



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

25
AÑOS

Promoviendo la
educación superior
para todas las personas

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

• Vol. 36 Nro.1 (2024)

•
•
•
•
•

36

Dossier temático

“Gobernanza, gobierno y gestión
de la educación superior”

**Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2024
Educación Superior y Sociedad (ESS)**

Nueva etapa

Vol. 36 Nro. 1

e-ISSN 26107759

Publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL	Carlos Iván Moreno Arellano , Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, México
EDITORA EJECUTIVA	Débora Ramos Torres , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
EDITORES ASOCIADOS	Blanca Ingúanzo Arias , Universidad de Guadalajara, México Ricardo Pérez Mora , Universidad de Guadalajara, México Alejandra Flores Zamora , Universidad de Guadalajara, México Jorge Flores Orozco , Universidad de Guadalajara, México
COMITÉ ASESOR ACADEMICO Y EDITORIAL	Magdalena Bustos Aguirre , Universidad de Guadalajara, México Wendy Díaz Pérez , Universidad de Guadalajara, México José Navarro Cendejas , Universidad de Guadalajara, México
EDITOR ARTÍCULOS BILINGÜES CASTELLANO- LENGUAS INDÍGENAS	Daniel Mato , Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
CONSEJO ASESOR EDITORIAL	Alta Hooker , Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Altadecia López , Instituto de Tecnología de Santo Domingo, República Dominicana Ana Capilla Casco , Educación Superior EFTY y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien , Organización Universitaria Interamericana, Canadá Dameon Black , Comisario y director ejecutivo de la Comisión de Educación Terciaria, Jamaica Eddy Córdova Córcega , Consejo Nacional de Universidades, Venezuela Francesc Pedró , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Hebe Vessuri , Investigadora emérita del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela Jorge Enrique Delgado , Instituto de Estudios Internacionales en Educación, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos José Joaquín Brunner , Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile Miriam Alpizar Santana , Ministerio de Educación Superior de Cuba, Cuba Norberto Fernández Lamarra , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Oilda Cano Araúz , Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá Paulo Falcón , Universidad Tecnológica Nacional, Argentina Rossana Valeriana de Souza e Silva , Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés , Universidad de Valencia, España Santiago Jaime Ruiz Álvarez , Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras Valentina Canese Caballero , Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	Daniele Vieira Do Nascimento , Universidad Federal de Pernambuco, Brasil José Antonio Quinteiro , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galán-Muros , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
CORRECCIÓN DE ESTILO	Carol Sánchez , Venezuela
DIAGRAMACIÓN	Carolina Azuaje , Venezuela
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal N° 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléfono: 58 212 2861020,
E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons CC BY NC 4.0 Copyright: © The Author(s)



OPEN ACCESS

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Álvarez, Marisa

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Aguilar López, Tsade Otoniel

Universidad Mayor, Chile

Aiello, Martín

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Arias Herrera, José Christian

Universidad de Sonora, México

Becerra, Rosa Isela

Universidad de Guadalajara, México

Briasco, Irma

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Cabral, Thiago Luis de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cabrera Di Piramo, Carolina

Universidad de la República, Uruguay

Castañeda Bernal, Xóchitl Yolanda

Universidad de Guadalajara, México

Chan Núñez, María Elena

Universidad de Guadalajara, México

Del Regno, Patricia

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Díaz Pérez, Wendy

Universidad de Guadalajara, México

Echeverría-King, Luisa Fernanda

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Falcón, Paulo

Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Felipe, Antonio E.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Fiorilo Lozada, Américo

Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Flores Valenzuela, Larisa

Universidad de Guadalajara, México

Francisco, Thiago Henrique Almino

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gacel-Ávila, Jocelyne

Universidad de Guadalajara, México

García, Óscar

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Giler-Medina, Patricio

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

González, Berta

Universidad de La Habana, Cuba

Grandoli, Eugenia

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Guerra, Dailén Noa

Universidad Máximo Gómez de Ciego de Ávila, Cuba

Guzmán Zárate, Claudia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Hernández Orellana, Marisol

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:



- Kanobel, María Cristina**
Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
Kap, Miriam
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Lafont Castillo, Tania
Universidad Simón Bolívar, Colombia
Lamas Huerta, Patricia Alejandra
Centro de Enseñanza Técnica Industrial, México
Lastra, Karina Fabiana
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Lay Arellano, Israel Tonatiuh
Universidad de Guadalajara, México
López-Hurtado, Luis Enrique
Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, Perú
Luzón Trujillo, Antonio
Universidad de Granada, España
Manzanilla Granados, Héctor Manuel
Instituto Politécnico Nacional, México
Martínez Iñiguez, Jorge Eduardo
Universidad Autónoma de Baja California, México
Molina Velásquez, Tatiana
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Colombia
Moncini Marrufo, Renata del Carmen
Universidad Alonso de Ojeda, Venezuela
Navarro, José
Universidad de Guadalajara, México
Navarro, Mónica
Universidad Mayor San Simón, Bolivia
Nigra, Sabrina
Universidad de Guadalajara, México
Núñez Naranjo, Aracelly Fernanda
Universidad Indoamérica, Ecuador
Perez Centeno, Cristian
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Quevedo Huerta, Lourdes Nayeli
Universidad de Guadalajara, México
Quintela Dávila, Gastón E.
Universidad Santo Tomás, Chile
Ramírez-Hernández, Adoniram
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México
Roa Mendoza, Claudia Patricia
Universidad de La Salle, Colombia
Roig, Hebe Irene
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Romero Huesca, Sonia
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México
Salomón Benítez, María del Rosario
Universidad de Guadalajara, México
Sánchez Gelabert, Albert
Universidad de Valencia, España
Santiviago, Carina
Universidad de la República, Uruguay

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l’Institut international de l’UNESCO pour l’enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC), basée à Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l’enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l’échange d’idées, d’expériences et un débat critique, stimuler l’organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l’innovation dans l’enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l’enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu’organe de scientifique exceptionnel qui répond au confié depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d’une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto International de Educação Superior da UNESCO em América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), com sede em Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Prólogo	10
Francésc Pedró	
Editorial	12
Carlos Iván Moreno Arellano	
Dossier Temático	15
Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior	
Presentación del Dossier	16
Francisco Ganga-Contreras, Victoria Galán-Muros y Pedro Antônio de Melo	
1. La noción calidad de la educación superior y sus principales componentes. Un estado del arte	22
Fernando Acevedo Calamet, Pablo Menese Camargo y María Alejandra da Silva Muñoz	
2. Autorregulación en educación superior: Orientaciones de una comisión nacional de acreditación en Chile	50
David Álvarez-Maldonado, Nicolás Barrientos Oradini, Mauricio Araneda Reyes y Carlos Aparicio Puentes	
3. Educación y Formación Técnico-Profesional en Argentina: Articulaciones entre ofertas y concreciones institucionales desde el análisis de casos	73
Irma Briasco, Nancy Montes, Eugenia Roberti, Federico Martín González y Anabela Ghilini	
4. Perspectivas del análisis biopolítico sobre el gobierno universitario	97
Maria Fernanda Varela Valdés y Zaira Navarrete Cazales	
5. Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica	117
Raquel María Bulgarelli Bolaños, Eric Rodríguez Acuña y Alexander Venegas Vargas	
6. Avaliação do engajamento social nos planejamentos institucionais de universidades federais brasileiras: Desenvolvimento e aplicação de um instrumento analíticos	141
Flávia Colus & Ana Maria Carneiro	
7. Factores del abandono universitario: Análisis con LightGBM y la Teoría de juegos cooperativos de Shapley	163
Hugo Roger Paz	

Artículo Bilingüe Castellano-Guaraní	194
1. Brechas entre el discurso y la práctica de la interculturalidad en la UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Túpa”	195
Marcia Mandepora Chunday	
Sección General	236
Presentación de la Sección General	237
Carlos Iván Moreno, Blanca Inguanzo Arias, Alejandra Flores Zamora y Jorge Flores Orozco	
1. Eficiencia terminal en la educación superior: Hacia un nuevo enfoque	245
Markelda Montenegro, Virginia Torres-Lista, Luis Aarón Martínez y Vírma López	
2. Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales	262
Carolina Giménez Milán y Luciana Acosta Güemes	
3. Movilidad internacional virtual como estrategia de inclusión: Caso Programa de Intercambio Académico Latinoamericano 2018-2022	285
Elizabeth López Bidone	
4. La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional	310
Jocelyne Gacel-Ávila, Estela Maricela Villalón de la Isla y María Guadalupe Vázquez-Niño	
5. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la planificación estratégica de una universidad en Venezuela	335
María Eugenia Gutiérrez Mijares, Nila Pellegrini Blanco, Isaías Lescher Soto y Alicia Villamizar González	
6. Trazando mapas en un nuevo territorio multimodal para la enseñanza veterinaria	358
Mariana Vaccaro, Fabiana Grinsztajn, Ambros Luis, Roxana Szteinberg y Alejo Pérez Carrera	
7. Las IES en la sociedad digital y su aporte para promover el desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista. Una revisión	383
Isaac Shamir Rojas Rodríguez, Manuel Arturo Coronado García y Sergio Ramón Rossetti López	

8. Mejora de la gestión académica y pedagógica. Innovación y desarrollo docente en siete universidades peruanas	402
Ivory Mogollón de Lugo, Yuma Inzolia, Blanca Bernabé García y Ana María Castro Antonio	
9. Liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes de Ingeniería Financiera	431
Erik Ernesto Muñoz Royo	

Francesc Pedró * @ 

* Director UNESCO IESALC

Estimados lectores y colaboradores de la *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*: Les doy la bienvenida al volumen 36, número 1 de nuestra publicación digital, auspiciada por el [Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe \(UNESCO IESALC\)](#). Esta edición se enfoca en un tema crucial para el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior: la gobernanza, el gobierno y la gestión. Estos tres pilares se entrelazan para garantizar el éxito institucional académico en la actualidad.

El presente número ofrece avances investigativos sobre estos conceptos y su relevancia en el contexto de las universidades de la región. Cabe destacar que el tema de la gobernanza de la educación superior (ES) ha sido abordado desde una perspectiva comparada en nuestro [Observatorio de Políticas de Educación Superior](#). La reciente Nota de Políticas de Educación Superior ([NotaPES](#), con el título: *¿Qué unidad gubernamental es directamente responsable de la educación superior?*) examina los tipos de unidades gubernamentales responsables de la gobernanza de los sistemas nacionales de ES en 146 países, constituyendo un aporte significativo para la comprensión de esta temática a nivel mundial y sus implicaciones en la formulación de políticas públicas e investigación.

Invito a los lectores a explorar las contribuciones presentadas en este número de la *Revista Educación Superior y Sociedad*, confiando en que encontrarán en ellas fuentes de inspiración y reflexión valiosas para gestores, investigadores académicos y todos aquellos interesados en la mejora continua de nuestras instituciones de educación superior.

Deseo expresar mi agradecimiento a los autores, editores y evaluadores por sus excelentes aportaciones intelectuales e investigativas. Asimismo, me complace continuar con la inclusión regular de un artículo bilingüe en lengua indígena con traducción al castellano, ofreciendo en esta ocasión una experiencia significativa sobre la concreción de la interculturalidad en una universidad del pueblo guaraní.

Quiero dar, finalmente, una cordial bienvenida al Dr. Carlos Iván Moreno Arellano, rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara,

México, quien asume el rol de editor general de nuestra revista. Le deseo el mayor éxito en esta importante encomienda. Igualmente, celebro la incorporación del equipo de prestigiosos académicos que le acompañarán como editores asociados y consejeros editoriales.

Invito a todos a mantenerse atentos a las próximas ediciones de este órgano de divulgación, que se erige como espacio para la propuesta de ideas, pensamientos y reflexiones forjadas a partir de investigaciones realizadas en las IES de la región de ALC y otras partes del mundo.

A todos, mis felicitaciones y deseos de éxito en esta nueva empresa.

Que disfruten de una enriquecedora lectura.

Carlos Iván Moreno *  

* Editor General de la Revista Educación Superior y Sociedad

Rector del Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

El estudio de la gobernanza y la gestión universitaria continúan siendo de enorme relevancia para enfrentar los desafíos del presente y del futuro. El esquema de organización interna de las universidades, el “quién hace qué” y “quién decide qué”, así como la relación de las universidades con su entorno, son aspectos fundamentales para abordar los retos tradicionales de calidad, pertinencia y financiamiento; pero también otros nuevos, tales como la disruptión tecnológica, la transformación y el aprendizaje digital.

Por décadas se ha dicho que las universidades son “lentas” para adaptarse y tomar decisiones en un contexto de gran volatilidad e incertidumbre; que son “organizaciones complejas”, sistemas “flojamente acoplados” y hasta “anarquías organizadas”, donde los actores tienen intereses opuestos, las metas son ambiguas y las tecnologías son difusas. Estos rasgos organizacionales pueden, por un lado, dificultar la coordinación y la eficacia en la toma de decisiones desde la gestión central; pero, por el otro, dotan a las universidades de flexibilidad para adaptarse y promover la innovación de manera descentralizada y desde lo local, sin comprometer a la organización en su conjunto.

Es este contexto, la idea de gobernanza ha sido promisoria ya que contribuye a entender mejor los desafíos que enfrenta el gobierno universitario ante sus distintos actores relevantes -académicos, estudiantes, unidades académicas, burocracias, entorno-, en su propósito de asegurar la estabilidad y la relevancia de las instituciones educativas. Además, ha abierto la discusión sobre las alternativas para hacer posible la realización plena de los beneficios de la universidad, entendida como un proyecto colectivo y no sólo como el agregado de esfuerzos individuales y en constante tensión.

Abordar estos temas implica adentrarse en los mecanismos y esquemas utilizados por las universidades para gestionar, dirigir y coordinar los recursos con los que cuentan. También implica profundizar en los esquemas que utilizan las partes que las integran para vincularse y cooperar, a fin de que la universidad cumpla con su misión de promover el aprendizaje y el éxito estudiantil. La mejora, el incremento de la relevancia social y académica, así como la legitimidad

institucional de las universidades latinoamericanas requiere, sin duda, repensar sus mecanismos de gobernanza, para equilibrar el imperativo de la estabilidad con el de la innovación y el impacto social.

El panorama para las universidades de cara al futuro se vislumbra complejo. La era postpandemia y de las tecnologías disruptivas muestra que los tradicionales esquemas de gobierno universitario se agotan rápidamente. Ante ello, el Dossier Temático de este nuevo número de la revista Educación Superior y Sociedad (ESS), titulado *“Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior”*, ha sido dedicado al análisis profundo, plural y multidimensional de estos elementos de la vida universitaria, en un entorno crecientemente dinámico, volátil y complejo. En él se abordan temas como la planificación estratégica y la administración financiera; las buenas prácticas en la gestión académica y administrativa; así como los resultados y el desempeño de las universidades en su misión fundamental: el éxito estudiantil.

Asimismo, en la Sección General de este mismo número, nuestros lectores encontraran valiosos y originales trabajos que presentan un abanico de temas igual de relevantes y actuales. Entre ellos se incluyen el análisis de la eficiencia terminal desde nuevos enfoques; la educación para la ciudadanía global; la creciente relevancia de la multimodalidad en la enseñanza; la innovación y desarrollo docente; la internacionalización y la movilidad virtual, así como diversos enfoques para impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la planeación estratégica de las universidades.

Antes de concluir esta editorial, quiero anunciar a nuestros lectores que, a partir esta edición, da inicio una nueva etapa en la Revista ESS. Todo mi reconocimiento al equipo editorial que, durante tres años, contribuyó aportando su conocimiento y experiencia para consolidar y fortalecer esta gran ventana al conocimiento sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Su incansable esfuerzo ha llevado, sin duda, a elevar los estándares de nuestra revista, reflejando su compromiso con la misión y la visión humanista de la UNESCO.

Así también, quiero expresar mi agradecimiento a nuestro director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), Francesc Pedró, por haberme honrado con la encomienda de ser el nuevo editor general de la Revista, misma que asumo con toda la convicción de seguir contribuyendo a su fortalecimiento y a impulsar la innovación. Por supuesto, agradezco también al equipo de editoras y editores asociados y al comité asesor académico que me acompañará en esta desafiante aventura intelectual.

El inicio de esta nueva etapa abre la puerta para nuevas oportunidades y temáticas emergentes y re-emergentes, que impactarán de manera cada vez más decisiva en el quehacer de las universidades en el mundo. Así, en los próximos números abordaremos temas como la libertad académica y la cultura de la cancelación; las políticas de género desde una perspectiva interseccional; así como el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en los procesos académicos, en las universidades y en los sistemas educativos.

A nuestros lectores, les expreso mi compromiso para continuar con el extraordinario trabajo realizado hasta ahora, con la misma dedicación, profesionalismo y pasión por la educación superior que ha caracterizado desde hace más de 30 años a la Revista ESS.

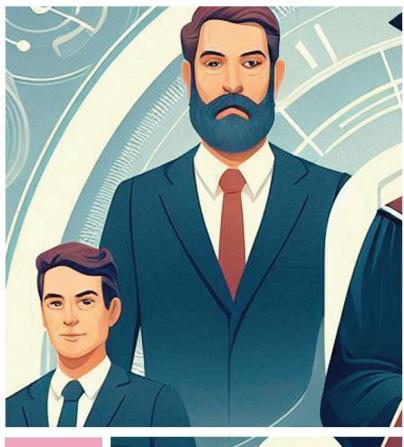


Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

25
AÑOS

Promoviendo la
educación superior
para todas las personas

Dossier



ess:

Educación
Superior y
Sociedad

Vol. 36 Nro. 1 (2024)

•
•
•
•
•

**“Gobernanza, gobierno
y gestión de la
educación superior”**

Editores invitados

Francisco Ganga-Contreras
Victoria Galán-Muros
Pedro Antônio de Melo

Presentación del Dossier temático: “Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior”

Francisco Aníbal Ganga-Contreras¹ @  Victoria Galán-Muros² @ 

Pedro Antônio de Melo @ 

¹ Universidad de Tarapacá, Santiago, Chile.

² Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

³ Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Este número de la revista “Educación Superior y Sociedad” comunica nuevos conocimientos y experiencias que se gestan en diferentes lugares de América Latina y el Caribe. En esta ocasión, la revista recoge trabajos diversos en el marco del tema “Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior”, tres términos de gran relevancia provenientes del campo de la administración de organizaciones.

En América Latina y el Caribe, las instituciones de educación superior se han convertido en actores centrales del crecimiento de los países y esta realidad les demanda nuevas exigencias organizacionales. La gobernanza, el gobierno y la gestión de las instituciones de educación superior son pilares fundamentales que determinan la eficacia de estos establecimientos para enfrentar los desafíos actuales y futuros y, por tanto, su capacidad para contribuir a un desarrollo económico, social y medioambiental sostenible.

En el caso de gobierno, Henri Fayol, considerado el padre teoría clásica de la administración, relacionaba este concepto con la marcha efectiva de la organización, la que debía funcionar como un todo hacia el logro de sus objetivos; pero también implicaba su adecuada proyección en el tiempo, sin descuidar lo que ocurre con su entorno. Complementariamente, el gobierno abarca un conjunto de normativas, reglamentos, sistemas, procesos y prácticas que se aplican para controlar y dirigir el funcionamiento de una organización.

Concretamente, el gobierno de la educación superior se centra en las estructuras formales y los mecanismos a través de los cuales las políticas y di-

rectrices de la institución son formuladas y ejecutadas. Las instituciones de educación superior en la región tienen unas estructuras de gobierno muy diferentes en base a su autonomía, tradición, objetivos y prioridades. Más allá de la estructura concreta, un buen gobierno debe garantizar que las instituciones académicas operen conforme a los estándares establecidos, alineando sus objetivos con las necesidades y expectativas de la sociedad.

El concepto de gobernanza tiene una menor producción bibliográfica que condense y sistematice el uso de este término en la región. Sin embargo, existe cierto consenso en que la gobernanza se refiere a los procesos mediante los cuales se toman las decisiones estratégicas dentro de las organizaciones e implica cooperación y coordinación, legitimidad y estabilidad, arreglos institucionales y actores estratégicos, políticas institucionales y acción pública. Esto lleva implícito —como factor distintivo— la participación de diferentes grupos de interés en el proceso decisional (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Ganga-Contreras et al., 2019; Acosta et al., 2021).

En la educación superior, la gobernanza abarca la distribución del poder y las responsabilidades entre los diversos actores, incluyendo consejos directivos, administradores, docentes, estudiantes y, en algunos casos, el sector público y privado. La gobernanza de la educación superior es fundamental para el funcionamiento eficaz y eficiente de las instituciones académicas y una gobernanza efectiva asegura la participación inclusiva y equitativa de todos los interesados, promoviendo la innovación, la transparencia y la rendición de cuentas. Las universidades en la región se están aproximando a este modelo inclusivo, pero aún queda un gran margen de mejora.

El tercer concepto al que se refiere este número es el de gestión. Este término viene del latín (*gestio-onis* o *gestio-onem*) y se refiere a las acciones o diligencias que se realizan para la obtención de algo; o a las actividades de la persona encargada de un negocio (Moliner, 1998). En particular, la gestión de la educación superior se refiere a las actividades administrativas y operativas que aseguran el funcionamiento de la institución en su día a día. Esto incluye la gestión de recursos humanos, financieros y materiales, la planificación académica, la administración de servicios estudiantiles, y el aseguramiento de la calidad educativa.

Una gestión eficiente es clave para maximizar los recursos disponibles, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y fomentar la investigación.

Sin embargo, existe un gran reto en la región para reducir la burocracia presente en las instituciones de educación superior. Esta burocracia dificulta la adaptabilidad de la organización y su capacidad de innovar, a la vez que previene un uso más eficiente de los recursos disponibles, que en la actualidad son más escasos.

El equilibrio y la interrelación entre la gobernanza, el gobierno y la gestión son determinantes para el éxito y la sostenibilidad de las instituciones de educación superior. Una gobernanza inclusiva y democrática, un gobierno sólido y transparente, y una gestión eficiente y adaptativa, permiten a las universidades no solo sobrevivir, sino prosperar en un entorno cada vez más competitivo y dinámico. Este equilibrio no solo fortalece las instituciones de manera individual, sino que contribuye también al desarrollo de sociedades más justas, equitativas y avanzadas.

En este contexto, el dossier suscitó el interés de múltiples académicos que enviaron sus trabajos enmarcados en las siguientes materias:

- a) Gobierno, organización y gestión de las entidades de la educación superior.
- b) Planificación estratégica y administración financiera de las entidades de la educación superior.
- c) Buenas prácticas en gestión académica y administrativa de las entidades de la educación superior.
- d) Desempeño de las entidades de la educación superior.

El dossier incluye la publicación de siete artículos de diversos países de América Latina, abordando problemáticas y temas de interés relacionados con el gobierno, la gobernanza y la gestión de la educación superior. Cada uno de ellos se describe a continuación.

El primer artículo, titulado “La noción de calidad en la educación superior y sus principales componentes. Un estado del arte”, escrito por Fernando Acevedo Calamet, Pablo Menese Camargo y María Alejandra da Silva Muñoz, de la Universidad de la República (Uruguay), consiste en una revisión bibliográfica que identifica las concepciones y los principales componentes de la calidad en la educación superior.

La producción académica actual sobre este tema es amplia y variada en enfoques teóricos y empíricos, y este estudio revela que los componentes más valorados se centran en aspectos internos de las instituciones (organización,

gestión, recursos y ambiente de estudio) y, en menor medida, en las competencias de los docentes. Esta información puede ser útil para diseñar políticas que mejoren la calidad educativa, aunque se reconoce la necesidad de considerar otras dimensiones y enfoques empíricos para abordar adecuadamente las desigualdades educativas en diferentes contextos globales.

Continuando con la exploración de la calidad educativa, el segundo artículo, “Autorregulación en educación superior: Orientaciones de una comisión nacional de acreditación en Chile”, de David Álvarez-Maldonado y Carlos Aparicio Puentes, de la Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile), y Nicolás Barrientos Oradini y Mauricio Araneda Reyes de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), presenta una investigación cualitativa basada en el análisis del discurso con el objetivo de identificar las orientaciones promovidas por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile en el ámbito de la educación superior, destacando la importancia de la autorregulación.

Los procesos de autorregulación son esenciales para la dirección estratégica de las organizaciones, ya que les permiten enfrentar oportunidades y amenazas del entorno, manteniendo y ajustando situaciones para cumplir con los propósitos institucionales a través de retroalimentación basada en criterios estandarizados. Este artículo proporciona un mapa de procesos que ilustra el contenido orientador del comportamiento de las instituciones de educación superior, lo cual es crucial para que sus grupos y profesionales enfoquen sus esfuerzos en niveles específicos de abstracción regulatoria en la gestión.

Por otro lado, Irma Briasco de la Universidad Pedagógica Nacional, Nancy Montes, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Eugenia Roberti, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad Nacional de La Plata, Federico Martín González, de la Universidad Nacional de La Plata, y Anabela Ghilini, de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina) utilizaron una estrategia comparada de estudio de casos múltiples para responder cómo avanzar en la generación de esquemas de articulación en las instituciones de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en Argentina.

Este tercer artículo, titulado, “Educación y Formación Técnico-Profesional en Argentina: Articulaciones entre ofertas y concreciones institucionales desde el análisis de casos”, destaca la participación de actores a diferentes escalas, incluyendo sistemas educativos provinciales, estructuras productivas

regionales y actores del mundo laboral. Las instituciones muestran articulaciones internas y entre ofertas educativas, y se observa la colaboración con universidades y el sector socio-productivo para alinear la educación con las demandas laborales, además de interacciones con administraciones municipales para desarrollar estrategias educativas inclusivas.

Reflexionar sobre la gobernanza y gestión de las universidades permite analizarlas como instituciones sociales y entender las transformaciones que enfrentan. En el cuarto artículo, "Perspectivas del análisis biopolítico sobre el gobierno universitario", María Fernanda Varela Valdés y Zaira Navarrete Cazales, de la Universidad Nacional Autónoma de México, examinan el gobierno y la gestión universitaria desde una perspectiva biopolítica, basada en la concepción de Michel Foucault, para comprender las formas de poder que operan en el interior del gobierno universitario y que lo sostienen como institución particular y universal. Este análisis revela que las universidades están sujetas a dinámicas de poder que afectan su organización y funcionamiento, subrayando la importancia de entender estas formas de poder y su impacto en la sociedad.

La evaluación del desempeño docente es esencial para medir la calidad de la enseñanza en instituciones de educación superior y tomar decisiones informadas. El quinto artículo, "Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica", escrito por Raquel María Bulgarelli Bolaños, Eric Rodríguez Acuña y Alexander Venegas Vargas, de la Universidad LCI Veritas y Universidad Nacional (Costa Rica), sistematiza el proyecto "Evaluación del desempeño docente", basado en la percepción estudiantil y la construcción participativa de un nuevo instrumento de evaluación apoyado en competencias profesionales. Los resultados destacan la validez del instrumento y concluyen que es necesario implementar capacitaciones al profesorado en áreas específicas de interés.

El creciente compromiso de las universidades con la sociedad y su enfoque en el desarrollo económico y social es el tema central del sexto artículo. Flávia Colus de PPMI (Lituânia) y Ana Maria Carneiro, de la Universidade Estadual de Campinas (Brasil), analizan en "Evaluación del compromiso social en la planificación institucional de las universidades federales brasileñas: Desarrollo y aplicación de una herramienta analítica" cómo las universidades públicas federales brasileñas incorporan el compromiso social en sus planes

institucionales. Las autoras proponen un nuevo instrumento de evaluación y lo aplican en un análisis piloto de los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de 13 universidades, permitiendo la autoevaluación de los documentos de planificación estratégica y contribuyendo al aprendizaje institucional de las universidades.

Finalmente, el séptimo artículo, titulado "Factores del abandono universitario: Análisis con LightGBM y la Teoría de juegos cooperativos de Shapley" por Hugo Roger Paz, de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), examina las historias académicas de estudiantes de ingeniería civil e identifica que el rendimiento académico y el tiempo de permanencia en la facultad son indicadores clave de la deserción estudiantil. La implementación de sistemas de alerta temprana y programas de apoyo enfocados en estos factores podría ser una estrategia eficaz para mejorar la retención estudiantil y fomentar el éxito académico.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F., & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Brunner, J. y Ganga-Contreras, F. (2016). Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina. *Revista Interciencia*, 41(8), 573-579.
- Fayol, H. (1990), Administración industrial y general. Herrero Hermanos.
- Ganga-Contreras, F., Suárez, W., Calderón, A., Wandercil, M. & Jung, H. (2019). Retos a la Gobernanza Universitaria. Acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las Universidades. *Revista*, 8(3).
- Moliner, M. (1998), Diccionario del idioma español, tomo I (A-H), Gredos.

1. La noción calidad de la educación superior y sus principales componentes. Un estado del arte

The Notion of Quality in Higher Education
and its Main Components. A State of the Art

Fernando Acevedo Calamet¹  Pablo Menese Camargo² 

María Alejandra da Silva Muñoz³ 

^{1,2 y 3} Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

RESUMEN

Debido al carácter polisémico y multidimensional de la noción calidad y de su creciente relevancia en la educación superior, es necesario sentar bases que permitan conceptualizarla en función de su contexto de aplicación, de modo de dar sustento y consistencia al diseño de políticas focalizadas. El artículo expone los principales lineamientos metodológicos y resultados de una exhaustiva revisión bibliográfica orientada a esos efectos, centrada en la identificación de las concepciones y principales componentes de la calidad de la educación superior en artículos publicados entre 2016 y 2020 en revistas de alto impacto internacional. La revisión, que siguió los lineamientos axiales del método PRISMA-P, dio lugar a la selección de 186 artículos (del universo inicial de 53.290), luego sometidos a un análisis por codificación abierta inductiva. Los principales resultados fueron que los componentes de la calidad de la educación superior valorados como más importantes corresponden a aspectos propios del centro educativo (organización, gestión, recursos materiales, ambiente de estudio) y, contrariamente a lo esperado, que no existe una correlación significativa entre los componentes valorados como principales y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización (cuantitativas, cualitativas, mixtas) ni entre aquellos y las unidades de análisis consideradas (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, egresados, empleadores).

Palabras clave: Educación Superior; calidad; componentes; estado del arte

The Notion of Quality in Higher Education and its Main Components. A State of the Art

ABSTRACT

Given the polysemic and multidimensional nature of the notion of *quality* and its growing relevance in higher education, it is necessary to lay the foundations for conceptualizing it in terms of its context of application, to provide support and consistency to the design of specific policies. This paper presents the main methodological guidelines and findings of an exhaustive literature review focused on identifying the conceptions and main components of quality in higher education in papers published in high-impact international journals between 2016-2020. Following the axial guidelines of the PRISMA-P method, 186 articles were selected out of 53,290 identified as part of the initial universe. Analysis was carried out using open inductive coding. The main findings achieved were the following: the main components of quality in higher education correspond to various aspects of the educational establishment (organization, management, material resources, learning environment), and, contrary to expectations, there is no significant correlation between the components regarded as the most relevant and the empirical strategies used for its characterization (quantitative, qualitative, mixed), nor between those main components and the units of analysis concerned (students, teachers and lecturers, managers, staff members, graduates, employers).

Keywords: Higher Education; quality; components; state of the art review

A noção de qualidade da educação superior e seus principais componentes. Um estado da arte

RESUMO

Devido à natureza polissêmica e multidimensional da noção de qualidade e perante a sua crescente relevância na educação superior, é necessário sentar as bases que permitam conceituá-la em função do seu contexto de aplicação, de modo de assentar os alicerces e dar consistência ao desenho de políticas focalizadas. No presente artigo se expõem as principais orientações metodológicas e os resultados de uma exaustiva revisão bibliográfica centrada na identificação das concepções e dos principais componentes da qualidade da educação superior em artigos publicados entre 2016 e 2020 em revistas de alto impacto internacional. A revisão bibliográfica seguiu os lineamentos do método PRISMA-P, e conduziu à seleção de 186 artigos (do universo inicial de 53.290), que foram submetidos a uma análise por codificação aberta indutiva. Os principais resultados foram que os componentes da qualidade da educação superior avaliados como os

mais relevantes se referem a aspectos próprios do centro educativo (organização, gestão, recursos materiais, ambiente de estudo) e, ao contrário do previsto, que não existe uma correlação significativa entre os componentes avaliados como principais e as estratégias empíricas adotadas para a sua caracterização (quantitativas, qualitativas, mistas), nem entre aqueles componentes e as unidades de análise abrangidas (estudantes, professores, diretores, funcionários administrativos, graduados, empregadores).

Palavras-chave: Educação Superior; qualidade; componentes; estado da arte

La notion de qualité dans l'enseignement supérieur et ses composants essentiels. Une étude bibliographique

RÉSUMÉ

En raison de la nature polysémique et multidimensionnelle de la notion qualité, ainsi que le développement remarquable dans l'enseignement supérieur, il faut mettre des bases qui permettent la conceptualisation de la même depuis le contexte d'application, de manière à soutenir et donner davantage de la consistance à l'élaboration des politiques visées. Cet article résume les principales orientations méthodologiques et les résultats d'une exhaustive révision bibliographique, visant ce but centré sur l'identification des conceptions et des composants principaux de la qualité de l'enseignement supérieur dans des articles publiés entre 2016 et 2020 dans des revues à fort impact international. L'étude bibliographique s'est développée selon la méthode PRISMA-P, ce qui a permis d'engager la sélection de 186 articles (du nombre initial total de 53.290), puis soumis à une analyse par codification inductive. Voici les principaux résultats : (i) les composants de la qualité de l'enseignement supérieur qui ont été évalués comme étant les plus importants d'après les aspects propres à l'établissement (organisation, gestion, ressources matérielles, environnement d'étude) ; (ii) contrairement à ce qu'on pensait, il n'existe pas de corrélation significative entre les composants qui ont été évalués comme les principaux et les stratégies empiriques adoptées pour sa caractérisation (quantitatives, qualitatives, mixtes), et il n'y a pas non plus de corrélation entre les composants principaux et les unités d'analyse considérées (étudiants, enseignants, directeurs, personnel administratif, diplômés, employeurs).

Mots clés: Enseignement Supérieur ; qualité; composants; étude bibliographique

1. INTRODUCCIÓN ⁽¹⁾

La actual producción académica centrada en la definición del concepto *calidad de la educación superior* y de sus principales componentes, de gran rele-

vancia teórica, política y práctica, es abundante y muy variada en sus enfoques y estrategias de abordaje teórico y empírico. En este contexto, el objetivo del estudio que aquí se reseña fue la determinación y análisis del estado actual de dicha producción, como base para una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte adecuada a su contexto de aplicación y fructífera para la elaboración de políticas en ese ámbito. Es decir, aquel objetivo está puesto al servicio de una construcción conceptual situada en un tiempo y espacio políticos concretos, cuya pertinencia y utilidad estén sustentadas en el conocimiento de la actual producción académica sobre dicha temática.

Calidad es un concepto que ha adquirido una notoria centralidad, relevancia y ubicuidad en numerosos ámbitos de las sociedades industrializadas contemporáneas, incluyendo el de la educación superior, en el que es motivo de interés y análisis desde hace por lo menos cuatro decenios (Avci, 2017; Lomas, 2002; Nabaho et al., 2019; Saarinen, 2010; Van Vught y Westerheijden, 1994; Wittek y Kvernbekk, 2011). De hecho, a partir de los nuevos paradigmas de producción industrial, dominados por una creciente necesidad de habilidades blandas y otras competencias no cognitivas (Munyo, 2016), los sistemas educativos han puesto especial interés en la calidad (Jackson, 2019). La acumulación de años de estudio, como suele entenderse la expresión más básica del capital humano (Heckman, 2014), ha cambiado junto con el paradigma competencial (Aristimuño, 1996; Aristimuño et al., 2007). Por lo tanto, la función de años de estudio, como una señal de calificación frente al mercado de trabajo, ya no es lineal, sino que acumula diferencias cualitativas y cuantitativas significativas en función de la calidad y no simplemente de la cantidad (Heckman et al., 2003; Pareja, 1996). Se define, así, como una de las varias brechas horizontales de la desigualdad educativa (Iannelli et al., 2018).

Sin embargo, el carácter polisémico del concepto *calidad* (Scharager, 2018) y a menudo vago o ambiguo (Goff, 2017) continúa ofreciendo dificultades a toda iniciativa de diseño y de evaluación de sistemas, planes, políticas, programas y organizaciones educativas. En efecto, la profusa literatura existente referida al concepto *calidad de la educación superior*, lejos de haber conducido a una definición precisa y ampliamente aceptada, pone de manifiesto las grandes dificultades que obturan el cumplimiento de esa pretensión (Matei, 2016; Pompili, 2010; Prisacariu y Shah, 2016). De hecho, existe una gran variedad de discursos que emplean y definen el concepto *calidad*, pero no

todos son convergentes ni se refieren a lo mismo (Harvey y Green, 1993; Toranzos, 1996; Weenink et al., 2018).

Esta situación ha propiciado un proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011), en especial porque es un concepto en cambio constante y no susceptible de una interpretación unívoca (Zepke, 2014). Pero la paradoja es sólo aparente; si se admiten múltiples perspectivas y significados de *calidad*, el concepto se vuelve menos útil como herramienta de cambio, o incluso carente de sentido. En cualquier caso, si bien *calidad* continúa siendo una noción compleja y de muy variados sentidos y aplicaciones, explicar sus características apelando, como pretenden algunos expertos, a su carácter subjetivo (Municio, 2005), no contribuye a la elucidación del concepto y sus múltiples sentidos y significados.

Este carácter no necesariamente invalida –ni debería hacerlo– la consecución de una definición precisa y ajustada al contexto en el que el concepto se aplica (Acevedo et al., 2022; Prisacariu y Shah, 2016; Reeves y Bednar, 1994), aun si se reconoce que incluso en una misma organización escolar es infrecuente que exista una definición suficientemente consensuada por sus actores (Mendoza y Ortegón, 2019; Pompili, 2010). Ni siquiera suele existir una definición concreta del concepto *calidad* en los documentos de las entidades cuya misión es asegurar la calidad en instituciones de educación superior; de hecho, tal como afirma Goff (2017), aunque en esos documentos se propongan indicadores y métricas de la calidad, no se proporciona una definición o una descripción de su significado, tarea que en general queda librada a cada organización.

Las singulares características del concepto *calidad*, en especial cuando se lo aplica a la educación superior –complejo, controvertible, elusivo, multidimensional, dinámico, relativo– (Morosini et al. (2016) inhiben la posibilidad de acceder a una definición con una aceptación generalizada en la comunidad académica internacional. Se trata, además, de un concepto que se inscribe en una lucha de poder en la que la adopción de ciertas definiciones conceptuales refleja una competencia por un mejor posicionamiento académico y, en rigor, participa de un peculiar campo simbólico que se constituye como marco regulador tanto de discursos como de políticas y prácticas (Blanco, 2013). Siendo así, *calidad* nunca es un concepto neutral, sino que ineludiblemente responde a una idea tácita sobre la educación superior (Prisacariu y Shah, 2016), sobre su sentido y propósito, sus valores y asunciones ideológicas subyacentes.

En el siguiente apartado se reseñarán los principales lineamientos metodológicos que se aplicaron en una exhaustiva revisión bibliográfica de artículos académicos recientemente publicados en revistas de alto impacto internacional (tomando por tales a aquellas indexadas en el *SCImago Journal Rank* de 2019). El propósito de la revisión fue la identificación de las definiciones y concepciones de la noción *calidad de la educación superior* de mayor predominancia en esa literatura, la determinación de sus principales componentes y el análisis de las eventuales correlaciones entre los componentes calificados como principales y los modos de abordaje empírico adoptados para su determinación. En los apartados subsiguientes se expondrán y discutirán algunos de los principales resultados obtenidos, en procura de poner en contexto el actual estado del arte sobre la cuestión. A modo de conclusión, se destacarán las implicancias en el campo de la educación superior de los resultados emergentes de la revisión bibliográfica realizada. Por último, se mencionarán las principales limitaciones del estudio efectuado y las líneas de continuidad y análisis ulteriores que podrían resultar potencialmente fecundos.

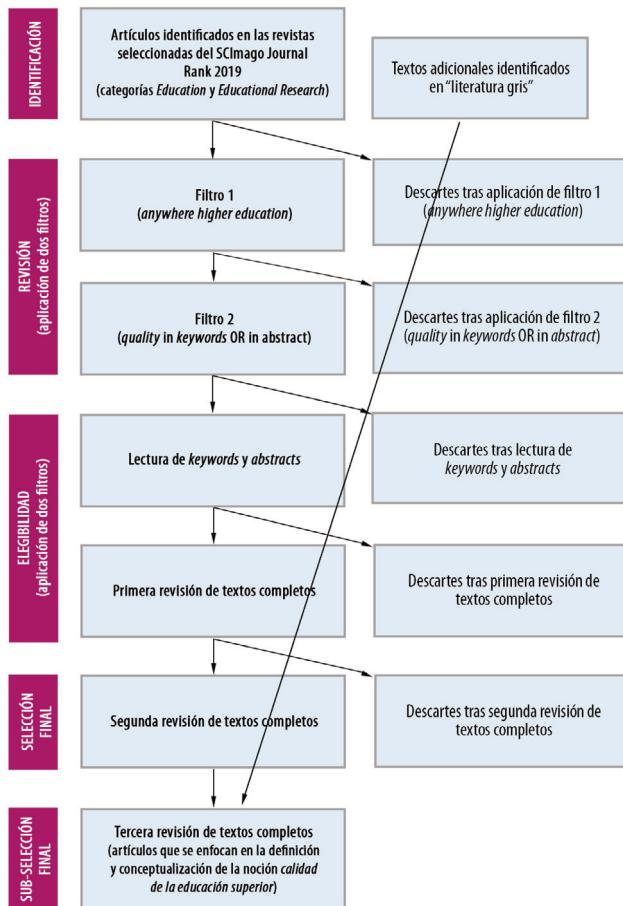
2. MÉTODO

A los efectos de establecer, en la actual literatura científica internacional sobre la temática de la *calidad de la educación superior*, un estado del arte con foco en la identificación de las concepciones predominantes sobre esa noción y sus principales componentes, se efectuó una exhaustiva revisión bibliográfica. Es nuestra convicción de que los resultados de dicha revisión habrán de ofrecer bases firmes sobre las que sustentar una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte útil e idónea para la elaboración de políticas y programas educativos en ese ámbito.

La revisión se desarrolló con base en los lineamientos fundamentales del método PRISMA-P formulado por Moher et al. (2009), luego ajustado por Shamseer et al. (2015) para revisiones sistemáticas y meta-análisis. La secuencia de la revisión aparece graficada en la Figura 1.

La búsqueda de artículos se restringió a los publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1.272 revistas de las categorías «*Education*» y «*Educational Research*» indexadas en el *SCImago Journal Rank* de 2019 (de aquí en adelante, SJR-2019). La selección se efectuó a partir de la adecuación de su nombre al foco temático establecido, y se descartaron ensayos, revisiones,

Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión de artículos sobre la calidad de la educación superior



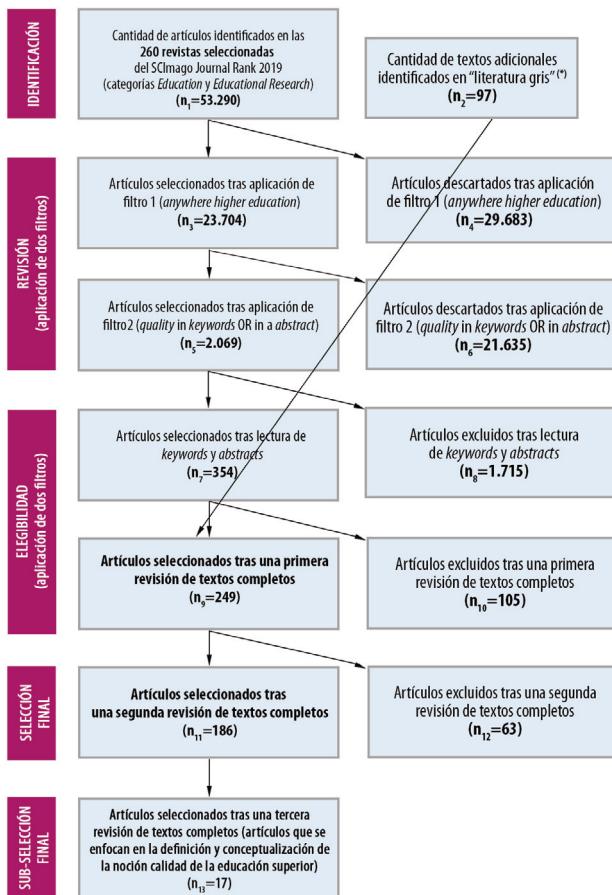
Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

reseñas, editoriales, cartas al editor, noticias y notas informativas. Como resultado quedaron seleccionadas 260 revistas.

