qué no decirlo, disfrutan. Es así como muchas de estas experiencias giran en torno al uso de la tecnología como elemento que permite el acceso de los estudiantes a la formación superior a través de cursos virtuales o semi presenciales y como herramienta que facilita la evaluación de los aprendizajes; aspectos que tienen una repercusión directa en los índices de cobertura, permanencia y graduación de nuevos profesionales.

Sin embargo, pensar en la tecnología como único indicador de innovación en educación es en sí mismo una falacia. Podemos encontrar aulas de clase repletas de elementos

tecnológicos y materiales que se convierten más en una distracción que en una herramienta de verdadero cambio pues el trabajo hecho con ellas se limita a replicar teorías, metodologías y modelos de antaño. Mientras que, por otro lado, hay instituciones con recursos limitados o en las que solo se dispone de un tablero pero aun así la labor hecha por docentes y estudiantes conduce a verdaderas transformaciones que llegan a ser experiencias significativas y ejemplos de buenas prácticas.

La innovación institucional reflejada de manera directa en los currículos y políticas institucionales favorecidos por la buena gobernanza requiere de condiciones para su alcance y demanda cambios en los roles del personal administrativo, docentes y estudiantes. La verdadera innovación debe tener al estudiante como eje y actor principal del proceso formativo; requiere además que el docente tenga una mentalidad abierta al cambio y aprenda a ceder el control; demanda ajustes en metodologías, formas y criterios de evaluación y produce reestructuraciones académicas y administrativas. Es de esa manera que las IES, especialmente las encargadas de la formación de docentes nos hacemos pertinentes ante los retos que la sociedad actual nos plantea.

Referencias

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington: The World Bank.

To INN. (2017). *From tradition to innovation in teacher training institutions*. Documento de trabajo. Barcelona.

La gobernanza y su relación con el Modelo Educativo e Innovación Curricular en la Universidad Autónoma de Baja California

Edna Luna Serrano, Graciela Cordero Arroyo, Salvador Ponce Ceballos,
Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar dos componentes del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) -la organización curricular y los programas orientados a la atención y formación de los estudiantes- y su relación con la gobernanza.

El diseño curricular de la UABC se caracteriza por: 1) *la flexibilización* curricular que opera a través de la organización curricular dado que todos los planes de estudio de la universidad se encuentran organizados de acuerdo con una estructura curricular por etapas formativas: básica, disciplinaria y terminal; el sistema de créditos es el instrumento fundamental que hace factible la operatividad de la flexibilización, en virtud de que define los criterios normativos para la asignación, determinación y obtención de créditos; y el establecimiento de materias obligatorias y optativas; 2) *la flexibilización pedagógica* incluye: a) la incorporación de distintas modalidades de obtención de créditos; y b) reconocimiento de aprendizajes previos o externos a la institución; y 3) *la organización académico administrativa* que incluye la creación de los troncos comunes por áreas coincidentes de planes de estudio, subastas de carrera, y diseño curricular homologado de planes de estudio.

Respecto a los componentes del Modelo Educativo dirigidos a los estudiantes, se encuentran dos momentos definidos en función de las etapas curriculares; por un lado, los que corresponden a la Etapa Básica y, por otro, los propios de las etapas Disciplinaria y Terminal.

La innovación curricular conllevó nuevas formas de gobernanza en la universidad. Respecto a la gobernanza en la UABC se ha cuidado: la *governabilidad institucional*; la *legalidad*, donde se han desarrollado nuevos marcos normativos que dan transparencia y certidumbre a la acción institucional; la *legitimidad*, ya que se cuenta con reconocimiento y confianza en la autoridad universitaria; la *eficacia*, puesto que se realiza una evaluación cuantitativa y cualitativa del cumplimiento de los objetivos y metas institucionales; y su *impacto*, valoración de los efectos en la sociedad de las acciones institucionales.

Se encontró que la innovación curricular implica retos importantes sobre todo en la gobernanza, ya que la diversidad de ofertas de servicios y experiencias para estudiantes está relacionada con la disponibilidad de recursos, una fuerte vinculación de la universidad, un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y una organización que demanda eficacia.

Palabras clave: Gobernanza universitaria, formación universitaria, gestión institucional.

Introducción

Las formas de gobierno y gestión institucional son fundamentales para cumplir con la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES). Desde esta perspectiva la gobernanza se concibe como la manera en que las instituciones se encuentran organizadas y operan internamente, incluye sus relaciones con entidades y actores externos con el fin de asegurar los objetivos de la educación superior (Brunner, 2011). En este sentido también alude al funcionamiento del gobierno universitario y sus formas de gestión tanto al interior como al exterior, mismas que se adaptan a las demandas del entorno con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos de la educación superior.

Se reconocen como factores clave de la gobernanza a: 1) la gobernabilidad institucional entendida como la capacidad de equilibrar la atención a las demandas con las capacidades de respuesta del sistema universitario; 2) la legalidad, en tanto que la coordinación institucional requiere de un marco normativo que imprima transparencia y certidumbre a la acción institucional; 3) la legitimidad, reconocimiento y confianza en la autoridad universitaria; 4) la eficacia, implica la evaluación cuantitativa y cualitativa del cumplimiento de los objetivos y metas institucionales; y 5) el impacto, valoración de los efectos en la sociedad de las acciones institucionales (Acosta, 2018 citado en Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018).

Una de las expresiones de la gobernanza universitaria se refleja en el modelo educativo institucional, entendido como “un esquema teórico que presenta de manera sintética el enfoque educativo de una institución y permite visualizar sus fundamentos, estructura y métodos, y con ello establece las bases para su instrumentación” (Fresán, Moreno, Hernández, Fabre y García, 2017, p.16). Asimismo, el modelo educativo sirve de referencia para todas las funciones que cumple la IES (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), con el fin de hacer realidad su proyecto educativo (Tünnerman, 2008).

Este capítulo analiza dos componentes del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC): las características de la organización curricular y los programas institucionales orientados a la atención y formación de los estudiantes. En el último apartado se perfilan los retos de innovación curricular y gobernanza que enfrenta la formación profesional de los ciudadanos del siglo XXI en la UABC.

Características del contexto

La Universidad Autónoma de Baja California es la institución de educación superior pública más importante de Baja California, México. Se caracteriza por ser descentralizada en cuanto a su oferta educativa, ya que tiene tres campus y 47 unidades académicas que incluyen 8 institutos. En el segundo período de 2017 ofertó 132 programas de licenciatura

y 46 programas de posgrado. En este mismo período, la matrícula de estudiantes de licenciatura fue de 63,495 y 1,719 de posgrado, en total 65,214 estudiantes. Asimismo, cuenta con 1,631 profesores de tiempo completo (26.5% de la planta docente), 72 docentes de medio tiempo (1.1%), 4,471 profesores de asignatura (72.4%) y 3,508 empleados administrativos (UABC, 2018). El presupuesto de 2018 provino del subsidio federal (40%), subsidio estatal (40%) e ingresos propios (20%) (UABC, 2018).

A partir de la gestión rectoral 2002-2006, la UABC realizó una profunda reestructuración académica y administrativa, y se establecieron políticas en torno a la atención del estudiante mediante iniciativas de servicios de apoyo durante su estancia en la institución. Se implementó el sistema integral de tutorías, la promoción de la movilidad estudiantil y de actividades deportivas y culturales. Asimismo, en 2006 la UABC adoptó un Modelo Educativo con la modalidad de enseñanza por competencias. Desde esa fecha se ha impulsado la consolidación de los programas y el Modelo Educativo, el cual fue reestructurado en 2013 (UABC, 2013) y sigue vigente.

Antecedentes del Modelo Educativo e innovación curricular

En 1993 se llevó a cabo una de las innovaciones más importantes que ha desarrollado la UABC en materia de diseño curricular, la incorporación de la flexibilización curricular. En el 2000 se inició la incorporación del enfoque de competencias en los planes de estudio de licenciatura, el cual, a la fecha, sigue siendo uno de los componentes centrales del diseño curricular. A partir de estas innovaciones curriculares se ha orientado el quehacer de la docencia, las estrategias para propiciar el aprendizaje y la organización académica entre otros. Estos planteamientos han sido, también, la base del Modelo Educativo que se desarrolló en 2006.

Características del diseño curricular de la UABC

En el diseño curricular de la UABC se distinguen tres dimensiones: la flexibilización curricular, la flexibilización pedagógica y la organización académico-administrativa.

Flexibilización curricular. La flexibilización curricular opera a través de tres componentes curriculares: la organización curricular, el sistema de créditos y la inclusión de materias obligatorias y optativas.

Organización curricular. Todos los planes de estudio de la UABC se encuentran organizados de acuerdo con una Estructura curricular por etapas formativas: básica, disciplinaria y terminal. De manera general, la Etapa Básica corresponde a los tres primeros semestres (una excepción es el plan de Medicina que integra cinco semestres). Además, se conforma por el tronco común que es de uno o dos semestres; la Etapa Disciplinaria involucra tres semestres y la Etapa Terminal dos. Esto permite que los alumnos en las distintas etapas formativas desarrollen los conocimientos, habilidades y

competencia profesionales asociadas a cada una de ellas y se vincule con los diversos entornos de la profesión de manera gradual.

Sistema de créditos. Es el instrumento fundamental que hace factible la operatividad de la flexibilización, dado que define los criterios normativos para la asignación, determinación y obtención de créditos. Permite al alumno dosificar y elegir su carga crediticia ya que establece: a) un mínimo y un máximo de créditos obligatorios y optativos a cubrir por semestre; b) un abanico de opciones de enseñanza y aprendizaje para obtenerlos; c) la posibilidad de cursar, simultáneamente, asignaturas de las diferentes etapas curriculares en su unidad académica, en la misma universidad u otras instituciones de educación superior.

Establecimiento de materias obligatorias y optativas. El alumno tiene la posibilidad de cursar sus materias tanto en su unidad académica como en otras fuera de su unidad o de la propia UABC de acuerdo al porcentaje de créditos cursados.

Flexibilización pedagógica. Incluye la incorporación de distintas modalidades de obtención de créditos, tiempo de conclusión de estudios y reconocimiento de aprendizajes previos o externos a la institución. A continuación, se explica cada uno de estos componentes.

Incorporación de distintas modalidades de obtención de créditos. El estudiante dispone de una oferta de modalidades de aprendizaje con Valor Curricular en las que puede participar: proyectos de vinculación con valor en créditos, ayudantía de investigación, ayudantía docente, asesoría académica, programa emprendedores universitarios, ejercicio investigativo, actividades culturales y deportivas. Esta diversidad permite que el alumno seleccione lo que mejor convenga a su proyecto académico.

Tiempo de conclusión de estudios. La flexibilización permite que el alumno pueda cumplir con sus estudios de acuerdo con sus posibilidades, interés y realidades, teniendo un tiempo límite para cumplirlo que no necesariamente está acotado a lo establecido en el mapa curricular, pudiendo inclusive adelantar su egreso.

Reconocimiento de aprendizajes previos o externos a la institución. El estudiante puede evaluar sus conocimientos a través de la modalidad de examen de competencia que le permite acreditar asignaturas del plan de estudios sin la necesidad de cursarlas, así mismo se le reconocen experiencias de aprendizaje que no necesariamente desarrolla en la institución como la participación en congresos, cursos fuera de la institución y el país, entre otros.

Organización académico-administrativa

Se destacan tres características de la organización académico-administrativa:

Creación de los troncos comunes por áreas coincidentes de planes de estudios: esto permite que un conjunto de programas afines por áreas de conocimiento pueda estar integrados en uno, dos o tres semestres de forma común en la etapa básica del plan de estudios y en las otras dos etapas avanzar de forma separada, al concluir el tronco común el alumno debe elegir una de las carreras que integran dicha área de integración.

Subastas de carrera. Este procedimiento opera solo con los alumnos que ingresan a un tronco común y se basa en un proceso de selección de carrera con base en el desempeño académico.

Diseño curricular homologado de planes de estudio. Los académicos de las distintas unidades donde se imparte un plan de estudio tienen reuniones periódicas para diseñar el plan de manera homologada. Esto permite que los estudiantes que, por alguna razón, cambien de ciudad o de campus, puedan continuar cursando la carrera sin problemas. Las unidades académicas pueden decidir sobre los créditos optativos a fin de atender las particularidades de las regiones para distinguirse de las demás ofertas del mismo plan. De esta manera el diseño curricular de la UABC se encuentra estructurado para que los estudiantes opten por diferentes asignaturas y modalidades de aprendizaje; demanda de los estudiantes un conocimiento del currículo, para que así, con base en las oportunidades que el plan de estudios les ofrece, sus intereses profesionales y el mercado de trabajo, participen en el diseño personalizado de su trayectoria formativa.

Programas institucionales dirigidos a los estudiantes

Respecto a los componentes del Modelo Educativo dirigidos a los estudiantes, se encuentran dos momentos definidos en función de las etapas curriculares, por un lado, los que corresponden a la Etapa Básica, y por otro, los propios de las etapas Disciplinaria y Terminal. Se identifican tres tipos de componentes:

- 1) programas institucionales de atención a los estudiantes (tabla 1);
- 2) elementos curriculares y extracurriculares (tabla 2); y
- 3) servicios y equipamiento (tabla 3).

Los dos momentos delimitados por las etapas curriculares incluyen una serie de programas, elementos curriculares y no curriculares, así como servicios propios de la etapa curricular en la que se encuentran los estudiantes. Este es el caso del curso de inducción a la universidad y el servicio social comunitario correspondientes a la Etapa Básica, o del programa de intercambio estudiantil propio de las etapas Disciplinaria y Terminal. Al mismo tiempo, se encuentran programas que se mantienen a lo largo de toda la formación, identificados como transversales a las etapas, por ejemplo, el programa de tutorías y el de orientación educativa; así como los servicios y equipamiento.

Tabla 1. Programas que integran el Modelo Educativo

Componentes	Descripción	Dimensión	Momento
Programas Institucionales de Atención al Estudiante	Incluye los programas de atención y acompañamiento a los estudiantes	1. Programa de tutorías.	T
		2. Programa de orientación educativa y psicopedagógica.	T
		3. Programa de becas.	T
		4. Programa de asesorías académicas.	T
		5. Programa de intercambio académico.	EDyT
		6. Programa institucional de valores.	T

T= Transversal; EDyT= Etapa Disciplinar y Terminal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Elementos que integran el Modelo Educativo

Componentes	Descripción	Dimensión	Momento
Elementos curriculares y extracurriculares	Incluye elementos curriculares y extracurriculares que apoyan la formación de los estudiantes	1. Curso de inducción.	EB
		2. Atención a estudiantes con capacidades diferentes.	T
		3. Modalidades de aprendizaje con valor curricular.	EDyT
		4. Actividades culturales y deportivas.	T
		5. Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera.	T
		6. Servicio social comunitario.	EB
		7. Servicio social profesional.	EDyT
		8. Prácticas profesionales.	EDyT
		9. Proyectos de vinculación con valor en créditos.	EDyT
		10. Bolsa de trabajo.	EDyT
		11. Emprendimiento.	EDyT

T= Transversal; EB= Etapa Básica; EDyT= Etapa Disciplinar y Terminal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Servicios y equipamiento que integran el Modelo Educativo

Componentes	Descripción	Dimensión	Momento
Servicios y Equipamiento	Integra los elementos relacionados con los servicios y equipo que inciden en la formación de los estudiantes.	1. Servicios bibliotecarios.	T
		2. Servicio de Cómputo y equipo.	T
		3. Laboratorios.	T

T= Transversal.