La Figura 2 presenta los resultados obtenidos en cada una de las fases de la revisión.

La primera fase de búsqueda –designada como “Identificación” en la Figura 2– se restringió a los resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los

Figura 2. Revisión de artículos sobre la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

artículos de las 260 revistas seleccionadas. Se desarrollaron tres instancias sucesivas de búsqueda. Las dos primeras –que conformaron la fase designada como “Revisión” en la Figura 2– comprendieron la aplicación del filtro «educación superior» («higher education») en cualquier parte del texto, y luego del filtro «calidad» («quality») en resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*key-words*).

A efectos de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, en ambas instancias se utilizaron, además de los filtros anteriormente mencionados, los siguientes conectores *booleanos*: (calidad) AND (educación OR educativa OR académica) AND (enseñanza) y los correspondientes en inglés: (*quality*) AND (*education* OR *educational* OR *academic*) AND (*education* OR *teaching*).

La segunda fase de la revisión –designada como “Elegibilidad” en la Figura 2– consistió en la selección de artículos a partir de la lectura de resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los 2.069 artículos seleccionados en la fase anterior. Luego se efectuó una nueva selección sobre la base de la lectura de los 354 artículos seleccionados en la instancia precedente, así como de los 97 textos de “literatura gris” (libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas no indexadas en el SJR-2019). Al cabo de esta fase, en la que se excluyeron estudios en sistemas educativos a distancia, revisiones narrativas, escalas y validación de escalas, quedaron seleccionados 249 artículos del universo inicial de 53.290, y 80 textos de “literatura gris” (5 libros, 69 capítulos de libros y 6 artículos).

En la fase “Selección final” esos 249 artículos pre-seleccionados fueron sometidos a una segunda lectura muy minuciosa que dio como resultado la selección de 186 artículos del total de 53.290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda. A partir de esta segunda lectura se efectuó un análisis de temas por codificación abierta inductiva, que se plasmó en la elaboración de breves recensiones de los resultados más relevantes sobre la concepción de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Este análisis permitió, además, identificar los principales componentes de la calidad de la educación superior, las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización y las unidades de análisis consideradas en cada caso.

Los resultados de esta fase se registraron y ordenaron en una planilla que incluye: nombre de la revista, título del artículo, autor(es), fecha de publicación, palabras clave, país en el que se aplicó el estudio, tipo de estudio (empírico o no empírico), estrategia metodológica (cuantitativa, cualitativa, mixta), dimensiones o estándares predominantes en la concepción de calidad tal como los definen o establecen los autores de los artículos, y el tamaño y características de la unidad de análisis y/o de la muestra construida (estudiantes, docentes, funcionarios no docentes, directivos, egresados, empleadores de egresados, expertos).

Por último, fue de particular interés seleccionar, de los 186 artículos, aquellos con foco analítico en la concepción de la *calidad de la educación superior*. Su contenido resultó de gran utilidad en la elaboración de este texto, en especial al momento de analizar y ponderar los resultados obtenidos en la revisión realizada. De la tercera lectura efectuada a esos efectos –designada en el diagrama como “*Sub-selección final*”– se seleccionaron 17 artículos, algunos de los cuales ya fueron aludidos en la introducción del presente texto.

3. RESULTADOS

La revisión bibliográfica dio lugar a la emergencia de seis grandes conjuntos de resultados:

- a) existe un artículo –“*Defining Quality*” (Harvey y Green, 1993)– que sigue siendo, a casi treinta años de su publicación, el más influyente y citado en la producción académica enfocada en la concepción de la calidad de la educación superior;
- b) la gran mayoría de las definiciones y concepciones sobre la calidad de la educación superior, a pesar de su notoria diversidad, se pueden ordenar en dos grupos claramente diferenciados en función de sus fundamentos teórico-conceptuales, los cuales presentan una apreciable afinidad con las posiciones asumidas por dos expertos cuyas obras (Aguerrondo, 1993; Municio, 2005) han sido muy influyentes en los últimos quince años, en especial en el ámbito hispanoamericano;
- c) la producción académica centrada en la noción de calidad de la educación superior presenta una gran dispersión tanto en lo atinente a los países de procedencia de sus autores como a los loci de investigación considerados;
- d) los aspectos propios del centro educativo son mayoritariamente considerados como los componentes más importantes de la noción de calidad de la educación superior;
- e) en el caso de estudios empíricos, no existe una correlación significativa entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias

empíricas adoptadas para su caracterización (i.e., cuantitativa, cualitativa, mixta);

f) en el caso de estudios empíricos, no existe una correlación significativa entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis consideradas (i.e., estudiantes, docentes, funcionarios no docentes, directivos, egresados, empleadores de egresados, expertos).

Los dos primeros conjuntos de resultados, que ya fueron discutidos en un artículo recientemente publicado (cf. Acevedo et al., 2022), reafirman, por un lado, el carácter multidimensional y polisémico del concepto *calidad educativa*, en especial cuando se lo aplica a la educación superior, y, por otro, que su conceptualización en buena medida depende “de a quem ela é dirigida e por quem ela é definida”⁽²⁾ (Morosini, 2009, p. 184).

A continuación, se discutirán en forma sucinta los resultados correspondientes a los cuatro conjuntos restantes.

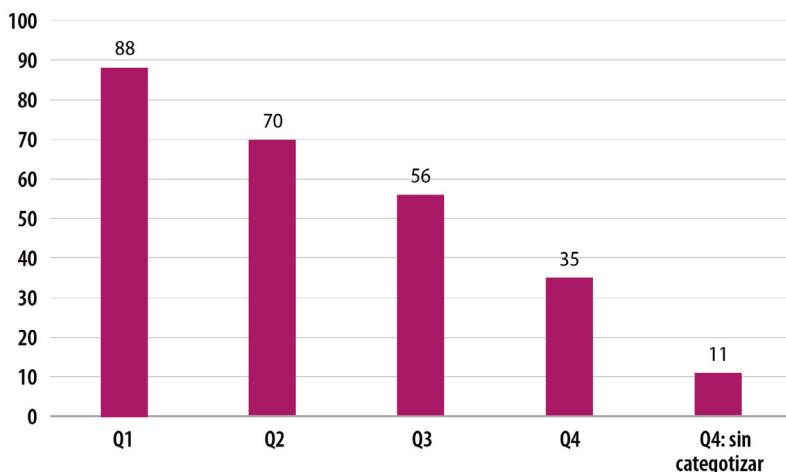
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Países de procedencia de los autores de artículos centrados en la noción de calidad de la educación superior y loci de investigación considerados

Ya se indicó que como resultado de la fase inicial de la revisión de artículos publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1.272 revistas de las categorías «*Education*» y «*Educational Research*» indexadas en el SJR-2019, quedaron seleccionadas 260 revistas: 88 del total de 306 revistas del cuartil 1 (Q1), 70 de las 307 del cuartil 2 (Q2), 56 de las 304 del cuartil 3 (Q3), 35 de las 293 del cuartil 4 (Q4) y 11 del total de 62 revistas sin categorizar. La distribución general por cuartiles aparece en el Gráfico 1.

Al igual que lo constatado en el mercado de publicaciones académicas de prácticamente todos los ámbitos disciplinarios y temáticos (cf. Acevedo, 2021), una muy alta proporción (80%) de aquellas 260 revistas está editada en idioma inglés; la proporción es aún mayor en el caso de las revistas correspondientes a los cuartiles 1 (97%) y 2 (83%).

En cuanto a los países en los que se editan las 260 revistas seleccionadas, tal como se muestra en el Gráfico 2, más de la mitad (60%) corresponde al Reino Unido (92) y a los EE. UU. (64); el 40% restante se distribuye en los siguientes

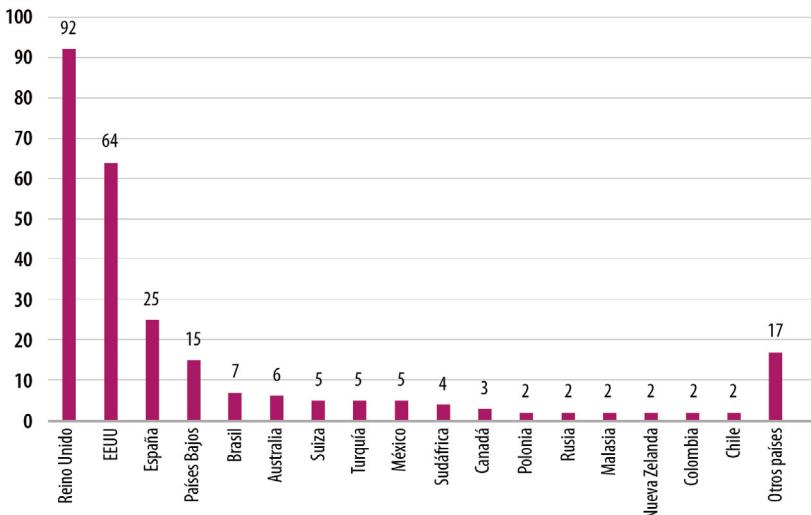
Gráfico 1. Distribución según cuartil (Q) de las 260 revistas seleccionadas

Fuente: Elaboración propia.

países: España (25), Países Bajos (15), Brasil (7), Australia (6), Suiza, Turquía y México (5 cada uno), Sudáfrica (4), Canadá (3), Nueva Zelanda, Rusia, Polonia, Malasia, Colombia y Chile (2 cada uno), y otros 17 países con 1 revista cada uno.

En el amplio espectro de lugares en los que se editan las revistas que fueron seleccionadas para la revisión existe –también al igual que lo que ocurre en el mercado de publicaciones académicas de prácticamente todos los ámbitos disciplinarios y temáticos (cf. Acevedo, 2021)– una muy clara predominancia de países anglofonos.

Así evidenciamos que, en el conjunto de países conformado por el Reino Unido, los EE. UU., Australia, Sudáfrica, Nueva Zelanda y Canadá se concentra la publicación del 66% de las revistas indexadas en el SJR-2019. Esta cifra se eleva al 80% si se añaden revistas publicadas en inglés en países no anglofonos, tales como Países Bajos, Suiza, Turquía, Polonia, Rusia, Malasia, Alemania, República Checa, Noruega, Eslovenia, Italia, Rumanía, Lituania, Japón, Taiwán, Pakistán, Indonesia, India, Irán y Filipinas. En España se publica un 10% del total de 260 revistas seleccionadas y en América Latina apenas un 7%. Estas cifras muestran en forma palmaria que el inglés es *lingua franca* en el mercado

Gráfico 2. Países de procedencia de las 260 revistas seleccionadas

Fuente: Elaboración propia.

mundial de publicaciones académicas (Acevedo, 2021), y que el espacio ocupado por las revistas editadas en otras lenguas –español, portugués, francés e italiano, en ese orden de relevancia– es muy exiguo.

El conjunto de las nacionalidades de las filiaciones institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados en la fase final de la revisión presenta una gran dispersión: 58 países. La filiación institucional de los primeros autores de casi la mitad (47%) de los artículos seleccionados corresponde a 21 países europeos, las dos terceras partes de ellos de Europa occidental: Inglaterra, Escocia, Alemania, España, Países Bajos, Bélgica, Portugal, Italia, Dinamarca, Irlanda, Francia, Finlandia, Noruega, Suecia; el 19% corresponde a 16 países asiáticos y el 15% a 7 países latinoamericanos; el 18% restante se distribuye en porciones bastante similares entre 14 países: 10 de África (7%), 2 de Oceanía (6%) y 2 del área anglófona de América del Norte (EE.UU. y Canadá, 5%).

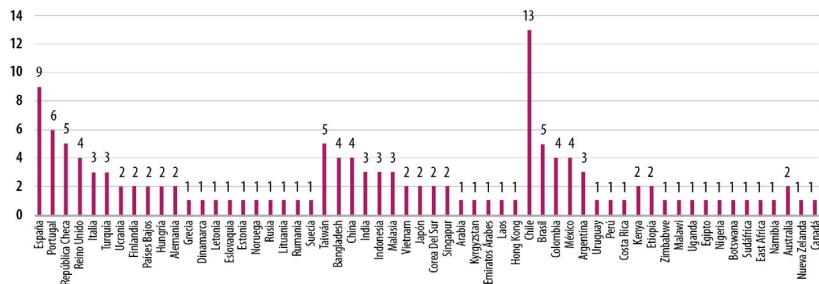
En este tópico existen ciertas situaciones que resultan, *prima facie*, muy llamativas. Por ejemplo, si bien el 60% de las 260 revistas sometidas a revisión están editadas en el Reino Unido y en los EE. UU., apenas el 11% de las filiacio-

nes institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados corresponde a esos lugares (14 al Reino Unido y 7 a los EE. UU.). Siendo así, y por lo menos en el ámbito temático considerado, parecería que el dominio hegemónico del Reino Unido y de los EE. UU. en el mercado editorial de revistas científicas está muy lejos de reflejarse en la cuantía de los artículos publicados cuyos primeros autores proceden de esos lugares.

En cuanto a los loci de investigación elegidos como anclaje empírico de los artículos, no existen en 65 de ellos (un 35% de los 186 seleccionados), ya que se trata de estudios de carácter general sin anclaje empírico alguno o bien con un enfoque comparativo entre varios países. También en este caso el conjunto de los loci de investigación elegidos presenta una gran dispersión. En efecto, se identificaron 134 loci; la mayoría relativa corresponde a 50 países europeos (37%, las dos terceras partes de ellos de Europa occidental) y en un porcentaje bastante menor a 35 países asiáticos (26%) y 32 latinoamericanos (24%), seguidos por 13 africanos (10%), 3 de Oceanía (2%) y solamente 1 del área anglófona de América del Norte (1%); resulta llamativo que ningún estudio se haya aplicado en los EE. UU.

Entre los 11 países que en más casos fueron elegidos *locus* de investigación aparecen 4 países latinoamericanos (Chile, Brasil, Colombia y México, considerados en 13, 5, 4 y 4 artículos respectivamente), 4 europeos (España, Portugal, República Checa y Reino Unido, en 9, 6, 5 y 4 artículos respectivamente) y 3 asiáticos (Taiwán en 5 artículos y Bangladesh y China en 4 artículos cada uno). A este respecto, se infiere algo similar pero mucho más llamativo que lo constatado en cuanto a la nacionalidad de las filiaciones institucionales: si bien el 60% de las 260 revistas sometidas a revisión son editadas en el Reino Unido y en los EE. UU., el Reino Unido fue elegido *locus* de investigación en apenas 4 artículos, mientras que, como ya se destacó, ningún estudio se aplicó en los EE. UU.

Por último, es de interés hacer referencia a la magnitud de la coincidencia entre el *locus* de investigación considerado en cada artículo y el país de filiación institucional de su primer (o único) autor. A este respecto, resulta algo llamativo que en más de la cuarta parte del total de artículos con base en estudios empíricos (37 del total de 134, esto es, un 28%) esa coincidencia no existe.

Gráfico 3. Los loci de investigación elegidos como anclaje empírico de los artículos seleccionados

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes

Como ya fue comentado, una minuciosa lectura de los 249 artículos preseleccionados del total de 53.290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda suscitó la selección de 186 artículos, los cuales fueron sometidos a un análisis de temas por codificación abierta inductiva que dio lugar a la determinación de los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes.

En la Tabla 1 se presentan los resultados producidos en esta instancia.

Tabla 1. Principales componentes de la calidad de la educación superior, con base al análisis por codificación abierta inductiva aplicado a los 186 artículos seleccionados

Características profesionales de los docentes	Organización del centro	Curriculum	Desempeño académico estudiantil / aprendizajes	Recursos materiales y de gestión	Clima organizacional y ambiente de estudio	Actividades de investigación	Comunicación e información	Actividades de extensión y vinculación con el medio	Otros (1 mención cada uno)
72 (21%)	57 (16%)	42 (12%)	41 (12%)	38 (11%)	28 (8%)	10 (3%)	7 (2%)	5 (1%)	48 (14%)

Fuente: Elaboración propia

En los 186 artículos seleccionados fueron relevadas 348 citas, en las que se mencionaron 57 componentes de la calidad de la educación superior. Los componentes mencionados con mayor frecuencia relativa fueron las características profesionales de los docentes (21% del total de menciones), la organi-

zación del centro educativo (16%), el currículum (12%), el desempeño académico de los estudiantes y los aprendizajes adquiridos (12%), los recursos materiales y de gestión aplicados en el centro educativo (11%) y el clima organizacional y el ambiente de estudio (8%).

Entre los nueve componentes que fueron mencionados más de una vez, la mayoría relativa de las menciones (un 43% del total de 300) corresponde a aspectos propios del centro educativo (organización, recursos materiales y de gestión, clima organizacional y ambiente de estudio, comunicación e información), mientras que el 29% corresponde a atributos y actividades de los docentes (características profesionales, actividades de investigación, de extensión y de vinculación con el medio); el 28% restante se distribuye en porcentajes casi idénticos entre aspectos inherentes al estudiantado en tanto tal (desempeño académico y aprendizajes) y un componente de índole supraorganizacional: el currículum. Estos tres agrupamientos de componentes de la calidad de la educación superior, con base en el análisis por codificación abierta inductiva aplicado a los 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión, están expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2. Agrupamientos de componentes de la calidad de la educación superior

Aspectos propios del centro educativo				Atributos y actividades de los docentes		Aspectos inherentes al estudiantado	Componente supraorganizacional	Otros
Organización del centro	Recursos materiales y de gestión	Clima organizacional y ambiente de estudio	Comunicación e información	Características profesionales de los docentes	Investigación, extensión y vinculación con el medio	Desempeño académico estudiantil / aprendizajes	Curriculum	Otros
57 (16%)	38 (11%)	28 (8%)	7 (2%)	72 (21%)	10 (3%)	41 (12%)	42 (12%)	48 (14%)
130 (37%)				82 (25%)		41 (12%)	42 (12%)	48 (14%)

Fuente: Elaboración propia

Es de interés señalar que en el total de 348 menciones relevadas ninguna hace referencia a aspectos estructurales-contextuales de las organizaciones de educación superior. Esto no significa que las personas consultadas en los estudios empíricos –y los investigadores que los desarrollaron– hayan asumido tácitamente que esos aspectos no afectan la calidad de la educación superior, sino, probablemente, que tales aspectos están “naturalizados” en las percepciones que subyacen a los discursos. Por cierto, una asunción de esa índole

podría conducir a otra, de consecuencias indeseables, que diera lugar a la inhibición de inversión suficiente en el mejoramiento de aquellas condiciones infraestructurales de los centros educativos –i.e., espacios físicos, equipamiento y otros recursos materiales– que impactan directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De todos modos, el significado y la relevancia de la determinación de los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes en los 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión resultan escasos o hasta triviales si esa determinación no se la pone en su correspondiente contexto. Por lo tanto, es necesario conocer los datos y unidades de análisis considerados en cada artículo, así como los métodos de abordaje empleados. De esto nos ocuparemos en los dos siguientes apartados.

4.3. La correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización

Si bien la distinción entre enfoques cualitativos y cuantitativos se ha tornado cada vez más ambigua y caduca (Murillo y Martínez-Garrido, 2019), la revisión efectuada permite inferir que un 41% de aquel total de 154 artículos presenta una estrategia general de investigación de corte cualitativo, un 36% una de corte cuantitativo y un 23% una de carácter mixto. Este resultado reafirma una doble conclusión expuesta en el artículo precitado, centrado en el análisis de la investigación educativa desarrollada en América Latina: contrariamente a lo que suele suponerse, las revistas de impacto internacional no son reacias a publicar artículos con base en abordajes cualitativos, y las cantidades de artículos publicados con base en estrategias cuantitativas y en estrategias cualitativas son muy similares. Cabe señalar que en muchos casos la ambigüedad aludida ha dificultado la distinción entre enfoques cualitativos y enfoques cuantitativos, en especial en estudios de caso, investigaciones experimentales, estudios ex-post facto –tanto descriptivos como explicativos– e investigaciones evaluativas. En cuanto a los estudios de carácter cualitativo, predominan los enfoques de corte fenomenológico; en una medida mucho menor aparecen investigaciones etnográficas, biográfico-narrativas y abordajes de investigación-acción.

En el análisis se tomaron en consideración exclusivamente los 154 artículos basados en estudios de carácter empírico (un 83% del total de 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión). En ese marco, para la determinación de la existencia de correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización se realizaron tres estimaciones, que tomaron en consideración la naturaleza nominal de las matrices compuestas por los vectores que definen a la unidad de análisis y el tipo de estudio, entre otros.

Se comenzó con una prueba de existencia de asociación de tipo chi cuadrado, utilizando un 95% de nivel de confianza. Luego se efectuó una prueba de magnitud de correlación, de tipo V de Cramer. Debido a la naturaleza nominal de las variables de análisis, este coeficiente de asociación no reporta sentido de la asociación, ya que no surge naturalmente tal cosa como un orden creciente o decreciente. Por último, se realizó una prueba de ANOVA de análisis de varianza, con ajuste Bonferroni. Es a partir de este último test que se acepta o rechaza la hipótesis de la existencia de correlación, ya que el test Bonferroni implica un método eficiente para realizar múltiples pruebas de hipótesis; aquí la prueba de hipótesis es sobre las diferencias entre los componentes de los artículos. El test de diferencias con ajuste Bonferroni se basa en la idea de que, si se está testeando una determinada hipótesis de independencia, una manera de disminuir las chances de cometer el error tipo 1 (rechazo de la hipótesis nula siendo cierta) es testear cada hipótesis individualmente. A partir de esto, el test en general se considera conservador. En este caso se observó algún tipo de comportamiento sistemático entre los diferentes componentes de la calidad, asociados con el tipo de metodología de investigación empleado.

La Tabla 3 muestra cuál es la relación entre los componentes de la calidad educativa y las diferentes estrategias de análisis aplicadas en los estudios sobre dichos componentes. Este análisis se realizó con la prueba estadística de Chi cuadrado y V de Crammer. De acuerdo con los estándares estadísticos habituales, con un 95% de nivel de confianza, se rechazó la hipótesis nula. Es decir, incluso existiendo un coeficiente de asociación de 0.69 que, de acuerdo con la escala Sierra Bravo (Sierra Bravo, 1997), implica una correlación sustancial, la prueba de hipótesis fue sensiblemente mayor a 0.05. Por lo tanto, la existencia y la magnitud de la asociación entre los componentes de la calidad y el tipo

de análisis ocurren en una frecuencia muy menor a la necesaria para resultar significativa, es decir, en menos del 5% del total de los estudios sobre los componentes de calidad educativa.

Tabla 3. Análisis de la correlación entre los componentes de la calidad educativa y las formas de analizarlos

Pearson chi2 (198) =	198.61	Pr =	0.474
Cramer's V =	0.69	Significación	.
^{***} "99% n.c; ^{**} "95% n.c; [*] "90% n.c; "no significativo			

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

La Tabla 4 nuevamente muestra una prueba de significación estadística no significativa. Por lo tanto, no existen diferencias de varianza entre grupos ni intra-grupos. Es decir, no se observa algún tipo de distribución sistemática entre los componentes de la calidad, respecto a la metodología de investigación empleada.

Tabla 4. Análisis de varianza ANOVA de los componentes de la calidad y tipos de análisis

Source	SS	df	MS	F	Prob > F
Between groups	1731.73	3	577.24	1.23	0.301
Within groups	63356.70	135	469.31	Sig.	.
Total	65088.43	138	471.66		
	Bartlett's test for equal variances: chi2(3) = 0.6987		Prob>chi2=		0.874
	^{***} "99% n.c; ^{**} "95% n.c; [*] "90% n.c; "no significativo				

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

Por último, en la Tabla 5 se observa la prueba concreta de distribución de componentes de calidad respecto a los diferentes tipos de metodología; para cada prueba de hipótesis en cada categoría no se encuentran resultados estadísticamente significativos a un 95% de nivel de confianza.

Tabla 5. Ajuste de tipo Bonferroni a prueba de diferencias de componentes de calidad y tipos de análisis

	Cuantitativo	Cualitativo
Cualitativo	-6.9	
	Prob. 0.361 (.)	
Mixto	-8.2	-1.3
	Prob. 0.308 (.)	Prob. 1 (.)
^{***} "99% n.c; ^{**} "95% n.c; [*] "90% n.c; "no significativo		

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

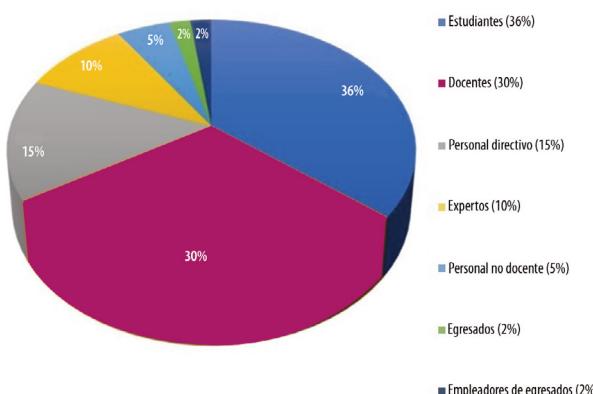
En conclusión, no existe correlación entre el tipo de metodología empleada y los componentes de la calidad educativa determinados en cada estudio.

4.4. La correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis consideradas

En 23 de los 154 artículos que están basados en estudios de carácter empírico, no se explicitan las unidades de análisis consideradas. En los restantes 131 artículos fueron mencionadas 216 unidades de análisis. En 75 de ellos (un 57%) el estudio se enfocó en una única unidad de análisis, mientras que en 28 (21%) se consideraron dos unidades de análisis, en 24 (18%) tres unidades, en 3 (2%) cuatro unidades y un único artículo (1%) tomó en consideración cinco unidades de análisis.

Tal como se ilustra en el Gráfico 4, en las dos terceras partes del total de 131 artículos las unidades de análisis consideradas fueron las conformadas por estudiantes y por docentes, en el 36% y en el 30% del total de menciones respectivamente. También se consideraron como unidades de análisis las conformadas por integrantes del personal directivo (15%), expertos (10%), personal no docente (5%), egresados (2%) y empleadores de egresados (2%).

Gráfico 4. Las unidades de análisis consideradas en los 131 artículos seleccionados



Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría (53%) de los 75 artículos que basaron su estudio en una única unidad de análisis ésta fue la conformada por estudiantes, mientras que la conformada por docentes fue la unidad de análisis elegida en forma exclusiva en el 30% de esos 75 artículos. La existencia de una clara predominancia del estudiantado como unidad de análisis elegida en los 75 artículos referidos pone de manifiesto la persistencia de la tendencia, que ya había sido constatada en 2001, “de colocar o foco no estudiante”⁽³⁾ (Morosini, 2009, p. 184). Los expertos fueron elegidos, como única unidad de análisis en el 9% de los casos, y los egresados y el personal directivo lo fueron, cada una, en el 4% del total de 75 artículos. Cabe apuntar que estos resultados, que dan cuenta de una muy escasa consideración de los egresados como unidad de análisis, no están en línea con lo señalado por Morosini (2009), quien había señalado el surgimiento de una tendencia a poner el foco en los egresados universitarios y en las competencias adquiridas durante su formación. En ningún artículo se consideró como única unidad de análisis a la conformada por los funcionarios no docentes ni por los empleadores de egresados.

Para la determinación de la existencia de correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis adoptadas se procedió, igual que en el apartado anterior, a la aplicación de prueba de chi cuadrado, V de Cramer y ANOVA. Nuevamente, el objetivo fue determinar exhaustivamente la existencia y magnitud de asociación. La Tabla 6 analiza la relación entre los componentes de la calidad educativa y las unidades de análisis consideradas en los estudios sobre dichos componentes. Este análisis se realizó con la prueba estadística de Chi cuadrado y V de Cramer. De acuerdo con los estándares estadísticos habituales, con un 95% de nivel de confianza, se rechazó la hipótesis nula. Al observar el coeficiente del V de Cramer, la magnitud es sustancial. Sin embargo, la prueba de hipótesis no es significativa. Por lo tanto, no parece haber asociación significativa entre la unidad de análisis y los componentes de la calidad educativa considerados.

Tabla 6. Análisis de la correlación entre los componentes de la calidad educativa y las unidades de análisis consideradas en los estudios sobre dichos componentes

Pearson chi2 (1378) =	1.3e+03	Pr =	0.945
Cramer's V =	0.69	Significación	.
**** 99% n.c.; *** 95% n.c.; ** 90% n.c.; " no significativo			

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

Por último, la Tabla 7 muestra que al aplicar una prueba de ANOVA de análisis de varianza se vuelven a confirmar las estimaciones, y no se observan diferencias significativas⁽⁴⁾. Por lo tanto, la unidad de análisis y los componentes de la calidad educativa no están asociados.

Tabla 7. Análisis de varianza ANOVA de los componentes de la calidad y unidad de análisis

Source	SS	df	MS	F	Prob > F
Between groups	12367.39	26	475.67	1.10	0.367
Within groups	33414.52	77	433.95	Sig.	.
Total	45781.91	103	444.48		
Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(13) = 8.9999$			Prob> $\chi^2=$		0.773
****99% n.c.; ***95% n.c.; **90% n.c.; " no significativo					

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

En suma, diferentes estudios, con diferentes unidades de análisis consideradas, parecen converger, aleatoriamente, en señalar diferentes componentes de la calidad de la educación superior.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la revisión bibliográfica realizada, aplicada a artículos centrados en la noción *calidad de la educación superior* y sus principales componentes, publicados en el período 2016-2020 en revistas de alto impacto internacional (las indexadas en el SJR 2019), permitió constatar que los componentes de dicha noción valorados como los más importantes corresponden mayoritariamente a aspectos propios del centro educativo (organización, gestión, recursos materiales, ambiente de estudio) y, en una medida bastante menor, a aspectos inherentes a los docentes (en especial sus atributos y competencias profesionales). Es considerablemente menor la importancia atribuida tanto a factores inherentes a los estudiantes y a características de su desempeño académico como a aspectos ajenos a la gestión organizacional (por ejemplo, currículum, contexto y normativa institucional). Estas constataciones podrían resultar de especial interés y utilidad como insumos para el diseño e implementación de políticas, planes y programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación en organizaciones escolares de nivel terciario.

Por ejemplo, el énfasis en el enfoque a partir de los centros educativos ha generado varias generaciones de políticas de acceso, inclusión, persistencia, reinscripción, celeridad y egreso. En consecuencia, las políticas educativas en

educación superior se han enfocado en aspectos de la gestión del centro, el presupuesto, la propiedad intelectual, el cuerpo docente, los regímenes de contratación, los regímenes de aula y el compromiso estudiantil, entre muchos otros. Si bien muchas de estas políticas han tenido muy buenas evaluaciones de impacto, el volumen del acceso a la educación superior, las tasas de egreso y las tasas de egreso oportuno persisten, principalmente en los países periféricos. Por lo tanto, parece necesario generar y debatir otros aspectos de la desigualdad educativa en la educación superior a partir de estudios enfocados en otros aspectos. Probablemente en los países con regímenes de emancipación tardía, renta baja y/o media y universidades de financiamiento público y de acceso abierto, existan elementos asociados a los estudiantes que, anidados en centros educativos, generen trayectorias de vulnerabilidad educativa que requieren políticas públicas más integrales.

La evidencia empírica pertinente es un elemento central en la generación de buena política pública; sin embargo, el debate académico suele estar influenciado por los criterios editoriales científicos de los países centrales y sus centros de tipo *Ivy League*. Esto parece sugerir un argumento de relevancia social para promover un diálogo entre los criterios académicos editoriales, con reclamos de ampliación editorial –por ejemplo, Sur-Sur– que atraiga investigación de muy alto impacto y divulgación. Toda esta nueva evidencia contribuye con una visión de desarrollo global sostenible, a partir de contribuir –por ejemplo y para el caso de este artículo– con la elaboración de políticas de combate a la desigualdad educativa en la educación superior de los países periféricos.

Esto es relevante al observar que en la producción académica considerada en el presente estudio existe una gran dispersión tanto en lo atinente a los loci de investigación elegidos como a los países de procedencia de los primeros autores de los artículos. A este respecto, si bien el 80% de las revistas sometidas a revisión está editado en idioma inglés, resulta llamativo que apenas el 21% de las filiaciones institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados corresponde a países mayoritariamente anglófonos: 14 al Reino Unido, 10 a Australia, 7 a los EE. UU., 3 a Canadá, 3 a Sudáfrica, 2 a Nueva Zelanda. Más llamativa aún es la constatación de una muy pequeña proporción de artículos –apenas un 7% del total de artículos basados en estudios empíricos– cuyo anclaje territorial es en alguno de esos seis países anglófonos: 4 en

el Reino Unido, 2 en Australia, 1 en Canadá, 1 en Sudáfrica, 1 en Nueva Zelanda, ninguno en los EE. UU.

Por lo tanto, no parece conveniente la hegemonía de una dimensión en concreto de análisis, ya que, si bien es evidente que las consideraciones a partir del centro educativo son sumamente relevantes, no es razonable creer que no existe nueva desigualdad educativa emergente en los régímenes institucionales de las diferentes universidades, en los diferentes países, en particular por fuera del Tratado de Bolonia, la *Commonwealth* o los Estados Unidos. Por ejemplo, de acuerdo con el Banco Mundial, la tasa de acceso a la educación superior en los países de la OCDE es del 80%, mientras que en América Latina y el Caribe es del 56%. En cualquier escenario, cuanto menos masificado se encuentre un nivel educativo, probablemente sea mayor la heterogeneidad individual entre quienes asisten y quienes no asisten.

Por último, el estudio desarrollado dio lugar a una relevante doble inferencia, de carácter metodológico, restringida al caso de estudios empíricos: no existe una correlación significativa entre los componentes de la calidad de la educación superior valorados como los más importantes y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización (cuantitativas, cualitativas, mixtas), ni entre aquellos componentes y las unidades de análisis consideradas, ya se trate de estudiantes, docentes, egresados, directivos, personal no docente, empleadores de egresados o expertos.

En efecto, del análisis del total de artículos considerados, se desprende de manera consistente la existencia de un conjunto de atributos que están sistemáticamente asociados a la calidad educativa. En tal sentido, y a pesar del inequívoco carácter multidimensional y polisémico del concepto *calidad educativa*, se ha podido identificar un conjunto de elementos persistentes en la producción académica más significativa sobre la temática. Estos elementos, como constructo del rasgo latente *calidad educativa*, son transversales a los diferentes tipos de contrastes empíricos propuestos. Es decir, en el total de la bibliografía analizada existe mucha heterogeneidad en los diversos componentes del diseño de investigación, en particular en lo atinente a la unidad de análisis considerada y a la metodología de investigación utilizada. Por tal motivo se analizó la posibilidad de que existiera una distribución sistemática en la identificación de cada componente de la calidad educativa y el diseño de investigación. De existir tal distribución sistemática, la validez interna de

los indicadores observados sería débil, en virtud de que los resultados dependerían del lugar y del abordaje metodológico empleado para su análisis. Sin embargo, se observó que no existe ningún tipo de distribución sistemática entre los componentes identificados y la unidad de análisis y/o el tipo de abordaje metodológico. Por tanto, los componentes identificados a lo largo del análisis son robustos y, en términos epistemológicos, tanto su identificación como sus efectos asociados no dependen del método ni del lugar desde el que se los observe.

En suma, la inexistencia de correlación entre esos tres elementos –los componentes de la calidad de la educación superior identificados, el abordaje metodológico empleado y la unidad de análisis considerada– pone en evidencia la consistencia de las conclusiones inferidas. Estas, como ya se señaló, podrán ser insumos válidos y útiles para el diseño e implementación de políticas, planes y programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Sin embargo, probablemente para algunas regiones del mundo con mucho menor tasa de acceso a la educación superior se requiera una ampliación general de los criterios editoriales, a efectos de que puedan incluir nuevas perspectivas en el debate académico general que no estén necesariamente enfocadas en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2011). Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Erga-e-omnes ediciones.
- Acevedo, F. (2021). La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetados. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34(XII), 145-155.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34>
- Acevedo, F., Gago, F., Da Silva, A. y Bastos, L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3).
<https://cutt.ly/6egC3Rc8>
- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: a study about implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Katholieke Universiteit Leuven.

- Aristimuño, A., Baracchini, L. y Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 271-276.
- Avci, E. (2017). Drawing on other disciplines to define quality in bioethics education. *Quality in Higher Education*, 23(3), 201-212.
DOI: [10.1080/13538322.2017.1407394](https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407394)
- Blanco, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19, 126-141.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>
- Goff, L. (2017). University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195.
<https://doi.org/10.1007/s10734-0160042-8>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. DOI: [10.1080/0260293930180102](https://doi.org/10.1080/0260293930180102)
- Heckman, J. (2014). Private Notes on Gary Becker. *IZA Discussion Papers*.
- Heckman, J., Lochner, L.J. y Todd, P. (2003). Fifty years of Mincer earnings regressions. *NBER Working Paper Series*, 9732, 1-52. <https://cutt.ly/2egC8A8j>
- Iannelli, C., Gamoran, A. y Paterson, L. (2018). Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility*, 57, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.06.004>
- Jackson, M. (2019). Expansion, enrollment, and Inequality of educational opportunity. *Sociological Methods & Research*, 12(2), 1-28.
<https://doi.org/10.1177/0049124119852376>
- Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.
DOI: [10.1080/13538320220127461](https://doi.org/10.1080/13538320220127461)
- Lomas, L. (2007). Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 402-412.
<https://doi.org/10.1108/09684880710829974>
- Matei, L. (2016). *Quality assurance in higher education. A practical handbook*. Yehuda Elkana Center for Higher Education. <https://cutt.ly/uegC4mh1>
- Mendoza, F. y Ortegón, M. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://cutt.ly/pegC5ajY>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Med*, 6(7). DOI: [10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097)

- Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 20(43), 165–186.
<https://doi.org/10.18222/eae204320092043>
- Morosini, M. C., Barbosa, C. M., Leite, D., Dal Pai Franco, M. E., Da Cunha, M. I. y Aguiar, S. (2016). A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 13-37.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>
- Municipio Fernández P. (2005). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508.
<https://cutt.ly/DegC59K>
- Munyo, I. (2016). ¿Y por casa cómo andamos? *Revista Escuela de Negocios-Universidad de Montevideo (IEEM)*, junio, 22-27.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 17(2), 5-25.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Nabaho, L., Aguti, J. y Oonyu, J. (2019). Unravelling quality in higher education: What say the students? *Africa Education Review*, 16(5), 1-18.
<DOI:10.1080/18146627.2016.1224600>
- Pareja, C. (1996). ¿Apostar a la educación? *Cuadernos del CLAEH*, 20(75), 143-175.
- Pompili, G. (2010). Quality in search of meanings: the case of Italian universities. *Quality in Higher Education*, 16(3), 235-245.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506705>
- Prisacariu, A. y Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166.
<DOI:10.1080/13538322.2016.1201931>
- Reeves, C. y Bednar, D. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Saarinen, T. (2010). What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57. <https://doi.org/10.1080/13538321003679507>
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116.
<DOI:10.1080/13538322.2018.1488395>
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. & The PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *The BMJ*, 349. <DOI:10.1136/bmj.g7647>

- Sierra Bravo, R. (1997). Técnicas de investigación social: *Teoría y ejercicios* (14^a ed.). Thomson.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- Van Vught, F. y Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- Weenink, K., Aarts, N. y Jacobs, S. (2018). Playing language games: higher education quality dynamics in Dutch national policies since 1985. *Critical Policy Studies*, 12(3), 273-293. DOI: <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1300540>
- Wittek, L. y Kvernbeck, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. DOI: [10.1080/00313831.2011.594618](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618)
- Zepke, N. (2014). Understanding teaching, motivation and external influences in student engagement: How can complexity thinking help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. DOI: [10.1080/13596748.2011.549721](https://doi.org/10.1080/13596748.2011.549721)

NOTAS

⁽¹⁾ El contenido de esta Introducción reproduce, aunque con modificaciones, algunas consideraciones expuestas en la introducción de un artículo recientemente publicado (Acevedo et al., 2022).

⁽²⁾ "de a quién ella es dirigida y por quién es definida" (traducción de los autores).

⁽³⁾ "de colocar el foco en el estudiante" (traducción de los autores).

⁽⁴⁾ Se omite el análisis con ajuste Bonferroni debido a que nuevamente muestra asociaciones no significativas y no aporta nueva información; además, la cantidad de categorías implicadas daría lugar a una tabla de gran tamaño. De todos modos, las estimaciones fueron efectivamente realizadas, y están a disposición de quien las requiera.

2. Autorregulación en educación superior: Orientaciones de una comisión nacional de acreditación en Chile

Self-regulation in higher education:
Guidelines for a national accreditation commission in Chile

David Álvarez-Maldonado¹ @ Nicolás Barrientos Oradini² @
Mauricio Araneda Reyes³ @ Carlos Aparicio Puentes⁴ @

¹ Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, Santiago, Chile

^{2 y 3} Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

^{2 y 4} Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile

RESUMEN

Las instituciones de educación superior son organizaciones compuestas por grupos de profesionales que deben implementar direcciones estratégicas para la gestión de la calidad y el mejoramiento continuo. Los mecanismos fundamentales para desarrollar estas labores se encuentran en procesos de autorregulación organizacional, grupal e individual, los cuales se estructuran mediante la orientación por criterios estandarizados a realizar un esfuerzo de atención en niveles específicos de abstracción regulatoria. Se realiza una investigación con enfoque cualitativo, mediante el análisis de discurso, para identificar las orientaciones sostenidas por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile para el campo de la educación superior chilena, la cual dirige los esfuerzos de atención en materia de autorregulación. El resultado es un mapa de procesos que representa el contenido orientador del comportamiento de las instituciones de educación superior, lo cual es relevante para que sus grupos y profesionales dirijan su esfuerzo de atención a niveles específicos de abstracción regulatoria en la gestión.

Palabras clave: Educación; Gestión de la Educación; Instituto de Enseñanza Superior; Universidad

Self-regulation in higher education:
Guidelines for a national accreditation commission in Chile

ABSTRACT

Institutions of higher education are organizations composed of groups of professionals who must implement strategic directions for quality management and continuous

improvement. The fundamental mechanisms for carrying out these tasks are found in processes of organizational, group, and individual self-regulation, which are structured through guidance by standardized criteria to make an effort to address specific levels of regulatory abstraction. A qualitative research approach is employed, utilizing discourse analysis, to identify the guidance provided by the National Accreditation Commission of Chile for the field of Chilean higher education. This commission directs efforts towards self-regulation in this field. The result is a process map that represents the guiding content for the behavior of higher education institutions, enabling their groups and professionals to focus their attention on specific levels of regulatory abstraction in management.

Keywords: Education; Education Management; Higher Education Institute; University

Autorregulação no ensino superior: orientações para uma comissão nacional de credenciamento no Chile

RESUMO

As instituições de ensino superior são organizações compostas por grupos de profissionais que devem implementar direções estratégicas para a gestão da qualidade e melhoria contínua. Os mecanismos fundamentais para realizar essas tarefas estão nos processos de autorregulação organizacional, de grupo e individual, que são estruturados através da orientação por critérios padronizados, visando um esforço para atender a níveis específicos de abstração regulatória. Realiza-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando análise de discurso, para identificar as orientações sustentadas pela Comissão Nacional de Acreditação do Chile no campo do ensino superior chileno, a qual direciona os esforços para atender à autorregulação. O resultado é um mapa de processos que representa o conteúdo orientador do comportamento das instituições de ensino superior, para que seus grupos e profissionais direzionem seus esforços para atender a níveis específicos de abstração regulatória na gestão.

Palavras-chave: Educação; Gestão da Educação; Instituto de Ensino Superior; Universidade

L'autorégulation dans l'enseignement supérieur : orientations pour une commission nationale d'accréditation au Chili

RÉSUMÉ

Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations composées de groupes de professionnels qui doivent mettre en œuvre des orientations stratégiques

pour la gestion de la qualité et l'amélioration continue. Les mécanismes fondamentaux pour mener à bien ces tâches se trouvent dans des processus d'autorégulation organisationnelle, de groupe et individuelle, structurés par des critères standardisés, visant à fournir des efforts pour répondre à des niveaux spécifiques d'abstraction réglementaire. Une recherche est menée avec une approche qualitative, en utilisant l'analyse du discours, afin d'identifier les orientations soutenues par la Commission nationale d'accréditation du Chili dans le domaine de l'enseignement supérieur chilien, qui dirige les efforts pour répondre à l'autorégulation. Le résultat est une carte des processus représentant le contenu directeur du comportement des établissements d'enseignement supérieur, afin que leurs groupes et professionnels dirigent leurs efforts vers des niveaux spécifiques d'abstraction réglementaire dans la gestion.

Mots clés: Éducation ; Gestion de l'éducation ; Institut d'enseignement supérieur; Université

1. INTRODUCCIÓN

La administración de los temas vinculados a la excelencia en la educación superior se inserta en los ajustes sociales actuales orientados a la gestión de la calidad (Grundey, 2008; Berrocal de Luna et al., 2023). Dentro de este ámbito, los principios del área de la gestión de la calidad universitaria se concretan mediante la dirección estratégica de las instituciones (Aedo, 2009), impulsando los procedimientos de validación de la calidad, basados en la autonomía universitaria, resultando en procesos de autorregulación institucional (Perumalswami et al., 2024; Stone, 2022; Estlund, 2007; Pearson, 2021), en el contexto de la presente cuarta revolución industrial y la sociedad de tipo 4.0, que demanda una aplicación de los principios de la gestión total de calidad (Grundey, 2008; Ülker, 2023; Casprini et al., 2023), dada la importancia de la gestión de las partes interesadas y beneficiarias, tomando decisiones respaldadas en evidencias y criterios. Estos procedimientos de gestión de calidad han llevado a la formación de rutinas para evaluar la percepción de distintos actores, especialmente los beneficiarios estudiantiles (Orellana et al., 2017; y Celis y Véliz, 2017), además de evaluar la relación con el entorno y desarrollar procesos de autoevaluación institucional (Grundey, 2008; Adán et al., 2016; Barreyro y Hizume, 2018). En este sentido, los procesos de autorregulación organizacional permiten implementar correcciones y retroalimentaciones orientadas a generar estándares de calidad institucional.

En esta perspectiva, el enfoque de la dirección estratégica de las instituciones educativas se relaciona con la necesidad de adaptarse a los cambios sociales, enfrentando oportunidades y amenazas, en el ámbito de la educación superior (Aedo, 2009; Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2023), para asegurar la calidad académica y la mejora constante. Estos procedimientos estratégicos se han desarrollado en el marco de la sociedad de la información y la cuarta revolución industrial o sociedad industrial de tipo 4.0 (Xia et al., 2023; Ülker, 2023), obligando a las instituciones a ajustar las prácticas para el aseguramiento de la calidad al nuevo entorno caracterizado por sistemas de información digitales, procesos tecnológicos automatizados, inteligencia artificial, la integración de las organizaciones con distintas partes interesadas de forma directa y la estrecha relación transparente con la sociedad en general. En este contexto, las características de la sociedad industrial 4.0 han facilitado la investigación de la percepción estudiantil sobre la calidad educativa (Adán et al., 2016; Dooner et al., 2016; Tornero et al., 2016; Zapata y Clasing, 2016; Orellana et al., 2017; y Celis y Véliz, 2017; Fleet et al., 2017; Walczak et al., 2017; Casprini et al., 2023), gracias a las nuevas tecnologías de la información y automatización para la generación de datos, junto con la nueva importancia de las partes interesadas o beneficiarias para la evaluación de la gestión desde una perspectiva de responsabilidad social, imponiendo comprender las perspectivas del segmento estudiantil como beneficiario clave, para mejorar la calidad educativa, haciéndolos partícipes de la gestión institucional y de las decisiones basadas en evidencias.

En el contexto del desempeño práctico de la gestión universitaria orientada por los principios de la calidad total (Casprini et al., 2023), estos procedimientos han generado la necesidad de activar y desarrollar capacidades de autoevaluación en los equipos de trabajo de la gestión educativa (Grundey, 2008; Barreyro y Hizume, 2018), en el marco de los nuevos requisitos sociales para esta situación, los cuales están orientados a la mejora continua de los procesos orientada a beneficiarios. Desde este objetivo estratégico, es necesario reflexionar sobre cómo los grupos de profesionales miembros de las instituciones educativas son capaces de generar rutinas para autorregularse, rindiendo cuentas de sus procesos, en el marco de la autonomía universitaria, y desde la necesidad de orientar los esfuerzos al logro de la calidad deseada por las partes interesadas y beneficiarias. En este ámbito se deben desarrollar prácticas de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004) que

resulten en acreditaciones de excelencia de calidad educativa, como resultado de la gestión estratégica de las organizaciones y la alineación de sus profesionales con el cumplimiento de los criterios en esta materia.

De seguidas a lo antes señalado, y, en el marco de los procesos de organizaciones, grupos y personas, es posible resaltar la función que cumplen las agrupaciones de individuos en las instituciones para vincular las definiciones estratégicas organizacionales con el desempeño individual de cada agente en particular, focalizando los procesos de autorregulación en la formación de equipos de trabajo, en el contexto de la autonomía universitaria, comprendiendo este fenómeno de la autorregulación grupal como una orientación coordinada, monitoreada y retroalimentada (Marks y Panzer, 2004) de esfuerzos de atención individual y colectiva a niveles específicos de autorregulación institucional (Lord et al, 2010), dirigiendo el uso de los recursos cognitivos escasos de los profesionales de las instituciones a los niveles de abstracción y ciclos temporales relevantes estratégicamente, en el marco de la teoría del procesamiento dual (Hirschman y Holbrook, 1982; Shiv y Fedorikhin, 1999; Evans, 2008; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013), que establece una escasez de los recursos cognitivos y afectivos utilizados para el comportamiento deliberado, generando un fenómeno de esfuerzo de atención para privilegiar el foco a la regulación del comportamiento en ciertos niveles de abstracción y temporales relevantes para la institución, comunicado y alineado mediante la dirección del grupo, basándose en la coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004), por sobre otros niveles menos relevantes, en el marco de una escasez de recursos cognitivos individuales y grupales (Porter et al, 2010) que plantea el modelo procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013).

Así, existirían grupos o equipos de trabajo que orientarían la atención, generando procesos de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004) para promover ciertas conductas mediante procesos de autorregulación basados en retroalimentación negativa asociada a niveles de abstracción y ciclos temporales de los procesos estructurales de regulación (Lord et al, 2010), los cuales demandan gastos de sus recursos cognitivos y afectivos de los miembros de las instituciones educativas, estableciéndose un enfoque dominante en niveles específicos de la autorregulación, de forma preferente por sobre otros niveles. Estas dimensiones o niveles estructurales de los pro-

cesos de autorregulación pueden ser categorizados en cuatro conceptos según su nivel de abstracción y su ciclo temporal: 1) valores, de nivel alto y ciclo temporal largo, 2) metas, de nivel intermedio y ciclo temporal mediano, 3) rutinas, de nivel bajo y ciclo temporal corto, y 4) componentes cognitivos, afectivos y conductuales, de nivel micro y ciclo temporal inmediato; elementos los cuales son descritos de la siguiente manera, según su nivel de abstracción y ciclo temporal.

Un nivel alto de asuntos culturales de tipo valórico, los cuales mediante restricciones y promoción de códigos abstractos regularían el comportamiento, generando grupos que coordinan la orientación de la atención y monitorean el comportamiento mediante retroalimentación fundada en el alineamiento cultural a preceptos valóricos o normativos abstractos y de largo plazo, por sobre niveles de logros, de rutinas específicas o de subcomponentes conductuales específicos, disminuyendo la atención en estos otros tres niveles, por ejemplo, como sucede en las culturas urbanas en que ciertos valores son más relevantes que el logro de metas, el establecimiento de rutinas o los subcomponentes conductuales que sustentan el comportamiento, estableciéndose intereses de largo plazo y abstractos, por sobre otros de menor nivel.

Un nivel intermedio de cuestiones asociadas al logro de metas y el comportamiento planeado, el cual genera una atención mayor y monitoreo respecto del cumplimiento de objetivos, estableciéndose como secundaria la retroalimentación basada en asuntos culturales, o respecto de rutinas o subcomponentes conductuales específicos, por ejemplo, un buen vendedor en una empresa de ventas podría mantenerse en el grupo de ventas, independiente de no estar alineado culturalmente o tener esquemas de rutinas no validadas por la organización, e incluso por tener activaciones e inhibiciones de la conducta no legitimadas o mayoritariamente no aceptadas.

Un nivel bajo asociado a asuntos sobre el sostenimiento de rutinas de comportamientos basadas en esquemas o guías conductuales, similar a los guiones que orientan el comportamiento de las personas que actúan, lo cual también podemos encontrarlo en el establecimiento de buenas prácticas en las organizaciones, por ejemplo, en grupos de funcionarios del empleo público, que requieren mantener ciertas rutinas administrativas en un contexto laico en que no se busca un alineamiento cultural explícito, ni se requiere el cumplimiento asegurado de metas, a la vez que se puede mantener una conducta

fundada en subcomponentes que pueden ser incluso indeseables para las partes interesadas, como la indiferencia y apatía; y, finalmente, 4) Un nivel micro, basados en subcomponentes del comportamiento, compuesto por procesos cognitivos, afectivos y conductuales, articulados sobre fenómenos biológicos que activa o inhiben ciertos subcomponentes de la conducta, por ejemplo, en lo que respecta a grupos de militares que están orientados a reforzar estímulos automáticos para el combate y la inhibición de emociones naturales de miedo en contextos de amenaza.

Estos cuatro niveles podrían ser evaluados mediante escalas de auto reporte individual sobre el comportamiento grupal, utilizando a las personas como instrumento para observar cómo operan los procesos de orientación de la atención y monitoreo (Marks y Panzer, 2004), junto con levantamientos de datos en terreno mediante observación directa o etnográfica para observar el comportamiento real del grupo al momento de desarrollar sus labores. El monitoreo, coordinación y retroalimentación permitirían la configuración de procesos de autorregulación fundados en retroalimentación negativas (Lord et al., 2010), es decir, contrastaciones de estándares y criterios, conformados por imágenes mentales contra las percepciones reales del desempeño.

En este contexto, debido a los límites de los recursos cognitivos y afectivos planteados por el modelo de procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013), se genera escasez en atención disponible para todos los niveles, requiriendo que el individuo priorice la atención para su uso eficaz, estableciéndose la socialización grupal y el monitoreo (Marks y Panzer, 2004) como la orientación de la atención a cierto nivel de autorregulación por sobre otros niveles. En este marco, caracterizado por mezclar los niveles de autorregulación (Lord et al, 2010) junto con el modelo de procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013), es posible establecer las siguientes proposiciones teóricas complementarias:

- a) Proposición 1: La escasez de recursos cognitivos, afectivos y conductuales dedicados a establecer un esfuerzo de atención a los diferentes niveles de autorregulación, obliga que el sujeto deba priorizar ciertos niveles por sobre otros para el uso eficaz de estos recursos.
- b) Proposición 2: Los grupos de personas establecen procesos de autorregulación colectivos mediante la orientación de priorizar ciertos niveles

de autorregulación, por sobre otros niveles, generando una variabilidad en el comportamiento grupal de autorregulación mediante la coordinación y monitoreo para la generación de retroalimentación.

c) Proposición 3: Los individuos participan en los procedimientos de autorregulación grupal al obedecer las indicaciones del colectivo al que aspiran a formar parte, generando conductas que favorecen la atención selectiva de determinados niveles de los procesos de autorregulación. Esto se lleva a cabo mediante acciones coordinadas y supervisión que generan retroalimentación adversa, la cual responde a discrepancias en relación con el nivel al que se enfoca la atención.

Dentro de este marco teórico, es viable identificar la dirección de la atención promovida por las organizaciones y los grupos de profesionales mediante el análisis de los mensajes comunicativos emitidos por las instancias directivas, como los gobiernos, las administraciones universitarias y los líderes de las instituciones educativas, entre otros actores destacados. En este contexto, el estudio se propuso llevar a cabo un análisis de las orientaciones del enfoque de atención promovido por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), la cual establece pautas para el enfoque de atención a niveles específicos de autorregulación institucional, con el propósito de desarrollar autoevaluaciones y procesos de acreditación. En este sentido, se optó por analizar las expresiones verbales vertidas en el evento estratégico conocido como Jornada de Difusión del Nuevo Instrumento de Acreditación Institucional de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, llevada a cabo el 31 de agosto de 2023, con una duración aproximada de cuatro horas. Se obtuvo una transcripción literal del discurso, constituyendo así una evidencia discursiva que se sometió a un análisis cualitativo para identificar las orientaciones que deberían guiar los esfuerzos de atención grupales de los equipos de profesionales que forman parte de las organizaciones educativas supervisadas por la CNA.

El objetivo general de esta investigación es describir los conceptos que fundamentan el discurso de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile en lo que respecta a la autorregulación para la autoevaluación y acreditación institucional (Grundey, 2008), el cual serviría como base directiva para la gestión estratégica de las organizaciones y la alineación de sus profesionales. Esto se lograría mediante la formación de equipos de trabajo que orientarían el enfo-

que de atención hacia niveles específicos de abstracción en los procesos estructurales de autorregulación.

2. AUTORREGULACIÓN

En el ámbito del comportamiento organizacional, se define la autorregulación como una amalgama de procesos internos o psicológicos que transcurren dinámicamente en el tiempo (Lord et al., 2010). No obstante, los procesos de autorregulación no se limitan exclusivamente a un fenómeno individual. La autorregulación está intrínsecamente vinculada al contexto debido a diversas causas; por ejemplo, identifica amenazas y oportunidades del entorno. Además, puede surgir de restricciones culturales, convirtiéndose así en un elemento conformador del grupo. De este modo, en el ámbito de la autorregulación, se abre un extenso campo de investigación vinculado a las interacciones sociales y los grupos.

En este escenario tipológico que guía el comportamiento a través de la atención a diferentes niveles de autorregulación, es posible discernir tipos de procesos. Por un lado, se encuentran los procesos de autorregulación individuales, que implican diversos procesos cognitivos, afectivos y conductuales (Loewenstein, 1996; Hirschman y Holbrook, 1982; Denes-Raj y Epstein, 1994; Evans, 2008; Lord et al., 2010; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013), fusionándolos en un tipo híbrido de proceso humano que administra recursos limitados. Por otro lado, existen procesos de autorregulación basados en la interacción entre individuos y la formación de grupos, fundamentados en coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004). Estos generan mecanismos para orientar el uso de recursos cognitivos y afectivos hacia ciertos niveles de autorregulación, prevaleciendo sobre otros niveles. Debido a la comprensión de las estructuras generales de los procesos de autorregulación, se pueden concebir de manera homogénea, aunque los mecanismos y contenidos asociados a estas regulaciones varían entre grupos, organizaciones y culturas. Una posible explicación de esta variabilidad radica en la escasez de recursos cognitivos, afectivos y conductuales (Hirschman y Holbrook, 1982; Shiv y Fedorikhin, 1999; Evans, 2008; Porter et al., 2010; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013) y la necesidad de establecer preferencias en la dedicación del esfuerzo de atención y monitoreo a ciertos niveles. Por lo tanto, se formulan las siguientes proposiciones teóricas:

- a) Proposición 4: Los procesos de autorregulación grupal, basados en coordinación, monitoreo y retroalimentación, se diferencian por la orientación de sus miembros hacia ciertos niveles específicos de los procesos de autorregulación.
- b) Proposición 5: La dirección estratégica institucional orienta a generar esfuerzos de atención en ciertos niveles específicos de la autorregulación, coordinando, monitoreando y retroalimentando de forma privilegiada niveles de abstracción y ciclos temporales específicos.

En este marco, se orienta la reflexión mediante una hipótesis que sostiene que la variabilidad en los comportamientos grupales de autorregulación se debe a diferencias en la orientación de la atención, como recurso cognitivo, hacia los distintos niveles de los procesos regulatorios individuales, en el contexto de la escasez natural de recursos cognitivos. Las personas estarían dirigidas por su grupo, a través de la interacción entre los sujetos, ya sean pares, supervisores o subordinados, enfocando su atención de manera específica en ciertos aspectos de los procesos de autorregulación individual, ya que el grupo promueve esa atención. El resultado de esta orientación dirigida de la atención son tipos de autorregulación grupal diferenciados según el nivel de autorregulación al que orientan destinar recursos cognitivos escasos.

En este contexto, los grupos configurarían, mediante dinámicas colectivas de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004; Lord et al., 2010), una orientación respecto a la atención que se debe prestar a los distintos niveles de autorregulación. Esto generaría que las personas destinen los escasos recursos cognitivos a ciertos tipos de nivel en la autorregulación, por encima de otros niveles, forzando una atención mayor a ciertos tipos de ciclos temporales y niveles de abstracción, en comparación con otros tipos de ciclos y niveles. De esta manera, se configurarían grupos orientados a ejercer la atención selectiva a comportamientos culturales de largo plazo, al logro de metas, al desarrollo de comportamientos rutinarios, o a subcomponentes del comportamiento de tipo afectivo, cognitivo o conductual, dirigidos estratégicamente por la orientación del esfuerzo de atención al nivel de autorregulación específico.

En este contexto, cada nivel ha sido identificado por diferentes corrientes teóricas; por ejemplo, la tradición psicológica define la autorregulación como

un fenómeno represivo que inhibe impulsos primarios, permitiendo adaptarse a los requerimientos normativos de la cultura (Freud, 1913, 1915, 1921, 1930, 1991, 1992). Esta noción fue adoptada por la ciencia al establecer la capacidad humana de abstenerse de conductas frente a estímulos emocionalmente intensos, corrigiendo deliberadamente procesos automáticos (Loewenstein, 1996; Del Valle et al., 2019; Kahneman, 2003; Bago y De Neys, 2019). En esta visión de la autorregulación, este fenómeno sería una capacidad humana resultado de procesos evolutivos para adaptarse al contexto (Tangney et al., 2004). Esta concepción estaría relacionada con el nivel micro que busca inhibir ciertos subcomponentes conductuales en función de niveles altos, intermedios y bajos (Lord et al., 2010), lo que sostendría la conformación de rutinas, el logro de metas y el alineamiento cultural.

Junto a esta concepción restrictiva de la autorregulación, es posible identificar una definición alternativa a la restricción del yo frente a los impulsos (Freud, 1915, 1922, 1930, 1992), la cual es la capacidad de planificar el comportamiento orientado a logros u objetivos ubicados temporalmente en un momento diferente al presente, es decir, en el futuro, lo cual requiere perseverancia (Del Valle et al., 2019; Duckworth y Kern, 2011), conocido también como comportamiento planeado. Esta concepción del comportamiento planeado estaría relacionada con el nivel intermedio en el que se orienta a las personas al logro de metas, mediante el establecimiento de imágenes con las cuales realizar una comparación de su estado real versus su estado ideal, generando procesos de retroalimentación cultural. De esta forma, la autorregulación puede ser un asunto restrictivo (Tangney et al., 2004; Kahneman, 2003; Bago y De Neys, 2019), el cual sucede en un nivel micro en procesos inhibitorios, pero también sucede en un nivel alto mediante las restricciones culturales; a la vez que es una orientación de comportamiento planeado, en un nivel intermedio de orientación al logro, junto a un comportamiento de nivel bajo, el cual es orientado por modelos cognitivos que regulan el comportamiento por medio de guiones o esquemas mentales (Crusius et al., 2012; Del Valle et al., 2019).

En este sentido, los cuatro niveles referidos a la autorregulación se componen de procesos restrictivos y procesos de planeación creativa, y están acompañados por otro fenómeno dual que establece la posibilidad de reprimir o planear en función de modelos mentales sustentados en valores culturales. Estos son a priori por códigos normativos (Kant, 1785, 2012; Doglas, 1973; Denes-

Raj y Epstein, 1994; Evans, 2008; Duckworth y Kern, 2011; Bago y De Neys, 2019), impulsados a la vez por emociones a nivel micro, como la culpa para reprimir, o el propósito para planificar el futuro en función de promover comportamientos valorados. Por otro lado, es posible identificar modelos mentales instrumentales o utilitarios (Mill, 1891) asociados a intereses impulsados por los efectos o resultados de las acciones, sin considerar normativas a priori que prescriban acciones en un nivel de abstracción alto, es decir, sin necesitar códigos valóricos (Bentham, 1836; Anderson, 1983; Greene, 2007), estableciéndose una regulación de las acciones orientada a los resultados racionalmente esperados asociados a la satisfacción del agente (Mill, 1831; Bentham, 1836; Mill, 1863, 1891), en un nivel intermedio de los procesos de autorregulación (Lord et al., 2010), el cual estaría orientado a poner la atención sobre las metas. De esta forma, dirigir el comportamiento por modelos mentales valóricos o instrumentales estaría asociado con enfocar la atención en el nivel alto e intermedio de los procesos de autorregulación, a la vez que inhibir el comportamiento por fenómenos culturales o por la necesidad de cumplir con una rutina estarían relacionados con niveles altos, bajos y micro de los procesos de autorregulación, generando un posible sesgo sistemático al considerar el cumplimiento de metas, en contraposición con estar alineados culturalmente al propósito abstracto de nivel superior o cumplir con las rutinas.

En el marco de esta reflexión teórica, podemos establecer tipos dominantes al definir la orientación de la atención en el proceso de autorregulación grupal: primero, el control de impulsos, ubicado en un nivel micro; segundo, la planificación del comportamiento orientada por objetivos futuros, en un nivel intermedio; tercero, el comportamiento orientado por modelos mentales fundados en códigos valóricos normativos a priori en un nivel alto; y, cuarto, modelos mentales que guían el comportamiento. De esta forma, la orientación de la atención puede estar en el control de impulsos, sin necesidad de establecer una orientación de la atención hacia una planificación futura basada en el logro de metas, y viceversa. Asimismo, el comportamiento guiado por esquemas no requiere normativas valóricas de orientación, y también viceversa. Es decir, la conducta normativa valórica no necesita necesariamente de esquemas conductuales. Por ejemplo, responder a una normativa valórica puede tener resultados insatisfactorios o no deseados por el agente, a la vez que guiarse por esquemas o modelos mentales puede no estar alineado con es-

tándares valóricos específicos o que sean indiferentes en los procesos de coordinación, monitoreo y retroalimentación. De la misma forma, controlar los impulsos por asuntos valóricos o por esquemas de conducta no requiere necesariamente un pensamiento planeado al futuro, a la vez que el pensamiento planeado al futuro por parte del agente, por razones valóricas o de logro de metas, no necesita necesariamente enfocarse en el control de impulsos en el nivel micro.

Finalmente, la comprensión de los procesos de autorregulación grupal como la orientación de la atención mediante coordinación, monitoreo y retroalimentación proporciona una explicación de la diversidad de procesos de autorregulación grupal. Se puede crear una tipología basada en los niveles de Lord et al. (2010), la cual se explica por la escasez de los recursos cognitivos y afectivos (Evans, 2008) para destinar atención a los cuatro niveles de manera equitativa. Se establecen procesos grupales basados en los siguientes aspectos:

- a) La dominancia de cierto nivel en la atención dirigida.
- b) El sesgo sistemático para no prestar atención a un nivel específico.
- c) Tipos de combinaciones con base en los 4 niveles de autocontrol.

Esta tipología busca contribuir a describir la variabilidad de los procesos de autorregulación grupal y explicar esta variabilidad mediante el uso diferenciado de recursos cognitivos y afectivos para dirigir la atención.

3. ANÁLISIS DE DISCURSO

Esta investigación se basa en un enfoque metodológico cualitativo, específicamente en el análisis del discurso (Álvarez-Maldonado et al., 2021; Letzkus-Palavecino et al., 2022). Este enfoque se seleccionó debido a sus ventajas para abordar cuestiones relacionadas con la subjetividad en la gestión organizacional, en particular, los contenidos que generan los criterios y estándares utilizados en la autoevaluación y acreditación de las instituciones de educación superior. Estos criterios y estándares orientan las rutinas de comportamiento en estas instituciones.

La metodología cualitativa se utiliza para identificar contenidos que influyen en el comportamiento de individuos, grupos y organizaciones. En este estudio, analizamos los discursos presentados en la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación que tuvo lugar en 2023, registrando los datos me-

diante archivos audiovisuales de la sesión de Jornada de Difusión, la cual era pública. En esta jornada se comunicaron los nuevos criterios estandarizados de acreditación que servirían de base para la dirección estratégica de las instituciones en términos de calidad educativa. Estos criterios influirían en los esfuerzos de regulación por parte de los equipos de profesionales que trabajan en las instituciones educativas. El procedimiento consistió en el registro audiovisual de la Jornada de Difusión, la transformación a texto del audio del registro, y el análisis de contenido del texto representativo de los discursos emitidos en la Jornada de Difusión, mediante el software Atlas.ti, aplicando codificación inductiva.

La pregunta de investigación que guía el análisis de datos verbales recolectados de la Jornada de Difusión es: ¿Cuáles son las características de los contenidos relacionados con los criterios estandarizados para la acreditación de instituciones de educación superior y sus programas de formación, emitidos en la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile? El objetivo general de la investigación es describir las características de los constructos conceptuales identificados en los discursos relacionados con los procesos de acreditación institucional orientados por la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile en el año 2023, centrándose en las cuestiones de autorregulación debido a su vínculo con la gestión de la calidad total universitaria.

La muestra se seleccionó de manera intencionada y por conveniencia, eligiendo un evento estratégico que presentara los criterios y estándares a los que se debía prestar atención en la gestión institucional educativa. Luego, se analizaron los discursos para identificar constructos que representaban conceptos presentes en las conversaciones de los participantes en la jornada de difusión institucional. Estos constructos se representarían en un mapa de procesos utilizando el software Bizagi Modeler.

El análisis del discurso se realizó mediante la observación de categorías, que se codificaron de manera inductiva a partir de los datos verbales recopilados durante la grabación de la Jornada de Difusión de la CNA de Chile. El discurso se registró en formato de audio digital y se transcribió de manera literal para su análisis con el software Atlas.ti. Las categorías emergentes se utilizaron para codificar segmentos significativos que mostraban constructos y sus interrelaciones. Estos segmentos se agruparon y se analizaron en función de las

superposiciones utilizando una matriz de coocurrencias de codificación, que permitía identificar vínculos entre conceptos.

Los resultados revelaron constructos conceptuales compuestos por segmentos significativos, que representan elementos destinados a guiar el comportamiento de individuos, grupos y organizaciones. Estos constructos se representan en un mapa de procesos basado en estas categorías, lo cual se desarrolla en el apartado de los resultados mediante un mapa de procesos (Figura 1) y una tabla de categorías (Tabla 1).

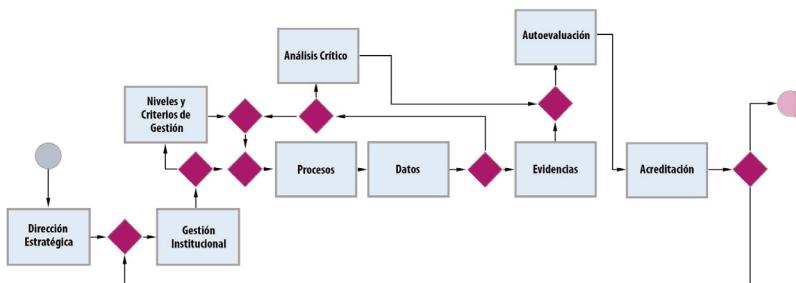
4. RESULTADOS

La Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, desarrolló elementos discursivos para comunicar los nuevos criterios estandarizados que deben orientar la gestión estratégica de las instituciones educativas. En este contexto, la enunciación verbal de contenidos cualitativos se transforma en los insumos para orientación del esfuerzo de atención en diferentes niveles de autorregulación institucional, conformando un proceso normativo conducente a la autoevaluación y la acreditación de las organizaciones de educación superior. En este sentido, mediante un análisis cualitativo se identificó el mapa del discurso emitido por los representantes de la comisión, el cual está constituido por categorías que articuladas generan el proceso orientador de los procesos regulatorios educacionales para el establecimiento de la calidad. Cada categoría fue analizada según la evidencia del discurso emitido por la institución gubernamental chilena, articulándolos mediante sus relaciones significativas, e interpretándolos según la teoría de los niveles de autorregulación (Lord et al, 2010).

El proceso resultante del análisis del discurso se constituye por elementos iniciales relativos a la dirección estratégica de las organizaciones, basada en estos mismos criterios de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, los cuales deben resultar en una gestión institucional alineada a estas orientaciones, y nutrida con los resultados finales de los procesos de acreditación, el cual es el destino de las actividades institucionales en general en términos de calidad. En este escenario, la gestión institucional se relaciona con dos elementos complementarios, por un lado, con niveles y criterios estandarizados para la gestión, mientras que, por otro lado, por el desarrollo de procesos rutinarios nutridos por estos mismos criterios para la gestión, los cuales mate-

rializan en la práctica las pretensiones estratégicas de las instituciones. Estos procesos desarrollados producen información compuesta por datos los cuales son utilizados para realizar un análisis crítico respecto de los quehaceres organizacionales, a nivel de sus grupos de trabajo y profesionales individuales, en el marco de la dirección estratégica de la gestión institucional basada en criterios estandarizados, a la vez que constituyen las evidencias o muestras que sostienen los juicios de autoevaluación institucional. Las actividades de autoevaluación, basadas en el análisis crítico y en las evidencias conformadas por los datos, derivarían en los resultados de acreditación institucional, las cuales generan una retroalimentación en el proceso para la mejora de la gestión institucional y sus procesos, basados en criterios promovidos por la Comisión Nacional de Acreditación. A continuación, se detalla el diagrama de estos mecanismos generales, identificados en los discursos de los representantes gubernamentales en materia de acreditación de instituciones de educación superior:

Figura 1. Mapa sobre la Autorregulación de Instituciones de Educación Superior



Fuente: Elaboración propia mediante software Bizagi Modeler

Los componentes fundamentales de este proceso de autorregulación de instituciones de educación superior, orientado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, son detallados en la siguiente Tabla 1, desarrollando una operacionalización enfocada en los niveles de abstracción en materia de autorregulación, desarrollado en el marco teórico. A continuación, se detallan las diferentes categorías del mapa de procesos, con ejemplos de segmentos discursivos emitidos por el organismo líder en materia de acreditación de la calidad de la educación chilena.

Tabla 1. Categorías del Mapa sobre Autorregulación de Instituciones de Educación Superior

Categoría	Operacionalización	Ejemplos de Segmentos Significativos
Dirección Estratégica	Nivel de abstracción alta. Se focalizan definiciones valóricas y orientaciones estratégicas en materia de gestión.	"Es una mirada absolutamente panorámica (...) integra todos los ámbitos y elementos que configuran su quehacer. (...) por lo tanto, es sumamente importante el poder establecer esta mirada interna, que dé respuesta a la de definiciones institucionales, pero que además van respondiendo quehacer propio de la carrera y programas"
Gestión Institucional	Nivel de abstracción intermedio. Fundado en mecanismos para la gestión y el aseguramiento de la calidad institucional, conforme a metas.	"Por otra parte, busca establecer una eficiencia y una eficacia (...) y que esto es permeable en todos los programas de la institución"
Niveles y Criterios de Gestión	Nivel de abstracción intermedio. Se establecen criterios para la evaluación de los logros institucionales.	"Y también tiene ejemplos de evidencia de ciertas cosas que nosotros sugerimos (...), dado lo que sea el criterio y todo lo que menciona los estándares y los niveles de logro, (...), sugerimos que ese tipo de evidencias son las que dan cuenta de la progresión de los estándares y que nos van a facilitar a los pares y a nosotros un poco la discriminación de los niveles y a ustedes las orientaciones (...) Hemos recibido buenas observaciones de esto que efectivamente ayudan, pero la lógica que está atrás es que nos tratamos de pararnos en el nivel tres del estándar y hacia atrás hacer una pregunta que englobe un grupo de aspectos que estén comprendidos en el estándar y de manera que se pueda ir contestando la pregunta de modo de mostrar la progresiva"
Procesos	Nivel bajo de rutinas. Conforman los mecanismos para el aseguramiento de la calidad.	"Acá, al ser una muestra, implica que es (...) acotada y que es suficiente para poder dar evidencia al a lo que se busca ver en los mecanismos de aseguramiento de la calidad".
Análisis Crítico	Nivel micro de abstracción. Se requieren elementos conductuales, cognitivos y afectivos de orientación crítica en los procesos de autoevaluación.	"(...) uno confía a la institución, que las cosas están, las políticas están formalizada, (...) la gracia es que eso vaya más bien más desarrollado y que el anexo pueda tener una cosa tal vez más analítica, que sea un complemento a la evaluación o al informe de evaluación, que también es un informe que debiera ser más analítico que descriptivo"
Datos	Nivel bajo de abstracción. Conforman rutinas para el reporte de información.	"Entonces todo esto, estos documentos son bien relevantes y también están otros documentos que son los de instrumentos de recolección de información, como la ficha de datos (...) donde queremos que nos reporten, está estandarizado"
Evidencias	Nivel bajo de abstracción. Conforman rutinas para la organización intencionada de muestras de información.	"Por lo tanto, a través de esta muestra (...) se busca establecer es esta mirada de la institución en un nivel global que abarque las distintas sedes, las distintas modalidades y que en el fondo nos dé una panorámica a través de evidencia que permita establecer el nivel de y de mecanismos también de aseguramiento de la calidad de la institución, que es lo fundamental de comprender en el contexto de la muestra intencionada, que la muestra es una selección, ya es una selección que se establece de acuerdo a criterios que están definidos respecto a un grupo de carreras y programa"
Autoevaluación	Nivel intermedio de abstracción. Se establecen orientaciones de logro en materia de autorregulación autónoma de la institución.	"Tenemos orientaciones para el proceso de autoevaluación del nivel subsistema universitario, el Subsistema de Formación Técnico Profesional. Tenemos, además, una guía procedural que vale para los dos subsistemas (...). Por eso el énfasis puesto y hemos publicado dos documentos respecto de la muestra intencionada"
Acreditación	Nivel intermedio de abstracción. Se establecen orientaciones para enfrentar la evaluación para la acreditación institucional.	"¿Cuáles son finalmente estos cuatro focos de evaluación? Por una parte, el primero es respecto al diseño y actualización curricular, el perfil de egreso y el plan de formación (...). Acá la institución debiera (...) poder establecer cuáles son los mecanismos que (...) ha definido. Instancias para revisar el perfil de egreso participantes. Periodicidad para la revisión, si considera o no información del medio externo para poder establecer actualizaciones curriculares"

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los procesos de autorregulación son un componente fundamental de la dirección estratégica de las organizaciones porque permiten enfrentar a las oportunidades y amenazas que persisten en el entorno en que se desarrollan las actividades. De esta forma, las regulaciones buscan mantener y cambiar situaciones para el cumplimiento de los propósitos institucionales, desde un proceso de retroalimentación basado en criterios estandarizados con diferentes niveles de abstracción (Lord et al, 2010), los cuales se puede evidenciar la estructura discursiva de los contenidos orientadores de la Comisión Nacional de Acreditación, al establecer que los resultados de los procesos de autoevaluación y acreditación permitirán a las instituciones fundamentar sus decisiones en materia de gestión estratégica, verificable en la última compuerta de proceso de la Figura 1 en que la categoría acreditación (Tabla 1) retroalimenta la gestión institucional, moderando la relación entre esta gestión y la dirección estratégica que la impulsa.

En el marco de los resultados representados en la Figura 1 y en la Tabla 1, es posible concluir que la gestión de la calidad universitaria comienza con la Dirección Estratégica, que implica la formulación y ejecución de las principales metas e iniciativas de la universidad. Este paso inicial establece la dirección y los objetivos a largo plazo que guiarán todas las acciones institucionales.

A continuación, se lleva a cabo la Gestión Institucional, donde se implementan las operaciones y actividades necesarias para alcanzar las metas establecidas en la dirección estratégica. Este proceso incluye la administración de recursos, la coordinación de departamentos y la supervisión de las actividades académicas y administrativas. Simultáneamente, se desarrollan los Niveles y Criterios de Gestión y los Procesos. Los niveles y criterios de gestión se refieren a las jerarquías de autoridad y los principios para la toma de decisiones, mientras que los procesos se centran en las actividades y tareas específicas necesarias para cumplir con los objetivos institucionales. El siguiente paso es el Análisis Crítico, que examina los resultados de los procesos y de los niveles y criterios de gestión para identificar áreas de mejora. Esta etapa es crucial para asegurar la efectividad y eficiencia de las prácticas actuales y para detectar posibles deficiencias. Los resultados del análisis crítico se concretan en Datos y Evidencias. La recopilación y evaluación de estos datos son esenciales para tomar

decisiones informadas y basadas en hechos concretos, permitiendo a la universidad ajustar sus estrategias y procesos. La Autoevaluación es un proceso en el cual la universidad revisa internamente su desempeño basándose en los datos y evidencias recopilados. Este autodiagnóstico es fundamental para identificar fortalezas y debilidades, y para preparar a la institución para la siguiente etapa en el proceso de calidad.

Finalmente, la Acreditación representa el último paso del proceso. Tras la autoevaluación, la universidad busca obtener una acreditación, que es un reconocimiento formal de que cumple con ciertos estándares de calidad establecidos por entidades externas. Este reconocimiento valida la calidad de la institución y proporciona confianza a los estudiantes, el personal y otras partes interesadas sobre la excelencia educativa ofrecida. En este sentido, este mapa de procesos de la Figura 1 subraya la importancia de la autorregulación en la gestión de la calidad universitaria. Al seguir este proceso, las universidades pueden identificar y abordar proactivamente las áreas de mejora, lo que les permite alcanzar y mantener altos estándares de calidad. Finalmente, en la actualidad estamos inmersos contextualmente en cambios propiciados por la cuarta revolución industrial, caracterizada por la capacidad de formar sistemas integrados de información y comunicación, lo que permite darle mayor relevancia a los datos y las evidencias al momento de evaluar los mecanismos de las organizaciones para el cumplimiento de su propósito, generando que los procesos de autoevaluación y acreditación se sostengan en datos y muestras de evidencias (Figura 1). Esta información emana de los mismos mecanismos de gestión, pero también de la participación en estos mecanismos de las partes interesadas, para estructurar una dirección estratégica de tipo 4.0, la cual se caracterice por ser participativa y por establecer vínculos estrechos con todas las partes implicadas en la misión de las universidades, tomando decisiones basadas en evidencias.

REFERENCIAS

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., & Muñoz, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 1, 1.
- Aedo, A. I. (2009). Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Eds. Comisión Nacional de Acreditación.

- Anderson, B. A. (1983). Mill on Bentham: from ideology to humanised utilitarianism. *History of Political Thought*, 4(2), 341–356. <https://cutt.ly/JegVqKQv>
- Bago, B., y De Neys, W. (2019). The intuitive greater good: Testing the corrective dual process model of moral cognition. *Journal of experimental psychology. General*, 148(10), 1782–1801. <https://doi.org/10.1037/xge0000533>
- Bentham, J. (1836). «Deontología, o, Ciencia de la moral». Librería de Galván.
- Barreyro, G. B., & Hizume, G. D. C. (2018). El Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur. *EccoS-Revista Científica*, 47, 41–59. <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.8701>
- Berrocal de Luna, E., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez Fernández, S., & Peña García, P. (2023). La acreditación del profesorado universitario en España: situación y perspectivas futuras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1). 33–54. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98164>
- Casprini, E., Pucci, T., Fiorini, N., & Zanni, L. (2023). Blending “hard” and “soft”TQM for academic excellence: the University of Siena experience in the field of Life Sciences. *TQM Journal*, 35(9), 231–255. <https://doi.org/10.1108/TQM-07-2022-0213>
- Celis, S., & Véliz, D. (2017). La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 5.
- Crusius, J., van Horen, F., & Mussweiler, T. (2012). Why process matters: A social cognition perspective on economic behavior. *Journal of Economic Psychology*, 33(3), 677–685. <https://doi.org/10.1016/j.jeop.2011.09.004>
- del Valle, M. V., Galli, J. I., Urquijo, S., & Canet Juric, L. (2019). Adaptación al español de la Escala de Autocontrol y de la Escala de Autocontrol-Abreviada y evidencias de validez en población universitaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(2), 52–64. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v11.n2.23413>
- Denes-Raj, V., y Epstein, S. (1994). Conflict between intuitive and rational processing: when people behave against their better judgment. *Journal of personality and social psychology*, 66(5), 819–829. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.5.819>
- Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., D'Alencón, A., & Salomon, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 2.
- Duckworth, A. L., y Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45(3), 259–268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>

- Estlund, C. (August 26, 2007). Free speech rights that work at work: From the First Amendment to due process. *UCLA Law Review*, 54, 1463. <https://cutt.ly/RegVd32D>
- Evans J. S. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual review of psychology*, 59, 255–278.
DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- Evans, J. S. B. T., y Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 223–241. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. & Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 6.
- Freud, S. (1913/1991). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras (1913-1914)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1915/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIV - Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1921/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII - Psicología de las masas y el análisis del yo. (1927-1931)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1930/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI - El malestar en la cultura. (1927-1931)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Greene, J. D. (2007). Why are VMPFC patients more utilitarian? A dual-process theory of moral judgment explains. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 322–323. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.004>
- Grundey, D. (2008). Tqm in university studies: Quality assessment and quality assurance in a lithuanian university. Implications for Consumers in Behavioural Economics. *International Journal of Scholarly Papers*, 7(2)14. <https://cutt.ly/kegC6mlM>
- Hirschman, E. C., y Holbrook, M. B. (1982). Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92–101. <https://doi.org/10.2307/1251707>

- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kant, I. (1785/2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [Grundlehrgung zur Metaphysik der Sitten]. Traducción, estudio preliminar y apéndices: Roberto Rodríguez Aramayo. 2002. Alianza Editorial. S. A.,
- Keren, G., y Schul, Y. (2009). Two Is Not Always Better Than One: A Critical Evaluation of Two-System Theories. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 4(6), 533–550. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01164.x>
- Loewenstein, G. (1996). Out of control: Visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65(3), 272–292. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0028>
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543–568. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100314>
- Marks, M. A., & Panzer, F. J. (2004). The Influence of Team Monitoring on Team Processes and Performance. *Human Performance*, 17(1), 25–41. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1701_2
- Mill, J.S. (1831). Elementos de economía política. Traducido por Manuel María Gutíerrez. <https://cutt.ly/4egVonkA>
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London, Parker, son, and Bourn. West Strand Published. 95 p. Digital form of Library of Congress of U.S. Congress. <https://cutt.ly/VegVp7qM>
- Mill, J. S. (1891). El utilitarismo. Sociedad General Española de Librería. <https://doi.org/10.34720/30m0-cs66>
- Orellana, V., Guzmán Valenzuela, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 7.
- Pearson, W. S. (2021). Policies on minimum English language requirements in UK higher education, 1989–2021. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1240–1252. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1945556>
- Perumalswami, C. R., Greene, A. K., Griffith, K. A., & Jaggi, R. (2024). National science foundation grant awardees' perspectives on Article X and sexual harassment in science. *Plos one*, 19(4), e0300762. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300762>

- Porter, C. O. L. H., Webb, J. W., & Gogus, C. I. (2010). When goal orientations collide: Effects of learning and performance orientation on team adaptability in response to workload imbalance. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 935–943. <https://doi.org/10.1037/a0019637>
- Shiv, B., y Fedorikhin, A. (1999). Heart and mind in conflict: The interplay of affect and cognition in consumer decision making. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 278–292. <https://doi.org/10.1086/209563>
- Stone, K. M. (2022). The Betrayal of the Red, White & Blue: The Failures of Institutional Self-Regulation & The Military's# MeToo Movement. *Buffalo Law Review*, 70, 1183. <https://cutt.ly/RegVdWtL>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., y Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tornero, B., Epstein, L., & Vicuña, M. I. (2016). Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 3.
- Ülker, N. (2023). Total quality management in the context of University 4.0: New game new rules. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1146965>
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M., & Reyes, M. (2017). Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 8.
- Xia, C., Li, X., & Cao, S. (2023). Challenges for the government-controlled higher education system in China. *International Journal of Educational Development*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102721>
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 4.