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Sin duda alguna, cuando las instituciones ponen en funcionamiento innovaciones, éstas se acompañan de necesidades tanto planeadas como otras que aparecen conforme avanza el proceso de implementación. En el caso del Modelo Educativo de la UABC ha implicado un cambio de paradigma en las formas de enseñar y aprender, en la organización académica y administrativa y en las dinámicas de trabajo para su diseño, lo que conllevó a nuevas formas de gobernanza en la universidad.

Respecto a la gobernanza en la UABC para la operación de estos procesos, se ha cuidado: la gobernabilidad institucional; la legalidad, donde se han desarrollado nuevos marcos normativos que dan transparencia y certidumbre a la acción institucional; la legitimidad, ya que se cuenta con reconocimiento y confianza en la autoridad universitaria; la eficacia, puesto que se realiza una evaluación cuantitativa y cualitativa del cumplimiento de los objetivos y metas institucionales; y su impacto, valoración de los efectos en la sociedad de las acciones institucionales.

Al mismo tiempo, algunos de los retos que se plantean son los siguientes:

- Mejorar las formas de organización para el diseño curricular homologado, para reducir el tiempo de los trabajos de reestructuración y actualización.
- Aumentar la oferta de asignaturas, modalidades y escenarios de formación para los estudiantes.
- Fortalecer la implementación del enfoque de competencias tanto en el currículo formal como el real.
- Mejorar la vinculación del currículo formal y real con las necesidades de los diversos sectores.
- Favorecer la transversalidad disciplinar en el currículo formal y real.
- Seguir desarrollando investigación y evaluación para obtener resultados que aporten a la mejora en las distintas dimensiones.

Las particularidades del Modelo Educativo permiten la implementación, desde el currículo de diversos ejes transversales de formación como la responsabilidad social, el emprendimiento, el cuidado del medio ambiente y la internacionalización. Se requieren estudios que posibiliten conocer las diferencias en la formación en los distintos ámbitos disciplinares, sus logros y dificultades, con el fin de cumplir con las demandas sociales actuales.

La innovación curricular implica retos importantes, sobre todo en la gobernanza ya que la diversidad de ofertas de servicios y experiencias para estudiantes está relacionada con la disponibilidad de recursos, una fuerte vinculación de la universidad, un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje y una organización que demanda eficacia.

Referencias

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias.

Revista de Educación, 355, 137-159.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf

Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G. Fabre, V. y García, A. (eds.) (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Disponible en

http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2017/modelo2017/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf

Ganga-Contreras, F. y Núñez-Mascayano, O. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(17), 9-21. Disponible en revistaespacios.com/a18v39n17/18391709.html

Tünnerman, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.

Universidad Autónoma de Baja California (2013). *Modelo Educativo de la UABC*. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. Mexicali, Baja California: UABC.

Universidad Autónoma de Baja California (2018). Indicadores institucionales.

Disponible en: <http://www.uabc.mx/planeacion/sii/Alumnos/Retencion>

[Consultado 15-12-2018]

Una medida inteligente: la evaluación de los diseños curriculares

María Luz Mardesich Pérez, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”

Resumen

Todo proceso educativo se circunscribe a un contexto determinado por tanto, no es estático, sino que va cambiando a medida que las necesidades sociales, los avances científicos y tecnológicos se lo exigen, ésta la razón porque la presente experiencia se propone mostrar cómo a partir de la evaluación de la implementación de las diferentes ofertas académicas se debe ir respondiendo a las demandas emergentes en materia educativa. Las distintas carreras de la Universidad Católica Boliviana –Regional Cochabamba están transitando de un Curriculum por objetivos a un Curriculum por Competencias, cuyo primer punto de partida es efectivamente la evaluación interna. En este caso nos circunscribiremos a la Carrera de Comunicación Social, que fue una de las primeras en asumir el desafío.

El proceso de rediseño hacia una formación basada en competencias (FBC), fue sistemático, serio y participativo. De esta manera se elaboró el Proyecto Académico Profesional 2013 que orientó la actividad formativa en estos últimos cinco años y que a lo largo del presente documento se constituirá en un referente de cómo a través de la evaluación fue posible realizar de manera crítica y fundamentada la mejora del diseño inicial.

La propuesta metodológica resume de la siguiente manera las intenciones de la carrera de Comunicación Social respecto a la evaluación del diseño curricular que, después de 4 años de implementación de la misma decide realizar un proceso de evaluación con la finalidad de:

- Conocer mejor la experiencia curricular vivida en el marco de la visión y misión institucional y de la formación por competencias.
- Contar con juicios de valor, desde la perspectiva de los participantes docentes y estudiantes en cuanto a las acciones formativas ejecutadas en su aplicación, efectos, logros y dificultades experimentadas.
- Confirmar la validez de este enfoque pedagógico para la formación de profesionales de la comunicación que deberán desempeñarse en contextos complejos y cambiantes.
- Potenciar las prácticas positivas de formación profesional y humana de los estudiantes.

Para finalmente, realizar ajustes y tomar decisiones en cuanto a la propuesta curricular vigente, identificando las mejoras necesarias para garantizar la calidad de la formación impartida por la institución.

Palabras clave: Evaluación-Curriculum. Diseño curricular. Mejora de la práctica-formación profesional

Introducción

La evaluación de un diseño curricular es una medida inteligente. Si comprendemos la inteligencia, tal como lo sugiere Howard Gardner (2011), como la capacidad de los seres humanos de resolver problemas, evaluar el currículo es ya afrontar un problema: aquel de verificar si se está o no alcanzando los objetivos que el diseño curricular había propuesto.

Sin duda una lectura crítica y argumentativa del currículo nos ayudará a vislumbrar que existe una distancia entre lo que los documentos y las intenciones educativas plantean y aquello que realmente se está realizando en las aulas y en las diversas experiencias formativas. Por tanto, del primer problema (la evaluación del currículo), surgirán otra serie de problemáticas y necesidades referidas a la puesta en marcha de una determinada concepción educativa.

Una evaluación curricular no sólo nos mostrará la distancia existente entre el currículo formal y el currículo real, sino también nos permitirá hacer una lectura del contexto por la que podremos establecer la brecha entre lo que la sociedad exige hoy en día de un profesional y los conocimientos y habilidades que la universidad le ayuda a desarrollar. De aquí provienen otra serie de problemas que, como afirmamos en el primer párrafo, desafían nuestra inteligencia.

El documento presenta, en un primer momento, los antecedentes del rediseño curricular de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana- Regional Cochabamba (UCB), haciendo énfasis en la necesidad de una evaluación interna, después de haber cumplido su primer ciclo de funcionamiento.

Explica de manera muy breve la metodología que se usó para este proceso evaluativo y las acciones que se realizaron con el objeto de recopilar, procesar y analizar la información, para el alcance de los objetivos propuestos en la metodología.

Luego se presenta por un lado, un análisis de los enunciados del Diseño Curricular de la carrera 2013, y por otro, de la puesta en práctica de dicho proyecto. El análisis del Proyecto Académico Profesional (PAP) es de tipo documental, en él se verifican aspectos relacionados, como la concepción pedagógica, la manera de entender la carrera o el modo de plantear el pregrado. Finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones.

El presente documento está basado en el trabajo de Néstor Ariñez Roca, a quien se le encomendó la gestión 2018 realizar la evaluación interna de la Carrera.

Antecedentes

La carrera de Comunicación Social de la UCB, comenzó a reflexionar acerca de la importancia de un diseño curricular por competencias en un contexto universitario nacional y regional que así se lo exigía, entre los años 2009 y 2010.

Tal como lo afirma Quesada (citado por Díaz-Barriga 1990) “La evaluación curricular es importante porque en la actualidad constantemente ocurren cambios y hay nuevos hallazgos científicos, deben juzgarse continuamente los resultados obtenidos pues sólo así se llega al perfeccionamiento o al reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido.” (p. 136). En este sentido, la carrera de Comunicación social ha optado por “reflexionar analítica y argumentativamente el estado actual del diseño curricular (...)” (Carrera de Comunicación Social 2018), por medio de una evaluación interna del mismo.

Metodología

La propuesta metodológica resume de la siguiente manera las intenciones de la carrera de Comunicación Social respecto a la evaluación del diseño curricular:

“Después de 4 años de implementación de la misma decide realizar un proceso de evaluación con la finalidad de:

- Conocer mejor la experiencia curricular vivida en el marco de la visión y misión institucional y de la formación por competencias.
- Contar con juicios de valor, desde la perspectiva de los participantes docentes y estudiantes en cuanto a las acciones formativas ejecutadas en su aplicación, efectos, logros y dificultades experimentadas.
- Confirmar la validez de este enfoque pedagógico para la formación de profesionales de la comunicación que deberán desempeñarse en contextos complejos y cambiantes.
- Potenciar las prácticas positivas de formación profesional y humana de los estudiantes.

Los objetivos de la investigación evaluativa fueron los siguientes:

- Identificar las potencialidades y debilidades de la propuesta curricular, vigente, por competencias de la carrera de Comunicación Social de la UCB.
- Validar a través de la reconstrucción experiencias didácticas aplicadas en el aula la correspondencia entre la teoría y la práctica, el uso de metodologías y estrategias de enseñanza - aprendizaje en la formación competencial de los estudiantes.
- Reconstruir la evolución de la experiencia docente en la aplicación y paso de una práctica formativa por objetivos a otra por competencias.

- Identificar y analizar la eficacia y pertinencia de los eventos y procesos de apoyo, orientación y seguimiento que la Institución desarrolla para favorecer la labor docente en la formación competencial de los futuros comunicadores.
- Recuperar la valoración y demandas que hacen los estudiantes de su formación y desarrollo en capacidades y habilidades profesionales y sociales.
- Determinar el avance logrado en la promoción del aprendizaje autónomo, la construcción de conocimientos a través de la investigación y regulación propia de procesos individuales y grupales.
- Explorar las formas de inserción y desarrollo curricular de los componentes de transversalización de la investigación y los valores humano – cristianos como elementos estratégicos en la formación profesional de los estudiantes.
- Verificar la eficacia de la formación recibida por medio de la percepción de la puesta en práctica de las competencias profesionales. (Propuesta metodológica 2018: 3-4).

Revisión documental de:

- Proyecto académico curricular 2013
- Informe de autoevaluación
- Modelo Académico UCBS
- Formularios para la evaluación externa
- Guía para la aplicación de la evaluación curricular de producto
- Plan de evaluación del diseño curricular de la carrera de Comunicación Social
- 17 Planes Globales

Observación de clases

- Se observaron 9 clases, 3 de cada ciclo.
- Entrevistas en profundidad
- 2 rediseñadores
- Director Académico
- Director de carrera
- 5 docentes
- Centro de Apoyo al Docente Universitario (CADU)

Grupos focales

- 3 grupos focales con docentes
- 3 grupos focales con estudiantes
- 2 grupos focales con egresados

Encuestas

- A docentes (13 participantes)
- A estudiantes (143 participantes)

Talleres

- 3 Talleres sobre tendencias con participación de estudiantes, docentes y exalumnos
- 1 Taller con estudiantes, docentes y director de carrera

Reuniones

- 2 reuniones de análisis de la información

El paso de un currículum por objetivos a otro por competencias

Los motivos para el cambio de un diseño curricular pueden ser muchos, desde la evaluación de su puesta en práctica hasta los cambios del contexto que exigen nuevas tareas a las instituciones universitarias, en este sentido, es importante saber el porqué de la decisión de la carrera de Comunicación Social de asumir un diseño curricular basado en competencias dejando de lado un diseño por objetivos por las siguientes razones:

- Reducir la brecha entre las universidades y el mundo laboral.
- Hacer más eficiente los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ya presentaban algunos problemas en la formación de profesionales.
- Armonizar el enfoque que está en correspondencia con el modelo académico de la UCB.
- Estar en sintonía con las universidades del continente y del mundo.

Estas cuatro razones están en perfecta relación con aquello que propone la formación basada en competencias (FBC).

Según Tobón, “El modelo por competencias apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico” (2010: 5). Esta intencionalidad pretende reducir la distancia que existe entre las universidades y el mundo laboral.

Resultados

El PAP realiza una amplia explicación del contexto, tanto a nivel general como a nivel disciplinar y laboral del profesional, en los ámbitos regional y nacional.

De la misma manera presenta un exhaustivo estudio de mercado en el que se presenta información de la Asociación Nacional de la Prensa, la demanda de empleadores de la ciudad de La Paz y el estudio de mercado de la Regional Cochabamba.

Esta fundamentación plantea una serie de necesidades y retos desde el contexto a los profesionales de la Comunicación Social y por ende a la universidad que pretende formarlos. Los objetivos de la carrera están correctamente formulados y además expresan las directrices del PAP para alcanzar los resultados deseados. Mantienen coherencia con la misión y visión institucionales así como con el Modelo Académico de la UCB

El PAP, al haber optado por la FBC propone un perfil profesional por competencias. En primer lugar plantea una Competencia específica general y luego cinco competencias de áreas laborales.

“COMPETENCIA ESPECÍFICA GENERAL

El/la profesional de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” puede

intervenir para transformar la realidad desde la comunicación, mediante la producción de investigaciones, planes, medios y mensajes en diferentes soportes con valores cristianos, ética social, respeto a los derechos humanos, principios democráticos, actitud proactiva, creativa y emprendedora, en la constante búsqueda y divulgación de la verdad para el bien de la sociedad.” (PAP p. 47)

Se sugiere mantener solamente el perfil profesional con las diversas competencias que emanan de la fundamentación de la carrera.

Con relación al **perfil por competencias**, el PAP presenta varias competencias relacionadas con la fundamentación y a los ámbitos de desempeño profesional. La redacción de estas competencias no es uniforme, en el sentido de que no presentan una estructura común, por lo que es difícil entender la competencia misma. En este entendido, se sugiere volver a redactar las competencias sin perder el sentido y horizonte que cada una plantea. Se trata de uniformar el formato para que puedan ser comprendidas. Por otro lado, se sugiere mantener una sola competencia por cada ámbito de desempeño profesional.

La malla curricular está estructurada por ciclos y áreas. Los ciclos responden a una estructura por asignaturas, es decir, se debe respetar un proceso gradual. Las áreas responden a problemáticas y necesidades detectadas en el estudio del contexto. Cada área cuenta con una competencia y todas las competencias conforman el perfil por competencias.

El hecho de estar organizada por ciclos, supone una estructura cerrada y poco flexible. Esto supone la imposibilidad de selección y combinación de contenidos así como la creación de secuencias y rutas de formación.

Así estructurada, la propuesta universitaria se convierte casi en una extensión de la escuela.

La malla curricular debería contar también con la relación de las asignaturas, de tal manera que desde ese documento queden claros los procesos y los prerrequisitos para la toma de materias.

La interacción social. El PAP se refiere a este aspecto también como extensión, menciona tres áreas de interacción: la académica, la de promoción social del conocimiento y la del derecho a la información. Menciona también las prácticas profesionales de sus estudiantes y otras actividades relacionadas con la interacción con diversas instituciones.

En la siguiente tabla se presentan las fortalezas, debilidades y potencialidades del PAP a manera de síntesis de lo que supuso el proceso evaluativo.