3. Educación y Formación Técnico-Profesional en Argentina: Articulaciones entre ofertas y concreciones institucionales desde el análisis de casos

Technical-Professional Education and Training in Argentina:
Articulations between offers and institutional concretions
from the case analysis

Irma Briasco¹ @  Nancy Montes² @  Eugenia Roberti³ @ 
Federico Martín González⁴ @  Anabela Ghilini⁵ @ 

^{1,5} Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina

^{3,5} Universidad Nacional Arturo Jauretche, Buenos Aires, Argentina

^{4,5} Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Este trabajo propone responder la pregunta acerca de cómo es posible avanzar en generar esquemas de articulación a partir de la identificación, caracterización y análisis de modelos y estrategias de articulación y de vinculación entre niveles de enseñanza y ofertas formativas que despliegan las instituciones de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en la Argentina con el propósito de garantizar para sus estudiantes y futuros/as egresados/as trayectorias completas en campos de formación específicos, ofrecer capacidades para el desempeño laboral, promover la terminalidad de los estudios obligatorios y/o la continuidad de estudios superiores. La investigación que aquí se presenta utilizó una estrategia comparada de estudio de casos múltiples, seleccionando cinco instituciones que promueven estrategias y modelos de articulación heterogéneas. La selección se basó en el cruce de los siguientes criterios: presencia de diferentes contextos geográficos del país (regiones, ciudades grandes e intermedias); diferentes sectores o campos de la formación, incluyendo los sectores estratégicos; alternativas institucionales con diferentes trayectorias de consolidación (modelos formalizados y consolidados y desarrollos más recientes o en vías de formalización). El trabajo de campo fue desarrollado entre febrero y octubre de 2022 y contó con la par-

ticipación de funcionarios/as, directivos, personal docente y estudiantes que permitieron acceder a las propuestas institucionales, a los recorridos personales y profesionales de los y las entrevistadas y a los espacios físicos y virtuales en los que se desarrolla la formación profesional.

Palabras clave: Educación Técnico-Profesional; formación técnica; trabajo; articulación entre ofertas y niveles

Technical-Professional Education and Training in Argentina. Articulations between offers and institutional concretions from the case analysis

ABSTRACT

This work proposes to answer the question about how it is possible to advance in generating articulation schemes from the identification, characterization and analysis of models and strategies of articulation and linkage between levels of teaching and training offers deployed by the institutions of Education Technical and Professional Training in Argentina with the purpose of guaranteeing for its students and future graduates complete trajectories in specific training fields, offering skills for job performance, promoting the completion of mandatory studies and/or the continuity of higher education. The research presented here used a comparative multiple case study strategy, selecting five institutions that promote heterogeneous articulation strategies and models. The selection was based on the crossing of the following criteria: presence of different geographical contexts of the country (regions, large and intermediate cities); different sectors or fields of training, including the strategic sectors; institutional alternatives with different consolidation trajectories (formalized and consolidated models and more recent developments or those in the process of formalization). The field work was carried out between February and October 2022 and had the excellent disposition of officials, managers, teaching staff and students who allowed access to the institutional proposals, the personal and professional journeys of the interviewees and the physical and virtual spaces in which professional training takes place.

Keywords: Education Technical Education; technical training; labor; articulation

Educação e Formação Técnico-Profissional na Argentina. Articulações entre as ofertas e concreções institucionais a partir da análise do caso

RESUMO

Este trabalho se propõe a responder à questão de como é possível avançar na geração de esquemas de articulação a partir da identificação, caracterização e análise de modelos e estratégias de articulação e articulação entre níveis de ensino e ofertas formativas implantadas pelas instituições de Ensino e Técnico e Profissional. Formação na Argentina com o objetivo de garantir aos seus alunos e futuros graduados trajetórias completas em áreas de formação específicas, oferecendo competências para o desempenho profissional, promovendo a conclusão dos estudos obrigatórios e/ou a continuidade do ensino superior. A pesquisa aqui apresentada utilizou uma estratégia comparativa de estudo de casos múltiplos, selecionando cinco instituições que promovem estratégias e modelos de articulação heterogêneos. A seleção baseou-se no cruzamento dos seguintes critérios: presença de diferentes contextos geográficos do país (regiões, cidades grandes e médias); diferentes setores ou áreas de formação, incluindo os setores estratégicos; alternativas institucionais com diferentes trajetórias de consolidação (modelos formalizados e consolidados e desenvolvimentos mais recentes ou em processo de formalização). O trabalho de campo foi realizado entre fevereiro e outubro de 2022 e contou com a excelente disposição de funcionários, gestores, docentes e estudantes que permitiram o acesso às propostas institucionais, às jornadas pessoais e profissionais dos entrevistados e aos espaços físicos e virtuais em que os profissionais ocorre o treinamento.

Palavras-chave: Educação Técnico Profissional ; treinamento técnico; trabalhar; articulação

**L'enseignement et la formation techniques et professionnels
en Argentine : Articulations entre les offres institutionnelles et
les réalisations à partir de l'analyse de cas**

RÉSUMÉ

Ce travail propose de répondre à la question de savoir comment il est possible d'avancer dans la génération de schémas d'articulation à partir de l'identification, de la caractérisation et de l'analyse de modèles et de stratégies d'articulation et de liaison entre les niveaux d'enseignement et les offres de formation formation déployée par

les institutions d'enseignement et d'enseignement technique et professionnel. Formation (EFTP) en Argentine dans le but de garantir à ses étudiants et futurs diplômés des parcours complets dans des domaines de formation spécifiques, offrant des compétences pour l'exercice d'un emploi, favorisant l'achèvement des études obligatoires et/ou la continuité de l'enseignement supérieur. La recherche présentée ici a utilisé une stratégie comparative d'études de cas multiples, sélectionnant cinq institutions qui promeuvent des stratégies et des modèles d'articulation hétérogènes. La sélection s'est basée sur le croisement des critères suivants : présence de différents contextes géographiques du pays (régions, grandes et moyennes villes) ; différents secteurs ou domaines de formation, y compris les secteurs stratégiques; des alternatives institutionnelles avec des trajectoires de consolidation différentes (modèles formalisés et consolidés et évolutions plus récentes ou en cours de formalisation). Le travail de terrain a été réalisé entre février et octobre 2022 et a bénéficié de l'excellente disposition des responsables, des gestionnaires, du personnel enseignant et des étudiants qui ont permis d'accéder aux propositions institutionnelles, aux parcours personnels et professionnels des personnes interrogées et aux espaces physiques et virtuels dans lesquels les professionnels une formation a lieu.

Mots clés: Éducation Technique Professionnelle ; entraînement technique; travail; articulation

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en la Argentina, las políticas de ampliación del acceso y mejora de la retención y la terminalidad de los diferentes niveles de enseñanza han orientado sus esfuerzos a acompañar y fortalecer las trayectorias escolares a través de disímiles dispositivos: programas de apoyo, otorgamiento de becas y, mejora de las condiciones institucionales (Miranda y Córica, 2015; Jacinto, 2016; Roberti 2018; González, 2019; Jacinto y Martínez, 2020). Uno de los elementos que constituye un objetivo normativo y organizativo para el andamiaje del recorrido formativo de las personas es la existencia de articulaciones y vinculaciones entre los niveles de enseñanza y las ofertas educativas de manera que puedan ser reconocidos, acreditados y sostenidos los saberes y capacidades adquiridos en los distintos ámbitos y momentos de la vida formativa y laboral de los individuos.

La oferta de formación profesional existente en el país se desarrolla en desiguales sectores y ámbitos. Existen programas y cursos que dependen del sector educativo; ofertas que han sido organizadas por los ministerios de tra-

bajo y de desarrollo social en el ámbito nacional, provincial o municipal; cursos que organizan las empresas en ámbitos laborales; propuestas de formación desarrolladas por gremios, fundaciones, organizaciones sociales y asociaciones profesionales y un conjunto de propuestas informales a las que las personas acceden de modo autogestionado, incluyendo formatos virtuales gratuitos o mediados por pago de aranceles.

Este estudio, realizado desde Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), integra un conjunto de trabajos financiados por el Consejo Económico y Social durante el año 2022 cuyo objeto ha sido caracterizar múltiples aspectos de la oferta de formación profesional, área de vacancia en la producción de conocimiento en la Argentina en los últimos años y de relevancia para la promoción de mejores condiciones para la inserción laboral de adolescentes, jóvenes y adultos/as. El estudio se propuso realizar un “Relevamiento de experiencias y elaboración de un mapa situacional en la República Argentina de la articulación entre la Formación Profesional y la Educación Técnica de Nivel Superior con los/as futuros/as egresados/as de la Educación Secundaria” circunscripto al universo de propuestas existentes en el sector educativo con foco en las estrategias de articulación entre los diferentes niveles de enseñanza y ofertas educativas.

El trabajo propone identificar, caracterizar y analizar modelos y estrategias de articulación y de vinculación entre niveles de enseñanza y ofertas formativas que despliegan las instituciones de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en la Argentina.

El desarrollo del estudio se organizó a partir de una estrategia comparada de estudio de casos múltiples seleccionando cinco instituciones que promueven estrategias y modelos de articulación heterogéneas⁽¹⁾. La selección se basó en el cruce de los siguientes criterios: presencia de desiguales contextos geográficos (regiones de todo el país, ciudades grandes e intermedias); diversos sectores o campos de la formación, incluyendo los sectores estratégicos priorizados por el Consejo Económico y Social; alternativas institucionales con variadas trayectorias de consolidación (modelos formalizados y consolidados y desarrollos más recientes o en vías de formalización).

Para su abordaje se analizaron dos tipos de iniciativas de articulación que despliegan las instituciones de EFTP en la Argentina: aquellas más formalizadas que hayan propuesto y consolidado modelos institucionales que incluyen en

su organización la articulación y vinculación entre niveles de enseñanza u ofertas formativas (unidades académicas, escuelas secundarias con oferta de formación profesional, redes de instituciones orientadas a campos de enseñanza específicos, iniciativas recientes de creación de escuelas secundarias con ofertas de formación profesional, entre otras posibles); y proyectos o estrategias institucionales que generan mecanismos de vinculación y articulación con otras instituciones para garantizar procesos de formación a sus estudiantes y futuros/as egresados/as para la continuidad de estudios superiores, la terminalidad de niveles obligatorios y/o la educación para el trabajo.

El artículo se organiza en cuatro secciones. El primer apartado describe la metodología adoptada por la investigación y aspectos relativos al trabajo de campo. En el segundo se presentan los resultados con las particularidades de cada caso analizado. En el tercero se avanza en discusiones resultado del análisis comparado de las principales dimensiones abordadas. Por último, se recuperan un conjunto de reflexiones a modo de conclusiones.

2. METODOLOGÍA ADOPTADA

El trabajo combinó estrategias cualitativas y cuantitativas⁽²⁾, recurriendo a diferentes técnicas de construcción de datos (entrevistas, grupos focales y análisis de normativa vigente). En particular, para la exploración de los modelos institucionales, sus propuestas formativas y las estrategias de articulación, se utilizaron fuentes primarias y secundarias de tipo cualitativo, desarrollándose las siguientes tareas:

- Realización de 5 entrevistas a informantes claves y especialistas de la EFTP con conocimientos de iniciativas de articulación en el país;
- Caracterización de las instituciones identificadas utilizando páginas web, análisis de proyectos y estadías presenciales en cada territorio;
- Realización de 69 entrevistas semiestructuradas a actores vinculados a los casos seleccionados.

La selección de los modelos institucionales siguió la metodología propuesta para el trabajo con casos colectivos o múltiples (Marradi et al., 2007) y se organizó combinando los criterios ya explicitados. A partir de estos criterios, se identificaron los siguientes casos a estudiar, uno por cada región geográfica de la Argentina, los cuales fueron validados para ajustar su relevancia y perti-

nencia mediante consultas a informantes clave y representantes federales que componen la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional (ETP):

- Centro de Formación Laboral N° 413 y Escuela de Educación Profesional Universitaria "La Bernalesa", Quilmes (región AMBA)
- Instituto Superior Politécnico de Córdoba (ISPC), Córdoba (región Centro)
- Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo, Neuquén (región Patagonia)
- Instituto Tecnológico Universitario (ITU), Mendoza (región Cuyo)
- Instituto Tecnológico Montecarlo (ITec Montecarlo), Misiones (región NEA)

El trabajo de campo realizado en las distintas instituciones y localidades alcanzó a 69 personas, quienes fueron entrevistadas a partir de guiones que garantizaron un análisis comparativo entre perfiles e instituciones. Fueron entrevistados/as referentes vinculados a las áreas estatales que tienen a su cargo estas iniciativas (11), integrantes de equipos directivos (13), áreas intermedias de gestión institucional (12), docentes (12), estudiantes (10) y actores vinculados a estas propuestas del ámbito tecnológico, empresarial, social y productivo (10), así como autoridades locales o municipales (11). Todas las entrevistas fueron desgrabadas y analizadas mediante el uso de técnicas de análisis cualitativo y la elaboración de matrices para la comparabilidad de los aspectos analizados y la identificación de continuidades y especificidades.

Para la caracterización del caso se consideraron las siguientes dimensiones:

- Modelo organizacional.
- Oferta formativa: nivel/es – campos de especialización – duración de los programas.
- Perfil de egresado/a o titulado/a promovido/a.
- Caracterización de la institución o de la red de instituciones involucradas y de la existencia de convenios con otras instituciones, otros niveles o sectores.
- Esquemas de articulación propuestos que alcancen a estudiantes y/o docentes.
- Acciones o actividades que promuevan vinculación con otros niveles de enseñanza: quiénes participan, de qué manera, tipo de actividades, resultados evaluados, dificultades identificadas.

- Características de los perfiles involucrados con responsabilidad en la gestión e implementación de instancias de articulación.
- Población destinataria de las estrategias de articulación.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

En relación con el estudio de casos, se identificó un conjunto variado de articulaciones entre subsistemas, con otros niveles de enseñanza y con diferentes sectores tecnológicos y socio productivos, algunas de ellas con alcance más allá de las jurisdicciones en que funcionan y con instituciones de otros países. A continuación, desarrollamos cada uno de los casos y reconstruimos dos tipos de articulaciones: aquellas identificadas entre ofertas educativas y articulaciones con el mercado o mundo del trabajo.

a. La Bernalesa, Quilmes (AMBA)

El proyecto de La Bernalesa es un modelo de articulación de reciente creación. Se inicia en 2019 y se configura a través de la creación y desarrollo de una red asociativa, conformada por el municipio de Quilmes (Secretaría de empleo y producción y Secretaría de Educación), los sindicatos Unión Obrera Metalúrgica (UOM) y Unión Obreros de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), la Unión Industrial de Quilmes (UIQ), el Parque Industrial La Bernalesa (PILB), la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la propia Universidad como gerenciadora de la red. Considerando que las organizaciones del sector privado y del sector público están relacionadas entre sí mediante cadenas de valor, la propuesta se enfoca en maximizar y potenciar nuevas cadenas de valor que permitan la circulación de saberes técnicos, los mismos que retroalimentaran el funcionamiento de la red, así como el desarrollo de los siguientes componentes:

- Escuela de Educación Profesional Universitaria, dependiente de la UNQ, promueve el desarrollo de Diplomas de Extensión Universitaria que fortalezcan la oferta de formación territorialmente situada y pertinente. Todos los diplomas se vinculan con los saberes y trayectorias desarrollados por el Centro de Formación Laboral (UOM y FUOCRA) y, a su vez, promueven la continuidad educativa con trayectos de pregrado a partir de la creación de Tecnicaturas Universitarias específicas, a su vez

asociadas a carreras ya existentes: Informática, Ingeniería en automatización y control y Licenciaturas en Terapia ocupacional y Enfermería, respectivamente.

- Polo tecnológico, se propone generar un espacio de articulación público privado entre las empresas (tanto las radicadas en el PILB - Parque Industrial La Bernalesa- como las de la zona de influencia), la UNQ, las organizaciones vinculadas a la red de saberes y el Municipio (en el marco del Programa Quilmes TEC), con el fin de promover la conformación y el establecimiento de nuevas empresas, cooperativas o emprendimientos de base tecnológica, en especial aquellas relacionadas con el sector de software y servicios informáticos, como así también del sector vinculado a las automatización y robótica.

Se prevé la creación de 3 incubadoras de empresas articuladas con los diplomas de extensión a desarrollar por la Escuela de Educación Profesional:

- Incubadora en servicios informáticos (con énfasis en la articulación con la Cámara Argentina del Software, la carrera de informática y los/as graduados/as del Diploma).
- Incubadora de automatización y robótica (sumando la experiencia educativa y operativa de la UOM y la FUOCRA, junto a la carrera de Ingeniería de automatización y control y los/as graduados/as del Diploma).
- Incubadora de acompañamiento y cuidado de adultos/as mayores (a partir de la articulación entre las carreras de terapia ocupacional y enfermería, los/as graduados/as del diploma y la experiencia en cuidados de las obras sociales de la UOM y la UOCRA).
- Observatorio de empleo y producción, realizará estudios sobre la relación educación- trabajo, concentrándose en diversas temáticas vinculadas a la demanda laboral, trayectorias en el mundo del trabajo y análisis de perfiles. Sus resultados alimentarán el diálogo en el marco de la RED y la formulación de las propuestas formativas.

En suma, el proyecto de La Bernalesa cuenta con tres dispositivos que se articulan, complementan y retroalimentan para ofrecer una perspectiva integral para la formación e inserción laboral. Los diplomas ofrecen propuestas formativas que pueden articularse con trayectos educativos de tecnicaturas de

la UNQ. El Polo tecnológico/las incubadoras, proponen a los/as estudiantes de los diplomas una propuesta de un emprendimiento asociativo. Y, por último, el Observatorio de empleo y producción que produce información sobre el mercado laboral, sirve como insumo para las incubadoras y para sus estudiantes.

3.1.1. Tipo de articulaciones identificadas entre ofertas educativas. Los diplomas se articulan con Tecnicaturas Universitarias. Dado que esa opción no existe en el sistema, resulta novedoso considerar ese trayecto previo. La articulación surge en tanto la Universidad reconoce los cursos de los Diplomas de extensión universitaria como materias equivalentes de una Tecnicatura Universitaria. Así, se pueden acreditar, por ejemplo, 4 materias de las 20 de la Tecnicatura. De este modo, el Diploma de Cuidado y Atención Integral de personas mayores articula con la Tecnicatura Universitaria en el Acompañamiento y Cuidado de la persona mayor de la UNQ y, en el caso del Diploma de Servicios Informáticos, articula con la Tecnicatura Universitaria en Programación Informática de la UNQ.

3.1.2. Articulaciones con el mercado o mundo del trabajo. La vinculación con el sector socio-productivo se realiza, en gran medida, a partir de actividades centralizadas desde las Secretarías de Extensión Universitaria y de Innovación y Transferencia de la UNQ. En Quilmes se encuentra la Unión Industrial de Quilmes, que según comentan los actores, no tiene un gran desarrollo, debido a que el aparato productivo local está bastante desarticulado. De todas formas, desde la UNQ se relacionan asiduamente con ellos/as.

A lo largo de los últimos años, desde la Universidad se brindaron servicios al sector MiPyME en el Parque Industrial La Bernalesa. Estas acciones fueron fruto de un convenio de reciprocidad firmado en 2019 entre la UNQ, Parque Industrial La Bernalesa, la Fundación Fundemos de la UOM y la Fundación UOCRA, que incluyó la creación y puesta en marcha del Centro de Formación Laboral N°413.

Por otra parte, desde la ESEP La Bernalesa, se estableció contacto con la Cámara Empresarial del Software para explorar alguna articulación y considerar la posibilidad de que los egresados del Diploma en Servicios Informáticos puedan insertarse laboralmente en empresas nacionales de TICS. Asimismo, desde el Observatorio del Empleo y la Producción están llevando adelante una encuesta de demanda laboral futura de las PYMES de la zona y se espera

que esto también les permita establecer un enlace con las empresas para producir articulaciones.

b. Instituto Tecnológico Universitario, Mendoza (Cuyo)

La Fundación Instituto Tecnológico Universitario (ITU) fue creada en 1994. En sus inicios contó con la adhesión de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), del gobierno de Mendoza, de la Unión Comercial e Industrial de Mendoza (UCIM) y de la Confederación Económica de Mendoza. Se creó con el objetivo de ofrecer carreras cortas de nivel superior y capacitación en servicio para promover la inserción laboral de perfiles técnicos.

En el año 2012 la CONEAU recomienda que el ITU se incorpore a la estructura universitaria. Se presenta un proyecto en 2013, se admite el contrato programa suscripto entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y, en 2015, se inicia el proceso de absorción desde la misma. En 2021 se aprueba el Estatuto para su funcionamiento. Debe considerarse al ITU como un modelo especial, por cuanto se trata de una unidad de organización con autogestión, que cofunda la UNCuyo, situación por la cual cuenta desde sus inicios con títulos que tienen el aval académico y la acreditación de sus egresados/as a cargo de la universidad.

El ITU es reconocido por la implementación y despliegue de un modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias, desde la perspectiva del trabajo especializado, y con fuerte énfasis en la inserción laboral a través de la articulación con el medio socio-productivo, con municipio, empresas, organizaciones gremiales y sociales y de la comunidad civil.

3.2.1. Tipo de articulaciones identificadas entre ofertas educativas. El ITU inició con una impronta de descentralización territorial en la provincia. Tiene, por esa razón, una vinculación directa con las escuelas secundarias (en particular en el interior) que permite promover el conocimiento de la oferta formativa del ITU. Además de las tecnicaturas, cuenta con un Centro de oficios que concede la circulación de los/as estudiantes entre ambas propuestas formativas, según los perfiles. A partir del proceso de incorporación a la dependencia de UNCuyo el ITU participa de instancias de formación que se organizan de manera conjunta con el área de extensión de la universidad. Muchos de los cursos responden a demandas de grupos específicos y de municipalidades. Han iniciado un proceso de otorgamiento de micro credenciales que permite la cursada

de tramos cortos (30 horas de duración) que luego se pueden ir articulando para conformar un trayecto de mayor duración y acreditación (120 horas). En el marco de un proyecto de la universidad denominado PEUSER se ofrecen cursos a personas en contexto de encierro (2 cohortes).

3.2.2. Articulaciones con el mercado o mundo del trabajo. El destino específico de la propuesta formativa es la inserción laboral de los/as técnicos que egresan. Hay un tipo de trabajo reconocido en el mercado laboral, por el cual, quienes egresan son demandados/as en los ámbitos específicos para los que son formados/as. En los últimos años se han registrado niveles de empleabilidad del 80%. Los ámbitos empresariales ofrecen espacios para la realización de las prácticas profesionalizantes (PP). El 65% de quienes realizan esas prácticas se quedan trabajando en el lugar en el que las realizaron. Actualmente hay 451 empresas y organizaciones vinculadas para la realización de las PP. Además, el ITU desarrolla programas especiales y cursos in-company, los cuales son diseñados a la medida de las necesidades de las empresas que solicitan su oferta de capacitación.

c. Instituto Superior Politécnico de Córdoba (Centro)

El Instituto Superior Politécnico Córdoba (ISPC) depende de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y fue creado mediante el Decreto N°507, en julio de 2020, con el objetivo de formar profesionales técnicos capaces de adaptarse a los cambios del mundo productivo, con perfiles y habilidades acordes al nuevo paradigma tecnológico. El ISPC busca dar respuesta a las demandas de los sectores especializados, estableciendo articulaciones con otras instituciones y organismos para fortalecer el desarrollo de sus líneas de acción.

El cursado en esta nueva institución educativa se desarrolla con una modalidad "combinada" en la virtualidad, ya que incluye clases sincrónicas y asincrónicas. Esto permite al estudiante realizar una trayectoria formativa flexible desde cualquier lugar en el que se encuentre. Las PP son presenciales, en contextos reales, en locaciones próximas a su sitio de residencia. De esta manera, se interioriza al estudiante respecto a las necesidades actuales para responder aplicando los conocimientos adquiridos.

3.3.1. Tipo de articulaciones identificadas entre ofertas educativas. Existe una articulación con Universidades a partir del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior (SNRA), creado mediante la Resolución Ministerial N°1870/16.

El SNRA es en un espacio abierto y dinámico, conformado por instituciones de educación superior del país que se comprometen al reconocimiento de estudios, con el fin de mejorar las capacidades de articulación intersistema y potenciar recursos y capacidades institucionales mediante la articulación, facilitando la movilidad estudiantil, la innovación curricular y el diálogo interinstitucional, asegurando el sostenimiento de calidad académica y la igualdad de oportunidades en todo el proceso educativo hasta el logro de la titulación. El fin de este acuerdo es otorgar al ISPC, escuelas técnicas y PROA, un reconocimiento y acompañamiento del trayecto formativo para continuar la formación académica de Instituciones Universitarias.

3.3.2. Articulaciones con el mercado o mundo del trabajo. Existen articulaciones con actores empresariales como Córdoba Technology Cluster-02, Cámara del Plástico y el Polo Audiovisual + Cultura. Con cada sector se trabaja de manera conjunta en los diseños curriculares de cada Tecnicatura Superior, ya que son los responsables de validar los mismos. Por otro lado, cada institución brinda espacios para la realización de las prácticas de los/as estudiantes.

Existen también convenios con Redes de Trabajo: La RIET (Red Internacional de Educación para el Trabajo), es una entidad comprometida en consolidar el vínculo entre educación y trabajo a escala global. Conformada por centros de formación, universidades y organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo, promueve acciones orientadas a fortalecer experiencias educativas que se aplican en el ámbito laboral. Desde julio de 2021 se estableció un acuerdo de membresía con la RIET por medio del cual se busca desarrollar proyectos de investigación y prácticas, destinados a la mejora continua de la educación para la inserción, reinserción o permanencia en el mundo del trabajo de las personas que transitén por este sistema educativo.

d. Instituto Tecnológico Montecarlo, Misiones (NEA)

En el año 1987 se funda el Centro Tecnológico Montecarlo (en adelante CTM), frente a la posibilidad de financiamiento brindada por el Gobierno de la República Federal de Alemania para la instalación de un Centro Tecnológico

en la provincia de Misiones a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusarnmenarbeit (GTZ) y el acompañamiento de actores provenientes fundamentalmente del sector foresto-industrial, empresas, sindicatos, universidad y del Gobierno Provincial y Municipal. Más allá de las diferentes etapas y dificultades que atravesó el CTM, dicha institución fue reconocida en el año 2004 como Centro Nacional de Referencia en el Sector Madera y Muebles para la República Argentina.

En la actualidad, en el CTM -cuya figura jurídica es la Asociación Centro Tecnológico Montecarlo (ACTM)-, conviven y comparten talleres tres instituciones de Educación Técnico-Profesional: formación en oficios, técnicos medios y técnicos superiores. Estas ofertas tienen currículas y organigramas independientes, más allá que compartan la orientación foresto-industrial.

El CTM cuenta con un espacio físico propio donde se desarrollan las actividades de todos los niveles de formación técnico profesional. El ITec Montecarlo ofrece Tecnicaturas de Nivel Superior; el CFP N°3, cuenta con trayectos de Formación Profesional y la EPET N°17, brinda Educación Secundaria Técnica. En particular, el CFP y EPET son instituciones públicas de gestión estatal y el instituto técnico superior es pública de gestión privada. En este sentido, la CTM recibe financiamientos provenientes del sector público y privado.

3.4.1. Tipo de articulaciones identificadas entre ofertas educativas. Se observan articulaciones múltiples entre estos niveles formativos que implican: desde la continuidad de trayectorias formativas inter-nivel, el uso de espacios formativos comunes hasta las vinculaciones con el sector foresto-industrial. Sin embargo, por fuera del CTM, no se observan articulaciones con otras ofertas formativas, incluyendo el nivel superior universitario (más allá de la participación formal de la Facultad en la Comisión Directiva).

Una característica distintiva del CTM reside en que en un mismo predio conviven instituciones educativas de distintos niveles y formaciones. Esto encuentra incidencias significativas en las propias trayectorias de los/as estudiantes y egresados/as, quienes transitan por las distintas ofertas formativas que se brindan. Cabe destacar que dichas articulaciones son también impulsadas desde el propio cuerpo directivo y docente. Así, siendo vanguardia de una reciente resolución del CFE que autoriza la certificación de FP para estudiantes de secundaria, desde el CTM hace tiempo incentivan estos vínculos al interior del propio sistema educativo. Más aún, se observa una complemen-

tariedad en los diseños curriculares de la oferta formativa que brinda el CTM, que comparte su orientación hacia el sector foresto-industrial.

La continuidad educativa en el nivel superior técnico presenta mayores dificultades debido a los escasos recursos de los/as estudiantes del CTM y, además, porque una vez finalizados los estudios obligatorios se orientan directamente al mercado laboral (según datos informales concedidos por los propios entrevistados/as sólo el 6% de los/as egresados/as continúa hacia este trayecto formativo). De allí que uno de los problemas que presenta el ITec es la baja matrícula (problemática que comparte con FP, pero no así con la escuela técnica). En este marco, una de las estrategias que implementa el ITec para elevar la matrícula es flexibilizar la cursada (ofertando días no laborales para el cursado de la tecnicatura). Precisamente, una de las características de los/as estudiantes del nivel superior es que ya están insertos/as en el rubro de la madera y la continuidad educativa se presenta como un requisito para subir un escalafón dentro del organigrama empresarial.

3.4.2. Articulaciones con el mercado o mundo del trabajo. Las articulaciones con el sector empresarial adquieren varios sentidos. En primer lugar, el cuerpo docente es personal que no sólo cumple una función pedagógica, sino que también están insertos/as como profesionales en el sector foresto-industrial. Segundo, la formación que brinda el CTM en sus distintos niveles está orientada por un objetivo común que es brindar un ambiente formativo con un fuerte componente tecnológico que aporte a la competitividad de dicho sector. En tanto institución modelo en el sector madera, sus egresados/as cuentan con un "plus", ya que dicha certificación es reconocida por los/as empresarios/as de la zona. En este punto, hay que resaltar que aproximadamente el 70% de los/as egresados/as trabajan en el sector foresto-industrial.

A su vez, como parte de la formación de recursos humanos, los/as estudiantes de todos los niveles de la institución realizan prácticas, pasantías o visitas a empresas ligadas al sector foresto-industrial. Por ejemplo, en el nivel secundario, el vínculo con el sector empresarial se da a través de las PP. En este sentido, se impulsa desde la institución que los/as estudiantes se incorporen luego como futuros/as trabajadores/as, en los espacios donde realizaron las prácticas (en particular, la escuela tiene un contacto estrecho con 9 empresas del sector).

Por otra parte, algo particular de la ACTM es que, en tanto asociación privada, brinda servicios a terceros (principalmente, a pequeñas empresas de la zona),

vinculados al proceso de la transformación mecánica de la madera. Estos servicios permiten al CTM contar con financiamiento, al mismo tiempo que posibilitan adquirir “materia prima” para el desarrollo de las prácticas en los talleres.

Esta relación directa y permanente con el sector productivo sirve de retroalimentación para ratificar, actualizar o rediseñar las ofertas y diseños curriculares en todos los niveles de formación. En última instancia, desde sus orígenes, el CTM (que aglutina las instituciones educativas antes señaladas), busca acompañar al sector productivo mediante la formación de recursos humanos, la asistencia técnica y la capacitación orientada al sector foresto-industrial.

e. Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo, Neuquén (Patagonia)

El Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo (en adelante IETePA) es un caso de reciente creación. En septiembre de 2018 se firmó el acta fundacional entre la Municipalidad de Añelo, el Consejo Provincial de Educación y la Fundación YPF. Posteriormente, en noviembre de 2019, se profundizó el proceso de articulación de actores y se llevó a cabo un convenio de cooperación firmado por: Gobierno de la Provincia de Neuquén, Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, Fundación YPF, Chevron Argentina SRL, Pluspetrol SA, Shell Argentina SA, Total Austral SA, YPF SA, Servicios Compass de Argentina SA, Sindicato de Choferes de Camiones y Personal de Transporte del Automotor de Cargas del Neuquén y Sindicado de Petróleo y Gas Privado de Río Negro, Neuquén y La Pampa.

Este último documento refleja la ampliación de la articulación entre actores vinculados al crecimiento de la formación Vaca Muerta y, también, la organización de la estructura de administración y gobierno de la institución. El acta reafirma que el IETePA fue creado en el año 2018 como una institución de gestión público-privada por la Municipalidad de Añelo, el Consejo Provincial de Educación y la Fundación YPF y que, a partir de 2019, estos actores son los responsables del Consejo Directivo del mismo.

La institución se constituyó como una institución de gestión público-privada a partir de la articulación interinstitucional. Al momento del trabajo de campo, durante el mes de agosto del año 2022, el equipo de gestión del IETePA se encontraba en proceso de normalización por medio del registro en el Consejo

Provincial de Educación, lo que habilitaría la obtención de la Clave Única del Establecimiento (CUE) y la incorporación en el Catálogo Nacional de Títulos y Certificación de Educación Técnico Profesional del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

3.5.1 Tipo de articulaciones identificadas entre ofertas educativas. En primer lugar, los acuerdos con el Consejo Provincial de Educación y las direcciones de Formación Profesional y Educación Superior posibilitaron la acreditación de la oferta educativa a partir de la figura de anexo de dos instituciones: el Centro de Formación Provincial N°5 y el Instituto Provincial de Educación Terciaria N°1 (IPET). Esta última institución presenta la particularidad de tener distintos convenios con los municipios para el dictado de tecnicaturas en las localidades del interior, lo que facilitó las gestiones para el desarrollo de la carrera a partir de 2019.

A su vez, desde la firma del acta fundación del IETePA el Consejo Provincial de Educación se comprometió a garantizar 72 horas cátedras de formación profesional, un cargo de jefe de sección y un cargo de secretaria. Es decir, las articulaciones planteadas posibilitaron que, al interior del Instituto, se dicten ofertas correspondientes a Formación Profesional y a Educación Superior no universitaria.

En segundo lugar, no es posible identificar articulaciones claras con el nivel secundario del sistema educativo provincial. A pesar de ello, es importante mencionar la particularidad del nacimiento de la primera Escuela Provincial Enseñanza Técnica (EPET) de la localidad, en el año 2019, a partir del impulso de la Municipalidad de Añelo y el equipo de gestión del IETePA. Desde el IETePA se proyectan posibilidades de articulación, principalmente en el trayecto formativo de los/as estudiantes vinculados/as a las PP.

En tercer lugar, es posible identificar un conjunto de articulaciones con el nivel superior universitario. Desde el año 2022, el IETePA lleva a cabo una diplomatura en Gestión de Energías Renovables en convenio con la Universidad Nacional del Comahue. Al momento del trabajo de campo, el equipo de gestión del Instituto se encontraba en diálogo con la Universidad de Buenos Aires para dictar una segunda diplomatura vinculada a oficios digitales y a la industria del software.

3.5.2 Articulaciones con el mercado o mundo del trabajo. Las articulaciones desde la Municipalidad de Añelo y el IETePA con el mundo del trabajo se dan principalmente con empresas y sindicatos vinculados al sector hidrocarburífero.

La interpelación a la idea de responsabilidad social empresarial constituye un eje central para comprender este tipo de articulación. El proyecto del IETePA posibilitó acuerdos interinstitucionales y esfuerzos para el desarrollo de este. Sin embargo, lo virtuoso de esta articulación también constituyó desafíos en la gestión cotidiana, entendidos como la tensión entre “la metodología de una escuela” y “la metodología de una empresa”.

Una forma de resolución del encuentro de distintas lógicas institucionales fue la transformación a partir de 2022 de la dirección del Instituto en una coordinación pedagógica y una coordinación territorial. La primera, dedicada a la dirección de las ofertas educativas y a los trayectos formativos de los/as estudiantes y, la segunda, orientada a la articulación y diálogos con empresas y sindicatos del sector.

Un espacio en el que se visualiza el funcionamiento de los acuerdos interinstitucionales son las PP y pasantías. La Fundación YPF tracciona la realización de estas en los yacimientos de Loma Campana, brindando cursos que se reconocen como PP. Por último, es importante mencionar que, al interior del edificio del IETePA, funciona un espacio de reuniones de la Cámara de Empresas de Industria y Servicios de Añelo (CEISA), actor que también interviene en la planificación de proyectos de formación laboral.

Es decir, la articulación con empresas (productoras y de servicios) y sindicatos vinculados a la formación destinada a Vaca Muerta se enmarca en la particularidad del proyecto y el convenio fundacional del Instituto. Este tipo de articulaciones se plasman en la configuración del equipo de gestión, la planificación de la oferta educativa del Instituto y la provisión de recursos necesarios para infraestructura.

A modo de síntesis, el estudio permite constatar que las instituciones bajo análisis han desarrollado una enorme cantidad de convenios existentes para la realización conjunta de actividades de formación, la conformación de colectivos docentes que reúnan diferentes perfiles, el equipamiento y la utilización de espacios físicos para la realización de las PP y el diseño de las propuestas formativas y planes de estudio. A continuación, profundizaremos el análisis de las articulaciones encontradas en la descripción realizada.

4. DISCUSIÓN

En el marco de la heterogeneidad de la oferta educativa vigente y de las prácticas que cada institución lleva a cabo, se identificaron algunos elemen-

tos comunes referidos a los espacios y actores a partir de los cuales se construyen intercambios y vínculos entre ofertas educativas y con el ámbito socio productivo.

A partir del trabajo de campo realizado en cada institución y localidad se sostiene que la construcción de articulaciones difiere según un conjunto de dimensiones que responden a distintas escalas de análisis.

En primer lugar, la organización del gobierno de los sistemas educativos provinciales y, principalmente sus dispositivos de comunicación, interviene en la cotidianidad de las gestiones institucionales, favoreciendo o no el desarrollo de proyectos de articulación y creación de ofertas formativas vinculadas al territorio. En segundo término, las características del sector productivo de la región donde se ubica la institución y la presencia o no de actores del mundo laboral son importantes al configurar la oferta educativa, la planificación del plantel docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas. En tercer punto, la antigüedad de la institución educativa y los niveles de formalización e institucionalización de esta influyen en las formas de gestión y en la posibilidad de contar con un repertorio de herramientas e instrumentos consolidados para la intervención. Y, en cuarto lugar, la dimensión artesanal del trabajo cotidiano constituyó una variable nodal al momento de desarrollar la construcción de proyectos e iniciativas, siendo un aspecto central al momento de motorizar redes intersectoriales.

El análisis comparado de los casos seleccionados permite identificar los tipos de articulaciones que cada institución despliega, como se presenta en la Tabla 1.

Teniendo en cuenta estas particularidades y escalas, en todos los casos fue posible identificar articulaciones. En relación con los diálogos al interior del sistema educativo y entre ofertas educativas, es importante mencionar que las instituciones estudiadas presentan claras articulaciones. Con diferencias en las intensidades y niveles de presencia, el nivel superior universitario y no universitario constituye un espacio y un conjunto de actores interpelados. Recuperando los casos del Centro de Formación Laboral N° 413 y Escuela de Educación Profesional Universitaria “La Bernalesa” (AMBA) y del Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo (Patagonia), las diplomaturas constituyen una herramienta para la construcción de proyectos pedagógicos, para las cuales las secretarías de extensión de las universidades cumplen un rol

Tabla 1. Instituciones analizadas y articulaciones identificadas

Instituciones	Entre niveles de enseñanza y de otras ofertas	Otras instituciones de educación superior	Universidades	Otros actores	Sectores tecnológicos y socio -productivos
La Bernalesa (Quilmes, Buenos Aires)					
Instituto Tecnológico Universitario (UNCUYO, Mendoza)					
Instituto Superior Politécnico de Córdoba					
Instituto Tecnológico Montecarlo (Misiones)					
Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo (Neuquén)					

Fuente: Elaboración propia con base a fuentes secundarias y primarias, 2022

central. A su vez, también se reconoció la presencia de interacciones y vinculaciones entre distintos circuitos de la Enseñanza Técnica Profesional, específicamente, entre los cursos de Formación Profesional, las Escuelas Secundarias Técnicas y las instituciones técnicas nivel superior. En relación con este nivel de análisis, se identifica una clara estrategia de apropiación de marcos normativos que habilitan el desarrollo de un conjunto de proyectos y ofertas educativas en un mismo espacio.

Con relación a las articulaciones con el ámbito socio-productivo, también fue posible encontrar elementos comunes. Con distintos resultados, las personas entrevistadas remarcaron la centralidad del diálogo con actores como empresas vinculadas a la oferta educativa de la institución, representantes sindicales y del mundo empresarial. Allí, se pone de manifiesto la preocupación por pensar lo educativo en diálogo con lo que se presenta como el "contexto" y el "territorio" y las posibilidades de planificar experiencias formativas específicas, como las PP (prácticas profesionalizantes). A su vez, en algunos casos, como en el Instituto de Educación Técnico Profesional de Añelo (Patagonia) y en el Instituto Tecnológico Montecarlo (NEA), el diálogo con las empresas es central en tanto constituye un espacio de convocatoria a docentes.

En este abordaje, encontramos vinculaciones y diálogos con otros actores que promovía la construcción, y en algunos casos la consolidación, de articulaciones. En el trabajo de campo se identificó un elemento recurrente: las ins-

tituciones dialogan y buscan articulaciones con las municipalidades. Se trata de un nivel de gobierno que no siempre está “habilitado” en su accionar, a pesar de que su responsabilidad es reconocida por la Ley de Educación Nacional (Art. 6). El acceso a espacios para el dictado de clases, becas para estudiantes, búsqueda de relaciones con las oficinas de empleo y con las empresas radicadas en las localidades, son algunas de las estrategias desplegadas por los equipos de gestión de las instituciones educativas.

Este último aspecto permite introducir una diferenciación respecto a los niveles de intensidad de las diferentes articulaciones. Si bien encontramos elementos comunes en relación con los actores con los que trabajan, existen distintas áreas de influencia: local, provincial y nacional. En esta diferenciación, algunos elementos funcionan como condicionantes y otros como habilitantes. Por un lado, las trayectorias institucionales y sus niveles de formalización e institucionalización. Por otro lado, la inserción de los sectores productivos y de las economías regionales en el modelo de desarrollo del país. Debido a esto, las instituciones planteaban el desafío de fortalecer las articulaciones a partir de la formalización de redes entre institutos técnicos y universidades; proyecto que presentaba grados importantes de dificultad debido al desigual funcionamiento de los entramados institucionales en las distintas regiones.

Por último, cada uno de los casos bajo estudio ha desarrollado propuestas pedagógicas y de acompañamiento y seguimiento de sus estudiantes y egresados/as que ofrecen elementos para innovar y proponer nuevas prácticas tanto en materia de modelos de enseñanza como de formación de sus equipos docentes y de la materialización de espacios para la realización de las PP. Estas propuestas incluyen instancias presenciales con acceso a recursos tecnológicos avanzados, la existencia de aulas espejo, la inducción al trabajo con herramientas digitales y usos pedagógicos de las tecnologías para docentes que no tienen esa *expertise* y la ampliación de mecanismos híbridos o combinados para la enseñanza y las prácticas laborales.

En suma, el trabajo aporta, a través del estudio de casos, una descripción, caracterización y análisis de modelos, y estrategias de articulación y vinculación vigentes en la educación técnico profesional, de modo que llega a proponer una tipología para futuros trabajos: articulaciones identificadas entre ofertas educativas y articulaciones con el ámbito socio productivo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos abordado un conjunto de instituciones para identificar la construcción de articulaciones entre niveles y ofertas educativas y el ámbito socio productivo. En este proceso, encontramos que intervienen actores que corresponden a distintas escalas de análisis: los sistemas educativos provinciales; las estructuras productivas regionales y la inserción de actores del mundo del trabajo; las instituciones, sus diseños formales y la antigüedad de estas, como variables que impactan en la dimensión artesanal del trabajo cotidiano.

Considerando estas particularidades, en todos los casos fue posible identificar diferentes tipos de articulaciones. Las instituciones estudiadas presentan claras articulaciones al interior del sistema educativo y entre ofertas educativas. Con diferencias en las intensidades, el nivel superior universitario y no universitario constituye un espacio interpelado. Este es el caso de las diplomaturas definidas en diálogo con las secretarías de extensión de las universidades. A su vez, también se reconoció la presencia de interacciones y vinculaciones entre distintos circuitos de la Enseñanza Técnica Profesional, específicamente, entre los cursos de Formación Profesional, las Escuelas Secundarias Técnicas y las instituciones técnicas nivel superior.

Con distintos resultados, el ámbito socio-productivo constituyó un espacio de canalización de esfuerzos y estrategias de articulación para dialogar con empresas vinculadas a la oferta educativa de la institución, representantes sindicales y del mundo empresarial. Allí, se pone de manifiesto la preocupación por pensar lo educativo en diálogo con las demandas del mundo del trabajo y la organización del trabajo.

Además, se identificaron articulaciones con actores pertenecientes a la administración gubernamental a nivel municipal. En la búsqueda por la construcción de prácticas inclusivas y profundizar la territorialidad, los municipios constituyeron un espacio para desarrollar estrategias educativas vinculadas al “territorio” y al “contexto”.

A modo de cierre, el análisis realizado de los casos permite comprender cómo el proceso de construcción de articulaciones que realizan las instituciones se desarrolla en espacios sociales que presentan lógicas con autonomías relativas. En este sentido, este artículo da cuenta del esfuerzo de la educación técnico profesional en establecer diálogos entre actores y rationalidades heterogéneas.

REFERENCIAS

- Briasco, I., Bottinelli, L. y Montes, N. (2022). *La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados (Informe Final de Estudios Sectoriales)*. NEIES. SEM. UNIPE.
- Cecchini S. y R. Martínez (2011). *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL/Naciones Unidas.
- González, F. (2019). Volver a la escuela. La política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Informe general. III Conferencia Regional de Educación Superior 2018*. CRES 2018. UNESCO-IESALC. <https://cutt.ly/megVf9Xl>
- Jacinto, C. (2016) (comp.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. <https://cutt.ly/eegVz37T>
- Jacinto, C. y Brain, C. (2019). *Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro*. Mesa multidisciplinaria y multisectorial de Educación y Trabajo. OEL.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En Pinkasz, D. y Montes, N. (comp.). *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. UNGS.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores, Capítulo 14.
- Miranda, A. y Córica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 37(148), 100-118.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2015). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y El Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. OREALC/UNESCO.
- Pedró, F. (2023). Prólogo. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 10-11.

Doi: 10.54674/ess.v35i1.859

Robertí, E. (2018). Políticas de inclusión sociolaboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (PROGRESAR y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.

NOTAS

⁽¹⁾ Se identificaron articulaciones entre niveles y ofertas de enseñanza contenidos en un mismo modelo institucional y con diferentes instituciones; articulaciones que combinan el uso de ámbitos virtuales y presenciales, descentralizados en el territorio; esquemas de vinculación con instituciones de otros países que alcanzan a estudiantes y a docentes, entre otros.

⁽²⁾ Si bien no se incluye en este artículo el proyecto desarrolló un “Mapa situacional de la oferta de EFTP” que incluye la localización georreferenciada de 26.318 ofertas de nivel secundario, superior y de formación profesional de los subsistemas universitario y dependiente de las jurisdicciones. Puede consultarse en este link. Fue elaborado recurriendo a datos provenientes del Padrón de Establecimientos producido por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) y por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional elaborado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Ministerio de Educación.

4. Perspectivas del análisis biopolítico sobre el gobierno universitario

Perspectives of biopolitical analysis on university government

María Fernanda Varela Valdés¹  Zaira Navarrete Cazales² 

^{1,2} Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis del gobierno y la gestión universitaria desde una perspectiva biopolítica, con el objetivo de comprender las transformaciones y desafíos actuales que enfrentan las universidades como instituciones sociales. La mirada biopolítica nos permite diferenciar a la universidad de otras instituciones de educación superior, otorgándole características y funciones particulares. Analizar el gobierno universitario desde esta perspectiva nos permite concebir a la universidad como parte de un entramado de instituciones de educación superior, pero también como una entidad educativa singular y autónoma. El artículo retoma el concepto de biopolítica desarrollado por Michel Foucault, quien lo utiliza para analizar la relación entre el Estado y la vida biológica de la población. Se plantea que las universidades, al igual que otros sistemas institucionales, están sujetas a dinámicas de poder y control que influyen en su organización y funcionamiento. El problema de estudio se centra en analizar las implicaciones de aplicar el análisis biopolítico al gobierno universitario, con el fin de comprender las formas de poder que operan en su interior y que la sostienen como institución particular y universal al mismo tiempo. Para ello, se hace uso de una metodología genealógica que permitirá analizar el desarrollo histórico de la universidad y su gestión en la era contemporánea. Se espera que este artículo contribuya a enriquecer la discusión sobre las prácticas de gobierno y gestión en las universidades, y a plantear nuevas perspectivas para asegurar que estas instituciones sigan siendo relevantes en la sociedad actual. Uno de los hallazgos de esta investigación es que la biopolítica demuestra cómo las decisiones institucionales impactan la vida social y biológica, influenciando a la población a través de valores y prácticas basadas en la idea del humano, lo cual invita a reevaluar resistencias universitarias y decisiones en la educación y sociedad.

Palabras clave: Biopolítica; Universidad; Gobierno

Perspectives of biopolitical analysis on university

ABSTRACT

This article presents an analysis of university governance and management from a biopolitical perspective, aiming to understand the current transformations and challenges faced by universities as social institutions. The biopolitical approach allows us to distinguish the university from other institutions of higher education, endowing it with particular characteristics and functions. Analyzing university governance from this perspective enables us to conceive of the university as part of a network of higher education institutions, but also as a singular and autonomous educational entity. The article draws upon the concept of biopolitics developed by Michel Foucault, who uses it to analyze the relationship between the state and the biological life of the population. It is argued that universities, like other institutional systems, are subject to power dynamics and control mechanisms that influence their organization and functioning. The study problem focuses on analyzing the implications of applying biopolitical analysis to university governance, in order to understand the forms of power operating within it and sustaining it as both a particular and universal institution simultaneously. To achieve this, a genealogical methodology is employed to analyze the historical development of the university and its management in the contemporary era. It is expected that this article will contribute to enriching the discussion on governance and management practices in universities, and to proposing new perspectives to ensure that these institutions remain relevant in today's society. One of the findings of this research is that biopolitics demonstrates how institutional decisions impact social and biological life, influencing the population through values and practices based on the idea of the human, which invites a reevaluation of UNIVERSITY resistances and decisions in education and society.

Keywords: Biopolitics; University; Government.

Perspectivas de análise biopolítica sobre o governo universitário

RESUMO

Neste artigo é apresentada uma análise do governo e da gestão universitária a partir de uma perspectiva biopolítica, com o objetivo de compreender as transformações e desafios atuais enfrentados pelas universidades como instituições sociais. A abordagem biopolítica nos permite diferenciar a universidade de outras instituições de ensino superior, conferindo-lhe características e funções particulares. Analisar o governo universitário a partir dessa perspectiva nos permite conceber a universidade como parte

de uma rede de instituições de ensino superior, mas também como uma entidade educativa singular e autônoma. O artigo retoma o conceito de biopolítica desenvolvido por Michel Foucault, que o utiliza para analisar a relação entre o Estado e a vida biológica da população. Argumenta-se que as universidades, assim como outros sistemas institucionais, estão sujeitas a dinâmicas de poder e controle que influenciam sua organização e funcionamento. O problema de estudo centra-se em analisar as implicações da aplicação da análise biopolítica ao governo universitário, a fim de compreender as formas de poder que operam dentro dela e que a sustentam como instituição particular e universal ao mesmo tempo. Para isso, é utilizada uma metodologia genealógica que permitirá analisar o desenvolvimento histórico da universidade e sua gestão na era contemporânea. Espera-se que este artigo contribua para enriquecer a discussão sobre as práticas de governo e gestão nas universidades e para propor novas perspectivas para garantir que essas instituições permaneçam relevantes na sociedade atual. Uma das descobertas desta pesquisa é que a biopolítica demonstra como as decisões institucionais impactam a vida social e biológica, influenciando a população através de valores e práticas baseadas na ideia do humano, o que convida a reavaliar resistências universitárias e decisões na educação e sociedade.

Palavras-chave: Biopolítica; Universidade; Governo.

Perspectives d'analyse biopolitique sur le gouvernement universitaire

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse de la gouvernance et de la gestion universitaire dans une perspective biopolitique, dans le but de comprendre les transformations et défis actuels auxquels sont confrontées les universités en tant qu'institutions sociales. L'approche biopolitique nous permet de différencier l'université des autres institutions d'enseignement supérieur, lui conférant des caractéristiques et des fonctions particulières. Analyser la gouvernance universitaire dans cette perspective nous permet de concevoir l'université comme faisant partie d'un réseau d'institutions d'enseignement supérieur, mais aussi comme une entité éducative singulière et autonome. L'article reprend le concept de biopolitique développé par Michel Foucault, qu'il utilise pour analyser la relation entre l'État et la vie biologique de la population. Il est avancé que les universités, tout comme d'autres systèmes institutionnels, sont soumises à des dynamiques de pouvoir et de contrôle qui influent sur leur organisation et leur fonctionnement. Le problème d'étude se concentre sur l'analyse des implications de l'application de l'analyse biopolitique à la gouvernance universitaire, afin de comprendre les formes

de pouvoir qui opèrent en son sein et qui la soutiennent en tant qu'institution à la fois particulière et universelle. Pour ce faire, une méthodologie généalogique est utilisée pour analyser le développement historique de l'université et sa gestion à l'ère contemporaine. On espère que cet article contribuera à enrichir le débat sur les pratiques de gouvernance et de gestion dans les universités et à proposer de nouvelles perspectives pour garantir que ces institutions restent pertinentes dans la société actuelle. Une des conclusions de cette recherche est que la biopolitique démontre comment les décisions institutionnelles impactent la vie sociale et biologique, influençant la population à travers des valeurs et des pratiques basées sur l'idée de l'humain, ce qui invite à réévaluer les résistances universitaires et les décisions dans l'éducation et la société.

Mots clés: Biopolitique ; Université; Gouvernement.

1. INTRODUCCIÓN

Pensar la manera en la que se gobiernan y gestionan las universidades es una posibilidad de reflexionar sobre ellas como institución social y también para vislumbrar las transformaciones en las que ha participado y a las que actualmente se enfrenta. Mirar a las universidades como institución social nos permite diferenciarla de todas las demás instituciones de educación superior (IES) y con ello, otorgarle características y funciones particulares. Por otro lado, analizar las transformaciones actuales, nos permite reconocer las diferencias que cada universidad en particular sostiene y le permite un carácter autónomo y singular. Así, analizar el gobierno universitario a través de la mirada biopolítica nos permite concebirla desde varias aristas: como parte de las IES, como entidad educativa propia y desde dentro, desde cada centro universitario e incluso facultad o instituto.

La exploración del concepto de biopolítica conlleva un desafío sustancial debido a la diversidad de teorías e interpretaciones que emergen de él. En este contexto, se focalizará en la concepción propuesta por Michel Foucault, reconocido como uno de los principales exponentes en este campo de estudio, aunque no el primero. El presente análisis se abstendrá de sumergirse en la pluralidad de perspectivas existentes para enfocarse directamente en la formulación foucaultiana. El propósito de esta exposición radica en examinar las implicaciones de la biopolítica en el ámbito del gobierno universitario.

La biopolítica, según Foucault, se refiere al conjunto de prácticas y discursos que tienen como objetivo gestionar y regular la vida de las poblaciones, en

contraposición a las antiguas formas de soberanía centradas en el control territorial y la disciplina individual. Implica un cambio de enfoque hacia la gestión de la vida misma, abarcando aspectos como la salud, la natalidad, la mortalidad y otras dimensiones biológicas y sociales de la existencia humana. En este sentido, se plantea la necesidad de explorar cómo se manifiesta la biopolítica en el gobierno de las instituciones universitarias y cómo este enfoque incide en la configuración de la academia y su relación con la sociedad en su conjunto. Se proponen diversas hipótesis para comprender por qué la aplicación del marco teórico de la biopolítica resulta relevante en el análisis de la universidad como institución y su impacto en la dinámica social contemporánea.

El problema de estudio que aquí abordaremos será considerar las implicaciones que tiene analizar el gobierno y la organización universitaria desde la biopolítica, para reconocer las formas de poder que se dan en su interior y analizar como la sostienen como institución universal y particular simultáneamente. Reconocer y plantear nuevas maneras de analizar las relaciones al interior de la universidad nos permite reflexionar sobre nuevas soluciones o propuestas para asegurar que sus prácticas sigan siendo vigentes.

El objetivo que nos planteamos para apuntalar respuestas a la pregunta ¿Qué rasgos biopolíticos encontramos al interior de las universidades? y al problema planteado se centra en reconocer qué rasgos biopolíticos encontramos al interior de las universidades y cómo estos influencian las decisiones de gestión y gobierno. Siguiendo a Foucault (1998), los discursos de verdad son fundamentales para la construcción y ejecución de las prácticas cotidianas, y gracias a la transformación del ejercicio mismo del poder gubernamental, se necesitarán fincar nuevas realidades, por ello, analizar las prácticas, normas, disciplinas y registros universitarios será fundamental para concebir la profundidad de las decisiones tomadas por las autoridades universitarias, las reacciones de la población universitaria y los diversos grupos formados al interior; esto extrapolándolo con la posibilidad de tener una mirada general y particular de la universidad (Navarrete, 2013).

La metodología con la que nos acercaremos a la universidad será de corte genealógico pues intentaremos ver cómo la universidad se transformó y cómo se gestiona en la era contemporánea. Nuevamente será desde Foucault que comprenderemos qué es la genealogía, y por ella entenderemos: “[...] un tipo de “investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han llevado

a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos” (Foucault, 2002, p. 91). Con esta metodología se pretende analizar el pasado según la temporalidad misma del pasado y no desde nuestra perspectiva presente, así, no se trata de mirar los hechos de una manera historicista o cronológica sino a partir del sentido mismo que cada sociedad le fue dotando a los conceptos, prácticas e instituciones.

Para Foucault la genealogía mantiene el interés por la trasmutación de los valores en Occidente, pero se enfoca en comprender cómo se han formado históricamente las formas de racionalidad, las diferentes prácticas y los juegos estratégicos de libertad (Garcés, 2005). En otras palabras, la genealogía es un método de «investigación histórica que rastrea los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de nuestras acciones, pensamientos y palabras» (Foucault, 2002, p. 91). Si bien la genealogía reconoce la importancia de lo que se ha dicho en la historia, también resalta, lo que se ha elegido no decir, callar o modificar. Esto último es lo que la coloca en una posición diferente, que no se ajusta a la dirección tradicional o institucional, y permite repensar lo que ya se ha dicho desde una nueva perspectiva. La genealogía foucaultiana no solo busca comprender los discursos y prácticas dominantes, sino también las rupturas, silencios y estrategias de resistencia que se encuentran en la historia. Así, revisando las consideraciones particulares y oficiales de las universidades, podremos encontrar aquellas prácticas y motivaciones que hacen que los gobiernos universitarios sean lo que son y se articulen al interior y al exterior de maneras únicas.

La genealogía nos permitirá revisar concretamente cómo se ha transformado la idea de la relación entre la universidad y la sociedad, a través de la conceptualización del ser universitario y del ser profesionista. Esto se logrará comprender a partir de la revisión de ejemplos que van mostrando cómo la universidad ha asumido diferentes papeles según las transformaciones sociales, mismos que se manifiestan a través de la matriculación de la población, de la oferta de profesiones y carreras universitarias, cambios en los reglamentos, normativas, convocatorias y códigos internos; así como en los perfiles de egreso de sus estudiantes y las tasas de desempleo según la profesión.

El presente artículo pretende ayudar en la problematización sobre las maneras en las que las universidades pueden ser analizadas, centrándose particularmente en las formas de gobierno y gestión, pues se piensa que es ahí donde pueden

verse las diferentes interpretaciones de qué es y qué responsabilidades tiene la institución según ella misma. Para ello, desglosaremos el texto en los siguientes apartados: 1. La universidad como tecnología biopolítica, 2. La formación de profesionales como dispositivos de poder, 3. La necesidad de una crítica biopolítica de la universidad y las Reflexiones finales en las que trataremos de dar una visión global sobre la universidad, problematizando en situaciones que se dan de manera en diferentes centros universitarios.

2. LA UNIVERSIDAD COMO TECNOLOGÍA BIOPOLÍTICA

Las interpretaciones de lo social en relación con las ciencias naturales provocaron una transformación radical en las instituciones existentes. La concepción del Estado pasó de una imagen divina hacia la percepción de un ente vivo, y fue comparado más a menudo con un organismo biológico que con las concepciones religiosas tradicionales. A finales del siglo XIX, el discurso biologicista estaba presente entre los intelectuales de las universidades y centros de saber, lo que generó posturas divergentes respecto a los cánones hegemónicos y que resonaron en los discursos políticos, económicos y sociales. Esta discusión se centraba en el origen y la relación de la vida como entidad, así como en la política como proceso humano.

En el siglo XX, esta discusión no concluyó, sino que adquirió un enfoque filosófico que puso nuevamente en el centro de la reflexión la tensión entre la vida como objeto de la biología y de la política. Varios pensadores de la filosofía política realizaron importantes esfuerzos para relacionar el comportamiento del Estado y la sociedad con el de los seres vivos. Rudolf Kjellén, en 1920, introdujo el concepto de biopolítica al estudiar al Estado como una forma de vida; más tarde, Michel Foucault, en sus trabajos, hizo hincapié en que en la política moderna ya no era el soberano quien gestionaba la vida de un pueblo, sino un gobierno quien cuidaba de ella.

Foucault señala que en el siglo XVIII la vida biológica se convirtió en objeto de la política, transformando las formas del ejercicio del poder y permitiendo que el Estado alcanzara sus objetivos a través de la capacidad biológica humana (Bazzicalupo, 2016). Este cambio en los saberes y tecnologías, impulsado por la unión de la ciencia y la ingeniería, aceleró la experimentación y otorgó un papel central a los planteamientos físicos, químicos y biológicos. Así, la vida biológica adquirió un rol central en el orden del poder y del saber.

Parte importante de la obra de Foucault se centró en explicar el paso del arte de gobernar a una ciencia política a través de la economía política, y en cómo la vida jugó un papel en este proceso. Según Foucault (2007), no hubo una sustitución directa de una sociedad de soberanía por una sociedad de disciplina y luego por una sociedad de gobierno, sino que estos procesos deben entenderse de manera articulada. La biopolítica y el biopoder surgieron como conceptos que describen la gestión estatal centrada en la población y en los mecanismos de seguridad, marcando así una nueva forma de entender la relación entre la vida y la política (Lemke, 2017).

En el intento por comprender los momentos biopolíticos que plantó Foucault a lo largo de sus cursos en el *Collège de France* entre 1976-1979, tomaremos dos acepciones que consideramos se hacen presentes: la primera está implicada en la relación del poder y la vida a través de las disciplinas, y la segunda lo está con los mecanismos y dispositivos de seguridad. Para comprender la dualidad que ambas acepciones encarnan debe considerarse la triada: gubernamentalidad, guerra de razas y disciplina (Castro, 2014).

Siguiendo los conceptos propuestos para comprender la biopolítica, veremos como en la universidad se forjaron esas categorías y contribuyeron a la conformación que reconocemos hoy en día en ella, pues si bien ha experimentado una profunda transformación a lo largo de su historia, sigue siendo, desde sus inicios, un espacio de conocimiento y verdad que incluso, en su configuración actual es un actor fundamental en la sociedad. Así, para reconocer qué rasgos biopolíticos encontramos al interior de las universidades y cómo estos influencian las decisiones de gestión y gobierno analizaremos la dimensión que se crea entre los que pertenecen a la universidad y los que no, pero también al interior, se trazarán los distintos grupos que forman; revisaremos las prácticas disciplinares que hacen que cada profesión y universitario sean lo que se espera de ellos; para por último analizar qué es eso de la gubernamentalidad y reconocer su papel en la universidad.

La influencia del Estado, el mercado y la ciencia en la educación superior son innegables, sin embargo, en cada institución se han fraguado de maneras diferentes y se han convertido en fundamentales para comprender la situación actual. La vida social, económica y política conlleva relaciones particulares y por ello será importante para este análisis precisar que estas configuraciones hicieron que la universidad tomará el giro científico hacia el siglo XVIII.

La estatización de la universidad en el siglo XVII implicó que el Estado asumiera su tutela y que la iglesia se fuera rezagando, esto se vio principalmente en la formación de jóvenes con el fin de crear una población capaz de ejercer profesiones y expandir el conocimiento científico, cívico y laico. Se establecieron planes de estudio, ciclos lectivos y fechas fijas para la formación de quienes se inscribían a las universidades, lo que homogeneizó el pensamiento y la acción de la población, convirtiendo a la universidad en un instrumento para transmitir las ideas y valores estatales. El surgimiento de la ciencia y el pensamiento crítico desafiaron la visión tradicional de la universidad, promoviendo la investigación, la formación profesional y la vinculación con las políticas públicas. La medicina, en particular, exemplificó esta transformación al fusionarse con la ciencia y el mercado para brindar atención médica a la población.

Foucault (2008) nos dirá que los primeros en medicalizar la sociedad serán los actuales alemanes a través de la creación de la universidad de Humboldt, la cual no solo tenía principios científicos, sino que exigía a sus estudiantes de medicina la vigilancia de las prácticas de la población, en aras de erradicar comportamientos basados en creencias populares y la enseñanza a través de la disciplinarización de las prácticas higiénicas de sus pacientes. La universidad alemana, a través de la transformación de sus planes de estudio y de la logística de ingreso y egreso, logró en unas décadas tener a una de las poblaciones más débiles y desintegradas, a una de las más sanas, fuertes y productivas. Esto generó una expansión en el comportamiento general de la población.

El pasaje de un sistema de gobierno monárquico a uno republicano, principalmente en Francia, ayudó a que todas las instituciones cambiaran su manera de organizarse y gestionarse, ya que cambió la concepción de las autoridades, las leyes y los ejercicios políticos. Siguiendo a Foucault, podemos decir que la gubernamentalidad surgió del proceso mediante el cual, el Estado de justicia de la Edad Media gradualmente se transformó en un Estado administrativo (Foucault, 2000); así, la gubernamentalidad del Estado se enfoca en la materialidad que conforma la existencia y convivencia humanas, priorizando el bienestar y la atención de problemas de salud, estableciendo así un nuevo enfoque centrado en el ser humano.

Una vez que la biología tomó un papel central en las ciencias, la mayor parte de los problemas humanos trataron de ser resueltos a partir de sus teorías. El evolucionismo tomó un rol importante y se comenzó a ver a los ser humanos

según etapas establecidas por académicos occidentales influenciados por ideas políticas y económicas circulantes en su tiempo y espacio. Así, el racismo biológico, sustentado en principios científicos, ayudó a fincar la idea de raza, que rápidamente tomó un sentido particular. Foucault, partiendo de este concepto y desarrollo genealógico del término raza, creará el concepto *guerra de razas*, que si bien, en ocasiones puede tratar de cuestiones étnicas, en realidad está explicando que hay algunas vidas que merecen más la pena que otras, siendo estas últimas las vidas que valen la pena ser sacrificadas en pos de la continuidad de ciertas prácticas y sujetos.

Ya no se encuentra en riesgo la existencia jurídica de un soberano, sino la supervivencia de una población. La paradoja de la biopolítica consiste en que, en la misma medida en que la vida y su seguridad y mejoramiento se convierten en una cuestión de autoridades políticas, son amenazadas por potenciales [riesgos] hasta entonces inimaginables, técnicos y políticos. (Lemke, 2017, p. 49)

Para que la universidad tenga valía en tanto profesionalizadora, especializada y creadora de discursos de verdad es necesario que solo los más capaces y comprometidos formen parte de ella, y si bien, generalmente la selección no recae en aspectos económicos, étnicos, sociales o políticos, solo aquellos sujetos con las condiciones adecuadas podrán formar parte. Aquí vemos la primera guerra de razas, pues si bien existen muchos mecanismos para ofertar espacios en alguna universidad, ya sea pública o privada, no solo depende de eso para que la población estudiantil se sostenga, pues cuestiones como el apoyo familiar, la valía social del conocimiento, la empleabilidad o tiempo invertido jugarán un peso igual o más grande que la oferta. Si bien la tendencia mundial incita cada vez más a las juventudes para que elijan una profesión, la universidad científica ya no es la única opción, aunque sigue siendo la que mejores ofertas laborales posibilita.

Pasar por la universidad ya no es una cuestión de amor al conocimiento o a la patria sino una manera de tratar de moverse en la jerarquía social. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “Unos 254 millones de estudiantes están inscritos en universidades a través del mundo, pero a pesar de la demanda, las tasas mundiales de inscripciones representan el 42% y existen grandes desigualdades entre los países y las regiones” (UNESCO, 2022). Los países que más universitarios ma-

triculados tienen son los asiáticos, así mismo, son el bloque económico que más crecimiento ha tenido en las últimas décadas. El África subsahariana es el bloque geopolítico que menos matriculados tiene, siendo uno de los territorios con mayores migraciones, conflictos bélicos y religiosos. El asistir a la universidad mejora significativamente las posibilidades de transformar la realidad individual y social, sin embargo, el acceso sigue siendo determinado por los presupuestos gubernamentales.

Una segunda guerra de razas que nos presentará la universidad se verá al interior, pues si bien ya se es parte de una élite, dependerá en gran medida a qué institución se pertenece, dependiendo la tendencia socio-histórica, a veces tendrán más peso las públicas y en otras ocasiones las privadas, sin embargo, siempre será un diferenciador que indicará el tipo de universitario que se es; aunado a esto será considerado el grado que se posea y el área de estudios que se haya elegido. Durante la edad media la filosofía fue la base para comprender cualquier aspecto del mundo, y si bien estaba fusionada con la religión, tenía los máximos reconocimientos; por otro lado, las ingenierías se consideraban saberes menores y estaban fuera de las universidades pues se asumían como artes bélicas o urbanísticas. Hoy en día el panorama es lo opuesto pues si bien la filosofía sigue teniendo una importante presencia en las universidades, las áreas que más presupuesto se llevan son las científicas experimentales.

En la última modificación realizada a los estatutos del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), crearon razonamientos para la asignación de becas, los cuáles se basan en los siguientes criterios de prelación:

Estudiantes de doctorado en IES y CI públicas:

- a) En áreas físico-matemáticas y ciencias de la tierra, químico-biológicas, medicina y ciencias de la salud en programas con orientación en investigación.
- b) En áreas de artes y humanidades en programas con orientación en investigación o profesionalizante en campos y disciplinas de atención prioritaria.
- c) En áreas de ciencias sociales, biotecnología, ciencias agropecuarias e ingenierías en programas con orientación en investigación en campos y disciplinas de atención prioritaria. (CONACYT, 2022)

En estos criterios podemos ver los fines políticos que el gobierno establece sobre las universidades públicas, al privilegiar las acciones de investigación en las áreas físico-matemáticas y relacionadas a la experimentación, mientras que las humanidades y ciencias sociales quedan relegadas a la intervención, que si bien es importante, no puede darse sin una orientación investigativa.

La valuación que van teniendo las profesiones y áreas de estudio depende del peso que tienen en la vida pública, social, económica y política. Kant (2003) en *El conflicto de las facultades* sostendrá el peligro que el desarrollo del sentido utilitarista de los saberes sobre el cuerpo, haciendo alusión justamente a la medicina que cambiaba de paradigma y se comenzaba a centrar en aspectos físicos y ya no espirituales, conduciría al ser humano a una vida vacía de sentido por su alejamiento a lo espiritual. La gente, sin dejar de buscar salvación espiritual, comenzó a centrarse más en los remedios sobre el cuerpo. Esto generó que la medicina fuese, y siga siendo, una de las profesiones más prestigiosas, buscadas y mejor retribuidas económicamente.

No es casualidad que la medicina, junto con las ingenierías, ocupasen los lugares privilegiados del prestigio social, pues fueron justo esas profesiones las que más cercanía tuvieron con la población, pues atendieron directamente sus demandas y representaron las promesas de la movilidad social. Una de las muchas razones por las que estas profesiones, junto con la docencia, se convirtieron en ejes centrales de la sociedad y referentes populares fue justo por las características tan particulares que los individuos formados en ellas desarrollaron y transmitieron generación tras generación. Estas particularidades tienen que ver con la disciplina, entendiéndola desde el sentido más básico hasta la abstracción tan poderosa que Foucault ayudó a construir.

Si bien el vocablo disciplina no es ajeno a la mayoría de los hispanoparlantes, es una palabra con una cantidad importante de significados que, como la mayoría de las palabras dependerá la carga con la que se enuncie; por lo general se atribuye a seguir las reglas o a tener conocimientos sobre ciertos saberes o destrezas (Diccionario de la Real Academia Española-DRAE, 2001). Si bien se le relaciona con acciones de dominio y perfeccionamiento en sentido positivo, también se le asocia con instituciones que aras de mantener la disciplina, son capaces de un rigor asfixiante. Foucault discutirá con ambas posturas, pero profundizará con la importancia política del disciplinamiento de los cuerpos para sostener a las sociedades modernas. Por ello, hablar de disciplina

desde la biopolítica implica pensar en los procesos formativos que los sujetos tuvieron que pasar para poder ejecutar sus saberes, no solo en el aspecto profesional, sino personal, ideológico y cívico.

[...] una observación minuciosa del detalle y, al mismo tiempo, una consideración política de estas pequeñas cosas para el control y la utilización de los hombres, creciendo a través de la edad clásica, llevando con ellas todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de fórmulas y de datos. Y de estos detalles, sin duda, nació el hombre del humanismo moderno. (Foucault, 2006, p. 143)

Así vemos como es a través del disciplinamiento del cuerpo y los saberes que, las sociedades modernas se constituyeron. Las infancias, los enfermos, los ancianos y desvalidos, junto con hombres y mujeres, pasaron de actuar según la naturaleza a reconocer un ideal humano, y actuar según se esperaba de ellos. Quienes impusieron estas ideas fueron justamente los profesionistas egresados de las universidades. A partir de pequeñas técnicas, fórmulas y saberes lograron crear una población homogénea, civil, educada y con reglas higiénicas claras.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES COMO DISPOSITIVO DE PODER

En la universidad moderna los conocimientos se comenzaron a sostener sobre bases científicas, lo que permitió su estandarización y difusión. El objetivo central era que fuesen enseñados a grandes grupos estudiantiles de manera rápida y sistemática para que, al terminar sus estudios, abandonaran la vida universitaria y aplicaran los saberes aprendidos a través de su profesión y las prácticas que como individuos ya habían aprendido e interiorizado, influyendo así en todos los aspectos de la sociedad. Los docentes y profesionales de la salud, en un inicio, trabajaron e impactaron de manera directa las pautas y modelos a seguir que el Estado, a través de estadísticas había decidido como mejores soluciones a los problemas sociales. De manera cercana, pero indirecta, ingenieros civiles, mercadólogos, psicólogos y comerciantes comenzarían a determinar la interacción que la población tendría con el espacio, mientras que los artistas visuales comenzaron a decidir qué tipo de entretenimiento o

publicidad se consumiría. La universidad jugará un papel fundamental en la formación de los ciudadanos, pues es el órgano que regula los saberes, valores y ética profesional de sus estudiantes y futuros profesionistas.

La intervención del Estado en las universidades fue y sigue siendo un arma de doble filo, por un lado, al necesitar conocimientos innovadores y útiles, invertirá en mejores instalaciones e investigaciones; sin embargo, al ser quien determina las necesidades, solo cubrirá aquellas que le beneficien directamente o que se ciñan a sus ideologías. Aunado a esto, al financiarlas, exigirá lealtad y retribución, lo que a menudo resultará en una pérdida de libertad y compromiso con la verdad. El Estado, sin embargo, al deber regirse por principios sociales, vela por intereses codiciados por las empresas privadas, protegiendo de alguna manera la libertad que al mismo tiempo les niega a las universidades. El mercado debe ser considerado cada vez con mayor presencia en la toma de decisiones que afectan a los estudiantes y egresados, ya que, al aportar grandes recursos, demanda soluciones prontas a sus problemas.

Cuando el Estado asumió la tutela de la universidad, lo hizo siguiendo ciertos criterios, como la formación de una población capaz no solo de ejercer profesiones, sino también de expandir sus conocimientos. Los planes de estudio y ciclos lectivos permitieron que hombres y mujeres se formaran y luego se relacionaran con la población, difundiendo las formas de pensamiento adquiridas en la universidad. Los profesionales, ya sea en el sector privado o público, tenían una base científica común, donde la búsqueda, difusión y práctica de la verdad era el ejercicio de la libertad. Sin embargo, a lo largo del tiempo, la universidad moderna ha experimentado transformaciones significativas en su relación con la sociedad, el Estado y el mercado laboral. Aunque su existencia sigue dependiendo de los gobiernos democráticos y científicos, pues son quienes le dan reconocimiento y valor, su vínculo con la sociedad se ha estrechado, centrándose más en la preparación para el mercado laboral que en la búsqueda de la “verdad” y el pensamiento crítico.

La universidad, junto con otras instituciones de educación superior asumieron la labor de seguir formando a los miembros del gobierno, pero también, asumieron la de crear a una población fuerte, productiva y sostenible. A través de la disciplinariación de los saberes miles de jóvenes se formaron en las labores más acuciantes según su sociedad, haciendo de ellas comunidades sólidas,

controladas y predecibles. Sin embargo, para mantener estos ritmos de crecimiento y estabilidad se necesitaron de más profesiones y más personal capacitado, transformando el sentido primigenio de la universidad por uno más utilitario, justo como Kant había avecinado.

El gobierno, a través de las instituciones estatales creó y estableció formas de vida homogéneas a lo largo de las ciudades y naciones, y si bien, en un inicio todas las instituciones estaban en la misma sintonía, pronto surgieron nuevas que, con el mismo modelo, intentaron formar una resistencia ante los discursos hegemónicos, así, basados en la autonomía universitaria, trataron de elaborar verdades que, no solo apoyarán los discursos políticos, sino que permitieran la reflexión crítica. En este sentido es que podemos comprender la formación de profesionistas como un dispositivo de poder, pues, si bien un dispositivo se puede comprender como un artefacto material, según Agamben en su texto *¿Qué es un dispositivo?* “es un término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault” (2015, p. 9) ya que con él intentará identificar los discursos de las “instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en definitiva: tanto lo dicho como lo no dicho” (Agamben, 2015, pp. 10-11) serán los elementos del dispositivo. Entonces, podemos decir que son las materializaciones de las significaciones que cada sociedad y conjunto hacen de su medio a través de los juegos de poder que, por cierto, siempre están ligados a los límites del saber.

Cuando decimos que las disciplinas universitarias y la formación de sujetos bajo sus normas son un dispositivo de poder, nos estamos refiriendo a la configuración socio-económica contemporánea, en la cual, las prácticas laborales cada vez son más complejas, necesitan de mayor información y mejor entrenamiento, pues ya no basta con que los sujetos se presenten con sus saberes empíricos y heredados. Los profesionistas una vez egresados de la universidad se convierten ellos mismos en los jueces de los nuevos pupilos, pues no solo serán su competencia laboral, sino que la vigilancia es fundamental para el correcto ejercicio de las disciplinas. Solo entre los que conocen las formas pueden corregirse entre ellos, y la modernidad al necesitar de prácticas complejas en el trato a los cuerpos individuales, ideó la manera de formar grandes grupos especializados para asumir la tarea de disciplinar y vigilar a los sujetos.

4. LA NECESIDAD DE UNA CRÍTICA BIOPOLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD

Al referirnos a la universidad como una tecnología biopolítica, estamos hablando de una serie de elementos articulados que modifican el entorno a través del conocimiento y la acción de los individuos. A lo largo de la historia, en la serie de prácticas que han ido configurándose, los humanos se han readaptado al entorno. Por lo tanto, en la universidad vemos una articulación compleja de todas las etapas que han ocurrido desde la Edad Media hasta nuestros días, y al mismo tiempo, una institución que no solo ha perdurado, sino que también ha marcado el ritmo en una serie de eventos significativos que afectan la vida de las poblaciones.

El cambio del arte de gobernar a la gubernamentalidad fue posible gracias a la ciencia política, que a través de la economía política logró planificar y crear un futuro visible y predecible. Así como los gobiernos cambiaron las lógicas del ejercicio del poder, las instituciones también pasaron por esos mismos procesos. Mientras que la universidad, al disfrutar de autonomía, logró conservar muchas formas medievales, como la entrega de títulos, la jerarquía y la búsqueda de la verdad a través del diálogo y la discusión, las formas de gobierno interno también fueron afectadas. Las formas tradicionales de gobierno dentro de la universidad dejaron de ser reconocidas como válidas, y órganos colegiados y estructuras democráticas y liberales también entraron en la universidad.

Los cuerpos estudiantiles creados en la universidad de Córdoba, Argentina generaron un tipo particular de estudiantes en América Latina, comprometidos políticamente con su sociedad y con el cambio generacional. Más adelante, en 1968 el mundo vio nuevamente arder las universidades, generando cambios importantes en la comprensión política de los planes y programas, y en la gobernabilidad que los estudiantes ejercían dentro de la universidad. La despolitización que las juntas de gobierno intentaron imponer en las universidades occidentales, se ha visto fragmentada nuevamente a través de movimientos como #Yosoy132 o #OccupyWallstreet.

Los estudiantes universitarios y los profesionales han experimentado transformaciones, como la aceptación de las mujeres y de minorías étnicas, personas con discapacidad o con condiciones neurodivergentes, aunque esto depende mucho del contexto geopolítico. En la actualidad, cualquier estudiante uni-

versitario forma parte de una élite, pero esto no siempre se traduce en mejores condiciones materiales, mientras que ocupaciones menos prestigiosas no solo las alcanzan, sino que lo hacen con holgura.

Los dispositivos no se limitan a la materialidad de la realidad, sino que principalmente abarcan ideas, creencias, comprensiones y manifestaciones del entorno y la relación de los humanos con estos. Su surgimiento está estrechamente ligado a manifestaciones políticas, económicas y sociales. La universidad se convirtió en un referente cultural, científico y político porque albergó la creación de conocimiento y formó a cientos de miles de jóvenes en todo el mundo para llevar las ideas modernas a cada rincón del planeta. Sin embargo, entender a la universidad como dispositivo requiere un análisis más profundo de cómo se articuló internamente y cómo manifestó su relación con la sociedad.

Foucault se refiere a las escuelas de educación básica y no a las universidades, pero también podemos encontrar en estos últimos rasgos similares relacionados con el disciplinamiento de los cuerpos según las profesiones, y con la adquisición de saberes y prácticas específicas que transforman la relación del sujeto con su cuerpo, los otros y su entorno. Un ejemplo común en todas las universidades del mundo moderno es la vestimenta de los médicos, que pasó de ser oscura y similar a la vida clerical a ser blanca y mostrar pulcritud, en relación con el descubrimiento de microbios y otros seres invisibles. Muchos clichés y estereotipos de las profesiones surgieron de las prácticas adquiridas durante la formación universitaria.

La minuciosidad de los reglamentos, las inspecciones rigurosas y la sujeción al control de los detalles de la vida y el cuerpo pronto darán, dentro del marco de la escuela, el cuartel, el hospital o el taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo meticuloso de lo ínfimo y lo infinito. La intervención tan directa del gobierno en la vida y las políticas universitarias permitió que la visión de la enseñanza fuera similar en la mayoría de las instituciones, por lo que la impartición y expansión de nuevos reglamentos cívicos, higiénicos y pedagógicos estuvieron coordinados y ejecutados bajo los mismos principios: progreso continuo. La disciplina de los cuerpos iniciada en la educación básica es esencial para que los nuevos profesionales adquieran técnicas, ideas y creencias cada vez más sofisticadas, pero sin perder las prácticas que les permiten comunicarse con la sociedad. El manejo eficiente

del tiempo y la precisión en la realización de tareas son importantes no solo en términos económicos o industriales, sino también en la estima social y el éxito individual.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Michel Foucault desarrolló el concepto de biopolítica para analizar la relación entre el Estado y la vida biológica de la población. Al usar este análisis sobre el gobierno universitario, se revela que las universidades están sujetas a dinámicas de poder y control que influyen en su organización y funcionamiento. El objetivo es comprender las formas de poder que operan en su interior y que la sostienen como institución particular y universal al mismo tiempo.

La metodología genealógica se utilizó para analizar el desarrollo histórico de la universidad y su gestión en la era contemporánea. Este enfoque permite comprender cómo se han formado históricamente las formas de racionalidad, las prácticas y los juegos estratégicos de libertad en la universidad. La genealogía no solo busca comprender los discursos y prácticas dominantes, sino también las rupturas, silencios y resistencias que se encuentran en la historia de la universidad.

Podemos concluir que los hallazgos encontrados al analizar la universidad desde la biopolítica nos muestran cómo las decisiones tomadas al interior de las instituciones tienen repercusiones reales y tangibles en la vida social y biológica de los seres humanos. Comprender las maneras en la que la biopolítica fue surgiendo y en qué sostiene sus técnicas no solo nos permite analizar los ejercicios perversos del poder, sino que nos abre la posibilidad de comprender cómo los gobiernos universitarios y la gestión interna, han creado y sostenido a la población profesionista por décadas y con ello, han llevado y resignificado valores, prácticas y técnicas basadas en la idea del humano, sus derechos y potencialidades. Comprender que la biopolítica opera junto con otras maneras de poder y que les da estructura a los sujetos, nos permite revalorar las resistencias políticas, así como, replantearnos las decisiones a los cambios en programas o sobre la inclusión del mercado a la toma de decisiones sobre el rumbo de los jóvenes, las profesiones y con ello, la sociedad.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?*. Anagrama.
- Bazzicalupo, L. (2016). *Biopolítica. Un mapa conceptual*. Editorial Melusina.
- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault, temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Áreas, Campos y Disciplinas de atención prioritaria*. CONACYT.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio y Población*. Fondo de Cultura Económica. Traducción: Horacio Pons.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1990). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la «razón política» en *Tecnologías del yo*. Paidós, 95-140.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. La Voluntad de saber. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 1(7), 87–104. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n7.183>
- Guralnik, G. E. (2014). Orígenes de la biopolítica: la ciencia y la tecnología. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. <https://cutt.ly/3egVQFs9>
- Humboldt, G. (1996). *Escritos Políticos* [Traducción de Wenceslao Roces]. Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Tecnos.
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2013.57.250>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://cutt.ly/oegVWR54>
- Rüegg, W. (2004). *A history of the University in Europe*. Cambridge University Press. <https://cutt.ly/aegVTyVC>

Salinas Araya, A. (2014). *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Presentación del libro. CENALTES Ediciones.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602015000100021>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Sf). Educación Superior. <https://cutt.ly/JegVTXyc>



5. Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica

Evaluation of teaching performance for the promotion of educational quality at a university in Costa Rica

Raquel María Bulgarelli Bolaños ¹ @ Eric Rodríguez Acuña ² @
Alexander Venegas Vargas ³ @

^{1,2 y 3} Universidad LCI Veritas, San José, Costa Rica.