Tabla N° 1

Cuadro de fortalezas, debilidades y potencialidades del Proyecto Académico Profesional

FORTALEZAS	DEBILIDADES	POTENCIALIDADES
Coherencia entre los elementos teleológicos institucionales con los de la carrera: Visión, misión.	El documento no explica la importancia de la carrera en el contexto institucional.	Sin perder el espíritu que contiene actualmente, la Visión puede ser replanteada para darle temporalidad y mayor especificidad en los aspectos que se desea alcanzar.
Los objetivos recobrados del Informe de Evaluación guardan coherencia con los documentos institucionales y con la visión y misión de la carrera.	El documento no plantea los objetivos de la carrera. La referencia se encuentra en el Informe de Autoevaluación.	Se puede enriquecer la Misión para que muestre la identidad de la carrera de Comunicación Social.
Fundamentación del plan curricular bien planteada: estudio serio del contexto general, disciplinar y laboral; pormenorizado estudio del mercado.	El documento confunde un perfil profesional con el objeto de estudio de la carrera. Es importante clarificar cuál es el objeto de estudio de la carrera.	Retomar con mayor especificidad los elementos formativos planteados en el Modelo Académico UCBSP.
Selección de los ámbitos de desempeño profesional en correlación con la fundamentación del plan curricular.	El área de investigación está concebida y descrita como una subárea.	Volver a redactar las competencias del perfil por competencias.
Perfil profesional acorde a los ámbitos de desempeño.	La gestión del currículo no está suficientemente fundamentada desde el punto de vista psicopedagógico y desde los principios pedagógicos de la FBC.	La subárea de investigación/transdisciplinaria puede ser comprendida como un área dentro del diseño curricular
Fundamentos de la profesión acordes con el Modelo Académico UCBSP y con el ámbito profesional propio.	El documento no prevé el seguimiento y evaluación del currículo.	La transdisciplinarietà puede constituirse en el eje transversal de toda la carrera.
Perfil por competencias.	Relación grado – posgrado no plantea una política de la carrera	El documento puede migrar al nuevo esquema de diseños curriculares de la institución

	respecto a la formación continua.	
Estructuración curricular por áreas, ciclos y asignaturas que responden al perfil profesional.		Replantear algunas competencias de asignaturas.

Fuente: Néstor Ariñez

Éxitos y potencialidades de la puesta en práctica del PAP

En la siguiente tabla se presenta una segunda tabla sobre los éxitos y las potencialidades del PAP en cuanto a aquellos aspectos del diseño que se han puesto en práctica y que están dando buenos resultados. Las potencialidades son los aspectos susceptibles de mejora y de puesta en práctica.

ÉXITOS	POTENCIALIDADES
El enfoque de la carrera que permite salir capacitado en cualquier ámbito de la comunicación y no se centra en una sola especialidad.	Hacer un estudio de las características de los estudiantes que optan por la carrera.
Docentes bien preparados, apasionados, motivadores, atentos a la diversidad.	Enseñar a ser autodidactas, esta tarea supone la planificación de procesos metacognitivos en las actividades educativas.
Presentación del plan global al inicio del semestre.	Amplitud de pensamiento y tolerancia por parte de los docentes.
Elaboración del Plan Global por parte de los docentes.	Elaboración del plan de clase
Procesos de doctorado por parte de docentes.	Más uso de estrategias participativas que permitan el desarrollo de competencias.
Buena relación docentes – estudiantes	Los docentes ser menos arbitrarios.
Elaboración de artículos científicos por parte de estudiantes.	Implementar las fases de apertura, desarrollo y cierre en las clases
Área multimedia atractiva para futuros estudiantes de la carrera.	Uso de instrumentos de observación y evaluación por parte de los docentes. En la evaluación dar mayor importancia al proceso que al producto.
Malla curricular atractiva para futuros estudiantes.	Mayor énfasis en contenidos teóricos en las clases.
Formación en valores y ética profesional a pesar de no contar con una asignatura de ética profesional.	La transdisciplinariedad como verdadero eje transversal de la carrera.
Actividades de servicio solidario desde la transversal de la pastoral.	.

Fuente: Néstor Ariñez

Conclusiones

Al concluir el trabajo de evaluación del diseño curricular de la carrera de Comunicación Social de la UCB, se ha arribado a las siguientes conclusiones:

- a) Se han identificado las fortalezas, debilidades y potencialidades de la propuesta curricular de la carrera de Comunicación Social UCB.

Se ha realizado el análisis del documento Proyecto Académico Profesional (PAP) de la carrera de Comunicación Social por el que:

- Se ha verificado la correspondencia con los fundamentos psicopedagógicos e institucionales.
- Se ha realizado un análisis del perfil por competencias y de las competencias de las asignaturas.
- Se ha hecho una valoración de la estructura curricular y de la gestión del currículo.
- Se ha valorado el planteamiento del seguimiento y evaluación del currículo.
- Se han identificado aspectos susceptibles de mejora y potencialidades del documento.

El documento Proyecto Académico Profesional (PAP) de la carrera de Comunicación Social, cumple con los requisitos y estructura de un diseño curricular profesional. Su fundamentación, perfil y estructuración curricular son coherentes. Sin embargo, se ha visto que se debe trabajar en el seguimiento y evaluación de la ejecución del diseño. También se puede trabajar más en la fundamentación teórica de la opción educativa: la formación basada en competencias (FBC), esto en la fundamentación y en la gestión curricular.

Por otro lado y para fines técnicos, se sugiere la migración del documento al formato establecido actualmente por la UCB.

- b) Se ha verificado la correspondencia entre los enunciados del PAP y su puesta en práctica en los procesos formativos, por medio de las siguientes acciones:
- Se ha considerado un análisis de los actores educativos.
 - Se han recuperado las motivaciones por las que los estudiantes optan por la carrera de Comunicación Social en la UCB.
 - Se ha realizado un análisis de los planes globales.
 - Se han observado clases.
 - Se han observado algunos problemas relacionados con el actual sistema de calificación de la UCB.
 - Se han sistematizado los éxitos y las potencialidades de la puesta en práctica del PAP.

Estas acciones han permitido la valoración del uso de estrategias didácticas acordes a la FBC; han posibilitado apreciar la relación estudiantes – docentes, y analizar los niveles de profundidad teórica y práctica de las clases.

- c) Se han recuperado las demandas y valoraciones de los estudiantes respecto a su formación y al desarrollo de habilidades profesionales.

- Se ha podido apreciar las demandas de los estudiantes con respecto a los contenidos de las asignaturas, el desempeño de los docentes, los medios y recursos didácticos usados en los procesos formativos y la infraestructura y equipamiento que ofrece la carrera.
 - Se han recuperado también las valoraciones de egresados que han sido formados bajo el diseño del PAP.
- d) Se ha verificado la existencia de estrategias metacognitivas que permitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Las diversas acciones realizadas han permitido obtener información acerca de la valoración de docentes y estudiantes sobre los procesos metacognitivos. Estas valoraciones ofrecen un escenario ideal para la puesta en práctica de estrategias que permitan la autonomía en el aprendizaje.
- e) Se ha explorado el estado de las transversales de investigación y pastoral en el desarrollo curricular.
- Se ha explorado la valoración de la investigación por parte de docentes y estudiantes.
 - Se ha verificado la necesidad de mayor coordinación entre docentes para impulsar la transdisciplinariedad como eje transversal.
 - Se ha explorado la valoración y puesta en práctica de la transversal de la pastoral y las alternativas que ha generado la carrera.
- f) Se ha verificado la eficacia de la formación recibida.
- Los grupos focales con egresados han contribuido a verificar la eficacia de la formación recibida.
 - La reflexión acerca del fomento de habilidades y su relación con las prácticas preprofesionales, ha arrojado la percepción de que se están desarrollando competencias profesionales más que solo conocimientos teóricos.

Todo el proceso seguido nos lleva a concluir cuán importante es la evaluación de los diseños curriculares que posibiliten una reflexión seria sobre su práctica y a la vez respondan a las demandas emergentes de la formación que hoy requieren los nuevos profesionales.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se plantean a continuación son de ajuste del diseño curricular:

- Migrar del PAP al actual formato que ha propuesto la UCB, tomando en cuenta las observaciones realizadas en este documento.
- Construir estrategias de planificación (plan global y plan de clase) que no sean onerosas para los docentes.
- Promover procesos de retroalimentación de la práctica docente.
- Promover la puesta en práctica de estrategias de enseñanza aprendizaje acordes con la FBC.
- Generar espacios de reflexión y aprendizaje sobre el rol de la evaluación en el modelo de la FBC.
- Posibilitar niveles de profundidad teórica en los procesos de aprendizaje.
- Generar estrategias que permitan trabajar la transdisciplinariedad como eje transversal de la carrera.
- Generar mayores espacios y tiempos de prácticas preprofesionales de los estudiantes, así como las correspondientes estrategias de acompañamiento formativo.

- Seguir potenciando la investigación en la formación y en la identidad de la carrera.
- Seguir potenciando la formación en valores y en ética profesional.
- Seguir potenciando el desarrollo de habilidades profesionales.
- Generar las políticas y los espacios de seguimiento y evaluación del diseño curricular.

Referencias

Aríñez, Néstor (2018). *Evaluación interna del Diseño curricular de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana-Regional*. Cochabamba: UCBSP.

Díaz-Barriga, Frida et. al. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas: México.

Gardner, Howard (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. Nueva York: Basic Books.

Tobón, Sergio; Pimienta, Julio; García Fraile, Juan (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson: México.

UCBSP – CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL. (2018). *Plan para evaluación del diseño curricular de la carrera de Comunicación Social*. Cochabamba. Mimeo.

UCBSP. (S/A). *Guía para la aplicación de la evaluación curricular de producto*. Cochabamba. Mimeo.

Universidad de Concepción. (2013). *Manual de rediseño curricular*. Concepción: Universidad de Concepción.

Factores críticos para el éxito de la innovación en Instituciones Educativas

Cristian F. Torres Salvador

Resumen

Las instituciones educativas requieren hacer frente a los retos del siglo XXI, y los cambios tecnológicos, sociales y normativos. Los procesos de innovación, son clave para dar respuesta a lo anterior. Estos implican inversiones significativas en recursos no solamente financieros y su éxito es fundamental para el desarrollo. La zona de confort es un estado donde las personas prefieren mantenerse y se resisten a los cambios que trae consigo la innovación por desconocimiento, por falta de capacidades o por falta de motivación. Para superar y/o evitar dificultades vinculadas a lo mencionado existen factores críticos vinculados a la comunicación, la capacitación, la motivación, el trabajo en equipo, la evaluación continua y la difusión de los avances. La consideración de estos aspectos puede jugar un rol sustantivo para la gestión de riesgo de este tipo de emprendimientos, maximizando la probabilidad de éxito en el logro de los objetivos.

Palabras clave

Innovación, educación, gestión del cambio, gestión educativa, calidad educativa.

Summary

Educational institutions need to face the challenges of the 21st century, and technological, social and regulatory changes. Innovation processes are key to respond to the above. These involve significant investments in not only financial resources and their success is essential for development. The comfort zone is a state where people prefer to stay and resist the changes that innovation brings due to ignorance, lack of skills or lack of motivation. To overcome and / or avoid difficulties related to the above, there are critical factors linked to communication, training, motivation, teamwork, continuous evaluation and dissemination of progress. Considering these aspects may play a significant role in the management of risks in these type on entrepreneurship, maximizing the chance of success in achieving objectives.

Keywords

Innovation, education, change management, educational management, educational quality.

Introducción

La innovación, comprendida como “el proceso de integración de la tecnología existente y los inventos para crear o mejorar un producto, un proceso o un sistema” (Freeman, C.,1982, citado por Medina Salgado y Espinosa Espíndola, 1994), implica cambios en la forma de hacer las cosas, ya sean sustantivos, como en el caso de la implementación de una nueva tecnología, la transformación de la tecnología actual, la creación de un nuevo

producto o servicio, o el diseño de una nueva forma de gobernanza en la organización; o menos drásticos, como en el caso de procesos de innovación incremental, de perfeccionamiento, la implementación de nuevos procedimientos institucionales, la puesta en vigencia de un nuevo plan de estudio producto de un proceso de rediseño curricular, o el cambio en las estrategias de evaluación, o en los formatos de gestión documental en la institución educativa.

Conducir proceso de innovación implica, inevitablemente, asumir riesgos. Dejar de hacer lo que ya funciona hoy, con la ambición de hacerlo mejor mañana, significa asumir la posibilidad de fracaso, fallas, perjuicios y/o deficiencias en el proceso. Estos riesgos pueden ser a veces significativos, porque la deficiente planificación, o implementación inadecuada pueden traer consigo consecuencias negativas para la gobernanza y para la misma institución, lo que la deja inevitablemente en una situación vulnerable, resultando en consecuencias que afecten a la comunidad académica, a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al bienestar estudiantil y/o al compromiso y motivación del equipo docente.

Por otro lado, es muy común que existan costos relacionados con la implementación de procesos de innovación, lo que implica una responsabilidad significativa, a nivel legal y financiero, para el gobierno institucional, sobretodo cuando estos implican decisiones a largo plazo y/o inversiones en recursos tecnológicos, como plataformas educativas, equipos multimedia, recursos informáticos, software u otros, por el costo asociado a estos y los factores de compatibilidad, vigencia e idoneidad de estos, para el contexto institucional y la coyuntura regional.

Como ejemplo, la decisión de innovar a través de la modalidad a distancia, utilizando como instrumento una plataforma de educación virtual implica una serie de decisiones a largo plazo, como el tipo de plataforma, la forma de alojamiento y el manejo de bases de datos. Al mismo tiempo, también representa la definición de metodologías de diseño instruccional, estrategias de evaluación y interconectividad con otros sistemas de la IE. Luego, estas decisiones se acompañan de la contratación de personal para la administración, soporte, coordinación capacitación y desarrollo de recursos didácticos, la compra de hardware y espacios para la grabación de videos, decisiones sobre las copias de seguridad, los accesos, privilegios y seguridad informática y otros. Una falla en uno de estos aspectos podría repercutir en el fracaso del proyecto. Lastimosamente, las inversiones realizadas no pueden ser devueltas y la institución deberá asumir la pérdida económica. En muchos países, existen políticas importantes de protección al trabajador que pueden obligar a la IE a mantener a los trabajadores contratados, independientes al fracaso del proyecto.

En resumen, las implicaciones de fallas sustantivas en la planificación o implementación de un proyecto de innovación pueden traer consecuencias significativas que trascienden al fracaso del proyecto en sí. Inclusive en el caso de recursos de acceso gratuito, como Moodle, es necesario invertir en un espacio virtual de almacenamiento, un administrador

y personal de soporte para el adecuado funcionamiento de estos ambientes educativos. Cualquiera que sea la innovación, esta significa, inevitablemente, un esfuerzo en el uso de recursos, no solo financieros, sino también humanos.

La educación, es una actividad prioritaria para el desarrollo humano (Gutierrez, 2019) y, en consecuencia, es de interés de la sociedad que los procesos de implementación de innovación cumplan con éxito con sus objetivos. Sin embargo, como sucede en todas las áreas en las que se llevan adelante ejercicios similares, existen experiencias no exitosas. En este sentido, este trabajo pretende presentar algunos factores críticos que deben ser comprendidos y valorados para comprender el cambio y para la gestión adecuada de procesos de innovación en educación, no siendo estos limitativos a otros cambios de acción.

Desafíos en la implementación de procesos de innovación institucional

Los proyectos de innovación implican, necesariamente cambios en algún nivel de la institución educativa. La gestión del cambio, en general, enfrenta como desafío transversal al área de acción la resistencia al cambio.