¹ Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

RESUMEN

El artículo sistematiza el proyecto “Evaluación del desempeño docente”, cuyo objetivo general fue evaluar el desempeño docente del profesorado de la Universidad LCI-Veritas según la percepción estudiantil durante el II cuatrimestre del 2023 a partir de la construcción participativa de un nuevo instrumento de evaluación con base en el modelo de competencias profesionales, este estudio se justifica en términos de gestión educativa, criterios de calidad y actualización en relación con los cambios estructurales de la universidad. El método utilizado fue un enfoque mixto con diseño anidado concurrente multinivel, se utilizaron las técnicas de grupos focales, observación, entrevista y encuesta siendo las variables desempeño en clase y gestión administrativa, la selección de participantes fue a conveniencia para técnicas cualitativas y la muestra cuantitativa fue aleatoria por cursos alcanzando una muestra representativa ($n=550$). Entre los resultados destaca la validez del instrumento, la baja participación del estudiantado y un promedio general de 81 para el desempeño docente. Se concluye que el desempeño docente es bueno, pero se debe mejorar en los indicadores de metodología y comunicación, por tanto, se recomienda capacitar al profesorado en estos temas.

Palabras clave Calidad de la educación; enseñanza superior; gestión educacional; competencias del docente; participación estudiantil

Evaluation of teaching performance for the promotion of educational quality at a university in Costa Rica

ABSTRACT

This article systematizes the project "Evaluation of teaching performance", whose general objective was to evaluate the teaching performance of the teaching staff of the LCI Veritas University according to the student perception during the second quarter of 2023 based on the participatory construction of a new instrument of evaluation based on the professional competencies model, this study is justified in terms of educational management, quality criteria and updating in relation to the structural changes of the university. The method used was a mixed approach with a multilevel concurrent nested design, focus group, observation, interview, and survey techniques were used, the variables being performance in class and administrative management, the selection of participants was at convenience for qualitative techniques and the sample Quantitative was randomized by courses reaching a representative sample ($n=550$). Among the results, it highlights the validity of the instrument, the low student participation and an average of 81 points of teaching performance. It is concluded that the teaching performance is good, but it should be improving methodology and communication indicators; therefore, it is recommended to train teachers on these topics.

Keywords: Education quality; higher education; educational management; teacher competencies; student participation

Avaliação do desempenho docente para a promoção da qualidade educacional em uma universidade na Costa Rica

RESUMO

Este artigo sistematiza o projeto "Avaliação do desempenho docente", cujo objetivo geral foi avaliar o desempenho docente do corpo docente da Universidade LCI Veritas segundo a percepção dos alunos durante o segundo trimestre de 2023 a partir da construção participativa de um novo instrumento de avaliação baseado no modelo de competências profissionais, este estudo justifica-se em termos de gestão educacional, critérios de qualidade e atualização em relação às mudanças estruturais da universidade. O método utilizado foi uma abordagem mista com design aninhado concorrente multinível, foram utilizadas técnicas de grupo focal, observação, entrevista e pesquisa, sendo as variáveis: desempenho em sala de aula e gestão administrativa, a seleção dos participantes foi por conveniência para técnicas qualitativas e a amostra

O quantitativo foi randomizado por cursos atingindo uma amostra representativa (n=550). Dentre os resultados, destaca-se a validade do instrumento, a baixa participação dos alunos e a média geral de 81 para desempenho docente. Conclui-se que o desempenho docente é bom, mas deve melhorar a metodologia e os indicadores de comunicação; portanto, recomenda-se capacitar os professores nesses temas.

Palavras-chave: Qualidade da educação; ensino superior; gestão educacional; competências do professor; participação dos estudantes

Évaluation de la performance de l'enseignement pour la promotion de la qualité de l'éducation dans une université du Costa Rica

RÉSUMÉ

Cet article systématisé le projet « Évaluation des performances pédagogiques », dont l'objectif général était d'évaluer les performances pédagogiques du personnel enseignant de l'Université LCI-VERITAS selon la perception des étudiants au cours du deuxième trimestre 2023 en s'appuyant sur la construction participative d'un nouveau Instrument d'évaluation basé sur le modèle des compétences professionnelles, cette étude se justifie en termes de gestion pédagogique, de critères de qualité et d'actualisation par rapport aux changements structurels de l'université. La méthode utilisée était une approche mixte avec un plan imbriqué simultané à plusieurs niveaux, des techniques de groupe de discussion, d'observation, d'entretien et d'enquête ont été utilisées, les variables étant : la performance en classe et la gestion administrative, la sélection des participants était adaptée aux techniques qualitatives et à l'échantillon. Les cours quantitatifs ont été randomisés par cours atteignant un échantillon représentatif (n = 550). Parmi les résultats, il ressort qu'il y la validité de l'instrument, la faible participation des étudiants et une moyenne générale de 81 pour les performances pédagogiques se démarquent. On conclut que la performance pédagogique est bonne, mais elle devrait il faudra améliorer la méthodologie et les indicateurs de communication ; il est donc recommandé de former les enseignants sur ces sujets.

Mots clés: Qualité de l'éducation ; enseignement supérieur; gestion éducative; compétences de l'enseignant; participation des étudiants

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño docente es una necesidad para las instituciones de educación superior, ya que permite medir la calidad de la facilitación del aprendizaje y favorece la toma de decisiones de la gestión educativa por

medio del análisis de la opinión estudiantil, quien es el cliente final del servicio educativo.

Esta necesidad de medición del desempeño docente a nivel superior se vuelve una prioridad en la educación costarricense, contexto inmediato de este estudio, en especial, por el apagón educativo que reporta el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) Costa Rica (2023) al concluir que “Estudiantes avanzan a la educación superior con fuertes carencias de conocimientos que debían desarrollar en secundaria” (p. 41).

Este estado de emergencia educativo es un reto importante para el profesorado universitario, ya que implica mayor responsabilidad facilitando experiencias de aprendizaje significativas que refuerzen las bases de conocimiento necesarias en la aplicación de competencias universitarias más complejas, quienes, además, no necesariamente tienen formación magisterial, aunque se trabaje arduamente en la capacitación andragógica.

No se debe olvidar que el profesorado es la primera línea de apoyo de las universidades para evitar el rezago y la interrupción de estudios. De hecho, el CONARE (2023) investigó los elementos que explican la reprobación en estudiantes universitarios y encontraron tres dimensiones “las condiciones propias de la persona estudiante”, “las características y condiciones de la persona docente” y “aspectos relacionados con el diseño de los cursos” (p. 42), lo cual denota que parte del fenómeno de interrupción de estudios y de la apropiación de aprendizaje de calidad depende del desempeño docente.

El dilema de estos procesos de evaluación es conseguir datos e información que le funcionen a las autoridades y al profesorado para generar conocimiento y reflexión de su propia actividad didáctica, por lo que la construcción de un instrumento confiable que mida el desempeño docente es primordial.

Para este proyecto se analizaron instrumentos costarricenses de evaluación docente dirigidos solamente al estudiantado de la Universidad Nacional, Instituto Tecnológico y Universidad de Costa Rica. De este análisis se destacó la devolución de resultados a través de un promedio final de desempeño con los valores obtenidos en cada pregunta, por tanto, existe una preponderancia al acercamiento cuantitativo del fenómeno.

Además, las preguntas de estos tres instrumentos, cuya cantidad varió en un rango entre 10 a 41 ítems de respuesta cerrada, giraban en torno a las categorías seguimiento del programa, aplicación de reglamentos, horarios, pla-

nificación, metodología, evaluación, dominio de contenidos, comunicación, componentes actitudinales y atención a la diversidad.

A nivel internacional, las investigaciones relacionadas con evaluaciones docentes han llegado a conclusiones como evaluar el desempeño docente con una combinación de ítems cuantitativos y cualitativos (Reyedero, 2014; Gil et al., 2017), el estudiante es protagonista en esta evaluación y se debe analizar no sólo dimensiones relacionadas con elementos didácticos o dominio de conocimientos, sino también actitudinales o competencias sociales (Villaruel y Bruna 2017; Abarca et al., 2018; Seivane y Brenlla, 2021).

Además, se ha inferido que no existe relación significativa entre niveles de estrés en el profesorado y sus resultados en evaluaciones del desempeño docente (Acosta et al., 2019), las evaluaciones deben bajar la posibilidad de resultados subjetivos, los ítems de los instrumentos se deben centrar exclusivamente en temas relacionados con la interacción entre estudiantes y docentes y estos procesos son necesarios para el crecimiento profesional y la calidad académica, pero el cuerpo docente normalmente desconoce cómo utilizar estos resultados para mejorar su desempeño (Mula et al., 2021).

Al analizar los antecedentes, se denota que existen falencias generales en los procesos de evaluación docente en cuanto a la triangulación en técnicas y fuentes de investigación, escogencia de variables apropiadas y devolución de resultados. Parece ser una preocupación generalizada de la gestión educativa construir un instrumento apropiado para comprender la opinión estudiantil del desempeño docente a nivel universitario.

Esta preocupación por el fenómeno descrito no es una excepción en el contexto de la institución protagonista de este estudio: Universidad LCI Veritas, centro de educación superior costarricense del sector privado enfocado en diseño, negocios y tecnología, el cual no sólo se ha preocupado los últimos años por mejorar su calidad académica según los criterios del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, sino que se ha visto transformada con cambios estructurales en cuanto a su incorporación a la red La Salle College Internacional (LCI) Education, la restructuración del modelo educativo y la actualización de valores institucionales, mallas curriculares y planes de incentivos docente.

A pesar de que la universidad contaba con un instrumento de evaluación dirigido a estudiantes, el departamento de calidad académica inició un proceso

de reformulación de su instrumento en el año 2022, precisamente por los cambios mencionados a nivel institucional y debido a que diferentes miembros de la comunidad académica manifestaban, como tema recurrente, insatisfacción en cuanto al alcance de los resultados de la evaluación docente del momento.

Por tanto, este proyecto pretendía apoyar los esfuerzos para asegurar la calidad de la docencia y del proceso educativo a través de la elaboración de un nuevo instrumento para evaluar la labor del profesorado, el cual midiera indicadores de interés de manera confiable. El marco referencial que dirigió la construcción de este instrumento se basó en el enfoque curricular por competencias, el aprendizaje activo y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), en correspondencia al nuevo modelo educativo de la universidad.

Para empezar, el aprendizaje por competencias se puede definir como un enfoque curricular que busca "establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la vinculación teoría práctica a través de la integración de los saberes fundamentales" (Romero et al., 2018, p. 116).

De hecho, se entiende como competencia, según Diaz (2014), citado por Moreno y Cobo (2015, p. 6), como...

la capacidad de afrontar una situación compleja (...) Se requiere que la persona (...) reconstruya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones (...), e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada (...)

Entonces, la facilitación docente se configura desde este enfoque como un proceso colaborativo, sistemático y orientado a resultados, es decir, no se enfoca en la mera transmisión de información, sino que sus prácticas didácticas están enfocadas a soluciones, en el que el docente facilita la mejora del rendimiento académico, logro de metas, aprendizajes autodirigidos y el crecimiento personal y profesional del estudiantado, pensando en armonizar los aprendizajes, expresados como actuaciones y no como conceptos, con las exigencias del mundo laboral, el avance tecnológico y la investigación académica.

Cabe destacar que esta facilitación debe enmarcarse en una planificación didáctica inclusiva, es decir, que su diseño se piense para todo el grupo con

apoyos que incentiven la equidad, considerando las diversas condiciones particulares que el estudiantado presente, es decir, que no se facilite desde una talla única de aprendiz, sino que se planifiquen experiencias de aprendizaje desde el DUA, brindando diferentes oportunidades de implicación, representación, acción y expresión (Pastor et al., 2018).

A lo anterior se le suma que, según Huber (2008) citado por Hincapié, et al., (2018, p. 667), los principios del aprendizaje activo son:

1. Cada persona aprende por sí misma (...), 2. Los estudiantes conscientemente evalúan y retroalimentan sus actividades (...), 3. El conocimiento da cuenta de una construcción personal (...), 4. Los conocimientos adquiridos se pueden aplicar en un contexto (...) y 5. El aprendizaje se debe a una interacción social.

Por tanto, la persona docente debe ser capaz de actuar en consecuencia brindando experiencias de aprendizaje significativas y orientando a su estudiantado para que sea protagonista de su formación.

En la Universidad LCI Veritas los principios mencionados deben ser incorporados no sólo pensando en aulas presenciales, sino que también se debe pensar en términos de e-learning, es decir, en...

un proceso formativo, de naturaleza intencional (...), orientado a la adquisición de una serie de competencias (...), que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que (...) debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados. (García y Seoane, citados por Begoña, 2018, p.71)

Lo anterior, especialmente en los programas técnicos, los cuales, en su mayoría, son presenciales asistidos por tecnología (PAT), es decir, orientados al e-learning apoyados en clases sincrónicas, lo que, según Area (2021), no es lo mismo al modelo remoto por emergencia, sino que su facilitación virtual es constante y planificada de acuerdo con las necesidades y virtudes de este sistema y no producto a crisis que no permitan la presencialidad.

De acuerdo con elementos mencionados, la Universidad LCI Veritas espera que su profesorado logre aplicar las siguientes competencias: 1) organizar, di-

señar y dirigir situaciones de aprendizaje, 2) dirigir y planificar el proceso y la progresión del aprendizaje, 3) poseer una actitud motivadora, 4) gestionar el propio trabajo y toma decisiones de mejora, 5) gestionar el aula, 6) atender a la diversidad, 7) educar en principios humanos y valores sociales, 8) dominar el uso de las tecnologías de la información y comunicación, 9) trabajar en equipo y participar en la gestión del centro educativo y 10) fomentar el desarrollo de la investigación académica.

De estas 10 competencias, examinado cuáles se pueden evidenciar desde la experiencia de una persona estudiante en clase, surgen dos áreas de evaluación, primero se conceptualiza el “desempeño en clase” como las acciones, habilidades y competencias educativas que el docente emplea para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar un ambiente de participación y colaboración inclusivo en el aula, tales como: planificación de las lecciones, explicación y desarrollo de contenidos, métodos y estrategias didácticas, promoción de la participación, evaluación y retroalimentación, gestión del comportamiento y relaciones interpersonales. En resumen, se valora las competencias docentes en cuanto a planificación, metodología, evaluación y atención inclusiva.

Como segundo punto, se conceptualiza “gestión administrativa” como las tareas y responsabilidades relacionadas con la organización y el manejo eficiente de los aspectos administrativos y logísticos del proceso educativo, tales como: organización del aula, planificación del tiempo, seguimiento de la asistencia, gestión de las calificaciones y evaluaciones, comunicación eficiente y eficaz y cumplimiento de las normas y reglamentos institucionales.

En síntesis, se evalúan las competencias docentes considerando las normas en relación con la comunicación con el estudiantado, el seguimiento del programa basado en competencias y la presencia docente, último concepto que se puede definir como la capacidad de la persona docente para diseñar procesos cognitivos y sociales que brinden estructura, participación y motivación para la asimilación de los aprendizajes significativos y su puesta en práctica (Garth-James & Hollis, 2014).

Ahora bien, de la situación problemática, los antecedentes y el marco referencial anteriormente descritos se justifica la necesidad de la Universidad LCI Veritas para resolver el siguiente problema: ¿Cómo evaluar el desempeño docente del profesorado de la Universidad LCI Veritas según la percepción estu-

diantil durante el II cuatrimestre del 2023 con base en el modelo de competencias profesionales?

Por último, se desprende del problema de investigación el objetivo general de este estudio: Evaluar el desempeño docente del profesorado de la Universidad LCI Veritas según la percepción estudiantil durante el II cuatrimestre del 2023 a partir de la construcción participativa de un nuevo instrumento de evaluación con base en el modelo de competencias profesionales docentes; a partir de los objetivos específicos: a) valorar el desempeño en clase y b) medir la gestión administrativa, ambos en procesos de facilitación del aprendizaje del profesorado LCI VERITAS según la percepción estudiantil.

2. MÉTODO Y MATERIALES

El presente apartado explica el enfoque seleccionado, las etapas de la estrategia metodológica, las fuentes, las variables, las técnicas e instrumentos y el tratamiento de la información. El método utilizado en este proyecto fue un enfoque mixto con diseño anidado concurrente multinivel, la decisión de elegir este enfoque radica en la necesidad planteada por los antecedentes de construir un instrumento en un proceso participativo, cuyo producto final mezclará ítems cuantitativos y cualitativos debido a la complejidad del fenómeno estudiado.

Además, el diseño metodológico brindó beneficios como la capacidad de capturar desde una perspectiva profunda el desempeño docente en su realidad intersubjetiva, trabajar de manera interdisciplinaria las necesidades de los diferentes sectores y producir datos ricos y diversos que apoyaran con solidez las decisiones de la gestión académica.

La estrategia metodológica se dividió en 5 etapas: 1. Revisión de la literatura y casos de estudio para la construcción de un instrumento base, 2. Evaluación por parte de la comunidad universitaria y cambios en el instrumento, 3. Pilotaje y evaluación de la devolución de resultados, 4. Aplicación del instrumento y 5. Análisis de resultados y comunicación.

La fuente principal de esta investigación fue el estudiantado, quien fue consultado en tres momentos de la construcción y grupos distintos (presidentes de asociaciones estudiantiles, un grupo de primer ingreso y una muestra representativa de estudiantes matriculados), además, se contó con dos fuentes secundarias: docentes y directorio académico.

Contemplando el fenómeno del desempeño docente, se desprendieron dos variables: a) desempeño en clase y b) gestión administrativa, las cuales se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Variables

Variable	Indicadores	Técnicas y definición instrumental cualitativo	Técnicas y definición instrumental cuantitativo	Definición operacional cuantitativa			
				Escala del fenómeno	Escala de variable	Escala de indicador	
Gestión administrativa	Aplicación del programa	Grupos focales. Observación. Entrevista. Encuesta ítems del 16 al 20.	Encuesta ítem 1, 2 y 3.	Desempeño docente			
				Bajo: 0 a 20 puntos.	Bajo: 0 a 10 puntos.	Mejorar: 0 a 6 puntos.	
	Presencia docente Comunicación			Medio: 21 a 41 puntos.	Medio: 11 a 20 puntos.	Mantener: 7 a 12 puntos.	
Desempeño en clase	Planificación Metodología Evaluación Actitud inclusiva		Encuesta ítem 4 y 5. Ítem 6 y 7.	Alto: 42 a 60 puntos.	Alto: 21 a 28 puntos.	Mejorar: 0 a 4 puntos. Mantener desempeño: 5 a 8 puntos	
				Bajo: 0 a 11 puntos.	Mejorar: 0 a 4 puntos.	Mantener: 5 a 8 puntos	

Fuente: Elaboración propia.

Las principales técnicas de recolección de datos fueron grupos focales, entrevista, encuesta y observación, siendo el instrumento de esta última técnica un registro anecdótico de comportamientos aplicado en los diferentes espacios de recolección de datos.

Los instrumentos relacionados con los grupos focales fueron “Evaluación docente según el directorio académico” (2 sesiones, 7 participantes del directorio académico), “Evaluación docente según las asociaciones estudiantiles” (6 participantes, presidente de la asociación estudiantil de cada escuela) y “Evaluación docente según el profesorado” (12 participantes, docentes con al menos 4 años de experiencia académica), los cuales contaban con un planeamiento muy similar, una primera actividad de plenaria en el que se discutían

las necesidades de cada población en cuanto al instrumento, una segunda actividad de aplicación de la propuesta del instrumento y una tercera actividad que se estructuró en la aplicación de una lista de cotejo y una discusión con preguntas generadoras.

En relación con la técnica encuesta, el instrumento construido: "Evaluación del desempeño docente" cuenta con 20 ítems, 15 en escala, tres abiertas y dos dicotómicas, se validó por grupos focales y el proceso de triangulación se realizó a partir de las tres personas investigadoras y la teoría encontrada.

Se aplicó este instrumento, en un primer momento, al estudiantado de primer nivel del primer cuatrimestre del 2022 del curso Fundamentos Científicos como pilotaje con una muestra de 150 personas, la escogencia de la muestra fue por conveniencia, al existir acceso, ser personas de primer nivel y ser el curso de mayor cantidad de estudiantes atendidos por un mismo profesor.

A esta persona docente se le dio la devolución de los resultados y se le aplicó la entrevista semiestructurada, la cual contó con un guion de cinco preguntas abiertas enfocadas en la devolución de los resultados del instrumento construido, para validar el formato de esta comunicación.

Por último, la encuesta se aplicó en una segunda ocasión a una muestra cuantitativa aleatoria de los cursos abiertos en el segundo cuatrimestre del 2023 ($n=550$), la cual fue más alta de la esperada, ya que en un universo de 622 cursos activos, con una heterogeneidad del 50%, un 3% de margen de error y un 99% de nivel de confianza se esperaba una muestra de 466 cursos y se alcanzó a evaluar a 550 cursos (88% de los cursos activos), con una participación per cápita de 1162 estudiantes, lo cual se tradujo a 3619 evaluaciones (una persona estudiante podía calificar más de un curso) y 158 personas docentes evaluadas (97% del profesorado activo de ese cuatrimestre).

Para el tratamiento de la información se trabajaron los datos cualitativos desde el análisis de contenido y emocional a través de matrices y expresados en categorías, citas etnográficas y nube de palabras. En el caso de los datos cuantitativos fueron codificados en una matriz con las dos variables utilizando el programa Microsoft Excel®, se realizó el análisis con el programa SPSS versión 21® y se expresaron en gráficos y tablas. El siguiente apartado describe los resultados arrojados por el proceso completo de investigación de manera descriptiva, empezando por la construcción del instrumento, para terminar con los resultados por variable.

3. RESULTADOS

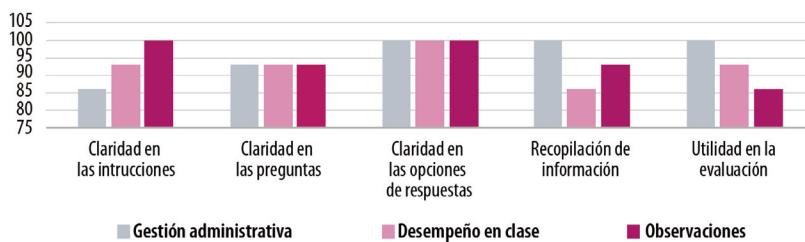
El presente apartado, especifica los principales hallazgos encontrados según las etapas del proyecto. En las primeras fases, estos resultados atañen al proceso de construcción del instrumento y, en las últimas dos etapas, se refieren a la aplicación de la versión final de este.

Para empezar, el instrumento construido durante este proceso pasó por cuatro propuestas El principal resultado de la **primera etapa** del diseño metodológico fue un instrumento de 41 ítems

Durante la **segunda fase**, se destacan varios resultados, para empezar, se confirmaron las variables del proyecto, ya que las diferentes fuentes coincidieron, en que los indicadores a evaluar deberían tener relación con la comunicación, la atención inclusiva, la planificación, la metodología, los aspectos administrativos, las muestras de apoyo y la evaluación.

Como segundo resultado, se halló entendimiento del instrumento, lo cual se vislumbró en las listas de cotejo, la mayoría de población consultada afirmó que en los diferentes apartados las instrucciones eran claras, las preguntas y las opciones de respuesta se comprendían, las preguntas recopilaban la información necesaria y eran útiles para evaluar el desempeño docente. El gráfico 1 muestra los resultados según los criterios y los apartados.

Gráfico 1. *Resultados de lista de cotejo.*



Fuente: Elaboración propia.

Como tercer hallazgo, las fuentes recomendaron eliminar el apartado de autoevaluación estudiantil, disminuir la cantidad de ítems, simplificar el lenguaje, acortar la redacción de las preguntas y, en las preguntas abiertas, cuestionar ejemplos específicos y agregar una pregunta relacionada con la expe-

riencia emocional del estudiantado, apreciaciones que fueron aplicadas a la propuesta final.

En la tercera etapa se hizo un pilotaje de la propuesta final y se encontró como principal hallazgo un 0,9 en la prueba alfa de Cronbach, es decir, el instrumento era altamente confiable. Además, otros resultados importantes fueron la inexistencia de dudas, la duración de seis minutos para terminar la evaluación y la satisfacción en relación con el ítem de experiencia emocional, la cantidad de preguntas, el vocabulario y la redacción.

Por otro lado, en la entrevista de devolución de resultados al docente, el informante calificó al instrumento como una evaluación “objetiva”, “equitativa”, “coherente”, “clara” y “justa” y expresó “no me siento atacado”, “Me dice en que debo mejorar” y “Es una síntesis de la esencia que la Universidad quiere de un profesor”, por lo que se presume como resultado que la estructura y diseño de la devolución de resultados es de utilidad para el profesorado.

En relación con las últimas etapas del proyecto, entre los datos encontrados en la aplicación del instrumento “Evaluación del desempeño docente” durante el II cuatrimestre del 2023, se encontró, de nuevo, un 0,9 en la prueba alfa de Cronbach, por lo que se confirmó la confiabilidad del instrumento.

Sin embargo, se encontró, como segundo resultado, una baja participación por parte del estudiantado, de hecho, sólo en el 30% de los cursos evaluados logró una alta participación (entre el 70% y el 100% del grupo), mientras que en el 35% de los cursos alcanzó una participación media (del 50% al 69% del grupo) y otro 35% de los cursos alcanzó una participación baja (del 1% al 49% del grupo).

Ahora bien, en cuanto a los resultados estadísticos de esta última etapa, para iniciar, se explicarán los resultados del fenómeno desempeño docente en general, luego se describirán los hallazgos por variables para terminar con los resultados cualitativos del instrumento.

Se halló que el promedio del desempeño docente de la universidad es calificado, en una escala de 100, como 85, sin embargo, si se cuenta sólo los cursos con una alta participación del estudiantado, el promedio desciende a un 81, en ambos casos se considera el promedio del desempeño docente en la categoría “bueno”. De hecho, si se toma en consideración todos los cursos se denota que el 19% de los cursos alcanzaron un desempeño docente “deficiente”, el 8% “suficiente”, el 9% “bueno” y el 64% “muy bueno”.

Al analizar todos los cursos evaluados, se encontraron diferencias significativas en el nivel $p<0.05$ para las carreras con respecto a la escala de desempeño docente [$F(15, 3603,) = 5,3, p=0,00$]. Las comparaciones post-hoc mediante la prueba HSD de Tukey, indicaron que la puntuación media para la carrera de Animación digital ($M= 52,9, SD=11,7$) fue significativamente diferente de Arquitectura ($M=50,11, SD=14,69$), Cine y televisión ($M=47,2, SD=15,7$), Mercadeo ($M=39,7, SD=18,4$), Producto ($M=47,6, SD=16,3$) y Diseño interactivo ($M=45,9, SD=19,0$).

Así como con Animación 2D ($M=53,0, SD=13,53$), cuya puntuación media fue significativamente diferente con respecto a Mercadeo ($M=39,7, SD=18,4$) y Producto ($M=47,6, SD=16,3$), y la puntuación media de la licenciatura de Fotografía ($M= 57,1, SD=5,4$) fue significativamente diferente a Cine y televisión ($M=47,2, SD=15,7$), Mercadeo ($M=39,7, SD=18,4$), Producto ($M=47,6, SD=16,3$), el técnico en Fotografía ($M= 41, SD=22$) y Diseño interactivo ($M=45,9, SD=19,0$).

Por último, la puntuación media de Mercadeo ($M=39,7, SD=18,4$) fue significativamente diferente a Animación digital ($M= 52,9, SD=11,7$), Arquitectura ($M=50,1, SD=14,6$), Diseño publicitario ($M= 51,1, SD=14,1$), Fotografía ($M= 57,1, SD=5,4$), Moda ($M= 51,1, SD=13,9$), Producción audiovisual ($M=50,8, SD=16,2$), Animación 2D ($M=53,0, SD=13,53$) y Diseño gráfico ($M=51,1, SD=15$). La figura 2 muestra el desempeño docente por carrera de acuerdo con el promedio general de todos los cursos y de los cursos con alta participación en la evaluación.

Gráfico 2. Promedio del desempeño docente por carrera



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se comprueba que existe una fuerte correlación positiva entre cada variable (desempeño en clase [$r = 0,98$, $n = 3619$, $p < 0,000$] y gestión administrativa [$r = 0,97$, $n = 3619$, $p < 0,000$]) y el fenómeno en general: Desempeño docente. Es decir, entre mejor desempeño en clase o gestión administrativa mayor desempeño docente.

En relación con lo anterior, es posible comprender mejor el fenómeno si se describe por variable. El promedio de la **gestión administrativa** fue de un 99 (en escala de 100), es decir “muy bueno”, si se vislumbran los datos bajo la escala de la variable el 6% alcanzó un desempeño bajo, el 13% un desempeño medio y el 81% un desempeño alto.

Mientras que el promedio en el **desempeño en clase** fue de un 84 (en escala de 100), en otras palabras “bueno”, en términos de la escala de la variable el 8% de los cursos alcanzaron un desempeño bajo, el 14% un desempeño medio y el 79% un desempeño alto.

Otro hallazgo interesante es que se encontró una fuerte correlación significativa y positiva entre las dos variables [$r = 0,90$, $n = 3619$, $p < 0,000$], es decir, a mayor desempeño en el promedio de la gestión administrativa existirá mayor desempeño en clase y viceversa.

En relación con los indicadores de las variables, también existe una correlación fuerte entre los indicadores Comunicación [$r = 0,93$, $n = 3619$, $p < 0,000$], Presencia docente [$r = 0,94$, $n = 3619$, $p < 0,000$] y Aplicación del programa [$r = 0,96$, $n = 3619$, $p < 0,000$] con su respectiva variable: **Gestión administrativa** y entre los indicadores Metodología [$r = 0,94$, $n = 3619$, $p < 0,000$], Planificación [$r = 0,93$, $n = 3619$, $p < 0,000$], Evaluación [$r = 0,94$, $n = 3619$, $p < 0,000$] y Atención inclusiva [$r = 0,92$, $n = 3619$, $p < 0,000$] con su respectiva variable **Desempeño en clase**. La tabla 2 muestra la escala de cada variable en valores absolutos y relativos por carrera.

Como es posible inferir de los datos anteriores, la mayoría de los indicadores se categorizan como “buenos”, excepto la Metodología que se clasificó como “suficiente”, ya que sólo el 79% del estudiantado concibe un “desempeño a mantener” por parte del profesorado universitario. El gráfico 3 muestra los resultados generales de las variables por indicador en su respectiva escala.

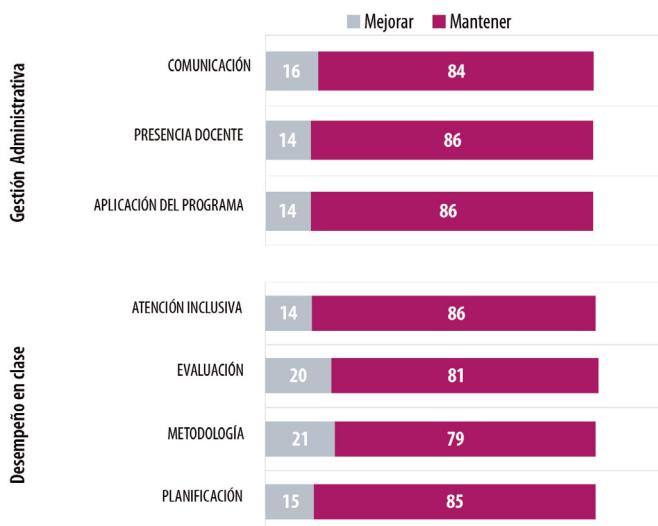
A modo de cierre, en cuanto al apartado de observaciones, los principales hallazgos destacan que el 90% del estudiantado considera importante el curso para el desarrollo profesional, en esta pregunta resaltan positivamente

Tabla 2. Escala de las variables por carrera.

Carrera	Desempeño en gestión administrativa								Desempeño en desempeño en clase							
	Bajo		Medio		Alto		Totales		Bajo		Medio		Alto		Totales	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Animación Digital	24	4	68	10	587	86	679	100	29	4	75	11	575	85	679	100
Animación 2D	7	6	8	7	106	88	121	100	7	6	8	7	106	88	121	100
Administración	1	7	1	7	12	86	14	100	1	7	1	7	12	86	14	100
Arquitectura	60	6	157	16	791	78	1008	100	74	7	162	16	772	77	1008	100
Cine y Televisión	8	9	17	20	60	71	85	100	9	11	17	20	59	69	85	100
Espacio Interno	20	7	40	14	223	79	283	100	21	7	35	12	227	80	283	100
Diseño Gráfico	9	8	10	9	97	84	116	100	9	8	12	10	95	82	116	100
Diseño de Experiencias	9	17	4	7	41	76	54	100	9	17	7	13	38	70	54	100
Diseño Publicitario	25	5	75	14	436	81	536	100	33	6	73	14	430	80	536	100
Videojuegos	1	4	4	14	23	82	28	100	1	4	3	11	24	86	28	100
Licenciatura en fotografía	0	0	1	2	48	98	49	100	0	0	3	6	46	94	49	100
Mercadeo	5	19	6	22	16	59	27	100	5	19	8	30	14	52	27	100
Producción audiovisual	8	9	4	5	75	86	87	100	7	8	11	13	69	79	87	100
Moda	13	6	34	15	185	80	232	100	23	10	22	9	187	81	232	100
Producto	17	6	54	19	215	75	286	100	43	15	52	18	191	67	286	100
Técnico en fotografía	2	14	3	21	9	64	14	100	4	29	2	14	8	57	14	100

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El símbolo “#” se refiere al valor absoluto y el símbolo “%” se refiere al valor relativo

Gráfico 3. Percepción del estudiantado por escala de indicador de cada variable por porcentaje

Fuente: Elaboración propia.

en el técnico de Fotografía (100%), Animación 2D (98%), Producción Audiovisual (95%), Diseño Interactivo (98%) y Cine y TV (96%), pero destaca negativamente Administración (64%).

Por otro lado, el 88% recomendaría a la persona docente con otros estudiantes, en esta pregunta destacan favorablemente el técnico en Fotografía (100%), Mercadeo (100%), Diseño Interactivo (96%) y Cine y TV (95%), pero resalta de manera negativa Administración (57%) y Fotografía (59%).

Ahora bien, en cuanto a las preguntas con respuesta abierta, el estudiantado reconoció diferentes fortalezas, las cuales se categorizaron en seis grupos:

1. **Estructura:** “Clase muy completa y ordenada en cuanto a contenidos” (evaluación 2167).
2. **Desarrollo de competencias:** “(...) considero que mejore mis habilidades para hacer planos y representaciones de proyectos” (evaluación 1921).
3. **Apoyo inclusivo:** “(...) se asegura que todos los estudiantes estén entendiendo la materia, (...) una actitud que genera un agradable ambiente para aprender (...)” (evaluación 3050).
4. **Experiencia y domino de conocimientos:** “El profesor posee amplios conocimientos y experiencia sobre los temas vistos en clase” (evaluación 3615).
5. **Metodología:** “Es muy entretenido, y uno realmente aprende mucho con la metodología de este profesor” (evaluación 250).
6. **Evaluación:** “Al dar la evaluación de tareas da mucha retroalimentación (...)” (evaluación 338).

Por otro lado, categorizando las respuestas en cuanto a las oportunidades de mejora se encontraron nueve temas destacados:

1. **Falta de dinamismo:** “La clase debe ser más dinámica, considero que las clases no deberían ser solo una presentación con solo texto, (...) el aprendizaje no tiende a ser tan interactivos e interesante (...)” (evaluación 1359).
2. **Problemas de comunicación:** “Debe mejorar la entrega de notas, donde uno pueda ir viendo el progreso de avance, así como debe mejorar contestar la plataforma” (evaluación 36).
3. **Falencias en la organización:** “Mejorar la organización pues no se pudieron ver todos los temas” (evaluación 434).

4. **Carga académica excesiva:** "Reducir un poco la carga académica ya que el curso es de pocos créditos y requiere de muchas horas a la semana" (evaluación 2912).
5. **Mal uso de la plataforma digital:** "Se puede hacer mejor uso del CANVAS. Está muy desorganizado y me costó encontrar los materiales relevantes para los proyectos y tampoco estaba muy seguro a cuál módulo del CANVAS subir las tareas" (evaluación 3).
6. **Falta de contenidos:** "(...) considero que los contenidos del curso no se dabán con claridad, puesto a que muchos conceptos se daban por hecho que los estudiantes ya lo sabíamos, cuando no era así" (evaluación 1264).
7. **Ausencias o impuntualidad:** "No me parecieron bien tantas ausencias en los días estipulados para clases (...)" (evaluación 1380).
8. **Disconformidad con espacios, equipos u horarios:** "El equipo del laboratorio y las licencias del programa en ocasiones no servían" (evaluación 666).
9. **Poca flexibilidad:** "Más flexibilidad, (...) se debería de tener más en cuenta los aspectos personales (...)" (evaluación 2368).

Por último, en cuanto a la última pregunta cualitativa referente la experiencia emocional del estudiantado en el curso, sólo se rescatan 3054 anotaciones. Al realizar un análisis cualitativo de sentimientos se destacan referencias mayormente **positivas** (68%) es decir, reflejan emociones favorables, de satisfacción o felicidad, por ejemplo, "las clases fueron muy interesantes y me motivaron mucho" (evaluación 54).

En segundo lugar, están las frases **negativas** (19%), es decir, reflejan crítica, enojo o insatisfacción, por ejemplo, "mucho estrés ya que no se le entiende bien a el docente (...)" (evaluación 84). Por último, se encontraron frases **neutrales** (13%), es decir, que informan hechos, más no expresan emociones o indican aspectos favorables y desfavorables en equilibrio, por ejemplo, "no me hizo sentir ni bien ni mal" (evaluación 3370). La figura 1 muestra las palabras con más de 10 menciones en frases positivas y negativas del último ítem.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primera instancia, es posible vislumbrar que la construcción del instrumento de evaluación "Evaluación del desempeño docente" fue un proceso

Figura 1. Adjetivos y emociones alta frecuencia en la experiencia emocional del curso.



Fuente: Elaboración propia.

participativo de toda la comunidad universitaria, contemplando las necesidades de la administración, el estudiantado y, no menos importante, del profesorado, lo cual es un gran resultado, ya que según Mula, Cruz y Caballero (2021) es indispensable que el instrumento sea de utilidad para el profesorado de manera que sus resultados tengan un impacto operativo y concreto en su quehacer profesional.

Además, en dos ocasiones, con diferentes muestras, el instrumento logró una alta confiabilidad interna, es decir, se comprobó estadísticamente que efectivamente el instrumento logra medir el desempeño docente de forma homogénea. Además, desde la perspectiva cualitativa, debido a la triangulación entre las diferentes fuentes, se logra reconocer validez del instrumento, ya que existe una alta aceptación en cuanto a la claridad de las instrucciones, preguntas y opciones de respuesta, al logro de la medición de constructo que se desea medir y a la utilidad de la evaluación.

Se denota que las variables **desempeño en clase y gestión administrativa** no sólo son pertinentes, porque las diferentes fuentes y antecedentes lo ase-

guraban; sino que también, porque estadísticamente las variables tienen una significativa correlación entre sí.

Este último resultado confirma que tanto los aspectos didácticos como los relacionados con procesos administrativos aportan al constructo general de desempeño docente, porque al ser altamente significativos, generan diferencia en el resultado final. Lo anterior es un precedente relevante, ya que los resultados indican que ambas variables tienen el mismo peso y son necesarias en la evaluación.

De hecho, también se logró validar cualitativamente que el formato de devolución de resultados de la evaluación es útil para el profesorado y las direcciones académicas, porque no sólo brinda un promedio para ubicar su desempeño, sino que lo ubica en cuanto a variables e indicadores, lo cual ofrece una oportunidad de mejora clara y fácil de operacionalizar para cada docente y las autoridades universitarias en temas de capacitación, resultados que se puede profundizar con las respuestas de las preguntas abiertas y dicotómicas.

Ahora bien, si desmenuzamos la evaluación, **el desempeño en clase** por parte del profesorado LCI Veritas de la muestra se valora como “bueno”, de hecho, el 78% de los cursos se califican como de alto desempeño y la mayoría de los indicadores (atención inclusiva, evaluación y planificación) se califican como un desempeño “bueno”.

Lo anterior, se ve reflejado en las respuestas a las preguntas cualitativas al destacarse mayormente experiencias emocionales positivas dentro de clases como fortalezas de mayor mención “estructura”, “desarrollo de competencias” y “apoyo inclusivo”. De hecho, el indicador más alto fue la atención inclusiva, lo cual deja entrever una aplicación del DUA en la planificación de clases (Pastor et al., 2018).

Sin embargo, en esta variable preocupa el indicador de metodología, ya que se valoró como “suficiente”, lo cual se refleja cualitativamente en la categoría de oportunidades de mejora de mayor mención: “Falta de dinamismo”, a la cual se le pueden sumar las categorías “Carga académica excesiva”, “Falta de contenidos” y “Poca flexibilidad”, las cuales posiblemente tienen conexión con una estrategia metodológica poco relacionada con el aprendizaje por competencias, ya que la metodología del profesorado debería centrarse en un papel activo de vinculación teórica práctica para la resolución de desafíos de interés estudiantil. (Romero et al., 2018, p. 116). En esta variable, preocupan

las carreras: Mercadeo, técnico de Fotografía, Producto y Cine y Televisión, cuyos cursos valorados como alto desempeño en clase no alcanzan el 70%.

Por otro lado, al medir la variable **gestión administrativa** en procesos de facilitación del aprendizaje del profesorado LCI Veritas de la muestra se evalúa como “muy bueno”, de hecho, el 81% de los cursos se midieron como alto desempeño y todos los indicadores de esta variable se valoran como “bueno”. No obstante, se vuelve relevante analizar las carreras de Mercadeo y Técnico de Fotografía, en las cuales los cursos valorados como alto desempeño en esta variable no alcanzan el 70%.

Además, se denota que el indicador valorado con menor desempeño es la comunicación, lo cual se relaciona con las oportunidades de mejora expresadas por el grupo de educandos, ya que al analizar las respuestas de esta pregunta abierta resalta, en segundo lugar, “problemas de comunicación” relacionados con la retroalimentación a tiempo de las calificaciones, así como en instrucciones y cambios de horarios o imprevistos, lo cual se conecta, con la oportunidad de mejora “mal uso de la plataforma digital”, ya que el aula virtual es un entorno de aprendizaje esencial para evitar este tipo de disconformidad.

Al existir oportunidades de mejora en la comunicación y trabajar en ellas la institución estaría garantizando la mejora en el aprendizaje activo, ya que según Hincapié, Ramos, Chirino (2018), este enfoque se centra en que el aprendizaje sólo se da en medio de la interacción social, por tanto, si esta interacción tiene problemas o dificultades de comunicación va a ser muy difícil que la persona estudiante pueda ser consciente de su avance y por tanto pueda hacer una construcción personal del aprendizaje.

En suma, los resultados indican que, a la hora de evaluar el fenómeno general: **Desempeño docente**, este se puede categorizar como “bueno”, siendo categorías cualitativas relevantes que el estudiantado reconozca como fortaleza de la persona docente su capacidad para facilitar el desarrollo de competencias, sus conocimientos y su experiencia profesional, de hecho, la mayoría del estudiantado consideró el curso importante para el desarrollo profesional y recomendaría a la persona docente a sus pares.

Cabe resaltar que si medimos los cursos a nivel individual la mayoría (64%) se puede categorizar con un desempeño muy bueno resaltando positivamente, al comparar las puntuaciones medias, las licenciaturas en Fotografía y Animación 3D y el técnico de Animación 2D.

Sin embargo, la calificación deficiente del 19% de los cursos baja este promedio, siendo claro, que se le debe prestar mayor atención a la carrera de Mercadeo cuya puntuación en el desempeño es significativamente más baja en comparación con la mitad de las carreras, y preocupa también, la puntuación media del técnico en Fotografía, caso interesante, porque el personal docente de este técnico suele ser el mismo de la licenciatura de Fotografía, programa que posee un alto desempeño docente.