La principal razón para la resistencia a los cambios, que suelen traer consigo los procesos de innovación, está vinculada a la zona de confort. Alasdair White (2008) define “Zona de confort” como un estado de comportamiento cómodo, en el cual la persona opera en una condición neutra de ansiedad, usando un conjunto limitado de comportamientos para entregar un nivel constante de desempeño, por lo general sin un sentido de riesgo. Es decir, la razón para negarse a aceptar, impulsar, incorporar o asumir un proyecto de innovación suele ser la resistencia a encarar actividades diferentes a las habituales. A esta característica, los expertos en coaching le llamarían no querer desaprender lo aprendido y reaprender algo nuevo. El sociólogo Carlos Hernández llama a este estado: la zona de reto. Es decir, aquella donde entramos si rompemos hábitos. Aquella, en la que nos tenemos que esforzar por aprender y gestionar lo que no conocemos, lo que implica, por tanto, un desafío.

Al respecto, Carlos Gonzales (2015) plantea tres motivos por los que las personas se resisten a salir de la zona de confort: Porque no quieren, porque no pueden y porque no entienden.

Al respecto:

- a) Primero, porque no quieren, que esta vinculado con la motivación. Es decir, no existe ningún beneficio para mi, o para mis funciones en la institución, en consecuencia, se rechaza la idea de asumir el desafío de realizar cambios que signifiquen salir de su zona de confort. En este caso, la solución está vinculada con identificar los elementos motivadores del proceso y darlos a conocer de manera oportuna y adecuada, a cada uno de los agentes vinculados con este proceso.
- b) El segundo motivo: porque no pueden que tiene que ver con el hecho de contar con las competencias necesarias para enfrentar la innovación, por lo que la solución está orientada a comprometer desde un inicio y cumplir, oportunamente,

con el desarrollo de programas de capacitación que aseguren la adquisición de competencias suficientes para poder realizar el trabajo, luego de la innovación, de manera eficiente y con calidad.

- c) En tercera instancia, las personas suelen rechazar los procesos de innovación porque no entienden exactamente qué es lo que propone, en qué consiste el cambio o cómo puede afectar a su fuente de trabajo, sus funciones y su estabilidad laboral. La atención de esta variable está vinculada a las campañas de información y al manejo eficiente de la comunicación institucional.

La consideración de estos elementos al momento de trabajar en el plan de implementación de un proyecto de innovación puede jugar de manera altamente positiva para evitar desgastes innecesarios a lo largo del proceso.

Elementos críticos para encaminar procesos de innovación en instituciones educativas

Para atender de manera proactiva un proceso de innovación, entonces, será de mucha utilidad elaborar una estrategia que, además de considerar los tres <<por qué>> del punto anterior, responda directamente a factores de mayor riesgo en la implementación de proyectos de innovación.

A continuación, se presentan aquellos más importantes, para cuya identificación, se ha partido de la investigación de Phillip Kottler (2018), sobre gestión del cambio:

1. Comprensión de la necesidad

Es fundamental, desde un inicio, presentar la propuesta de innovación a todos aquellos involucrados, para evitar que el desconocimiento sea la primera muralla, y que este dificulte las etapas de planificación y, más adelante, el desarrollo del proyecto. Los motivos, la naturaleza, los objetivos y características, deben ser presentados de manera clara y didáctica, así como los beneficios para la institución y sus trabajadores. Es fundamental, en esta etapa, evitar la llamada <<letra chica>>, por lo que los desafíos también deberán comunicarse, asegurando la comprensión y aceptación. Todo esto, asegurando que el lenguaje y el contenido sea adecuado a las diferentes instancias e involucrados del proceso. Es decir, no es lo mismo informar al Consejo Académico, que al comité estudiantil. El lenguaje, el tipo y cantidad de información van a requerir ser adaptados, según el público.

Para lograr la comprensión de la necesidad de innovar, es muy útil partir de la comprensión de la situación actual, y la situación ideal. Esto debería dar una sensación de insatisfacción con el status-quo que genere la creencia de que encarar dicho proceso es importante. En este sentido, el mayor enemigo de la innovación es la idea de «siempre lo hemos hecho así».

El benchmarking puede ser una idea interesante a este punto. David T. Kearns, Director General de Xerox Corporation, indica que: “El benchmarking es un proceso sistemático y continuo para evaluar los productos, servicios y procesos

de trabajo de las organizaciones reconocidas como las mejores prácticas, de aquellos competidores más duros” (Kearns D., citado por Espinoza R. 2016). Es decir, esta práctica comparativa, convoca a ver como los demás hacen lo que nosotros hacemos y a analizar que lo hacen bien. También, resulta muy útil el análisis de las prácticas que no lograron éxito, para entender mejor los factores de riesgo y administrarlos proactivamente. Aspecto que estamos haciendo, justamente, en este documento.

De igual manera, para evitar la resistencia del <<no puedo>>, a este punto, es importante comprometer la importancia y necesidad de incorporar programas de capacitación, entrenamiento, acompañamiento y orientación para el desarrollo de las competencias necesarias para viabilizar que los involucrados puedan realizar el trabajo adecuadamente, y no encuentren en el desconocimiento o la falta de capacidades, el motivo de resistencia a la propuesta. Haciendo eco a Maslow (1943), y la pirámide de jerarquización de necesidad, resulta tan importante como lo anterior, el aseguramiento de que las personas involucradas conozcan su rol en la innovación y, en consecuencia, la comprensión de que el cambio no afectará su estabilidad/seguridad laboral. Es decir, no serán despedidos o reemplazados.

2. Crear la Guiding Coalition (Coalición Guía o Equipo de Cambio)

El involucramiento de los miembros de la institución es fundamental. Desde las autoridades ejecutivas, hasta los equipos operativos deben conocer y apropiarse del proceso. Esto implica lograr que las personas crean en él, se comprometan y promuevan.

Como firman P. Harris & K. Harris: “El equipo tiene un objetivo o propósito común donde los miembros del equipo pueden desarrollar relaciones efectivas y mutuas para lograr los objetivos del equipo. El trabajo en equipo depende de que las personas trabajen juntas en un entorno cooperativo para lograr objetivos comunes del equipo mediante el intercambio de conocimientos y habilidades” (P. Harris & K. Harris, 1996). Por otro lado, De ahí la importancia de no encarar un proceso de innovación de manera solitaria.

La Guiding Coalition será el equipo de aquellos más comprometidos con el proceso y actuará como el centro de las decisiones principales. Este equipo, idealmente, debe incorporar a representantes de las Autoridades, representantes de distintas áreas (docentes y hasta estudiantes), eligiendo a personas que posean liderazgo positivo y credibilidad dentro de la institución.

El factor de liderazgo juega también vital importancia en este punto. Es por ese motivo que se hace hincapié en la necesidad de que los miembros de la coalición guía tengan esta característica. Gerth y Mills definen al liderazgo, en sentido amplio, diciendo que: “es una relación entre el líder y el seguidor, en la cual el líder influye más de lo que es influido: a causa del líder, los seguidores actúan o

sienten en forma diferente de lo que ocurriría de otro modo” (Gerth y Mills, 1984, p. 373). En este sentido, el aporte del equipo de líderes guías permitirá que el resto de los individuos involucrados se incorporen al proyecto con menor resistencia.

3. Desarrollar una Visión y Estrategia

Visión y estrategia son dos palabras fundamentales cuando se hace referencia a la planificación. Para Jack Fleitman, en el mundo empresarial, la visión se define como el camino al cual se dirige la empresa a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas de crecimiento junto a las de competitividad (Fleitman, 2000). Esta definición es plenamente aplicable también al ámbito de la gestión educativa y la gobernanza.

En una misma línea Enrique Sánchez Novoa, (Profesor de Estrategia e Innovación empresarial - Universidad Adolfo Ibañez) sostiene que una estrategia corresponde a “un plan de acción individual o colectivo, basado en decisiones normalmente irreversibles, concebido e implementado en parte racional y en parte emocionalmente, para lograr objetivos que representan un estado futuro superior deseado” (Sanchez E., citado por Jimenez C., Macrini E, 2013)

En base a estos preceptos, el equipo debe desarrollar, entonces, una visión conjunta que será el norte al que se pretende llegar y, sobre esa base, construir una estrategia operativa que permitirá que el proceso se instale en la institución educativa.

Esta etapa implica, muchas veces desprenderse del plan original y, en definitiva distribuir el protagonismo, aceptar críticas, realizar ajustes participativos y negociar posturas para que el proceso de innovación sea consensuado y participativo, pero en contraparte se logre un producto percibido como propio por cada uno de los miembros del equipo, lo que maximiza el compromiso, la credibilidad y la estabilidad de la propuesta de innovación. A esto denominaremos <<apropiación>>.

4. Capacitación y comunicación

Es fundamental no sobreentender que los involucrados poseen las competencias para desarrollarse adecuadamente ante el ambiente resultante del proceso de innovación. El hecho de que nuestros estudiantes vivan en un mundo de tecnologías, por ejemplo, no implica directamente que no vayan a tener dificultades para manejarse en el nuevo entorno.

Por este motivo, el plan debe incluir campañas de capacitación, generación de eventos de orientación, redacción y publicación de guías, elementos promocionales, infografías, campañas comunicativas y todos los elementos que,

nuevamente, atiendan, adecuadamente, el evitar el <<no puedo>> y, el <<no comprendo>>.

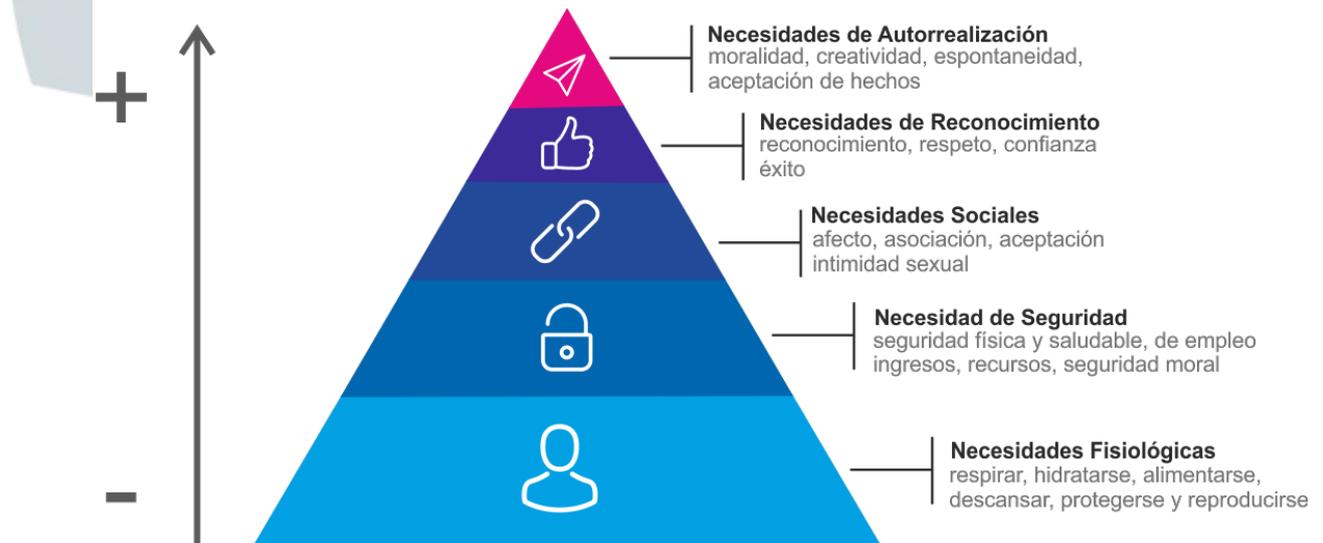
Por otro lado, la comunicación de los cambios, los beneficios de los mismos, sus características y amplitud son elementos que deben administrarse, adecuadamente a través de todos los instrumentos oficiales de comunicación institucional. No dejando de lado el crear eventos informativos, reuniones aclaratorias y elementos orientadores para toda la comunidad. La incertidumbre en la comunidad, sobretodo estudiantil, puede generar desconfianza, inseguridad o miedo que resulta, fácilmente en levantamientos y protestas, u otras formas de resistencia, por el desconocimiento o por informaciones equívocas producto de la desinformación.

5. Motivación

Como se ha citado antes, en muchas oportunidades, un motivo para la resistencia a los procesos de innovación, que llegan más allá de una posición neutra, alcanzando posiciones negativas, de boicot, desinformación o contaminación de los equipos de trabajo, es el <<no quiero>>.

Motivación, palabra derivada del latín <<movere>> implica, según Dale S. Beach, “la voluntad de gastar energía para alcanzar una meta u objetivo”.

Gráfico 1 – Pirámide de jerarquía de necesidades (Maslow)



Fuente: www.robertoespinoza.es

Motivar a los involucrados a aceptar las nuevas propuestas es importante, en este sentido. Identificar el estado de las necesidades de los individuos involucrados en el proceso innovador, según la pirámide de jerarquía de necesidades (Maslow,

1943), puede ser importante, ya sea para transmitir seguridad laboral, o para identificar si a través de motivadores como el involucramiento, la certificación de la capacitación realizada o la comprensión del crecimiento profesional que implica el proceso de innovación, se logra cambiar la postura.

6. Evaluación continua, como herramienta de control de desvíos

La evaluación continua de un proyecto consiste en la determinación de expectativas a corto plazo, que pueden ser estado, alcance, desempeño, avances en implementación, cantidad de beneficiarios, grado de desarrollo o de implementación, entre muchos otros; y la medición del desempeño en relación a los mismos.

Sin importar cuán bien planificado haya estado el proceso de implementación de una innovación, es posible enfrentar riesgos emergentes, no previstos, o resultantes de cambios en las normativas, la tecnología u otras causas. La administración temprana de estas emergencias es fundamental para evitar desvíos o fallas sustantivas que, de no ser atendidas oportunamente, puedan significar el fracaso del proyecto, el incremento en los costos, el retraso en los plazos o fallas en la calidad del producto mismo de la innovación. Por este motivo, es fundamental contar con un plan de evaluación que permita identificar el estado esperado y contrastarlo con el estado real, con la mayor frecuencia posible, y de manera más adecuada y objetiva.

Complementariamente, esta evaluación deberá derivar en informes de desempeño orientados a informar cualquier novedad a los tomadores de decisiones, de manera que se logre gestionar los ajustes que sean necesarios, cuando sean necesarios, de manera oportuna.

7. Difundir los logros de corto plazo (short-term wins)

Cuando se encaran procesos de innovación, como se ha mencionado anteriormente, inevitablemente, se asumen riesgos. Por este motivo, todos, inclusive los más comprometidos pueden tener dudas sobre si los resultados esperados serán los programados, o si se cumplirá con las expectativas.

En este sentido, la difusión de los logros a corto plazo es fundamental porque sirve como un instrumento orientado a mantener la motivación y el compromiso con el proceso de innovación. En este sentido, el primer módulo de un curso en línea en una nueva plataforma, el primer semestre de la cohorte de un programa rediseñado o el primer periodo de activación de un nuevo modelo educativo son instrumentos para regenerar la confianza en que se está avanzando y que ya se están cosechando logros. Esto, se convierte en algo aún más importante cuando se habla de proyectos a largo plazo, cuyos objetivos finales demorarán en mostrarse, por ejemplo, una primera cohorte de egresados.

8. Incorporar la innovación a la política institucional y a la cultura de la IE

Ralph D. Stacey, define a la cultura organizacional como “el conjunto de creencias, costumbres, prácticas y formas de pensar que un grupo de personas han llegado a compartir por medio de su convivencia y trabajo...A un nivel visible la cultura de un grupo de personas toma forma en los comportamientos, símbolos, mitos, ritos y artefactos”. De esta manera se moldean los esquemas mentales de la empresa y su funcionamiento en cada uno de los colaboradores”. Stacey R. (2006)

Indudablemente, en la era del conocimiento, en la que los cambios sociales, políticos y tecnológicos suceden con tanta agilidad, la innovación es la solución para mantenerse actualizado a las demandas y oportunidades del entorno. Esto hace evidente la necesidad de contar con una institución que comprenda, reciba y apoye los procesos y comprenda la innovación como una necesidad y una oportunidad para la mejora de los procesos de la institución. Por tanto, resulta importante incorporar este elemento en estamentos estratégicos de la institución educativa, como sus valores, su misión y visión, los perfiles profesionales del personal académico y administrativo, y como un elemento transversal en las curriculas de los programas formativos.

La incorporación exitosa de la innovación, la predisposición positiva hacia el cambio y la transformación digital se logran a través de la incorporación de políticas, actividades y programas de motivación y retribución, que se enmarcan en los planes estratégicos institucionales. En este sentido, conductas institucionales como la consideración de la positiva predisposición al cambio, el potencial creativo e innovador, la capacidad de asumir retos y la actitud hacia nuevos aprendizajes podrían incluirse en los elementos de evaluación de personal y en las fichas de análisis de contratación. La incorporación actividades para la motivación de actitudes relacionadas a procesos transformacionales, el reconocimiento a equipos que promuevan el cambio y propongan mejoras y otras conductas podrían acarrear consigo el dinamismo necesario para generar un entorno abierto y amigable al cambio, la transformación, la mejora continua y la innovación educativa.

Conclusiones

Los procesos de innovación significan esfuerzos en la destinación de recursos en las instituciones educativas y son importantes, porque permiten que la educación de respuesta a los desafíos de la era del conocimiento, por lo tanto, implican un desafío importante para la gobernanza institucional.

Una excelente idea, sin una estrategia eficiente puede significar un gran fracaso. Estos procesos deben ser planificados adecuadamente, tomando en cuenta una serie de factores

críticos. La atención de estos factores puede reducir el riesgo que asume el gobierno institucional al encaminar un proceso de innovación, o transformación digital.

El conocimiento de la cultura organizacional, una mirada proactiva, procesos de comunicación adecuados, el trabajo en equipo, la atención a la motivación, las gestiones de difusión de alcance de metas, la capacitación oportuna y adecuada, y el seguimiento y evaluación permanentes, son sustantivos para el éxito de este tipo de procesos.

Los promotores de la innovación deben lo suficientemente desprendidos para compartir el protagonismo, y negociar sus posturas para lograr el compromiso del equipo, a través de la apropiación del proyecto de innovación.

El proceso exitoso concluye cuando se anida la cultura de cambio e innovación se anidan en las políticas institucionales y la cultura organizacional.

Recursos

Deming Edward, (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Espinoza R. (2017). *BENCHMARKING: qué es, tipos, etapas y ejemplos*”
<https://robertoespinoza.es/2017/05/13/benchmarking-que-es-tipos-ejemplos>

Fleitman J. (2000). *Negocios Exitosos*, McGraw Hill, Pág. 283.

Gerth, H.; Mills, W. C. (1984). *Carácter y estructura social*. Barcelona: Paidós.

Gonzales C. (2015). *Resistencia al Cambio: No Querer, No Poder, No Conocer*. Rescatado de: <https://tunuevaprofesion.wordpress.com/2015/04/11/resistencia-al-cambio-no-querer-no-poder-no-conocer/>

Gutierrez A. (2019) Diario el Potosí: La ONU pide a los países dar prioridad a la educación. Rescatado de: <https://elpotosi.net/cultura/20190125-la-onu-pide-a-los-paises-dar-prioridad-a-la-educacion.html>

Harris, P. and Harris, K. (1996), Managing effectively through teams. *Team Performance Management*, Vol. 2 No. 3, pp. 23-36.
<https://doi.org/10.1108/13527599610126247>

Jiménez C., Macrini D., Miyani R. (2013). Calidad e innovación. Una visión estratégica en *Revista del Instituto Internacional de Costos*, ISSN 1646-6896, nº 11, julio 2013. Pg. 95

Kotler John P (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press; 1R edition ISBN-10: 9781422186435.

Maslow, Abraham (1943). A Theory of Human Motivation, en *psychclassics.yorku.ca*

Medina Salgado , C. y Espinosa Espíndola, M. (1994) “La innovación en las organizaciones modernas” <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num5/doc06>

Stacey R. (1994). *Chaos Mangement*. Barcelona: Ed. J.M. Sastre Vida, ISBN: 9788487736209

White Alasdair A. K. (2009). *From Comfort Zone to Performance Management*. Belgium: White and Maclean Publishing. ISBN: 978-2-930583-01-3



Desafíos para la innovación en la formación online, y semipresencial en la UCSA

Clara Almada, Paola Fuentes, Universidad del Cono Sur de las Américas, Paraguay

Resumen

La formación online es una realidad que se va incorporando cada vez más en las universidades cuyos procesos de enseñanza se dan tradicionalmente de manera presencial. Se analiza la situación actual en relación con la formación online y semipresencial realizada en la UCSA, los retos, dificultades y desafíos que se deben superar para lograr una educación adecuada e innovadora y que fomente el aprendizaje utilizando nuevas metodologías de aprendizaje en el aula para los estudiantes. Para ello se analizan las materias que se están desarrollando de manera virtual, y los requerimientos para poder implementar.

Palabras clave: Formación online, formación semipresencial, universidad, aprendizaje en línea, aprendizaje virtual.

Introducción

Se refleja en la sociedad y repercute en el ámbito de la educación superior el avance vertiginoso de la utilización de las tecnologías para diversas áreas. Actualmente, se utilizan herramientas innovadoras para la comunicación y para el acceso a la información, los MOOC, realidad virtual, plataformas de aprendizaje virtual, bibliotecas virtuales en redes, trabajo colaborativo en redes, etc. La utilización de estas herramientas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, nos exige a la comunidad académica reflexionar sobre la incorporación de las mismas en nuestras instituciones para garantizar su uso efectivo teniendo en cuenta los retos y cambios que serán necesario incorporar para su aplicación.

Como menciona el autor en relación a la utilización de las herramientas para el aprendizaje virtual, *“La idea es sencilla y su realización no resulta tan compleja si aplicamos los principios de la movilidad virtual. Desde la sencillez y la simplicidad, un proyecto de APS (Aprendizaje, servicio virtual), muestra como estas ideas no son completamente irrealizables sino una tendencia universitaria en alza, que puede enriquecer, sin duda, los aprendizajes de los estudiantes”*. García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo Armentia, A. (2016)

A continuación, se describe cómo fue el proceso de transición de la modalidad presencial a la modalidad online en la universidad. En una segunda etapa se describe la visión que la universidad y los docentes tienen sobre la formación online, en la tercera parte se aborda los retos que deberán ser encarados a futuro. En conclusiones, se listan consideraciones que podrían ser tenidas en cuenta con la finalidad de innovar y que puedan ser aprovechadas para mejorar el proceso de enseñanza online.

Contexto de la UCSA
Oferta formativa

La UCSA actualmente desarrolla materias en la modalidad virtual, no cuenta con el desarrollo de carreras totalmente a distancia.

En las tablas se muestran datos sobre la cantidad de cursos o materias de la oferta online, así como datos sobre el número de estudiantes. Se aclara que estas materias implementadas de modo virtual corresponden a programas de formación de nivel de grado, no de postgrado. La modalidad virtual se utiliza también en los cursos que se desarrollan de manera presencial, como apoyo al proceso de enseñanza. Así mismo también se aplican la modalidad virtual como apoyo al desarrollo de las clases en los cursos de postgrados.

Tabla 1. Número de materias por Carreras de Grado

Carreras	Cantidad de Materias
Administración de Empresas	3
Comercio Internacional y Administración Aduanera	9
Ingeniería en Electricidad	2
Ingeniería en Informática	10
Ingeniería Industrial	12
Ingeniería Electrónica	6
Psicología Empresarial	2
Tecnicatura Naval	1
Total	45

Fuente: elaboración propia, con datos de la Universidad

Figura 1. Número de materias de grado en la modalidad virtual

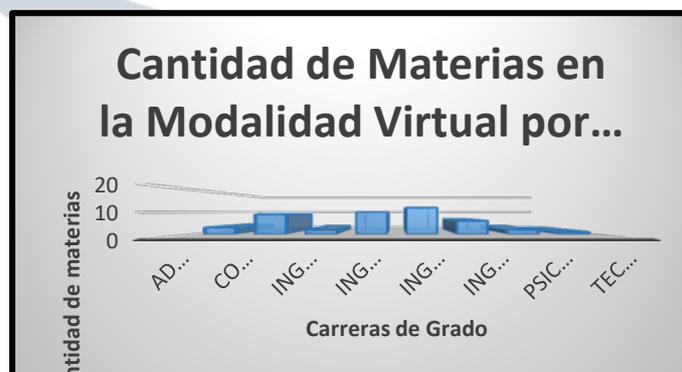


Tabla 2. Información General de los cursos virtuales

Información General de los cursos virtuales	Cantidad
Total de materias Virtuales	45
Total de alumnos Inscriptos en cursos en materias Virtuales	1132
Total de docentes con materias virtuales	27
Total de materias que utilizan como apoyo el Aula Virtual	28
Total de materias de prácticas de Laboratorio	41
<hr/>	
Total de materias que interactúan en el Aula Virtual segundo periodo 2019	114

Fuente: elaboración propia, con datos de la Universidad

Figura 2. Información de los cursos virtuales



Se observa que la universidad no oferta carreras de grado totalmente online y sólo un 30% son desarrollados de manera virtual. En los cursos de postgrado se incrementa la formación online y semipresencial, especialmente en los cursos de formación continua.

Características de la formación ofertada

La formación online constituye una iniciativa reciente para la UCSA, se empezó a implementar desde el año 2013. Esta oferta es definida en forma centralizada para las carreras y es desarrollada con el apoyo de una unidad de soporte a la docencia virtual. Para el caso de las materias de carreras de grado, se tiene autonomía para decidir sobre la oferta formativa.

Actualmente, y gracias al apoyo recibido de parte de la coordinación del Proyecto TOINN, proyecto Erasmus+ de desarrollo de capacidad, financiado por la Unión Europea, se está desarrollando un curso online masivo (MOOC), a través de la plataforma de Coursera, donde se capacitan docentes de la UCSA, se invitó también a participar de este

curso a docentes de otras universidades del país, los demás cursos son desarrollados a través de la plataforma MOODLE de la institución.

Los cursos desarrollados de forma online están como acciones del plan estratégico de la universidad, es un indicador importante para la institución, tanto para brindar otra modalidad de enseñanza a los estudiantes como para fomentar la formación continua de los docentes.

Transición hacia la modalidad online

La implementación de materias virtuales en la universidad, surgió en respuesta de la necesidad de los estudiantes. Nuestros estudiantes son personas que trabajan y en algunas ocasiones son trasladados a otra localidad de manera temporal, entonces para no desvincularse totalmente de sus estudios optan por cursar las materias ofertadas de modo virtual. Eso dio origen a proponer la modalidad virtual que responde a una estrategia innovadora institucional, para dar soporte a los estudiantes que trabajan.

Una de las principales características de la educación virtual es la importancia de la dotación de recursos tecnológicos, establecer una estrategia clara de qué materias se ofrecerán en esa modalidad, el aseguramiento de la calidad de las mismas, la generación de confianza e implicación de docentes, la formación continua de los docentes, y la difusión de los cursos online.

Apoyo para la docencia virtual

En la UCSA existe una unidad específica para el apoyo a la formación online, que da soporte en el uso de la herramienta MOODLE en la universidad. El área da soporte a la formación online, además a los docentes que utilizan la plataforma como apoyo para sus cursos presenciales. Los responsables tienen perfiles académico y técnico.

Las funciones desarrolladas por el área de apoyo son el asesoramiento y formación del profesorado en; planificación de nuevas acciones innovadoras formativas online, diseño pedagógico de materiales online, creación de materiales innovadores en diferentes formatos (vídeo, multimedia, otros), Seguimiento y tutorización, Revisión y mejora.

Otras actividades realizadas por esta área de apoyo son: Generación de materiales de ayuda al usuario acerca de la plataforma online, servicios tecnológicos ofrecidos por la institución, supervisión y seguimiento de actividades académicas de los docentes en la plataforma online, mejora constante de la plataforma online, recogida de sugerencias, problemas, y otros aspectos relacionados con las necesidades de los usuarios; evaluación y toma de decisiones para la implementación de dichas mejoras.

Elaboración de informes solicitados por la dirección ante problemas u otras cuestiones relativas a la actividad y seguimiento a través de la plataforma online.

Asistencia técnica para la producción de recursos multimedia, administración de la plataforma online utilizada, así como distintos servicios ofrecidos a través de la misma.

Gestión de servicios de Información Tecnológica, gestión de incidencias técnicas, dudas y cuestiones referidas al uso de las distintas herramientas tecnológicas.

Integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos llevados a cabo en la institución, apoyo y difusión de proyectos de innovación educativa.

Proponer la creación y/o modificación de normativas que reglamentan el acceso, mantenimiento, resguardo y toda otra acción sobre la plataforma virtual, así como sobre la validación de los mecanismos evaluativos y de seguimiento a utilizar.

Investigación constante acerca de la innovación en tecnología educativa, de modo que se generen continuos procesos de mejora en la calidad del aprendizaje.

Control de calidad de los cursos

Se realiza seguimiento de la calidad de los cursos, también se aplica una evaluación que realizan los estudiantes a los docentes, esta evaluación es obligatoria, pero anónima y se realiza de manera virtual y a través del sistema de información académico de la universidad, los resultados se entregan a cada docente para retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto al seguimiento y control del desarrollo de los cursos se realiza de manera permanente, considerando que existen ítems evaluables distintos en relación con el desempeño del trabajo tanto de estudiantes como de docentes.

Formación de docentes

La UCSA ofrece formación continua para los docentes. En general, la formación continua es voluntaria, aunque la formación para uso exclusivo de la plataforma MOODLE es obligatoria para aquellos profesores que imparten docencia virtual.

La formación recibida son cursos impartidos de acuerdo con cada una de las competencias en las que se intenta formar. La mayor parte de ellas incluyen temáticas relacionadas con la docencia online o semipresencial, abordando aspectos relacionados con el uso de la plataforma Moodle, herramientas TIC y otros más pedagógicos como metodologías innovadoras, creación de materiales didácticos, tutoría online.

Para la formación continua de los docentes se realizan cursos presenciales de corta duración, también se opta por la formación en modalidad virtual, se observa que los docentes prefieren capacitarse en la modalidad virtual por el tema del manejo del tiempo, en relación a la presencial. La UCSA en los años 2018 y 2019, ha implementado dos cursos de formación continua para los docentes con el apoyo del Proyecto TO INN, uno denominado “Prácticas Pedagógicas”, distribuido en módulos formativos con un total de 132 horas de formación. Como resultado de la formación en cascada, se han capacitado 60 docentes y se han entregado certificados de participación a los docentes capacitados. El segundo curso denominado “Claves para la Innovación en la Docencia Universitaria”, se desarrolla a través de la plataforma de Coursera y en él se están capacitando 50 docentes. Cada año también se capacita a los docentes sobre el uso de las herramientas de la plataforma MOODLE.

Formación online – semipresencial

Definición de la formación online y semipresencial

La formación online es aquella que se desarrolla íntegramente a distancia a través de medios electrónicos, en el caso de la UCSA, las clases virtuales se realizan a través de la plataforma MOODLE. Se realizan seguimiento permanente y continuo por parte del docente tutor, se utilizan herramientas de comunicación, los recursos multimedia y la evaluación continua usando las herramientas y los recursos propios de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, en el caso de la UCSA, las herramientas propias de la plataforma MOODLE. Este tipo de formación recibe distintas denominaciones, por ejemplo: e-learning, formación en línea, aprendizaje en red, aprendizaje virtual, educación en línea, educación virtual, enseñanza virtual o teleformación.