La única diferencia entre ambas es que el técnico se imparte en modalidad presencial asistida por tecnología, por lo que es probable que este profesorado necesite apoyo en la facilitación de aprendizajes en entornos virtuales, ya que es posible que se esté cayendo en la práctica denunciada por Area (2021, p.60): "han pretendido emular (...) las actividades docentes de la enseñanza presencial empleando los recursos tecnológicos de la red, pero no (...) una disruptión o transformación de los modelos pedagógicos dominantes".

Ahora bien, los resultados arrojan otra problemática necesaria de trabajar: La participación del estudiantado, ya que alcanzar sólo un 30% de alta participación del estudiantado de los cursos de la muestra hace reflexionar acerca de la cultura de medición de la calidad de la universidad y la necesidad de garantizar que los resultados sean representativos para ser vinculantes a decisiones académicas.

Por otro lado, el estudiantado menciona "Disconformidad con espacios, equipos u horarios", esto resalta como una categoría emergente, ya que la pregunta está dirigida al desempeño docente, sin embargo, se menciona problemas en elementos que no están en control de la persona docente, lo cual hace reflexionar lo importante que son en la experiencia estudiantil, tanto como para mencionarlos, aunque no se cuestione al respecto.

Por último, pero no menos importante, los resultados, en general, arrojan una percepción positiva del colectivo estudiantil hacia el desempeño del profesorado, incluso, cualitativamente son más frecuentes las experiencias emocionales positivas, sin embargo, la mención constante de palabras relacionadas con una experiencia "estresante" (74) y problemas con el manejo de la carga académica, provoca reflexionar acerca de la inteligencia emocional del estudiantado y el impacto de sus competencias en el proceso de aprendizaje, ya que tal y como lo menciona el CONARE (2023, p.42) "las condiciones propias

de la persona estudiante” es uno de los elementos que explican la reprobación en estudiantes universitarios.

En general, se evalúa el **desempeño docente** del profesorado de la Universidad LCI Veritas del II cuatrimestre del 2023 como “bueno” según la percepción estudiantil, incluso la mayoría consideran la experiencia académica del curso oportuna para su desarrollo profesional y recomendaría a la persona docente.

En cuanto a las variables, se infiere un desempeño “muy bueno” en la **gestión administrativa**, siendo la presencia docente y el seguimiento del programa las principales fortalezas y un **desempeño en clase** “bueno”, siendo la atención inclusiva y la planificación los puntos altos de esta variable. Se resalta que ambas variables, en igual peso, se encuentran alta y significativamente correlacionadas con el desempeño docente.

Por último, se recomienda prestarle especial atención a la capacitación docente de las carreras Mercadeo y técnico de Fotografía, trabajar con el profesorado general competencias relacionadas con la metodología (sin olvidar entornos virtuales) y la comunicación para mejorar el desempeño docente, desarrollar una estrategia institucional para aumentar la participación del estudiantado en la evaluación del desempeño docente, revisar temas de mobiliario, equipo, horario e instalaciones para aumentar la satisfacción estudiantil y apoyar al estudiantado con estrategias articuladas entre los diferentes departamentos universitarios para desarrollar competencias emocionales.

REFERENCIAS

- Abarca, P.S., Jaramillo, L.N. y Aguirre, M.I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259-275. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>
- Acosta, A., Jiménez, L., Pulido, E.; Redondo, M. (2019). Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 17(1), 24-33. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1595>
- Area, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2 (56), 57-70. <https://bit.ly/49hfsyZ>
- Begoña, S. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED*, 2 (21), 69-78. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>

- Consejo Nacional de Rectores. (2023). Programa Estado de la Nación (Noveno Informe del Estado de la Educación). CONARE-Costa Rica. <https://bit.ly/48KOUrL>
- Garth-James, K. & Hollis, B. (2014). Connecting global learners using eLearning and the community of inquiry model. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 663-668. <http://dx.doi.org/10.12691/education-2-8-15>.
- Gil, J. L., Tchinhamma, D., y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. <https://bit.ly/3SwpfLZ>
- Hincapié, D., Ramos, A. y Chirino, V. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 665-681. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Moreno, M.T. y Cobo G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco & Negro*, 6(1), 1-12. <https://bit.ly/3Hx5D44>
- Mula, J., Cruz, C. y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *Revista de docencia universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE) Costa Rica (2023). Programa Estado de la Nación (Noveno Informe del Estado de la Educación). <https://bit.ly/48KOUrL>
- Pastor, C. Sánchez, J.M. Zubillaga A. (2018). DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje. Edelvives. <https://bit.ly/3UaLKqU>
- Romero, C., Rincón, C., Chacín P., y González, I. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114-125. <https://bit.ly/47Q11Rh>
- Seivane, M. y Brenlla, M.E (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.002>
- Villaroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

6. Avaliação do engajamento social nos planejamentos institucionais de universidades federais brasileiras: Desenvolvimento e aplicação de um instrumento analítico

Evaluation of Social Engagement in the Institutional Planning of Brazilian Federal Universities: Development and Application of an Analytical Tool

Flávia Colus¹ @  Ana Maria Carneiro² @ 

¹ PPMI, Vilnius, Lituânia

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

RESUMO

Apesar da crescente importância atribuída ao engajamento das universidades com a sociedade, ainda há necessidade de entender como este tema está presente nos mecanismos de planejamento e avaliação das universidades. Este artigo apresenta um novo instrumento para avaliar como as universidades incluem o engajamento com a sociedade em seus planejamentos institucionais. O instrumento foi desenvolvido com base nos modelos: New Flagship University (Douglass, 2016), Universidade Cívica (Goddard, et al., 2016), Universidade Responsável (Sørensen et al., 2019) e Universidade Empreendedora (Clark, 1998; Etzkowitz, 1983). Além de apresentar o desenvolvimento do instrumento de avaliação, este artigo apresenta um exercício piloto de aplicação do instrumento, com a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 13 universidades federais brasileiras. Com a aplicação foi possível realizar uma análise da presença dos diferentes temas nos documentos analisados, e também uma análise por instituição. A análise por tema mostrou que “Acesso e Permanência” e “Inovação e Empreendedorismo” estavam muito presentes no planejamento das universidades analisadas, enquanto que temas como “Divulgação Científica” e “Cursos de Extensão” apareceram com menos frequência e detalhamento. A análise por instituição, permitiu organizar as 13 universidades analisadas em quatro grupos de acordo com a presença das atividades de engajamento com a sociedade nos PDIs, desde muito alta presença até baixa presença. O instrumento pode ser aplicado por gestores de universidades para realizar uma auto avaliação de seus documentos de planejamento estratégico. Assim, ele tem o potencial de contribuir para o aprendizado institucional das universidades.

Palavras-chave: Engajamento social; Universidades; Planejamento estratégico; Avaliação; Planejamento institucional; Ensino superior.

Evaluation of Social Engagement in the Institutional Planning of Brazilian Federal Universities: Development and Application of an Analytical Tool

ABSTRACT

Despite the growing importance attached to universities' engagement with society, there is still a need to understand how this theme is present in universities' planning and evaluation mechanisms. This article presents a new instrument to assess how universities include engagement with society in their institutional planning. The instrument was developed based on the models: New Flagship University (Douglass, 2016), Civic University (Goddard et al., 2016), Responsible University (Sørensen et al., 2019) and Entrepreneurial University (Clark, 1998; Etzkowitz, 1983). In addition to presenting the development of the assessment tool, this article presents a pilot exercise of applying the tool, with the analysis of the Institutional Development Plans (IDP) of 13 Brazilian federal universities. With the application, it was possible to analyze the presence of the different themes in the documents analyzed, as well as an analysis by institution. The analysis by theme showed that «Access and Permanence» and «Innovation and Entrepreneurship» were very present in the planning of the universities analyzed, while themes such as «Scientific Dissemination» and «Extension Courses» appeared with less frequency and detail. The analysis by institution made it possible to organize the 13 universities analyzed into four groups according to the presence of engagement activities with society in the IDPs, from very high presence to low presence. The tool can be applied by university managers to carry out a self-assessment of THEIR strategic planning documents. In this way, it has the potential to contribute to universities' institutional learning.

Keywords: Social engagement; Universities; Strategic planning; Evaluation; Institutional planning; Higher education.

Evaluación del compromiso social en la planificación institucional de las universidades federales brasileñas: Desarrollo y aplicación de una herramienta analítica

RESUMEN

A pesar de la creciente importancia concedida al compromiso de las universidades con la sociedad, sigue siendo necesario comprender cómo está presente este tema

en los mecanismos de planificación y evaluación de las universidades. Este artículo presenta una nueva herramienta para evaluar cómo las universidades incluyen el compromiso con la sociedad en su planificación institucional. La herramienta fue desarrollada con base en los modelos New Flagship University (Douglass, 2016), Civic University (Goddard et.al., 2016), Responsible University (Sørensen et al., 2019) y Entrepreneurial University (Clark, 1998; Etzkowitz, 1983). Además de presentar el desarrollo de la herramienta de evaluación, este artículo presenta un ejercicio piloto de aplicación de la herramienta, analizando los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de 13 universidades federales brasileñas. La aplicación permitió analizar la presencia de los diferentes temas en los documentos analizados, así como un estudio por institución. El análisis por temas mostró que «Acceso y Permanencia» e «Innovación y Emprendimiento» estaban muy presentes en la planificación de las universidades objetivo, mientras que temas como «Divulgación Científica» y «Cursos de Extensión» aparecían con menor frecuencia y detalle. El examen por institución permitió organizar las 13 universidades analizadas en cuatro grupos según la presencia de actividades de compromiso con la sociedad en los PDI, desde muy alta presencia a baja presencia. La herramienta puede ser aplicada por los gestores universitarios para realizar una autoevaluación de sus documentos de planificación estratégica; de este modo, tiene el potencial de contribuir al aprendizaje institucional de las universidades.

Palabras clave: Compromiso social; Universidades; Planificación estratégica; Evaluación; Planificación institucional; Enseñanza superior.

Évaluation de l'engagement social dans la planification institutionnelle des universités fédérales brésiliennes: développement et application d'un outil analytique

RÉSUMÉ

Malgré l'importance croissante accordée à l'engagement des universités dans la société, il est encore nécessaire de comprendre comment ce thème est présent dans les mécanismes de planification et d'évaluation des universités. Cet article présente un nouvel outil permettant d'évaluer la manière dont les universités intègrent l'engagement envers la société dans leur planification institutionnelle. L'outil a été développé sur la base des modèles New Flagship University (Douglass, 2016), Civic University (Goddard et al., 2016), Responsible University (Sørensen et al., 2019) et Entrepreneurial University (Clark, 1998 ; Etzkowitz, 1983). En plus de présenter le développement de l'outil d'évaluation, cet article présente un exercice pilote d'application de l'outil, en analysant les plans de développement institutionnel (IDP) de 13 universités fédérales

brésiliennes. L'application a permis d'analyser la présence des différents thèmes dans les documents analysés, ainsi qu'une analyse par institution. L'analyse par thème a montré que «l'accès et la permanence» et «l'innovation et l'esprit d'entreprise» étaient très présents dans la planification des universités analysées, tandis que des thèmes tels que «la diffusion scientifique» et «les cours de vulgarisation» apparaissaient avec moins de fréquence et de détails. L'analyse par thème a montré que les thèmes «Accès et permanence» et «Innovation et esprit d'entreprise» étaient très présents dans la planification des universités analysées, tandis que des thèmes tels que «Diffusion scientifique» et «Cours de vulgarisation» apparaissaient avec moins de fréquence et de détails. L'analyse par établissement a permis d'organiser les 13 universités analysées en quatre groupes en fonction de la présence d'activités d'engagement avec la société dans les PDI, d'une présence très élevée à une présence faible. L'outil peut être utilisé par les directeurs d'université pour procéder à une auto-évaluation de leurs documents de planification stratégique. Il peut ainsi contribuer à l'apprentissage institutionnel des universités.

Mots clés: Engagement social ; Universités ; Planification stratégique ; Évaluation ; Planification institutionnelle ; Enseignement supérieur.

1. INTRODUÇÃO

Em diversos países pode-se observar uma maior ênfase no engajamento da universidade com a sociedade, relativo ao impacto no desenvolvimento econômico e social, tanto por parte das instituições de ensino, quanto por parte dos governos (Lee et al., 2020). Desde os anos 1970 crescem discussões sobre a relação da universidade com a sociedade com demandas no sentido de promover igualdade, ensino durante a vida, inclusão e contribuição para a solução dos grandes desafios (Organisation for Economic Co-operation and Development-Centre for Educational Research and Innovation [OECD-CERI], 1982, p. 10).

O engajamento da universidade com a sociedade, entretanto, não está restrito às atividades de extensão, ou à chamada terceira missão. Em todas as atividades da universidade, incluindo ensino, pesquisa e atividades relacionadas ao financiamento e prestação de contas, existem diversas maneiras pelas quais a universidade pode se mostrar mais permeável à sociedade e às suas necessidades, e ser mais engajada com a solução de problemas locais e regionais (Goddard et. al, 2016; Douglass, 2016).

Apesar da crescente valorização do engajamento da universidade com a sociedade, ainda há necessidade de se compreender como as universidades

consideram estas atividades em seus mecanismos de planejamento e avaliação, já que a literatura indica que há pouca representatividade das atividades ligadas ao engajamento com a sociedade nestes instrumentos (Leal et al., 2018; UNESCO, 2010; Oliveira, 2018; Vincke, 2009, Buela-Casal et al., 2007).

Já é possível identificar um movimento de mudança nesta tendência, principalmente em mecanismos de avaliação. Um exemplo disso foi a emergência do Times Higher Education Impact Ranking, um ranking internacional de universidades que considera a contribuição para atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável como critério avaliativo.

Este artigo busca avançar no conhecimento sobre como este novo fenômeno da crescente importância atribuída ao engajamento com a sociedade influencia o planejamento das universidades para estas atividades. Para isso, apresenta uma análise sobre como as universidades públicas federais brasileiras incorporam o engajamento com a sociedade em seus planejamentos institucionais. O primeiro objetivo deste artigo é, portanto, a construção deste instrumento para avaliar a presença do engajamento da universidade com a sociedade nos seus planejamentos. Em segundo lugar, o artigo apresenta uma aplicação piloto do instrumento, através da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 13 universidades federais brasileiras.

As seções a seguir apresentam uma descrição das diferentes abordagens na literatura usadas para a construção do instrumento de análise, seguida pela metodologia da pesquisa, incluindo a construção do instrumento com a rubrica de análise. Em seguida, os resultados principais são apresentados e discutidos, e a última seção apresenta a conclusão.

2. BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO ANALÍTICO

Na literatura internacional, existem diversas abordagens sobre o engajamento das universidades com a sociedade, porém, nenhuma delas isoladamente é capaz de englobar toda a diversidade de aspectos que envolvem engajamento da universidade com a sociedade. Por isso, a construção do instrumento de análise desta pesquisa se baseia na revisão de quatro abordagens sobre o engajamento das universidades com a sociedade feita por Colus & Carneiro (2021). Os modelos que compõem a construção do instrumento são a New Flagship University (Douglass, 2016), A Universidade Cívica (Goddard et. al, 2016), a Universidade Responsável (Sørensen et al., 2019) e a

Universidade Empreendedora (Clark, 1998; Etzkowitz, 1983; Etzkowitz, 2016). Nesta seção, estão descritos cada um dos quatro modelos usados na construção do instrumento, com destaque para quais foram suas principais contribuições para entender o engajamento da universidade com a sociedade, com base em Colus & Carneiro (2021). A partir desta exploração das diferentes abordagens, são apresentados os temas que constituem o instrumento de avaliação, divididos em três dimensões: Inserção regional e econômica, Comunicação e contato direto com a população geral e Abordagem holística para o engajamento.

O modelo da New Flagship University (Douglass, 2016) traz uma das mais completas discussões sobre impacto social da universidade. O livro aborda ases diversas atividades que podem ser chamadas de terceira missão, e inclui também o engajamento com a sociedade de maneira transversal, passando desde atividades de gestão até atividades tradicionais de ensino e pesquisa. Ele ganha relevância pela extrema conexão com as atividades práticas da universidade, trazendo muitos exemplos para cada uma de suas proposições e listando boas práticas de instituições ao redor do mundo.

Na construção do instrumento, a New Flagship University contribui para a construção de todas as três dimensões colocadas, com uma variedade de atividades mencionadas dentro do modelo. A partir dele foram pensadas a questão da inovação e do empreendedorismo, a valorização dos projetos de prestação de serviços, o alinhamento do currículo com as necessidades do mercado de trabalho local e o relacionamento com o governo e outras instituições de ensino. Na terceira dimensão, abordagem holística para o engajamento, o modelo aponta que o engajamento da universidade com a sociedade deve estar presente em todas as atividades e missões da universidade, levando à criação, portanto, dos temas de ensino e pesquisa engajada no instrumento analítico. Traz importantes contribuições também para a inclusão dos temas de gestão e prestação de contas nas universidades, que envolve a necessidade de divulgação dos resultados para a sociedade.

O modelo da Universidade Empreendedora (Clark, 1998; Etzkowitz, 1983; Etzkowitz, 2016) foi escolhido por abordar com mais profundidade a gestão das universidades e sua relação com empresas e com a transferência de tecnologia. A Universidade Empreendedora em Etzkowitz (1983, 2016) centra-se em questões sobre a transferência de tecnologia e relacionamento com em-

presas. Desta forma, o modelo contribui para uma parte importante do que é entendido como engajamento das universidades com a sociedade. Outro foco do modelo, mais discutido em Clark (1998) é na gestão das universidades. O autor propõe alguns princípios para que a gestão universitária se torne mais receptiva às mudanças da sociedade, para que estas organizações se mantenham flexíveis e assim possam se adaptar às necessidades da sociedade, mantendo-se assim relevantes (Clark, 1998).

A Universidade Empreendedora contribui na análise dos PDIs com uma dimensão focada em transferência de tecnologia e relação com empresas. Ela ajuda a construir principalmente as dimensões (1) Inserção regional e econômica, e (3) Abordagem holística para o engajamento. A partir desse modelo, foram incluídos os temas de inovação e empreendedorismo. Dentro da esfera de gestão, o modelo traz os temas de financiamento, buscando alternativas para a arrecadação de recursos nas universidades que sejam menos dependentes do investimento do governo.

A ideia de Universidade Cívica foi condensada em um modelo por Goddard, Hazelkorn & Vallance (2016) que é composto por sete dimensões, das quais três contribuem fortemente para a construção do modelo e são descritas a seguir. A Universidade Cívica reforça que o engajamento da universidade com a sociedade não deve acontecer isolado em certos nichos da universidade, e nem deve ser restrito à uma ideia de ‘terceira missão’ como algo adicional à outras missões centrais, devendo ser parte fundamental de todas as atividades da universidade (Goddard et al., 2016). O modelo pressupõe que a universidade tem um forte senso de localidade, sendo que “a localização da instituição é parte fundamental de sua identidade, e ela é vista como um bem importante pela comunidade local” (Goddard et al., 2016, p.315). Os autores também ressaltam que, para que o engajamento com a sociedade seja efetivo, a instituição deve organizar seus recursos e, quando necessário, buscar novas fontes de financiamento (Goddard et al., 2016) de maneira a ter disponibilidade para investir em seus objetivos institucionais. A sexta dimensão traz a transparência e prestação de contas, com um sentido de responsabilidade pública e divulgação de seus resultados (Goddard et al., 2016).

Na análise dos PDIs, a Universidade Cívica contribui para todas as três dimensões, abordando praticamente todos os temas. A primeira dimensão Inserção regional e econômica foi concebida a partir do forte senso de localidade

proposto pelo modelo, envolvendo parcerias com o poder público, estágios e conexão com os desafios da região. Para a segunda dimensão do instrumento, o modelo traz a ideia de cursos de extensão, atividades culturais e de assistência. Por fim, na terceira dimensão, o modelo levou à inclusão dos temas de ensino e pesquisa engajados, principalmente pela abordagem holística do engajamento da universidade com a sociedade e também os temas de financiamento prestação de contas.

Por fim, a Universidade Responsável é um modelo desenvolvido em um livro organizado por Mads Sørensen, Lars Geschwind, Jouni Kekälä e Rômulo Pinheiro (Sørensen et al., 2019), que conta com a contribuição de diversos autores. O modelo se baseia nas universidades nórdicas, e sua ideia central é a responsabilidade perante a sociedade e também ao planeta, baseado na ideia de sustentabilidade (Sørensen et al., 2019).

Este modelo contribui com as três dimensões do instrumento, mas sua principal contribuição é agregar aos outros modelos um forte senso de transparência e prestação de contas, com o sentido de responsabilidade com o investimento público (Sørensen et al., 2019). O modelo contribui com a compreensão de que o engajamento com a sociedade deve estar em todas as atividades da universidade, incluindo o ensino e a pesquisa (Karlsen & Larrea, 2019). Também corrobora a inclusão dos temas sobre a interação e participação de empresas e do governo.

3. INSTRUMENTO

A partir dessa revisão sobre diferentes abordagens ao engajamento das universidades com a sociedade, o instrumento foi construído como uma rubrica de avaliação, no qual cada PDI receberá uma nota para cada tema. Uma primeira versão da rubrica foi feita de maneira dedutiva a partir da literatura. Num segundo momento, a rubrica foi refinada por meio de uma análise preliminar dos PDIs, agregando uma abordagem indutiva para tornar o instrumento mais aderente à realidade brasileira. Nesta análise preliminar foram incluídos os temas Acesso e Permanência e Divulgação Científica que não eram tão evidentes na literatura internacional, mas eram muito relevantes para a realidade nacional. Os temas de acesso e permanência são de extrema relevância em um país desigual como o Brasil, onde apenas cerca de 20% da população jovem frequenta o ensino superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020). O tema de Divulgação

Científica também ganha relevância com o baixo acesso da população ao ensino superior brasileiro por representar uma boa forma de expandir o acesso ao conhecimento científico produzido na universidade para aqueles que não estarão presentes como alunos.

Com isso, foi possível analisar o quanto cada instituição aborda aspectos do engajamento com a sociedade em seu planejamento institucional. Como os PDIs são instrumentos de planejamento institucionais, as notas atribuídas em cada tema na análise refletem como os aspectos analisados aparecem no planejamento da universidade. Neste sentido, foram criadas quatro notas para representar os diferentes níveis de engajamento, que pode variar desde a ausência de algum aspecto no planejamento até sua incorporação de forma sistemática e institucionalizada. A Tabela 1 descreve os temas criados, e a rubrica completa com os critérios para cada nota está no Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp (Colus & Carneiro, 2024).

4. METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO (PILOTO)

Esta pesquisa tem caráter qualitativo realizada por meio da análise documental dos PDIs de 13 universidades federais brasileiras. Esta seção detalha a metodologia escolhida para a aplicação piloto do instrumento, justifica a escolha dos PDIs como fonte de dados e apresenta como foi feita a seleção da amostra de universidades analisadas nesta pesquisa.

4.1. Desenho da pesquisa e análise de dados

O desenho desta pesquisa é qualitativo, com base em uma análise de documentos por meio da análise de conteúdo qualitativa. A análise de conteúdo qualitativa tradicionalmente segue uma abordagem indutiva, na qual a partir do documento são elaboradas as categorias de análise e os códigos (Silva & Fossá, 2015; Castro et al., 2011). Nesta pesquisa, foi feita inicialmente uma análise dedutiva, que usou as categorias a partir dos modelos teóricos para analisar o que aparece nos PDIs. Posteriormente foi incluída uma etapa indutiva de adaptação do modelo a partir da análise preliminar dos dados. Desta maneira, foi possível identificar em que aspectos o engajamento com a sociedade das universidades federais brasileiras responde ao que é colocado nestes modelos, mas também tornar o instrumento mais compatível com a realidade das universidades analisadas.

Tabela 1. Descrição das dimensões e temas que formam o instrumento de avaliação**Dimensão 1: Inserção regional e econômica**

Tema	Descrição
Conexão com desafios e fortalezas da região	A universidade reconhece e atua sobre os principais desafios e características da região, integrando suas atividades aos contextos regionais.
Inovação e empreendedorismo	Abrange atividades de inovação tecnológica, propriedade intelectual, pesquisa colaborativa com empresas, comercialização de pesquisas, e apoio ao empreendedorismo, como empresas juniores e cursos.
Estágios e aprendizado através da atuação prática	A universidade facilita estágios em empresas e cooperativas para seus alunos, promovendo aprendizado prático além dos estágios obrigatórios.
Cursos alinhados com as demandas do mercado e da região	Criação de cursos e inclusão de conteúdos que atendam às necessidades econômicas locais, contatos com egressos para atualizar os cursos e atenção às novas tendências regionais.
Parcerias com o poder público e terceiro setor	Estabelecimento de parcerias com governo e instituições para potencializar o impacto das ações universitárias.

Dimensão 2: Comunicação e contato direto com a população geral

Tema	Descrição
Atividades culturais	Promoção de eventos e espaços culturais, como museus, shows e exibições de arte, abertos às comunidades interna e externa.
Cursos de extensão	Cursos abertos ao público, não exclusivos a alunos matriculados, para promover o acesso da comunidade ao conhecimento universitário.
Assistência para a população	Ofertas de educação básica, atendimento hospitalar ou veterinário, e projetos sociais de educação ou geração de renda.
Divulgação Científica	Divulgação do conhecimento científico através de programas de TV, rádio, e atividades comunitárias, sem incluir comunicação institucional.

Dimensão 2: Comunicação e contato direto com a população geral

Tema	Descrição
Pesquisa Engajada	Promoção de pesquisa voltada ao desenvolvimento social e regional, com interação entre pesquisadores e temas sociais relevantes.
Ensino Engajado	Formação de cidadãos críticos e inovadores, com capacitações em direitos humanos e sustentabilidade, integradas ao currículo ou extracurriculares, relevantes à sociedade.
Financiamento	Diversificação do financiamento através de vínculos com governo, empresas e filantropia.
Transparéncia e prestação de contas	Prestação de contas e divulgação de resultados para a sociedade, utilizando mecanismos de transparéncia como portais eletrônicos.
Acesso e permanência	Projetos de acesso e permanência além dos estabelecidos por lei, incluindo auxílio financeiro, psicológico e medidas de acessibilidade.

Fonte: Elaboração Própria

4.2. Fonte de dados

Os PDIs são documentos oficiais das universidades federais, exigidos para que seja feito o recredenciamento e avaliação junto ao Ministério da Educação (MEC) (Segenreich, 2005). Os PDIs foram colocados como parte central do

processo de avaliação das instituições de ensino superior em 2004 com o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e podem ser considerados referência para o processo de avaliação (Segenreich, 2005), mas são também documentos para que a instituição organize suas metas internamente. O documento é feito para um período de cinco anos e deve conter informações sobre “a filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, estruturas organizacionais e atividades acadêmicas que a instituição desenvolve e pretende desenvolver” (Brasil, 2007, parag. 9). Além disso, “o PDI deve contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da IES” (Cipriani, 2014, p.13). Ele corresponde, em certa medida, à formalização do planejamento estratégico das universidades, e como tal deve conter não apenas planos, mas metas, objetivos e estratégias (Falqueto, 2012, p.51).

4.3. Seleção da amostra

As 63 universidades públicas federais brasileiras, englobam 1,3 milhões dos 4,5 milhões⁽¹⁾ de alunos matriculados em universidades públicas e privadas brasileiras (INEP, 2020). Elas carregam a missão de desenvolver, além do ensino, pesquisa e extensão. Também são obrigadas a desenvolver e divulgar seus PDIs, que devem conter sua missão e as estratégias que vão empregar para atingir esta missão, conforme a Lei nº 10.861, 14 de Abril de 2004 (Dal Magro & Raush, 2012).

Dentro deste universo, a escolha da amostra foi feita de maneira a refletir a diversidade das universidades federais brasileiras. Os principais fatores utilizados na escolha foram: o ano de criação da universidade, a localização geográfica e o prestígio, representado aqui pela colocação no Ranking Universitário da Folha (RUF) de 2019.

O critério do ano de criação foi escolhido a partir da informação fornecida no website das universidades. A amostra foi dividida em três grupos, o primeiro com universidades da primeira metade do século XX, o segundo com universidades da segunda metade do século XX, e o terceiro grupo com universidades criadas já no século XXI. Em termos geográficos, a amostra reflete o número de universidades federais em cada região, de maneira que a cada cinco universidades federais existentes na região, foi incluída uma universidade na amostra.

Por fim, o critério do prestígio, medido através da colocação no RUF⁽²⁾, foi escolhido para refletir universidades federais com perfis mais diversos, sendo que as universidades mais bem classificadas tendem a ser universidades mais estabelecidas em pesquisa. Outro fator de inclusão deste critério é que a literatura mostra que universidades mais bem colocadas em rankings tendem a dar menor ênfase às suas atividades de engajamento com a sociedade, principalmente em nível local e regional (Lee et al., 2020). Para a seleção da amostra foram divididos três grupos. O primeiro, com universidades até a 30^a posição, com cinco universidades na amostra; o segundo da 31^a até 80^a, com quatro universidades na amostra; e o terceiro grupo com as universidades a partir da classificação de 81 pontos, com quatro universidades na amostra.

Um último fator que acabou por afetar a amostra foi a disponibilidade do PDI atualizado no site das universidades. Para cada universidade selecionada, foi escolhido o PDI mais recente para a análise. Algumas instituições tinham disponíveis apenas documentos muito desatualizados e, portanto, foram excluídas da amostra. A amostra final selecionada se encontra na Tabela 2.

Tabela 2. Amostra final das universidades selecionadas

Universidade	Ano de criação	Período de referência do PDI	Região	RUF
Universidade de Brasília (UnB)	1962	2018- 2022	Centro- oeste	9
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	2013	2019- 2023	Nordeste	174
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2013	2016- 2020	Nordeste	175
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2010	2016- 2021	Nordeste	168
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	1947	2013- 2020	Nordeste	64
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1909	2016- 2025	Norte	60
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	2009	2017- 2021	Norte	135
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1927	2018- 2023	Sudeste	4
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	1953	2019-2023	Sudeste	50
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1960	2018- 2022	Sudeste	17
Universidade Federal do Abc (UFABC)	2005	2013- 2022	Sudeste	38
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1912	2017- 2021	Sul	8
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1956	2020- 2024	Sul	7

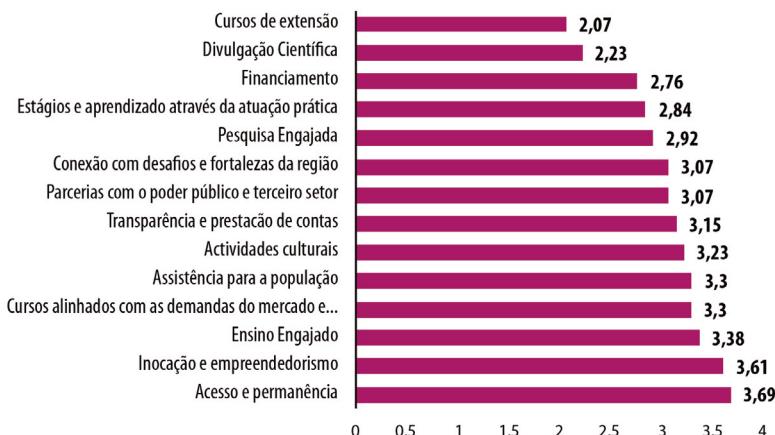
Fonte: Elaboração própria com dados do INEP, 2017, dos sites das universidades e do RUF 2019.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa de acordo com as notas atribuídas a cada instituição e tema. Primeiramente será feita uma análise geral da nota média de cada tema, para todas as universidades analisadas. Isso

mostra se os temas analisados foram igualmente abordados ou se há uma clara diferença no quanto as universidades analisadas se aprofundam em certos temas. A segunda parte da análise traz um resumo da análise de cada instituição por meio de gráficos de radar com as notas em todos os temas. Com isto pode-se identificar universidades que tenham seus PDIs mais ou menos completos em termos de seu engajamento com a sociedade. Pode-se entender também se há alguma semelhança entre as instituições com maior cobertura destes temas de engajamento com a sociedade em seus documentos de planejamento, levando-se em conta os critérios de seleção da amostra como região geográfica, 'anqueamento e ano de criação. O gráfico abaixo mostra os resultados da análise por temas, ou seja, padrões gerais na amostra.

Figura 1. Média de nota por tema



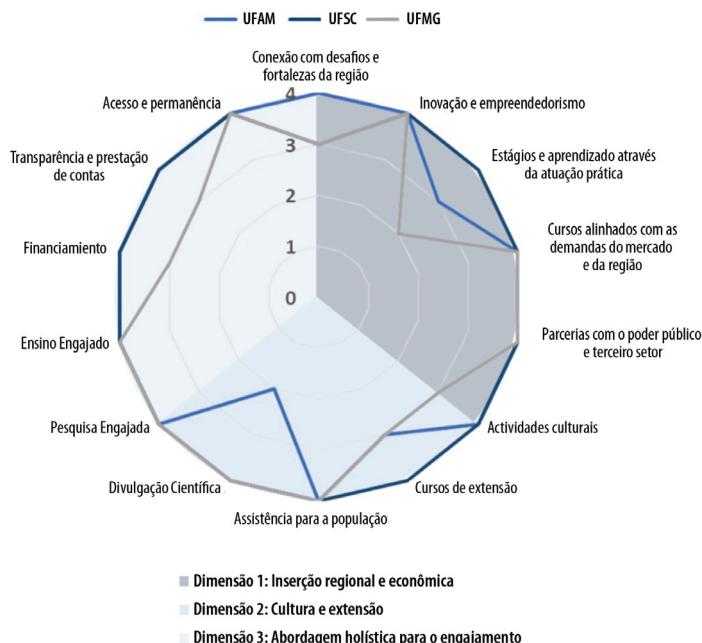
Fonte: Elaboração própria

O primeiro destaque é que todos os temas tiveram média superior a dois, com nove dos 14 temas tendo média superior a três, o que indica tanto uma boa presença dos temas nos PDIs, quanto uma boa aderência do instrumento analítico. Apesar deste bom desempenho geral, dois temas tiveram as notas mais baixas: Cursos de Extensão e Divulgação Científica que tiveram média bem próxima a nota dois, indicando uma presença mais fragilizada destes temas nos PDIs. No outro extremo, os temas de maior destaque nos planejamentos foram Acesso e Permanência, bem como Inovação e Empreendedorismo, com notas mais próximas a 4.

5.1. Grupo com presença muito alta de atividades de engajamento com sociedade

Em relação à análise por instituição, elas podem ser organizadas em quatro grupos de acordo com a presença das atividades de engajamento com a sociedade nos PDIs: (1) muito alta presença, (2) alta presença, (3) média presença, e (4) baixa presença. O primeiro grupo seria formado pelas universidades com maior presença e detalhamento das atividades de engajamento com a sociedade, contendo metade ou mais dos temas com nota máxima. Este grupo inclui a UFSC, a UFAM, e a UFMG, conforme os gráficos dois, três e quatro.

Figura 2. Análise dos PDIs do primeiro grupo



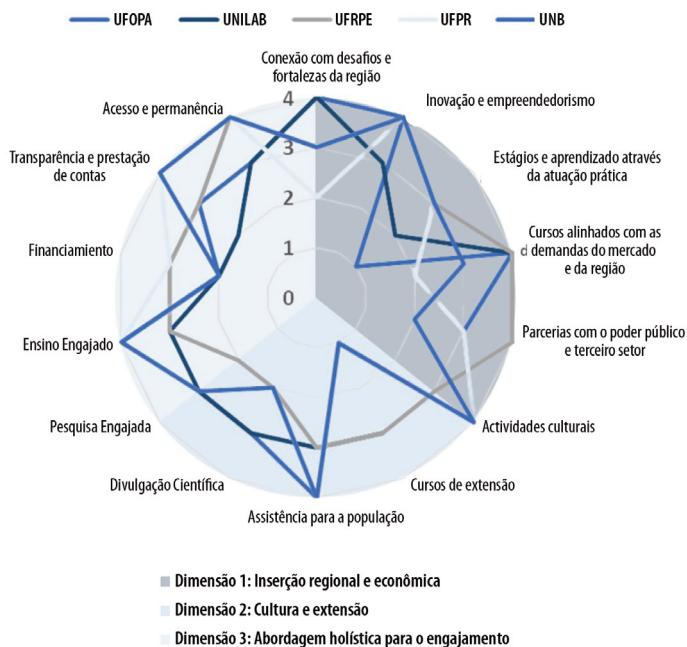
Fonte: Elaboração própria

5.2. Grupo com alta presença de atividades de engajamento com sociedade

O segundo grupo inclui as universidades com presença ainda alta, com pelo menos 10 temas entre as notas três e quatro, mas menos de sete notas quatro.

Este grupo inclui UFOPA, UNILAB, UFRPE, UFPR e UNB, conforme o gráfico abaixo. Neste grupo, percebe-se uma variação maior nas notas entre os temas, no caso da UFOPA, UNB e UFPR ou com poucos temas atingindo a nota máxima, no caso da UNILAB e da UFRPE.

Figura 3. Análise dos PDIs do segundo grupo



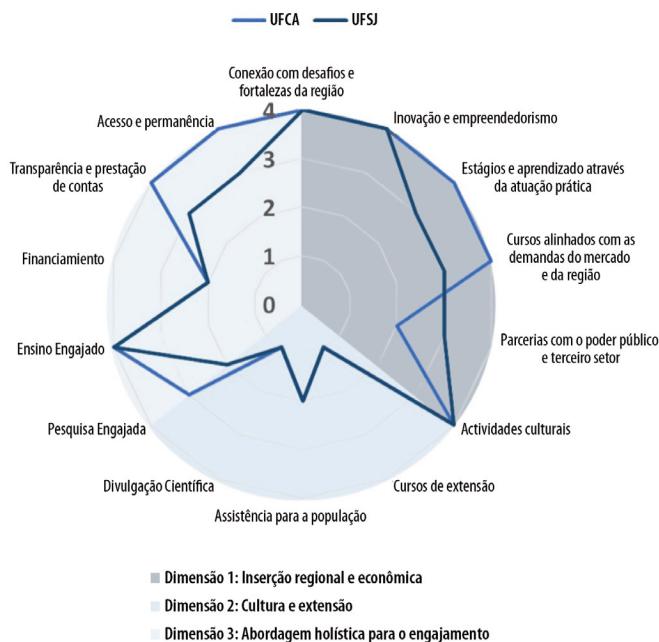
Fonte: Elaboração própria

5.3. Grupo com média presença de atividades de engajamento com sociedade

O terceiro grupo inclui universidades com média presença de atividades de engajamento no PDI, tendo menos de 10 temas entre as notas três e quatro. O grupo é composto apenas por UFCA e UFSJ. Nota-se que este grupo apresenta grande variação nas notas, com forte presença de alguns temas, mas outros temas com notas bem baixas, sendo que as duas universidades apresentam temas com nota 1, indicando baixíssimo desenvolvimento do tema no PDI. Para estas universidades, o uso deste instrumento de análise e os resultados

desta pesquisa podem indicar a importância de temas que talvez não tenham sido percebidos como importantes, ou pode indicar quais tipos de atividades podem ser desenvolvidas em temas que elas talvez já percebessem como importantes, mas não tivessem as ferramentas para incluí-los no planejamento.

Figura 4. Análise dos PDIs do terceiro grupo

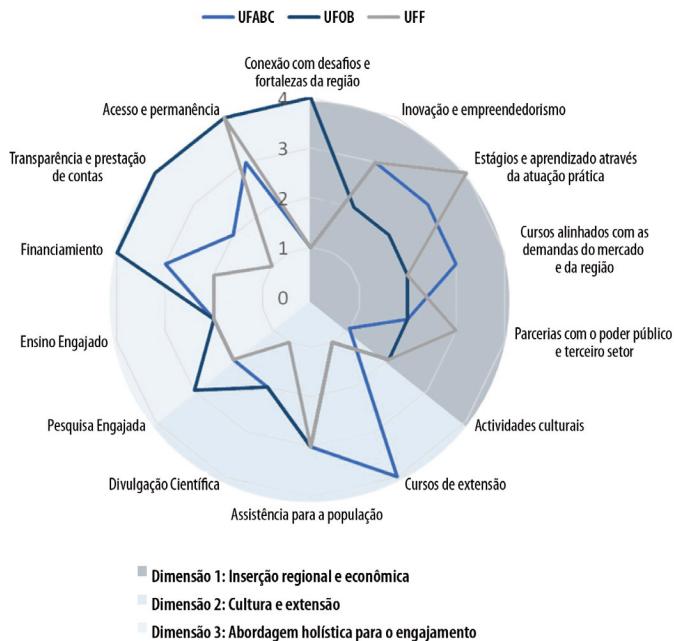


Fonte: Elaboração própria

5.4. Grupo com baixa presença de atividades de engajamento com sociedade

O quarto grupo inclui universidades com baixa penetração de atividades de engajamento com a sociedade em seus planejamentos. Inclui universidades que tiveram metade ou mais das dimensões com nota entre um e dois. Este grupo é composto por UFABC, UFOB e UFF, conforme o gráfico abaixo.

É importante destacar que grande parte dos temas tiveram nota superior a 2, porém em comparação às outras universidades analisadas, há muito espaço para que elas desenvolvam seus planejamentos em relação ao engajamento com a sociedade.

Figura 5. Análise dos PDIs do quarto grupo

Fonte: Elaboração própria

Não se pode concluir, a partir desta pesquisa, que as universidades com notas mais baixas são as que de fato realizam menos esforços para se engajarem com a sociedade. Um dos limites desta pesquisa é se restringir à análise de documentos oficiais de planejamento, que podem por vezes ser dissonantes da prática universitária. Porém, estes documentos são parte do processo avaliativo do SINAES, e estão obrigatoriamente disponíveis para a sociedade.

6. CONCLUSÕES

Este artigo trouxe duas importantes contribuições para as universidades e pesquisadores com interesse no engajamento da universidade com a sociedade. A primeira foi a construção de um instrumento que aponta dimensões e temas relevantes para se compreender como as universidades podem se manter engajadas com a sociedade. Ele também pode fomentar discussões

para aprimorar o instrumento analítico, sendo que outros autores ou gestores de universidades podem fazer alterações, incluindo ou retirando temas que não se apliquem. A rubrica de avaliação completa se encontra no anexo deste artigo, e apresenta uma contribuição para como avaliar o planejamento das universidades em relação ao engajamento com a sociedade, possibilitando uma melhor compreensão de quais tipos de atividades podem ser incluídas e aperfeiçoadas por universidades.

O instrumento construído surgiu a partir da literatura, trazendo importantes discussões acadêmicas para a gestão das universidades, mas também foi calibrado para ser aplicado nos PDIs das universidades brasileiras, não estando descolado da realidade local. Ele integra temas de engajamento com a sociedade diretamente nos planejamentos estratégicos das universidades, possibilitando uma análise detalhada e prática dos planos institucionais. Sua divisão temática específica, com foco em áreas como «Acesso e Permanência» e «Inovação e Empreendedorismo», permite avaliações mais claras e insights direcionados, podendo ajudar universidades a identificar pontos fortes e lacunas no planejamento. Além disso, o instrumento é flexível, evolutivo e pode ser refinado conforme a necessidade de cada instituição, oferecendo assim uma solução que vai além das abordagens genéricas. O instrumento tem o potencial de ser aplicado por gestores de universidades para realizar uma auto avaliação de seus documentos de planejamento estratégico. Assim, ele tem o potencial de contribuir para o aprendizado institucional no sentido de revelar potenciais lacunas no planejamento institucional das universidades.

O instrumento pode também ser adaptado para diferentes contextos, como universidades estaduais e privadas, bem como para outros países da América Latina que compartilhem desafios semelhantes. Além disso, a ferramenta pode ser aprimorada para capturar novas tendências de engajamento social que surjam nas instituições de ensino superior, assegurando que continue sendo relevante e aplicável.

A segunda contribuição deste artigo foi a aplicação piloto do instrumento em uma amostra de 13 universidades brasileiras. O instrumento mostrou, de maneira geral, uma alta compatibilidade com os documentos analisados, reforçada pela presença de altas notas na maioria dos temas. Isso reforça que a abordagem indutiva em conjunto com a dedutiva para complementar a construção do instrumento pode ter contribuído para mitigar uma possível inadequação do instrumento à realidade das universidades federais brasileiras.