En cuanto a la formación semipresencial, es aquella que combina la formación en línea con distintos grados de aulas presenciales, destinada habitualmente a la asistencia a clases puntuales, prácticas, tutorías o pruebas de evaluación, o a apoyos de aulas de laboratorios. A esta modalidad, se la conoce también como Aprendizaje Mixto o por su denominación en inglés Blended Learning o B-Learning.

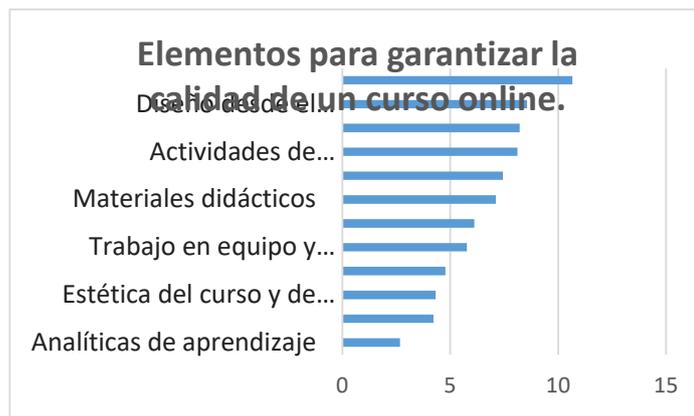
En la UCSA, también se utiliza el aula virtual como apoyo al aula presencial, se utiliza para alzar materiales que van a ser usados en el aula presencial, para cargar trabajos solicitados, mensajerías, compartir información entre los estudiantes, entre otras actividades.

En el caso de la formación semipresencial, surge la duda sobre cuál es la proporción de dedicación de trabajo presencial y online para que pueda ser considerada como tal, ya que la formación presencial actualmente también incluye tiempo de trabajo personal que en muchas ocasiones se gestiona a través de espacios virtuales. El Curso Virtual es aquel en que la interacción entre docentes y estudiantes se da en su totalidad en un entorno virtual.

Elementos para garantizar el curso online

Los docentes que enseñan cursos online en la UCSA consideran que los elementos principales para garantizar la calidad de un curso online es el “Diseño del curso centrado en el rol activo del estudiante”, el estudiante online debe tener un rol fundamental, se espera de él una implicación mucho mayor que la mera lectura de materiales y realización de pruebas objetivas, los cursos desde su diseño innovador tienen que estar orientados a potenciar ese rol del estudiante. Otros aspectos que han considerado fundamentales son el diseño desde el aprendizaje basado en competencias, seguimiento y comunicación con el tutor/a y actividades de aprendizaje.

Figura 2. Elementos para la calidad de la formación online



Ventajas y desventajas de la formación online para los estudiantes

Ventajas

Flexibilidad: el estudiante puede acceder al curso desde cualquier lugar geográfico con conexión a internet, la flexibilidad horaria, el estudiante administra su tiempo de estudio y concilia su formación con sus obligaciones de trabajo, incluso los familiares.

Oportunidades: la modalidad online pone a disposición del estudiante diversas oportunidades de formación como acceso a docentes expertos de cualquier lugar del mundo, con los que podría resultar muy difícil contar de forma presencial, en especial para una formación especializada.

Disminución de costes: una ventaja es el ahorro para el estudiante, porque no requiere costes de traslados, alimentación o estadía que implicaría una formación presencial. También implica menos gasto para la universidad, porque los estudiantes no ocupan un espacio físico, que implica otros tipos de gastos.

Aprendizaje individualizado: el Estudiante accede a un aprendizaje individualizado, porque las plataformas virtuales disponen de herramientas que facilitan el seguimiento permanente y la interacción directa con el tutor a través de la plataforma.

Desarrollo de habilidades personales: la modalidad virtual potencia cualidades o destrezas que son valoradas en el mundo laboral como son: la capacidad de autorregulación y autodisciplina, las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo, la responsabilidad y la gestión del tiempo, la interacción con personas de otras culturas, entre otros aspectos. Estas ventajas de la formación en línea o semipresencial, pueden ser un obstáculo o desventaja para el alumnado que no sea capaz de desarrollarlas con éxito.

Innovación en formatos, recursos y metodologías docentes: en esta modalidad se pueden emplear recursos, actividades y metodologías docentes de carácter innovador que favorecen el aprendizaje activo con mayor protagonismo de parte del estudiante como centro del proceso de aprendizaje.

Limitaciones

Dificultades en el acceso a internet: aún existen dificultades para el acceso en algunas zonas del país para contar con una conexión de calidad. A veces es el elevado coste del servicio el principal impedimento para que los estudiantes puedan acceder a este tipo de formación.

Equipamiento técnico: Se requiere tener acceso a equipos y herramientas como cámaras web, auriculares, micrófonos, tablets o pcs equipados con una buena conexión a internet, que en ocasiones puede ser una limitación para los estudiantes de menor recurso.

Habilidades en el manejo de recursos tecnológicos: Se requiere conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas que podría ser una brecha entre los estudiantes que efectivamente las dominan y los que no lo hacen.

Cualidades personales: El estudiante debe contar con cualidades personales como responsabilidad, capacidad de organización, esfuerzo autónomo, autogestión del tiempo y autodisciplina, que en la mayoría de los casos son la causa de abandono de los cursos online o semipresenciales. La mayoría de las veces el estudiante no logra vencer la falta de contacto físico con compañeros y docentes. Un aspecto contradictorio es que mencionamos como ventaja las posibilidades de comunicación e interacción que se ofrece a través de las plataformas y los entornos virtuales.

Calidad formativa: se debe reconocer que las dificultades de los estudiantes a veces se incrementan por las debilidades en la calidad de las acciones formativas. Esto se debe principalmente por la falta de experiencia de muchas universidades en este tipo de modalidad, también por las dificultades de algunos docentes que no cuentan con la formación necesaria para desarrollar las actividades formativas en la modalidad virtual. Puede ser también debido a las carencias en equipamiento técnico especializado para que esta modalidad formativa sea efectiva.

Opinión de los docentes sobre la formación online y semipresencial

Los docentes que implementan cursos en esta modalidad muestran buena predisposición, son positivos hacia la formación online y semipresencial, especialmente como estudiantes por la flexibilidad que les otorga a la hora de formarse y recalcan que es un recurso muy valioso. La resistencia de algunos docentes cambió luego de las valoraciones positivas de los estudiantes al finalizar el período de actividad docente en sus respectivas materias.

Otros profesores creen que no aporta nada importante y que sólo sirve para algunas titulaciones o asignaturas, se valora negativamente este tipo de formación e incluso creen que se opone frontalmente con la enseñanza presencial tradicional. Algunos docentes tienen recelo por que suponen una mayor carga de trabajo, y además porque se pierde la comunicación con los estudiantes. Finalmente se destaca que uno de los aspectos que favorecen la resistencia es la falta de capacitación, para incorporar la formación online o semipresencial.

Las principales dificultades o impedimentos con los que frecuentemente se encuentran los docentes son la falta de capacitación en el ámbito tecnológico como en el pedagógico, temor a que esta formación implique una mayor carga de trabajo, miedo a perder la

comunicación con los estudiantes, temor a los cálculos de tiempos de aprendizaje, medir los contenidos y los materiales de aprendizaje que se deben proporcionar, resistencia a emplear medios audiovisuales de grabación en el contenido de sus materias, necesidad de mayor formación en métodos de evaluación que permitan garantizar el aprendizaje, pérdida de protagonismo del profesor; que pasan de una acción centrada en el docente a una acción centrada en el alumno.

Además, los profesores online no obtienen mayores retribuciones a pesar de que dan soporte a sus alumnos durante más tiempo del que lo hace un profesor presencial, otra de las dificultades es la normativa reguladora, pensada para la formación presencial y no así para la formación online, número de horas que deben asignarse al docente semipresencial, normativa de permanencia de alumnos matriculados en esta modalidad, falta de formación acerca de los derechos y limitaciones que tienen a la hora de citar o usar obras de otros autores como material docente en aulas virtuales, falta de flexibilidad y capacidad de personalización de la plataforma virtual empleada.

Las dificultades a veces también, son por problemas de excesiva lentitud en la carga de materias, para añadir contenidos o evaluar las tareas.

Ventajas y desventajas de la formación online para las universidades

Ventajas

Aumenta la cobertura: Ofrece una respuesta más completa y a medida para las demandas formativas de los estudiantes, derriban barreras de múltiple naturaleza, para llegar a grupos sociales que no tendrían oportunidad con la educación presencial.

Colaboración internacional e interuniversitaria: Favorece la participación de profesionales y expertos de reconocido prestigio, así como a otras universidades, que por cuestiones de logística no serían posible en el ámbito de la formación presencial.

Innovación en formatos y recursos educativos: Capacitación efectiva de las personas implicadas. Se da la necesidad en la institución que sus docentes se actualicen, tanto metodológicamente como en la integración con aquellas herramientas TIC necesarias para llevar a cabo su labor diaria.

Administración de espacios físicos: No se ocupan espacios físicos, se ahorran en costes de consumo de energía eléctrica, refrigeración, calefacción, equipos informáticos, multimedia, etc.

Otras ventajas: Mayor visibilidad y prestigio para la universidad, aumento del número de estudiantes, así como de la capacidad de captación, mayor flexibilidad laboral para los docentes.

Dificultades

Necesidades de los estudiantes: limitaciones en el acceso a internet, existencia de sectores vulnerables de la sociedad sin servicios básicos, la escasa disciplina personal para participar con éxito de cursos a distancia.

Formación de los docentes: Existen muchos docentes que no poseen capacitación ni experiencia para ejercer la docencia virtual. En este sentido, existe resistencia de los docentes, cuando se encuentran en un medio donde desconocen las metodologías y estrategias que deben realizar.

Políticas, normativas: Para la gestión hace falta un marco normativo específico, tanto institucional como estatal, actualmente contamos como país de parte del Consejo Nacional de Educación Superior CONES, con una Resolución N° 63, que norma y regula este tipo de estudios. Implementar políticas en la universidad que sean claras y definidas, para designar con criterios adecuados, cuáles o cuántos programas tendrían que entrar anualmente en la modalidad virtual y sobre todo asignar recursos para el esfuerzo.

Recursos económicos: La falta de asignación presupuestaria, puede provocar la no disponibilidad de recursos humanos en distintas áreas, sumado a la carencia de equipamiento tecnológico adecuado, podría afectar el éxito de la modalidad virtual.

Falta de confianza: Entendido por parte de algunos académicos, que pueden no confiar que la modalidad virtual propicie aprendizajes significativos, tanto como la modalidad presencial, y por parte de las facultades, ya que son ellas quienes tienen autonomía para decidir qué carreras se ofertan online y cómo gestionarlas, invirtiendo en algo que no repercute en un incremento del número de estudiantes.

Recursos y servicios de apoyo: Para garantizar las clases en la modalidad virtual es necesario contar con buen equipamiento de hardware y software, así como un servicio de mantenimiento, y una unidad de soporte disponible tanto para el docente como para el estudiante.

“Los MOOC, aun siendo una potente herramienta educativa, presentan barreras para los estudiantes, como puede ser la limitación de acceso a internet en algunos países iberoamericanos, el coste que se está poniendo en algunas plataformas para el acceso a los cursos, el idioma (siendo muchos cursos en inglés) o la propia accesibilidad web”.
Gómez, A. García & C. Monge López (Eds.).

Recomendación para superar las dificultades

Políticas y normativas: Revisar las políticas y normativas del Gobierno en relación a la Enseñanza Superior, así como los sistemas de evaluación y acreditación que contemplen la enseñanza virtual. Las universidades deben conocer los instrumentos legales y normativas que regulen la formación virtual, la implementación, seguimiento de carreras, y las condiciones laborales de los docentes que trabajan en esta modalidad.

Formación de docentes: Es de vital importancia la capacitación previa y continua del plantel docente, que le permita adquirir competencias y habilidades necesarias para dar clases en la modalidad virtual, así como facilitar la asistencia a cursos y congresos sobre

la temática de la educación a distancia. Es de utilidad generar espacios para discusión e intercambio de experiencias, en la misma universidad como con otras universidades, además de fomentar espacios de acercamiento para docentes que desconfían de la modalidad virtual.

Necesidades y formación de los estudiantes: Para superar problemas iniciales y futuros se pueden realizar cursos, jornadas o talleres que permitan modificar la disciplina personal para superar con éxito un curso virtual, así como las competencias tecnológicas básicas. Es imprescindible contar con personal de apoyo técnico y pedagógico que ofrezca soporte permanente tanto a estudiantes como a docentes.

Tendencias en la formación universitaria

Las tendencias innovadoras que tienen un impacto más inmediato en la formación universitaria son los MOOC (Massive Open Online Course, cursos masivos abiertos en línea). También se considera importante la realidad aumentada, seguida de la gamificación, tecnología móvil, nuevas generaciones de plataformas de aprendizaje, la integración del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje social, integración de redes sociales, publicar contenidos en la web.

Se pueden mencionar también el uso de videojuegos, presencialidad virtual (integrar alumnos presenciales y virtuales al aula), blockchain o tecnologías similares para transacciones o certificaciones, aprendizaje adaptativo, flipped learning (clase invertida) o big data.

Además, *“Las posibilidades de la movilidad virtual son inmensas, más aún en una sociedad que se caracteriza por organizarse necesariamente en red, en la que predomina las interacciones virtuales en un contexto cada vez más internacional”*. Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010)

Conclusiones

Podría concluirse que la incorporación de las universidades presenciales a la modalidad virtual fue lenta, entre el 2011 y 2015, mientras el semipresencial se remonta por lo general desde el 2006 al 2008. La modalidad online ha tenido una mayor acogida en postgrados y la semipresencial en grados.

Debe existir necesariamente una normativa clara para implementar la modalidad virtual o semipresencial. Se debe contar con una unidad de apoyo a la docencia virtual, disponer de recursos tecnológicos, establecer una estrategia clara acerca de qué cursos se ofrecerán en estas modalidades, definir el procedimiento para el aseguramiento de la calidad, lograr la implicación y formación de los docentes.

El diseño innovador del curso debe ser centrado en el rol activo del estudiante como criterio para garantizar la calidad de la formación online. Diseñar la formación tomando como eje central al estudiante, aprendizaje basado en competencias, dejando atrás la transmisión de contenidos. Diseñar desde las competencias y hacerlo tomando como

punto de partida la actividad de los estudiantes, no debería ser un simple espacio en el que compartir vídeos, documentos y realizar consultas. Ese modelo de transmisión de conocimientos, ya no es considerado como válido y suficiente en la formación presencial, tampoco en la formación online, la apuesta debe ser ambiciosa e innovadora si se quiere garantizar la calidad de la formación. En ese sentido, se destaca especialmente la importancia que tienen para ello las actividades innovadoras de aprendizaje que se proponen en los cursos.

La comunicación y seguimiento del tutor es un papel relevante. El hecho de que los contenidos y actividades estén en una plataforma no implica que podamos prescindir del docente, sino todo lo contrario. En entornos online, la presencia docente es fundamental para orientar y animar al estudiante, para romper su sentimiento de aislamiento, potenciar la colaboración entre estudiantes y el desarrollo de un adecuado clima grupal, etc. Las tutorías personalizadas y grupales deben tener una gran importancia y estar contempladas en la planificación de un curso, así como los plazos máximos de respuesta a dudas, los canales de comunicación como correo, teléfono, webconference, etc.

La guía de aprendizaje es un eje primordial en el diseño y desarrollo de un curso online. Esta guía, nos ayuda en la planificación del curso, es una herramienta para los estudiantes, ofrecerles orientaciones claras de lo que se espera que logren en el curso, qué actividades innovadoras se deben desarrollar y cómo serán evaluados.

Se debe considerar la calidad de los materiales didácticos, teniendo en cuenta no sólo la calidad en cuanto a los formatos y recursos elegidos, sino también al contenido de los mismos (rigor, actualización, adecuación a los estudiantes, interés).

La interacción con los contenidos a través de actividades interactivas, el trabajo en equipo, la comunicación con otros estudiantes es un aspecto relevante cuando planificamos un curso online, les ayuda a desarrollar el sentimiento de pertenencia, a mejorar sus reflexiones y aprendizaje al contrastar sus ideas con las de sus compañeros.

Es importante la selección de los recursos tecnológicos, la estética del curso y de los materiales didácticos, la integración de actividades síncronas (webconference) y algún tipo de herramienta para ayudarnos a revisar cómo se están desarrollando los cursos.

La formación online también tiene sus dificultades, se precisan definiciones de políticas universitarias claras, cooperación entre universidades, con otras entidades, con empresas, junto con el acompañamiento y formación continua de los docentes se constituirán en herramienta clave para responder a los cambios continuos de nuestro entorno.

La universidad se enfrenta a retos importantes, debe enfatizar su responsabilidad para garantizar el acceso universal al conocimiento y para dar una respuesta ágil a las necesidades de esta sociedad. La formación online y semipresencial pueden constituir una gran oportunidad para lograrlo.

Referencias

García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo Armentia, A. (2016). Cuando la comunidad se expande: ciudadanía global y aprendizaje servicio virtual. *Educación y diversidad*. Vol. 10, Nº. 2 (julio-diciembre), pp. 63-75.

Gómez, A. García & C. Monge López (Eds.) *La cultura de los MOOC para la innovación en Educación Superior desde contextos iberoamericanos* (pp. 117-140). Madrid (España): Síntesis.

Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVIII, nº 246, mayo-agosto, pp. 243-260



Metodología para la formulación de situaciones didácticas interactivas en función de la innovación educativa

Alberto Rodríguez Rodríguez, María del Rosario Herrera Velázquez, Omelio E. Borroto Leal, Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador

Resumen

Esta incursión, síntesis del proceso científico se sustenta, en lo fundamental, en la Metodología de la Combinación sobre la interrelación de la didáctica, la diversidad y las metodologías en la necesaria búsqueda de generar procesos de innovación educativa; es portadora de generalizaciones intencionadas a llenar vacíos epistémicos identificados en la formulación de preguntas, pues no siempre se refleja en la literatura científico-didáctica, un detenimiento de cómo proceder para mantener una comunicación educativa activa, al prevalecer la tendencia reproductiva y descriptiva que no explicitan las pautas para sus elaboraciones desde la realidad sentida por el ser social. La alternativa que se presenta tiene como objetivo proponer una metodología para la formulación de situaciones didácticas interactivas que se conceptualiza como un conjunto de procedimientos y son transversalizados por el método de intersubjetividades prospectivas diversa, el cual se nutre de los métodos existentes, y a la vez, se despliega en el proceso de enseñanza-aprendizaje innovador, mediante sus eslabones o etapas para garantizar la capacidad prospectivo-transformadora de los participantes. La aplicación del método multicriterio conlleva a una conclusión importante: la intencionalidad combinativa de conocimientos puede y debe ser utilizada para complementar o negar la brindada por la escuela, repercusiones del estudio que pueden influir en la concepción de la estructura organizativa y métodos de trabajo al aparecer negaciones vistas en una perspectiva dialéctica que abarca la resignificación, reconceptualización y necesidad de no considerar los conceptos en estado absoluto, lo cual exige la actualización sistemática y sistémica de los docentes.

Palabras clave: combinativa; conocimientos; intersubjetividades; metodología

1. Introducción

En la ciencia, la convocatoria a la solución de sus problemas, mediante formulaciones transformadoras, es una constante para distanciarse de posiciones descriptivas o empíricas. Una actitud promovedora de nuevos cánones, si bien resulta novedad en el momento histórico social concreto, su continuidad es un reto para el pensamiento creador. Esta incursión, síntesis del proceso científico que se respalda, en lo fundamental, en las tesis doctorales de González (2006) y Rodríguez (2015); y los proyectos de investigación referidos a: La enseñanza constructivista sustentada en la Inteligencia Artificial según Rodríguez (2019); la Metodología de la Combinación de Conocimientos, la interrelación de la didáctica, la diversidad y las metodologías aportadas por González (2006); es

portadora de generalizaciones intencionadas a llenar vacíos epistémicos identificados en la formulación de preguntas, y no continuar ubicando referentes con esas particularidades.

Lo anterior propició profundizar en esa arista, pues no siempre se refleja en la literatura científico-didáctica, un detenimiento de cómo proceder para mantener una comunicación educativa activa, al prevalecer la tendencia descriptiva (declaraciones o críticas) que no explicitan las pautas para sus elaboraciones desde las regulaciones de las instituciones educativas y la realidad sentida por el ser social.

Es importante resaltar que la conclusión anterior, si bien generalización resultante del proceso investigativo antes reseñado, es a la vez reflejo de la intencionalidad selectiva de la bibliografía didáctica, donde se ubican los referentes predominantes en los contextos actuales, que, a la vez, son reflejo del escenario universal en proceso de atemperamiento e innovación.

En el análisis de bibliografías consultadas sobre la calidad de la educación, como eslabón fundamental para formular situaciones didácticas interactivas, se ubican los resúmenes del estudio regional del Primer Estudio Comparativo y Explicativo, referenciados por PERCE (1998); Valdés (2008); González (2006) y otros, sobre el SERCE, citados al Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), el texto Pedagogía (2012), del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP) que deviene de manera indirecta en síntesis paradigmática de la teoría pedagógico-didáctica; los autores Carlos Álvarez de Zayas y Homero Fuentes, de reconocimiento internacional (Fuentes, 2012).

No resulta reiterativo enfatizar que, en las referencias bibliografías incluidas en los textos citados, se reitera la conclusión de partida, pero es conveniente aclarar que no se desconoce lo existente en la Metodología de la Investigación Científica, respecto a la elaboración de preguntas para direccionar la puesta en práctica de los diferentes métodos, ni las diversas clasificaciones de preguntas que pueden ser consultadas en las bibliografías antes mencionadas.

Al respecto, y a manera de muestra Colas Bravo (2016) refiere, producto de su sistematización una clasificación que incluye: las memorísticas, traducción, interpretación, aplicación, análisis, síntesis, evaluación e interpretación de datos.

Por su parte Anaya (2005) expone preguntas legítimas o referenciales (requieren de una información necesaria), didácticas (de requerimiento), las de alarmas, ficción y realidad. Otra clasificación la aporta Torres Valoy (2013), en preguntas de: razonamiento, superficiales, intermedias y profundas y esta misma fuente sugiere el análisis de las preguntas desde diferentes aristas, entre ellas: la didáctica, epistémica, cognitiva y la procedimental.

Es oportuno anotar que Méndez Coca (2012), ubica la formulación de preguntas como una técnica de aprendizajes, en nexo con la implementación de estrategias, junto al mapa conceptual, cuadros de comparación, esquemas, resúmenes, transparencias mecánicas, entre otras, respecto a este mismo tópico Torres Valoy (2013), que se deben identificar con la consolidación, exploración y elaboración.

En esta lógica de presentación no se reproduce el camino transitado por la ciencia pedagógico-didáctica, y en su lugar se expone la lógica resultante del proceso de investigación, lo que posibilita síntesis de momentos claves que facilitan la comprensión de esta alternativa.

Esa máxima posibilita una posición epistémica sintetizada que deviene en fundamento de esta propuesta, desde la ubicación del conocimiento (el empírico y el científico) como núcleo de la alternativa didáctica inmersa en la innovación que requiere el proceso enseñanza-aprendizaje, y con ello explicitar una jerarquía distanciadora de las posiciones tradicionales que se despliega en:

- La esencia ontológica de la posición humana, destaca Marx (1844), condiciona que los conocimientos científicos son un producto de la práctica.
- El carácter inacabado del conocimiento, postulado de la filosofía, así como el carácter incompleto de las definiciones.
- El carácter social del hombre que es admitido en los procesos didáctico-metodológicos, que en este caso se realiza desde el enfoque dialéctico del nexo de lo individual y lo social, en un contexto socio histórico concreto.
- La combinación de conocimientos de González (2006), entendida como la posibilidad intencional cognitiva diversa e incluyente, de establecer nexos entre los procesos para alcanzar nuevos niveles de desarrollo que transitan formando series sucesivas entre lo precedente, lo histórico concreto y asegurando condiciones para momentos posteriores en correspondencia con la estructura organizativa de las instituciones; su cultura; sus sistemas y métodos de trabajo.

La ubicación del núcleo epistémico precedente constituye a la vez, una respuesta a los límites reconocidos en la bibliografía científica de estas ciencias, con lo que se contrarresta ese vacío y se utiliza para ello, los resultados científicos de los autores.

2. Desarrollo

La metodología para la formulación de situaciones didácticas interactivas se conceptualiza como un conjunto de procedimientos innovadores que son transversalizados por el método de intersubjetividades prospectivas diversa de González (2013), que se nutre de los métodos existentes, y a la vez, se despliega en el proceso de

enseñanza-aprendizaje según Marx (1844)¹⁹, mediante sus eslabones o etapas para garantizar la capacidad prospectivo-transformadora de los participantes.

Una comprensión de partida de esta conceptualización obliga a apuntar las acepciones vinculantes a los conceptos que integran esta:

- Las situaciones didácticas se ubican desde la posición teórico-práctica de ser espacios de interacción para promover el intercambio cognitivo-afectivo sin desconocer el accionar dirigente del docente, pero a la vez se intenciona el rol de sujeto de los escolares, que como resultante de una dirección incluyente, serán portadores de informaciones que complementan, redefinen o resignifican el conocimiento tratado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello se admiten las influencias actuantes diversas a este.
- La relación pregunta-respuesta, desde una relación dialéctica donde las preguntas han de ser portadoras explícitas de lo que se quiere, lo cual exige construcciones lingüísticas reflejo de las esencialidades conceptuales posibilitadoras de estrategias de respuestas conducentes a la negación dialéctica de estas y a la vez, vía para el intercambio y tránsito a otros eslabones.
- Asumir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al realizarse la interacción entre la transmisión y la apropiación de la información, esta puede ser mediada por la condición universal de los conceptos que posibilita variedad de formas, y con ello, ubicar en el centro la diversidad y admitir idéntica cualidad para los mediadores procesales: los estudiantes individualmente, los equipos de estos, el propio grupo y hasta el rol mediador al que puede transitar el propio docente. En vínculo con este aspecto es de resaltar la coincidencia con Torres Valoy (2013) de que existe un nexo entre las preguntas, la comprensión y la metacognición, así como con la diversidad de inferencias; todo ello con la intención de obtener información proveniente de los escolares, aunque es conveniente, que los autores de este artículo, desde la posición de combinación expuesta, consideran que se debe incluir la posibilidad de búsquedas selectivas de información para complementar, negar o modificar la existente en los libros de texto y otras fuentes, posiciones que estimulan el emprendimiento y la innovación.
- La diversidad que acompaña al conocimiento humano puede y debe ser considerada como una potencialidad, auxiliado por la combinación de conocimientos, que como proceso intencional proporciona el alcance de totalidades incluyentes de diferencias, así como de conclusiones consensuadas en el acto cognitivo.
- Otro aspecto, es la consideración de que lo predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación a sus etapas, momentos, eslabones o funciones didácticas, como indistintamente aparece en la literatura científica antes citada, es el carácter dialéctico de este para que realmente sea innovador, por lo que esas partes interactúan entre sí, desde la lógica secuencial de toda actividad humana: orientación-ejecución-control.

¹⁹En este artículo se asume como objeto de la didáctica el proceso de enseñanza-aprendizaje por ser el más generalizado. Es conveniente apuntar que las diferentes denominaciones existentes no son limitantes para considerar esta alternativa.

En el proceso de innovación educativa, los nexos de las partes no siguen una dirección lineal, sino la conformación de un entramado donde convergen y coexisten las diversidades humanas, las contextuales y las normas²⁰, o regulaciones derivadas de la Política y Gobernanza, las cuales en ocasiones se pretende que sean asumidas como homogeneidades ejecutivas y originan un desdoblamiento que se expresa en:

- La reducción del proceso de enseñanza-aprendizaje a una relación unidireccional del transmisor al receptor que no considera las potencialidades de este último, o
- Una relación que excluye la diversidad intersubjetiva, la del grupo escolar y la que se genera entre el proceso y las influencias externas.

Lo anterior puede ser contrarrestado si se considera a la norma en un proceso inclusivo como se ha venido insistiendo en este artículo.

- El método de intersubjetividades prospectivas diversas que se declara en la metodología en presentación, constituye un cómo hilvanado de redes ordenadas entre los métodos precedentes (educativos, didácticos, otros reconocidos por la ciencia y los provenientes²¹ de resultados científicos alternativos como tesis y proyectos de investigaciones) y las pretensiones combinativas para garantizar:
 - Un proceso comunicativo educativo grupal que implique por igual a todos sus actores y para lo cual no se absolutiza el rol de dirección del docente, sino que se armoniza, influenciado por la cultura de este, con integrantes individuales, subgrupo o el propio grupo.
 - Una actitud o modo de actuación en torno a un pensamiento propositivo para negar el que se limita a la crítica o descripción de los procesos.
 - A la vez, se hace necesaria la asunción de la diversidad humana y los contextos acompañantes, en los que confluyen y se reflejan las culturas de los escenarios originales, donde actúan en lo cotidiano, y los reflejos de patrones asociados a una cultura en instauración (incluye la de la institución educativa).
 - La metodología se integra por el método que es transversal a todos los procedimientos, y a la vez, incorpora la variedad metódica existente donde influye la cultura didáctica del docente.
 -

Además, se articula con la red de triadas dialécticas que tienen una base generadora en el par integrado por el procedimiento jerarquización de conocimientos y el de contexto de realización, mediados por el método de intersubjetividades prospectivas diversas que se complementan con sucesiones selectivas de los procedimientos:- Formas de organización de la socialización de las situaciones didácticas, graduación de niveles de ayuda para la protección de la independencia y el relacionado con lo lingüístico didáctico.

Esta red se ordena según la selección del docente. No son lineales, su carácter dialéctico proporciona una multidirección metódica, así como introducir alternativas propias del proceso, provenientes de la experiencia y cultura de cada docente. (Ver Figura 1).

²⁰ Se refiere a las indicaciones y orientaciones administrativas o metodológicas que emanan de organismos o instituciones del Estado conducentes al funcionamiento del sistema nacional de Educación.

²¹ Estos métodos, disponibles en esas variantes de resultados científicos, plantean un reto a la ciencia, pues están vinculados a la tarea pendiente de realizar su compilación para lograr mayor disponibilidad para la comunidad científica.

A continuación, se presenta una explicación sintetizada de cada procedimiento:

Procedimiento I. La jerarquización de conocimientos se estructura sobre la base reconocida de que el conocimiento incluye las informaciones con las que interactúa, los modos de actuar, los conceptos, regularidades, leyes y teorías, entre otros aspectos. Por ello son necesarias las siguientes acciones:

- Asegurar condiciones previas con núcleo en reconocer los conceptos primarios o básicos, acompañados del alcance de sus definiciones y procedimientos, así como las variadas formas de presentar un concepto. Este es un elemento básico para formular preguntas, pues el conocimiento de su núcleo génesis posibilita transmitir e intercambiar su trascendencia y resaltar su permanencia en el proceso cognitivo contemporáneo.

Ejemplo: El concepto adición, en sus inicios académicos se presenta como el resultado de la suma de dos términos ($a+b=c$), que con la amplitud de conocimientos irá transformándose sin perder la esencia de partida.

Similar proceso ocurre con la oración, concepto adquirido al iniciar el proceso de lectoescritura y que en la medida que avanza en el escenario académico conocerá componentes que la estructuran, pero sin desconocer la génesis.

- Dominar la lógica didáctica que en los sistemas nacionales de educación se establece para la evolución del concepto como aspecto de relevancia para formulaciones universales en las que se hilvane lo precedente con lo que acontece y lo aún desconocido para el escolar. Esa universalidad de la formulación posibilita que las respuestas se realicen desde la diversidad cognitiva. Los ejemplos siguientes lo muestran:

Se solicita representar el doble de un número. El escolar acorde a su límite cognitivo podría responder: $x+x$; $2x$; o simplemente dos veces el mismo número.

El conocimiento universal del concepto propicia que desde el tratamiento inicial de $x+x$, o la suma del mismo número, el docente deje abierta la necesidad de otros planteamientos. Al introducir la multiplicación será $2x$; con la potenciación planteará $x^2=4$ y con la radicación conocerá que la raíz cuadrada de 4 es 2.

En otras ramas del saber cómo el inglés las estructuras con el verbo "to be" sirven para poder comunicar algunos aspectos muy útiles como pueden ser "hablar sobre una persona" (su nombre, nacionalidad, su profesión, como se siente, entre otros.) y "describir las características de alguien o algo" (qué es algo, su color, a quien pertenece), denotando la utilización y aplicación del mismo en diferentes contextos pero que a la vez se complementan.

En tecnologías universalmente se conoce que el computador es una herramienta informática para el desarrollo de tareas, pero a su vez sirve para reproducción multimedia, interacción en redes sociales, navegación en internet, automatización de actividades, almacenamiento de información, entre otras características más.

- Resaltar el hecho de que los conocimientos científicos que proporciona el currículo escolar, si bien son utilizados para poder explicar, interpretar, identificar y describir la realidad, a la vez los conocimientos cotidianos, incluyendo los que se adquieren por las diversas fuentes informacionales, pueden ser portadores de complementos, resignificaciones y re-conceptualizaciones de los adquiridos en la escuela. A continuación, ejemplos ilustrativos:

- La introducción de las nuevas tecnologías con calculadoras incluidas, origina que el hombre en fracciones de segundo conozca de cálculos que antes necesitaban de tiempo, pero ello debe ser utilizado para incentivar conocer qué procesos antes el hombre elaboró para llegar a ello y así introducir el conocimiento de procedimientos clásicos de cálculos.
- En los currículos escolares se reflejan las guerras acaecidas en la historia del hombre, pero un fenómeno contemporáneo global, como el “Terrorismo”, no es abordado, y esta información remueve los conceptos que sobre guerra se abordan.
- Otro proceso que la contemporaneidad niega es el comportamiento del clima. A las conocidas estaciones estables se le adiciona, en detrimento de conceptos introducidos, con carácter absoluto, el cambio climático, mediante el fenómeno denominado, de El Niño y La Niña, ocasionan cambios drásticos que son necesarios conocer, o el hecho de que el siglo XXI es el más caluroso de los transitados por el hombre.
- En el material pedagógico usado para la enseñanza del idioma inglés, se describe los fundamentos y actividades para desarrollar las competencias, habilidades y destrezas orales y escritas, pero no ofrecen oportunidades para que el alumno pueda resolver cuestiones y problemas similares a los que tenga que resolver en la vida real, cuando ejerza su profesión, para lo cual se requeriría que el docente utilice materiales didácticos interactivos en donde el alumno receptorá, seleccionará, clasificará y organizará en función de sus características individuales.

Lo antes expuesto, conlleva a una conclusión importante en esta metodología: la intencionalidad combinativa de conocimientos puede y debe ser utilizada para complementar y/o negar la brindada por la escuela, negación vista en una perspectiva dialéctica que abarca la resignificación, reconceptualización y necesidad de no considerar los conceptos en estado absoluto.

Procedimiento II:- Contexto de realización, se enfoca en tres acciones: asumir la existencia del contexto, realizar la contextualización del proceso e incorporar el contexto cultural de los actores.

- La existencia del contexto transcurre independiente de la voluntad de los actores del proceso didáctico, pero es imprescindible que este sea percibido para poder considerarlo en el proceso, de lo contrario, este transcurre mediante transferencias normativas, o sea, la norma se aplica y se desconocen las particularidades propias. Un ejemplo de actualidad es el relacionado con los grupos clases multigrado (aulas con diferentes grados conducidos por un solo maestro) que se dirigen desde la norma de lo establecido por el grado desconociendo la diversidad de este grupo, lo cual es modificable mediante la combinación de conocimientos.²²

²² Esta alternativa tiene su génesis en ese proceso, al González (2006) plantear el principio de la combinación de conocimientos para percibir el grupo clase multigrado como una totalidad diversa que transcurre sin discriminar ni desconocer al grado.

- Realizar la contextualización del proceso resulta una consecuencia de lo antes expuesto, pues al identificarse y considerarse en las armonías de la dirección del proceso entre lo general y lo particular, es posible incluir los rasgos propios del contexto y ello no impide el alcance de las metas normadas, lo interesante es que para alcanzarla se transcurre en un proceso distinguido por la diversidad, así como nuevos niveles de desarrollo que conjugan lo general de los procesos con la distinción propia.
- La explicación anterior de este procedimiento quedaría por completar, si no se produce un detenimiento en incorporar el contexto cultural de los actores, considerando en este, tanto la de los docentes como la de los escolares y las influencias de los contextos de pertenencia de estos y las de la sociedad para estimular constantemente el aprendizaje mediante diversos métodos y formas, destacando la interacción personal, el diálogo, el vínculo con el contexto y su interacción con la sociedad; tener en cuenta, además, su condicionamiento histórico-social y la incidencia del individuo sobre la sociedad, elementos que pueden incidir de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado e innovador.

La consideración de la cultura contextual, si bien constituye un factor subjetivo, su objetivación se materializa cuando el docente es capaz de modificar su percepción tradicional del cumplimiento de la norma, y abarcar la necesidad de atemperarla a la realidad del proceso. El ejemplo del grupo clase multigrado es una prueba fehaciente de estas propuestas.

Procedimiento III:-Formas de organización de la socialización de las situaciones didácticas, incluye las acciones: percibir los eslabones didácticos desde la dialéctica, y jerarquizar el aspecto social del proceso.

- La acción: percibir los eslabones didácticos desde la dialéctica fija la posibilidad de la no linealidad e introduce la posibilidad de simultanear procesos sin desconocer la jerarquía de uno sobre los demás. Es importante considerar que las situaciones didácticas si bien son punto de partida desde el docente, por ser quien direcciona el proceso, la dinámica informacional actual, acompañada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilita que el escolar se incorpore de manera activa promoviendo síntesis novedosas en nexos con los temas abordados en las clases.

Esas pautas precedentes constituyen razón objetiva para promover como forma organizativa predominante la independencia y la creación, sin desconocer ni minimizar el proceso reproductivo.

- En estrecho vínculo se despliega la acción: jerarquizar el aspecto social del proceso, porque los escolares y los docentes están necesitados del intercambio, por lo que deberá predominar la comunicación educativa sobre la base de la unidad dialéctica escolar-grupo-docente.

Procedimiento IV:- Graduación de niveles de ayuda para la protección de la independencia abarca la siguiente acción:

- Determinar conceptos para transitar hasta máximos niveles cognitivos, el cual incluye:

- su punto de partida en lo reproductivo, para dar paso
- a la profundización, sistematización y generalización

En torno a lo reproductivo resulta clave elaborar preguntas que en sus palabras claves conlleven la identificación de la cualidad de manera lineal. Es importante la ejercitación previa de la memoria en relación a los conceptos básicos.

Las preguntas a formular pueden ser directas o indirectas. Las primeras se expresan en lo lineal de la respuesta y las segundas se estructuran desde situaciones de la realidad que exigen la identificación del conocimiento científico con el hecho, fenómeno o proceso objeto de estudio.

Para promover situaciones de profundización, sistematización y generalización se debe garantizar que el límite cognitivo del que es portadora la pregunta propicie el establecimiento de vínculos de nuevo tipo que subsisten en los precedentes establecidos.

Además, deberá utilizar el pensamiento analítico, pero en nexos seriados de nuevas exigencias que conlleve el cierre dialéctico con la síntesis, así como incluir el ciclo: conocimiento precedente-conocimiento actual- conocimiento prospectivo.

Las respuestas que reflejan el pensamiento crítico, a la vez deben complementarlo y distinguirse por el propositivo transformador de base metódica científica.

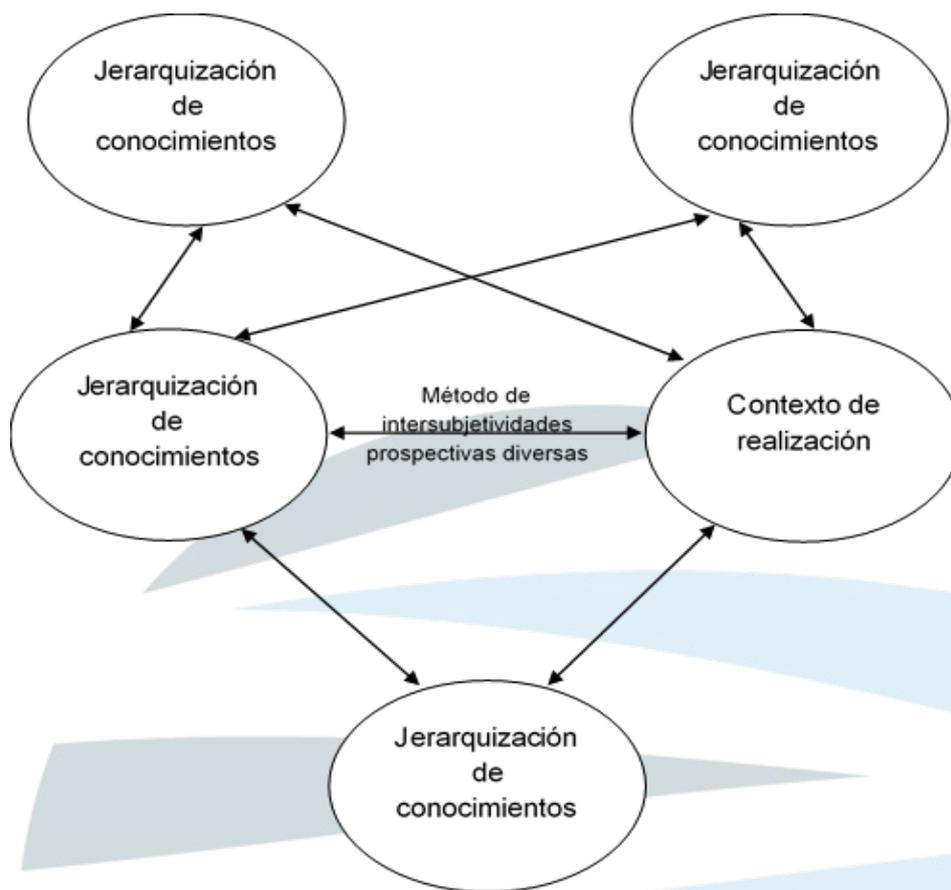
En la actual modernización de las líneas directrices para la enseñanza de la matemática, el adiestramiento lógico-lingüístico sigue siendo un componente del sistema, de hecho, este objetivo de largo alcance siempre ha formado parte de todas las versiones de los sistemas de líneas directrices que se han concebido.

Procedimiento V:-lingüístico didáctico, incluye el uso adecuado, entre otras, de las siguientes acciones:

- Diferenciar el pensamiento teórico del empírico y promover el científico. Para ello atenderá que el orden del teórico tiene su núcleo en los conceptos, el empírico es de prevalencia descriptiva y el científico en los conceptos y que la meta radica en promover la unidad de estos.
- Interrelacionar con vocablos facilitadores la traducción del lenguaje común al lenguaje con rigor científico, sin pretender un vocabulario refinado, sino que al poblar el pensamiento del escolar de nuevos vocablos estos sean conjugación dialéctica de lo adquirido en la escuela con el contexto vivencial.
- Establecer nexos entre los conceptos a partir de sus propiedades esenciales.
- Lograr la posibilidad de realizar representaciones gráficas donde demuestre el pensamiento espacial adecuado y reflejo de los conceptos geométricos que en esta actividad constituyen base auxiliar.

3. Tablas y figuras

Figura 1. Método de intersubjetividades prospectivas diversas. Jipijapa, Ecuador.



Fuente de datos de los autores.

4. Conclusiones

- La objetivación del conocimiento de la cultura contextual, si bien puede considerarse un factor subjetivo, se materializa cuando el docente es capaz de transformar su percepción habitual del cumplimiento de lo normado, y abarcar la necesidad de atemperarla a la realidad de la dinámica del proceso.
- La metodología se integra por el método que es transversal a todos los procedimientos, y a la vez, incorpora la variedad metódica existente donde influye la cultura didáctica del docente.
- La alternativa metodológica de base científica constituye una necesidad en la ciencia didáctica, al significar la eliminación de un vacío epistémico con una propuesta contentiva de relaciones dialécticas que al desplegarse en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la asunción de ella por cualquiera de los docentes, independiente de su posición didáctica, y a la vez, queda abierta a cualquier modificación asociada a la cultura del contexto de innovación educativa.

5. Referencias Bibliográficas

- Anaya, V. (2005). La pregunta como procedimiento didáctico en el aula. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Número 5, 10-15.
- Colas, P. (24 de agosto de 2016). La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/3151/3179>. Consultado 24 de enero de 2019.

- Fuentes, H. (2012). Fuentes, H. (2010). *Una alternativa holística y dialéctica en la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente: Educación.
- González, G. (2006). Tesis Doctoral: *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrados*. Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba: ISP José de la Luz y Caballeros.
- González, G. (2006). *Metodología de la Combinación de Conocimientos*. Habana: Educación. Habana: Educación.
- González, G. (2013). “¿Por qué estudiar la escuela multigrado desde sus propias particularidades?”. *Pedagogía (2013)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marx, C. (1844). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Moscú: Editorial Progreso. *Obtenido de Marx, C. (1844). Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Moscú: Editorial Progreso.
- Méndez Coca, D. (24 de agosto de 2012). *Didáctica y aprendizaje de los conceptos básicos de la termodinámica*. Memoria para optar al grado de Doctor. M//eprints.sim.ucm.es/14722/1/T33591.pdf. Obtenido de : <http://eprints.sim.ucm.es/14722/1/T33591.pdf>.
- Pedagogía (2012)*. Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- PERCE. (23 de septiembre de 1998). *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE)*. Obtenido de : <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/>.
- Rodríguez, A. (2019). *Proyecto de investigación: La enseñanza constructivista sustentada en la Inteligencia Artificial*. Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador.
- Rodríguez, A. (2015). *Tesis Doctoral: Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado de la asignatura Matemática*. Universidad de Granma. Cuba.
- Torres, T. (2013). *Preguntas de los estudiantes sobre dispositivos experimentales en distintas situaciones didácticas: génesis y tipología*. Tesis doctoral. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
- Valdés, H. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Habana: Educación.