Pode-se considerar, portanto, que o instrumento apresentou boa adequação para a análise da presença de atividades sobre engajamento social nas universidades federais brasileiras, apesar de ter sido construído com base na literatura estrangeira.

Este exercício não só reforça a utilidade do instrumento desenvolvido, mas também permite que algumas análises preliminares sejam feitas sobre como as universidades analisadas incluem atividades de engajamento com a sociedade em seus planejamentos. Foi possível identificar temas frequentemente presentes como inovação, empreendedorismo, acesso e permanência, e temas menos presentes no planejamento das universidades analisadas, como divulgação científica e cursos de extensão. Foi possível também diferenciar as instituições de acordo com a penetração do engajamento com a sociedade em seus planejamentos, com base na intensidade e nível de detalhamento dos temas nos documentos. As universidades acabaram por apresentar perfis bem distintos entre si, e isso pode possibilitar um exercício de benchmarking entre as instituições, bem como um exercício de autoconhecimento.

Espera-se que o artigo tenha contribuído para a discussão de como as universidades brasileiras podem se planejar para atividades de engajamento com a sociedade, fomentando debates sobre quais tipos de atividades e temas são relevantes para seu engajamento com a sociedade, e como incluí-los em seus planejamentos. Ainda há muito espaço para desenvolver estudos sobre engajamento da universidade com a sociedade tanto no âmbito interno da gestão destas instituições quanto no âmbito acadêmico. Além disso, a agenda que se abre é analisar as oportunidades de melhorar como as universidades traduzem as discussões sobre engajamento em medidas e planos concretos. Este artigo não encerra este debate, mas apresenta mais uma contribuição para seu avanço e desenvolvimento.

REFERENCIAS

- Biagiotti, L. C. B. (2005). Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. Congresso Brasileiro de Educação a Distância, 1-9. <https://bit.ly/3YI1iu>
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional. Brasília, DF. <https://bit.ly/3Ym2tB> Acesso em May 9, 2021.

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. <https://bit.ly/3YI1iuA>. Acesso em 29 de Fevereiro, 2021.
- Castro, T. G., Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.
- Cipriani, M. D. S. (2014). Alinhamento estratégico do PDI e os projetos de ensino, pesquisa e extensão: estudo nos colégios da UFSM (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. Oxford.
- Clark, B. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13(2), 9-24.
- Colus, F. S. O., Carneiro, A. M. (2021). Abordagens teóricas sobre o engajamento das universidades com a sociedade: contextualização e desenvolvimento. *Revista NUPEM*, 13(28):9-27.
- Colus, F. S. O., Carneiro, A. M. (2024). Instrumento analítico para avaliação do engajamento social de Universidades Brasileiras nos planejamentos institucionais, <https://doi.org/10.25824/redu/SKSR6Y>. Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V1.
- Da Costa, I. R. B. (2019). A divulgação científica pelas universidades públicas brasileiras sob a perspectiva da lógica dominada por serviço [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dal Magro, C. B., & Rausch, R. (2012). Plano De Desenvolvimento Institucional De Universidades Federais Brasileiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(3), 427-453.
- Davidson, E. J. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. Sage Publications.
- Douglass, J. A. (Ed.). (2016). *The new flagship university: Changing the paradigm from global ranking to national relevancy*. Springer.
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, 21(2/3), 198–233.
- Etzkowitz, H. (2016). The entrepreneurial university: vision and metrics. *Industry and Higher Education*, 30(2), 83-97.
- Falqueto, J. M. Z. (2012). A implantação do planejamento estratégico em universidades: o caso da Universidade de Brasília (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Feltre, C. (2015). A atividade de extensão e suas correlações institucionais: os desafios de um observatório de políticas públicas. *ParticipAção*, (28), 15-22.

- Folha de S. Paulo. (2019, Outubro, 7). Como é feito o ranking universitário Folha. <https://bit.ly/3WjRMq3>
- Gimenez, A. M. N., & Bonacelli, M. B. M. (2021). A terminological study about university-society relations: third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of academia. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 17(46), 1-21. DOI: 10.3895/rts.v17n46.11641.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., & Vallance, P. (2013). The civic university: connecting the global and the local. In R. Capello, A. Olechnicka, & G. Gorzelak (Eds.), Universities, cities and regions: *Loci for knowledge and innovation creation*, pp. 1-34. Routledge.
- Goddard, J., et al. (2016). *The Civic University: the policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. INEP. <https://bit.ly/3zHpQna>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. INEP. <https://bit.ly/3zHpQna>
- Karlsen, J., & Larrea, M. (2019). Does a Responsible University Need a Third Mission?. In M. Sørensen et al. (Eds.), *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond* (pp. 173-199). Palgrave Macmillan.
- Laus, S. P., & Morosini, M. C. (2005). Internationalization of higher education in Brazil. *Higher Education in Latin America*, 111.
- Leal, F. G., Stallivieri, L., & Moraes, M. C. B. (2018). Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 52-73.
- Lee, J. J., Vance, H., Stensaker, B., & Ghosh, S. (2020). Global rankings at a local cost? The strategic pursuit of status and the third mission. *Comparative Education*, 56(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.174119>
- Naoe, A., Pacheco, D., Dias, H., Escobar, H., & Caires, L. (2019). 10 mitos sobre a universidade pública no Brasil, *Jornal da USP*. <https://bit.ly/4bDf66n>
- Neves, C. E. B. (2012). Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Paper presented at the Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia. <https://bit.ly/3VYGKoG>
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In T. Dwyer et al., *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Ipea; Pequim: SSAP. <https://bit.ly/3Wg0l3k>

- Oliveira, L. N. (2018). Complementaridade entre Avaliação Docente Interna e Externa, com Foco nos Rankings Internacionais. In J. Marcovitch (Ed.), *Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais* (pp.111-126). Com-Arte.
- Oliven, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. A educação superior no Brasil, 336.
- Organisation for Economic Co-operation and Development-Centre for Educational Research and Innovation. (1982). *The university and the community: The problems of changing relationships*. OECD-CERI.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1).
- Segenreich, S. C. D. (2005). O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. *ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 149-168.
- Sørensen, M., et al. (Eds.). (2019). *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*. Palgrave Macmillan.

NOTAS

⁽¹⁾ Numero de alunos matriculados em instituições universitárias, o total de matrículas no ensino superior é de 8,6 milhões, incluindo outras organizações acadêmicas como faculdades e centros universitários (INEP, 2020).

⁽²⁾ O Ranking Universitário Folha (RUF) é composto por cinco grupos de indicadores: Pesquisa (42%), Ensino (32%), Mercado (18%), Inovação (4%) e Internacionalização (4%) (Folha De S. Paulo, 2019).

7. Factores del abandono universitario: Análisis con LightGBM y la Teoría de juegos cooperativos de Shapley

College Dropout Factors: Analysis with LightGBM and Shapley's Cooperative Game Theory

Hugo Roger Paz* @ 

Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina

RESUMEN

Un tema preocupante en la Carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán (FACET-UNT) es el abandono estudiantil. En el periodo que va desde 2005 hasta 2019, un total de 900 alumnos dejaron la carrera, de un total de 1615 ingresantes. El presente estudio se basó en el análisis de datos de historias académicas de estudiantes de ingeniería civil en la FACET-UNT. Nuestro objetivo principal fue determinar las variables de rendimiento académico que tienen un impacto significativo en la deserción de la carrera. Para ello implementamos un modelo de correlación utilizando LightGBM (Barbier et al. 2016; Ke et al. 2017; Shi et al. 2022). Utilizamos este modelo para identificar las variables claves que influyen en la probabilidad de deserción de los estudiantes. Además, empleamos la teoría de juegos para interpretar los resultados obtenidos. Específicamente, utilizamos la biblioteca SHAP (Lundberg et al., 2018, 2020; Lundberg & Lee, 2017) en Python para calcular los números de Shapley. Los resultados de nuestro estudio revelaron las variables más importantes que influyen en el abandono. Se identificaron diferencias significativas en términos de edad, tiempo transcurrido en los estudios y rendimiento académico, que incluye la cantidad de cursos aprobados y el número de exámenes realizados. Estos resultados pueden ser de utilidad para desarrollar estrategias más efectivas de retención estudiantil y mejorar el éxito académico en esta disciplina.

Palabras clave: Deserción escolar; Procesamiento de datos; Teoría de los juegos

College Dropout Factors: Analysis with LightGBM and Shapley's Cooperative Game Theory

ABSTRACT

A concerning issue in the Civil Engineering program at the Faculty of Exact Sciences and Technology of the National University of Tucumán is student attrition. From 2005 to 2019, a total of 900 students dropped out of the program out of 1615 initial enrollees. This study was based on data analysis of academic histories of civil engineering students at FACET-UNT. Our main objective was to determine the academic performance variables that have a significant impact on the dropout of the career. To do this, we implemented a correlation model using LightGBM (Barbier et al., 2016; Ke et al., 2017; Shi et al., 2022). We use this model to identify the key variables that influence the probability of student dropout. In addition, we use game theory to interpret the results obtained. Specifically, we use the SHAP library (Lundberg et al., 2018, 2020; Lundberg & Lee, 2017) in Python to calculate the Shapley numbers. The results of our study revealed the most important variables that influence the dropout from the civil engineering career. Significant differences were identified in terms of age, time spent in studies, and academic performance, which includes the number of courses passed and the number of exams taken. These results may be useful to develop more effective student retention strategies and improve academic success in this discipline.

Keywords: Academic failure; Data processing; Game theory

Fatores de evasão universitária: análise com LightGBM e teoria dos jogos cooperativos de Shapley

RESUMO

Uma questão preocupante na Carreira de Engenharia Civil da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Nacional de Tucumán é a evasão estudantil. No período de 2005 a 2019, um total de 900 alunos abandonaram o curso, de um total de 1615 ingressantes. O presente estudo baseou-se na análise de dados de históricos acadêmicos de estudantes de engenharia civil da FACET-UNT. Nosso principal objetivo foi determinar as variáveis de desempenho acadêmico que impactam significativamente na evasão do programa. Para isso, implementamos um modelo de correlação utilizando LightGBM (Barbier et al., 2016; Ke et al., 2017; Shi et al., 2022). Utilizamos este modelo para identificar as principais variáveis que influenciam a probabilidade de abandono escolar. Além disso, utilizamos a teoria dos jogos para interpretar os resultados obtidos. Especificamente, usamos a biblioteca SHAP (Lundberg et al., 2018,

2020; Lundberg & Lee, 2017) em Python para calcular números de Shapley. Os resultados do nosso estudo revelaram as variáveis mais importantes que influenciam a evasão da carreira de engenharia civil. Foram identificadas diferenças significativas em termos de idade, tempo de estudo e desempenho acadêmico, incluindo o número de cursos aprovados e o número de exames realizados. Esses resultados podem ser úteis para desenvolver estratégias mais eficazes de retenção de alunos e melhorar o sucesso acadêmico nesta disciplina.

Palavras-chave: Evasão escolar; Processamento de dados; Teoria do jogo

Facteurs d'abandon universitaire : analyse avec LightGBM et la théorie des jeux coopératifs de Shapley

RÉSUMÉ

Un sujet préoccupant dans la filière du Génie Civil de la Faculté des Sciences Exactes et de la Technologie de l'Université Nationale de Tucumán est l'abandon des études par les étudiants. Sur la période allant de 2005 à 2019, un total de 900 étudiants ont abandonné leurs études, sur un total de 1615 inscrits. La présente étude s'appuie sur l'analyse des données issues des parcours académiques des étudiants en génie civil de la FACET-UNT. Notre objectif principal était de déterminer les variables de performance académique qui ont un impact significatif sur l'abandon du programme. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre un modèle de corrélation utilisant LightGBM (Barbier et al., 2016 ; Ke et al., 2017 ; Shi et al., 2022). Nous utilisons ce modèle pour identifier les variables clés qui influencent la probabilité de décrochage scolaire. De plus, nous utilisons la théorie des jeux pour interpréter les résultats obtenus. Plus précisément, nous avons utilisé la bibliothèque SHAP (Lundberg et al. 2018; Lundberg y Lee 2017; Lundberg et al. 2020). Les résultats de notre étude ont révélé les variables les plus importantes qui influencent l'abandon de la carrière en génie civil. Des différences significatives ont été identifiées en termes d'âge, de temps passé à étudier et de résultats scolaires, notamment le nombre de cours réussis et le nombre d'exams passés. Ces résultats peuvent être utiles pour développer des stratégies de rétention des étudiants plus efficaces et améliorer la réussite scolaire dans cette discipline.

Mots clés: Décrochage scolaire ; Abandon en cours d'études; Théorie des jeux

1. INTRODUCCIÓN

El abandono estudiantil representa un tema de gran preocupación en la Carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET)

de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Desde la implementación del Plan de Estudios de Ingeniería Civil en 2005, hasta el año 2020, solo 145 estudiantes han completado sus estudios, lo que se traduce en un promedio de aproximadamente 9 egresados por año. Durante este mismo período, se registraron 1615 ingresos a la carrera. Aunque esta cifra incluye universitarios que aún están cursando, queda claro que menos del 10% de los ingresantes finalizan sus estudios, un porcentaje alarmantemente bajo. El resto de los estudiantes corresponde a aquellos que abandonan o tienen altas probabilidades de hacerlo. Comprender en profundidad las causas de esta situación podría permitirnos desarrollar propuestas de mejora para reducir el abandono.

El presente estudio se centró en el análisis de datos de historias académicas de estudiantes de ingeniería civil en la FACET-UNT, con el objetivo de identificar las variables de rendimiento académico que tienen un impacto significativo en la deserción. Para ello, se implementó un modelo de correlación utilizando LightGBM, siguiendo las metodologías propuestas por Barbier et al. (2016), Ke et al. (2017) y Shi et al. (2022). Este modelo nos permitió identificar las variables clave que influyen en la probabilidad de abandono de los estudiantes.

Además, se empleó la teoría de juegos para interpretar los resultados obtenidos. Específicamente, se utilizó la biblioteca SHAP (Lundberg et al., 2018, 2020; Lundberg & Lee, 2017) en Python para calcular los valores de Shapley, proporcionando una interpretación detallada de la contribución de cada variable a la deserción estudiantil.

2. ESTUDIO DE ANTECEDENTES Y PRECISIONES CONCEPTUALES

La deserción académica en instituciones de educación superior representa un desafío crucial en la búsqueda de una educación de calidad y equidad. Este fenómeno no solo tiene un impacto significativo en la vida de los estudiantes, sino que también plantea preocupaciones importantes para las instituciones educativas y la sociedad en general (Cabrera et al. 2006; Tinto 1975).

En la última década, se han redoblado los esfuerzos para investigar la causa del problema en su contexto. Algunos autores señalan factores económicos, institucionales y sociales como desencadenantes (Abdala Leiva, Castiglione, y Infante 2008; Arancibia et al. 2013; Arce et al. 2017). Otros autores han identificado factores sociofamiliares como enfermedades personales o familiares,

lejanía de la vida universitaria en función de las becas o la necesidad de integración en el mercado laboral (Gonzalez-Ramirez y Pedraza-Navarro 2017).

Se identificaron factores relacionados con la adaptación profesional, social y académica, la dedicación y el uso de tecnologías de aprendizaje (Bernardo et al. 2016; Castillo-Sánchez et al., 2020; Chacín et al., 2020; Da Re y Clerici 2017; Lázaro Alvarez et al., 2020). Asimismo se investigó la relación entre la satisfacción, el rendimiento académico y la probabilidad de abandonar los estudios (De Coninck et al., 2019; Ponce, 2021; Tomás y Gutiérrez, 2019).

Fonseca y García analizan el desgranamiento desde la teoría organizacional, critican la tendencia de la investigación basadas sólo en teorías de la adaptabilidad de los estudiantes y revelan la necesidad de incluir recomendaciones para que las instituciones se adapten a los nuevos grupos de estudiantes. También piden la inclusión de estudios cualitativos y mixtos en los análisis de deserción, ya que esta es un fenómeno complejo y multifacético (Fonseca y García 2016). Estos elementos se han considerado y tienen mucha importancia.

En otros estudios, la formación previa en matemáticas relacionada con los puntajes de las pruebas de ingreso y el rendimiento académico del primer año, particularmente en matemáticas introductorias e informática, se ha identificado como predictor de deserción (Kori et al., 2018; Niitsoo et al. 2014).

De igual forma, se analizaron variables no evaluadas en los estudios anteriores, tales como conocimientos teóricos y prácticos de informática (Araque et al., 2009; Xenos et al., 2002) y desarrollo del pensamiento lógico y analítico (Sala-
zar-Fernández et al. 2019; Mitic et al. 2021). Si bien se examinaron variables socioeconómicas, ninguno de estos estudios utilizó un enfoque económico.

Con relación a las técnicas de investigación utilizadas para analizar los procesos de desgranamiento y abandono, la utilización de bases de datos para la gestión de información relativa al desarrollo del currículum (historias académicas de alumnos, gestión de aulas virtuales, datos de cursadas en cada asignatura, entre otros aspectos) ha promovido el desarrollo de herramientas de análisis de datos que actualmente se categorizan como Educational Data Mining (EDM) y Learning Analytics (LA).

Esta última puede definirse como la medición, recolección, análisis y reporte de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se desarrolla. (Lang et al. 2017).

Existen muchos estudios que analizan y describen estas técnicas (Armatas y Spratt 2019; Gagliardi et al., 2018; Hilliger et al. 2019; Ozdemir et al., 2019; Romero y Ventura 2020; Volungeviciene et al. 2019). La mayor parte de la investigación que aplica LA en la educación superior se ha centrado en el estudio de la retención y el abandono (Siemens et al., 2014). Con relación a la aplicación de técnicas específicas al estudio de esta problemática, Wan Yaacob et al., (2020) proponen técnicas de minería de datos para comprender qué estudiantes están en riesgo de abandonar y cuáles son los factores que contribuyen a mayores tasas de deserción.

Namoun y Alshanqiti realizaron una revisión sistemática de la literatura con relación a la predicción del rendimiento de los estudiantes mediante la minería de datos y técnicas de análisis de aprendizaje. El trabajo sintetiza los modelos y paradigmas aplicados de la minería de datos aplicados en la educación para predecir el desempeño de los estudiantes; también, identifica varios desafíos y proporciona recomendaciones para futuras investigaciones en el campo de la minería de datos educativos (Namoun y Alshanqiti, 2021).

Alban y Mauricio abordaron la literatura sobre la predicción de la deserción estudiantil universitaria como objeto de estudio, mediante técnicas de minería de datos. Encontraron que este objeto de estudio es un problema que afecta a universidades de todo el mundo, con consecuencias tales como reducción de matrícula, de ingresos para la universidad y pérdidas financieras para el Estado que financia los estudios, y además constituye un problema social para los estudiantes, sus familias y la sociedad en general. Es por eso que concluyen relevando la importancia de la predicción de este fenómeno sobre deserción universitaria; esto es, identificar con anticipación a los estudiantes desertores, para diseñar estrategias que proyecten soluciones al problema (Alban y Mauricio 2019). Consideramos significativo destacar como conclusiones de este estudio los principales factores que causan el abandono universitario:

1. Factores económicos, institucionales y sociales.
2. Factores sociofamiliares como enfermedades personales o familiares, lejanía de la vida universitaria debido a becas, y la necesidad de integrarse al mercado laboral.
3. Factores relacionados con la adaptación profesional, social y académica, la dedicación y el uso de tecnologías de aprendizaje.

4. Relación entre la satisfacción, el rendimiento académico y la probabilidad de abandonar los estudios.

En el presente artículo se analizan factores principalmente académicos y relacionados con el desempeño y progreso de los estudiantes en sus estudios, identificando patrones que influyen en la decisión de abandono. Asimismo, se analiza la variable tiempo de permanencia en la universidad y cómo influye este factor en la deserción.

3. MÉTODO

3.1. Población y Muestra

Los datos objeto de análisis provienen de las trayectorias académicas de 1615 estudiantes matriculados en la carrera de Ingeniería Civil, abarcando un espectro diverso de avances en la carrera, desde estudiantes de primer año hasta aquellos en etapas cercanas a la graduación, así como individuos que han discontinuado su formación y aquellos que han culminado su proceso educativo. Estos datos se obtuvieron a través del Sistema de Gestión Administrativa y de Estudiantes (SIGEA), que recopila y centraliza información relevante sobre el progreso académico y la gestión de los estudiantes en el programa.

En el marco de esta investigación, se ha llevado a cabo un exhaustivo examen del rendimiento académico de estudiantes universitarios a lo largo de un período de catorce años, desde 2004 hasta 2019. Esta delimitación temporal se justifica en base a la implementación de un nuevo plan de estudios para la carrera de ingeniería civil, el cual modifica completamente el currículo anterior, impidiendo el análisis coherente de datos de historias académicas anteriores a dicha fecha. Además, es significativo destacar que se decidió detener el análisis en el año 2019 por dos razones fundamentales. En primer lugar, la pandemia de COVID-19 plantea la posibilidad de que se hayan producido variaciones en el rendimiento académico producto de este hecho. En segundo lugar, se realizó un cambio en la base de datos del estudio a partir del año 2020, lo que justifica la conclusión del período de análisis en 2019 para mantener la coherencia metodológica.

Con el propósito de asegurar la precisión de los resultados, se efectuó una exclusión de aquellos estudiantes que habían obtenido la aprobación de asignaturas mediante un sistema de equivalencias, debido a modificaciones en

su plan de estudios, trayectoria académica o institución educativa. Dicha medida se implementó considerando que estos alumnos podrían haber ingresado al programa con asignaturas ya aprobadas, lo cual podría impactar en su progreso y desempeño en comparación con sus pares. Para el análisis, se procedió a seleccionar un conjunto de 1343 historias académicas de un total de 1615.

En el presente contexto, se clasifica como «egresados» a aquellos estudiantes que han finalizado sus estudios dentro del período bajo evaluación (2005-2019). Por su parte, se considera «permanentes» a los estudiantes que han mantenido su inscripción en el programa académico hasta el año 2019 y aún no han concluido su formación.

En última instancia, se define la situación de «deserción» para aquellos alumnos que no registran ninguna inscripción en el año 2020 y no han culminado su proceso educativo. Al adoptar este enfoque, seguimos la propuesta de González Fiegehen (2007) para los alumnos que se matricularon en 2019, representando únicamente el 5% del total analizado (Paz, 2022). Para el resto de los estudiantes, se emplea un criterio menos riguroso, incluyendo a aquellos que retoman su inscripción en la carrera y reanudan sus estudios tras un período de inactividad. El cálculo de los lapsos temporales se ha basado en la diferencia entre la última actividad documentada en el sistema SIGEA y la fecha de ingreso al programa académico.

El programa de estudios de cinco años y medio, distribuido en un total de once semestres, sigue un Sistema de Correlativas que establece condiciones necesarias para poder inscribirse en los cursos. Estas condiciones pueden ser «regularizadas», lo que significa que se han superado evaluaciones parciales o tareas prácticas, o «aprobadas», lo que indica que se ha completado satisfactoriamente el examen final del curso, garantizando así su aprobación.

Para el análisis se utilizaron las historias académicas (ver apartado 2.1.), de las cuales se extrajeron los siguientes datos para 1343 estudiantes:

- Género
- Edad Ultima Actividad
- Tiempo Facultad
- Abandono
- Promedio Notas
- Número Total Cursadas
- Número Regulares

- Número Recursadas
- Número Libres
- Número de Exámenes
- Número Promociones
- Número Aprobados
- Número de Reprobados
- Número de Ausentes

3.2. Técnica de análisis: LightGBM

La elección de las herramientas y metodologías adecuadas en la investigación es un proceso crucial que impacta directamente en la calidad y eficacia de los resultados obtenidos. En el caso de este estudio, la selección de LightGBM como algoritmo de aprendizaje automático y la integración de la teoría de juegos se basa en varias razones fundamentales:

- Eficiencia Computacional: LightGBM es ampliamente reconocido en la comunidad de aprendizaje automático por su eficiencia computacional y su capacidad para manejar conjuntos de datos grandes y complejos. Su implementación de crecimiento de árboles por hojas (leaf-wise) permite un proceso de entrenamiento más rápido en comparación con otros algoritmos basados en árboles, lo que resulta especialmente beneficioso al analizar un gran volumen de datos de historias académicas de estudiantes.
- Alto Rendimiento: LightGBM está diseñado para proporcionar un alto rendimiento en términos de precisión de predicción. Esto es esencial al abordar problemas de clasificación y predicción en el contexto de la deserción académica, donde se busca identificar patrones y factores determinantes con la mayor precisión posible.
- Interpretabilidad: A pesar de su complejidad, LightGBM ofrece herramientas y métodos para interpretar y comprender los resultados del modelo. Esto es crucial para nuestro objetivo de identificar las variables de rendimiento académico más influyentes en la deserción estudiantil.
- Teoría de Juegos: La incorporación de la teoría de juegos en el análisis añade un enfoque analítico adicional para entender las dinámicas detrás de las decisiones de los estudiantes en cuanto a la deserción. Esta teoría

nos permite considerar cómo las acciones de un estudiante pueden verse influenciadas por las de otros, lo que puede tener implicaciones significativas en la toma de decisiones académicas.

- Enfoque Holístico: La combinación de LightGBM y la teoría de juegos nos brinda un enfoque holístico para abordar el problema de la deserción académica. Al utilizar un modelo de aprendizaje automático avanzado junto con la teoría de juegos, estamos mejor posicionados para explorar y comprender las interacciones complejas entre las variables de rendimiento académico y los factores de decisión de los estudiantes.

A continuación, se detalla el proceso, incluyendo los parámetros utilizados en la aplicación del modelo:

División de los Datos:

Se inició el proceso de modelado dividiendo los datos en conjuntos de entrenamiento y testeо. Para ello, se utilizó la función `train_test_split` de la biblioteca scikit-learn (Pedregosa et al. 2011), con una proporción del 70% de los datos para entrenamiento y un 30% para prueba. Esta división permite evaluar el rendimiento del modelo en datos no utilizados durante el entrenamiento y garantizar su capacidad de generalización.

Creación de los Conjuntos de Datos LightGBM:

Luego, se crearon los conjuntos de datos específicos de LightGBM, denominados `d_train` y `d_test`, utilizando la clase `lgb.Dataset`. Estos conjuntos se construyeron a partir de los datos de entrenamiento y prueba previamente divididos.

Definición de Parámetros del Modelo:

Los parámetros del modelo LightGBM se definieron cuidadosamente para lograr un equilibrio entre rendimiento y regularización. Los parámetros utilizados son los siguientes:

- `max_bin`: 512
- `learning_rate`: 0.05
- `boosting_type`: «gbdt»
- `objective`: «binary»
- `metric`: «binary_logloss»
- `num_leaves`: 10
- `verbose`: -1

- `min_data`: 100
- `boost_from_average`: True

Estos parámetros se configuran de acuerdo con las recomendaciones de LightGBM y con base en la experiencia previa en la selección de hiperparámetros. El objetivo es optimizar la precisión del modelo y controlar la complejidad.

Entrenamiento del Modelo:

Finalmente, el modelo LightGBM se entrenó utilizando la función `lgb.train`. Se especificaron los conjuntos de datos de entrenamiento y se indicó el número de iteraciones (en este caso, 10,000). Además, se evaluó el rendimiento en el conjunto de prueba mediante la opción `valid_sets=[d_test]`.

3.3. Técnica de análisis: Teoría de Juegos Cooperativos de Shapley

En este estudio, hemos incorporado la teoría de juegos como un marco analítico valioso para comprender las dinámicas detrás de las decisiones de los estudiantes en relación con la deserción académica. Antes de profundizar en la explicación acerca de cómo se aplicó la teoría de juegos en nuestro análisis, es trascendental presentar los conceptos clave y herramientas utilizadas en esta metodología.

La teoría de juegos es un campo de estudio que se centra en el análisis de las decisiones estratégicas tomadas por los agentes racionales cuando sus acciones afectan tanto sus resultados como los resultados de otros agentes. En el contexto de la educación superior, esta teoría puede utilizarse para modelar cómo las decisiones individuales de los estudiantes, como la decisión de abandonar o continuar con sus estudios, pueden estar influenciadas por las decisiones de otros estudiantes y factores contextuales.

Los números Shapley son una herramienta fundamental en la teoría de juegos cooperativos que se utiliza para asignar un valor numérico a la contribución relativa de cada jugador en un juego cooperativo. En el contexto de nuestro análisis, los números Shapley se utilizan para comprender cuánto contribuye cada variable (por ejemplo, el rendimiento académico) en la toma de decisiones de los estudiantes con respecto a la deserción académica.

Para incorporar la teoría de juegos en nuestro análisis, aplicamos la biblioteca SHAP (SHapley Additive exPlanations), que nos permite calcular los números Shapley y visualizar la contribución de las variables al modelo LightGBM.

4. PRESENTACION DE RESULTADOS Y DISCUSION

4.1. Presentación de resultados

En este estudio, hemos aplicado diversas métricas de evaluación para calcular el rendimiento de nuestro modelo LightGBM y para evaluar la efectividad de nuestras predicciones en el contexto de la deserción académica en estudiantes de ingeniería civil de la FACET-UNT. Estas métricas son estándar en la evaluación de modelos de clasificación binaria y proporcionan una comprensión completa de cómo se desempeña nuestro modelo. A continuación, discutimos las métricas utilizadas:

Los resultados son los siguientes:

- Accuracy (la proporción de predicciones correctas.): 0.7816
- Precision (la proporción de verdaderos positivos entre todas las predicciones positivas.): 0.7957
- Recall (la proporción de verdaderos positivos entre todos los casos positivos reales.): 0.8170
- F1 Score (una métrica que combina precisión y recall.): 0.8062
- ROC AUC Score (el área bajo la curva ROC (Receiver Operating Characteristic)): 0.8699
- Log Loss (la pérdida logarítmica binaria.): 0.6720

Los resultados de las métricas de evaluación para el modelo LightGBM indican un rendimiento sólido en la tarea de clasificación de deserción académica en los estudiantes objeto del estudio. Con un valor de precisión (Precision) de 0.7957, el modelo muestra una alta capacidad para identificar correctamente a los estudiantes que realmente abandonarán sus estudios, minimizando así los falsos positivos. Además, el valor de recall de 0.8170 indica que el modelo es eficaz en capturar una gran proporción de los casos reales de deserción, lo que es fundamental para la detección temprana de estudiantes en riesgo.

El F1 Score de 0.8062, que combina precisión y recall, sugiere un equilibrio adecuado entre la identificación precisa y la minimización de errores. El alto valor del área bajo la curva ROC (ROC AUC Score) de 0.8699 indica que el modelo tiene una buena capacidad para discriminar entre las clases positivas y negativas. Por último, el valor de pérdida logarítmica binaria (Log Loss) de 0.6720 es coherente con un modelo bien calibrado. En conjunto, estos resultados sugieren que el modelo LightGBM es preciso en la identificación de la

deserción académica y muestra un rendimiento robusto en este contexto específico. En Tabla 1 se pueden observar los resultados de los números de Shapley para cada variable.

Tabla 1. Valores de Shapley para las variables de importancia

	Número Shapley
NúmeroPromociones_shap	3.651
NúmeroRegulares_shap	2.867
PromedioNotas_shap	2.569
TiempoFacultad_shap	2.533
EdadUltimaActividad_shap	2.510
NúmeroRecursadas_shap	1.923
NúmeroTotalCursadas_shap	1.873
MaxRegAcum_shap	1.726
NúmeroLibres_shap	1.658
NúmeroAprobados_shap	1.636
NúmerodeReprobados_shap	1.490
NúmerodeAusentes_shap	1.117
NúmerodeExámenes_shap	0.786
Genero_shap	0.578

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos al aplicar la teoría de juegos de Shapley para analizar la incidencia de las variables en la deserción estudiantil son esclarecedores en términos de la contribución relativa de cada variable en la toma de decisiones de los estudiantes sobre abandonar o continuar con sus estudios. Aquí se presentan las observaciones clave basadas en los números Shapley:

- NúmeroPromociones_shap (3.651): Esta variable tiene el número Shapley más alto, lo que sugiere que es la característica más influyente en las decisiones de deserción. Un mayor número de promociones parece estar asociado con una menor probabilidad de deserción.
- NúmeroRegulares_shap (2.867): La cantidad de cursos regulares aprobados también tiene una influencia significativa en la toma de decisiones de los estudiantes. Un mayor número de cursos regulares aprobados se asocia con una menor probabilidad de deserción.
- PromedioNotas_shap (2.569): El promedio de calificaciones es otra variable relevante en la toma de decisiones. Un promedio de notas más alto parece ser un factor importante en la retención estudiantil.
- TiempoFacultad_shap (2.533): El tiempo que un estudiante ha permanecido en la facultad también es una variable influyente. Cuanto

más tiempo haya estado un estudiante en la facultad, es menos probable que abandone sus estudios.

- EdadUltimaActividad_shap (2.510): La edad en la que un estudiante realizó su última actividad académica tiene un impacto significativo. Los estudiantes más jóvenes en su última actividad tienden a tener una menor probabilidad de deserción.

Estos cinco factores enumerados anteriormente (número de promociones, número de cursos regulares aprobados, promedio de calificaciones, tiempo en la facultad y edad en la última actividad) emergen como los predictores más influyentes en la deserción estudiantil, según los números Shapley. Estos hallazgos pueden ser valiosos para identificar a los estudiantes en riesgo y desarrollar intervenciones específicas para mejorar la retención. A continuación, se presentan los resultados para las variables de mayor importancia.

4.2. Tiempo de permanencia en los estudios

Los datos presentados muestran la relación entre el tiempo que un estudiante ha permanecido en la facultad (TiempoFacultad) y la influencia de esta variable en la probabilidad de abandono académico (ShapvalueAbandono) (Ver Figura 1). Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores menores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

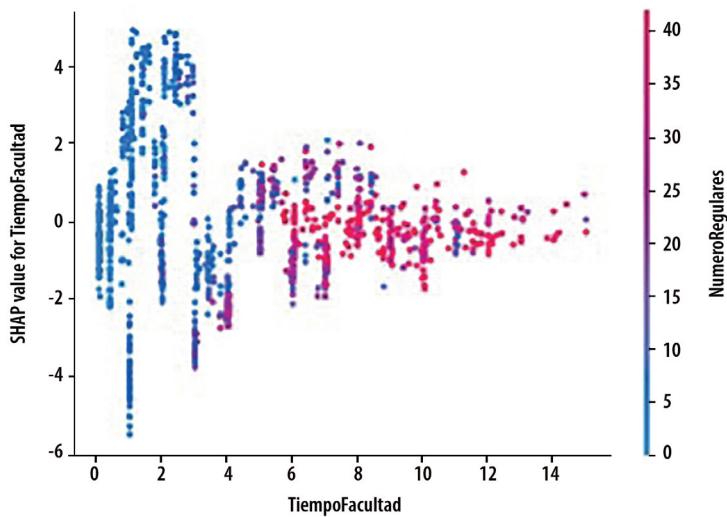
- Tiempos Iniciales (0 a 1 año): Para estudiantes que recién ingresan, los valores de Shap_value_Abandono fluctúan entre valores positivos y negativos, pero la tendencia general es hacia valores negativos. Esto sugiere que, en este primer período, el tiempo en la facultad es un factor que contribuye positivamente a la probabilidad de permanencia, aunque la influencia puede no ser tan fuerte.
- Tiempos Iniciales (más de 1 año a 3 años) Para estudiantes que han estado en la facultad durante este período, los valores de Shap_value_Abandono son principalmente positivos. Esto indica que este período se asocia con una mayor probabilidad de abandono. Los valores positivos sugieren que esta variable contribuye negativamente a la probabilidad de permanencia en este rango de tiempo. Este factor se acentúa claramente desde el año y medio hasta los 3 años.

- **Tiempos Intermedios (3 a 6 años):** En el rango de 3 a 6 años de permanencia en la facultad, los valores de Shap_value_Abandono fluctúan, pero la tendencia general es hacia valores negativos. Esto sugiere que, en este período intermedio, el tiempo en la facultad sigue siendo un factor que contribuye positivamente a la probabilidad de permanencia, aunque la influencia puede no ser tan fuerte como en los primeros años.
- **Tiempos Avanzados (6 años en adelante):** Para estudiantes que han estado en la facultad durante más de 6 años, los valores de Shap_value_Abandono tienden a ser negativos, con faces en donde se torna positivo entre los 7 y 9 años. Posteriormente desciende nuevamente a valores negativos presentando una leve tendencia ascendente a medida que trascurren los años.

El análisis de los valores de Shapley para la variable «TiempoFacultad» sugiere un patrón relevante. Los estudiantes presentan un claro patrón abandono en un periodo que va desde el año y medio hasta los tres años. Superado ese tiempo, los estudiantes que permanecen muestran un descenso en la probabilidad de abandono, la que nuevamente se incrementa cuando se llega a los 7 años de permanencia. Posteriormente se pasa nuevamente a una probabilidad de abandono, aunque menos marcada que la anterior. Se puede observar que existen periodos de mayor probabilidad de abandono que se alternan con otros de menor probabilidad. Si se compara con el número de asignaturas regulares, vemos que a mayor cantidad de esta variable existe una mayor probabilidad de permanencia, aunque este efecto positivo disminuye a medida que transcurre el tiempo. Para tiempos de permanencia mayores a 12 años se observa una mayor tendencia al abandono, aun a pesar de tener una cantidad alta de asignaturas regulares.

4.3. Edad del estudiante en su última actividad registrada

Los datos presentados muestran la relación entre la edad en la que un estudiante realizó su última actividad académica (Edad_ultima_actividad) y la influencia de esta variable en la probabilidad de abandono académico (Shap_value_Abandono) (Ver Figura 2). Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores me-

Figura 1. Valores de Número de Shapley para TiempoFacultad

Fuente: Elaboración propia.

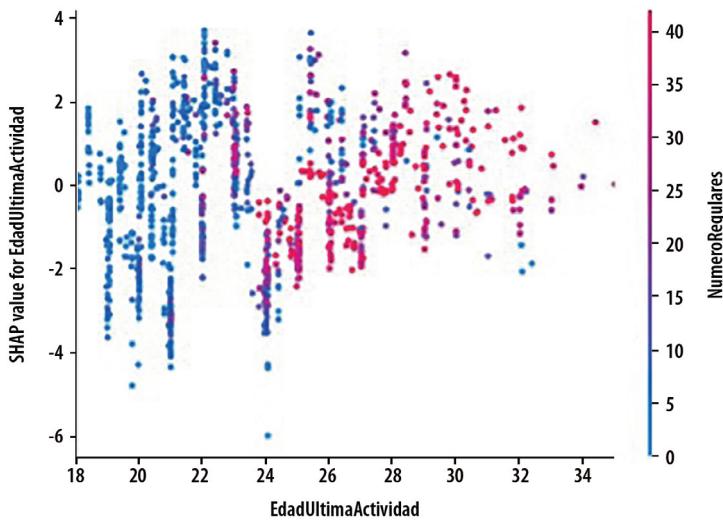
nores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Edades Iniciales (18 a 19 años): Para estudiantes que realizaron su última actividad académica a edades tempranas (entre 18 y 19 años), los valores de Shap_value_Abandono son variados. Algunas edades dentro de este rango tienen valores positivos, lo que indica una mayor probabilidad de abandono, mientras que otras tienen valores negativos, lo que sugiere una mayor probabilidad de permanencia. Esto podría deberse a otras variables no consideradas en este análisis que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes.
- Edades Intermedias (20 a 26 años): En el rango de edades de 20 a 26 años, los valores de Shap_value_Abandono son predominantemente positivos. Esto indica que, en general, a medida que los estudiantes envejecen en este rango, tienen una mayor probabilidad de abandono. La influencia positiva en la probabilidad de abandono se vuelve más pronunciada a medida que la edad aumenta dentro de este rango. Se puede observar además que a la edad de entre 24 y 25 años se tienen valores de probabilidad de abandono marcadamente negativas.

- Edades Avanzadas (27 años en adelante): Para estudiantes que realizaron su última actividad académica a edades avanzadas (27 años en adelante), los valores de Shap_value_Abandono son principalmente positivos y tienden a aumentar. Esto sugiere que, después de cierta edad, un mayor "envejecimiento" se asocia con una mayor probabilidad de abandono.

El análisis de los valores de Shapley para la variable «Edad_ultima_actividad» indica que la edad en la que un estudiante realizó su última actividad académica tiene una influencia en la probabilidad de abandono académico. Las edades más jóvenes (18 a 19 años) y las avanzadas (27 años en adelante) se asocian con mayor probabilidad de abandono, mientras que las intermedias (20 a 26 años) influyen positivamente en la probabilidad de abandono a medida que aumenta la edad.

Figura 2. Valores de Número de Shapley para EdadUltimaActividad



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Asignaturas cursadas regularizadas

Los datos presentados muestran la relación entre el número de cursos regulares aprobados (NúmeroRegulares) y la influencia de esta variable en la probabilidad de abandono académico (Shap_value_Abandono) (Ver Figura 3).

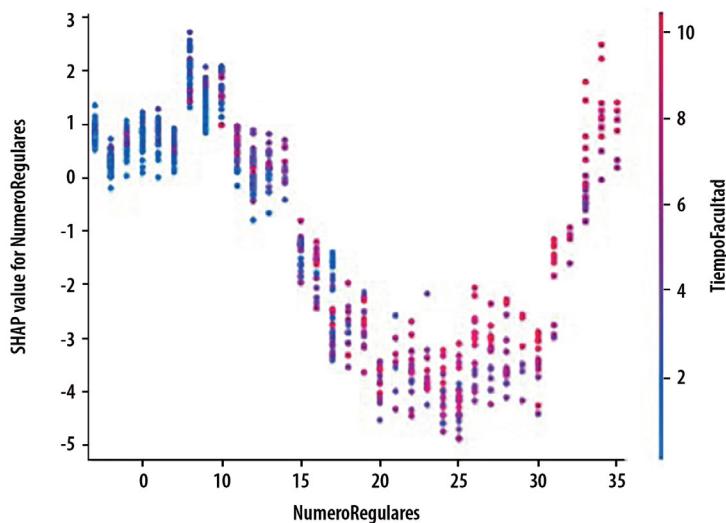
Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores menores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Número Bajo de Cursos Regulares (0 a 5): Para estudiantes que han aprobado un número bajo de cursos regulares (0 a 5), los valores de Shap_value_Abandono son positivos, lo que indica una mayor probabilidad de abandono. Esto sugiere que los estudiantes que han aprobado pocos cursos regulares tienen una mayor propensión a abandonar sus estudios. A medida que el número de cursos regulares aprobados aumenta dentro de este rango, la influencia positiva disminuye, pero sigue siendo significativa.
- Número Moderado de Cursos Regulares (6 a 13): En el rango de 6 a 13 cursos regulares aprobados, los valores de Shap_value_Abandono fluctúan, pero tienden a ser positivos en general. Esto sugiere que, incluso cuando los estudiantes aprueban una cantidad moderada de cursos regulares, todavía existe una influencia positiva en la probabilidad de abandono, aunque esta influencia se vuelve menos pronunciada a medida que se aprueban más cursos.
- Número Alto de Cursos Regulares (14 a 30): Para estudiantes que han aprobado un número significativamente alto de cursos regulares, los valores de Shap_value_Abandono son negativos. Esto indica que un mayor número de cursos regulares aprobados está asociado con una menor probabilidad de abandono. A medida que los estudiantes completan más cursos regulares, la influencia negativa en la probabilidad de abandono aumenta significativamente.
- Número Alto de Cursos Regulares (30 en adelante): Sin embargo, a partir de las 30 asignaturas regularizadas, se muestra un cambio en la tendencia de permanencia. A partir de las 32 asignaturas regularizadas se puede observar que los valores de Shap pasan a ser de signo positivo, mostrando una tendencia al abandono asociado a una mayor permanencia en la facultad. Aunque la influencia positiva en la permanencia de haber regularizado una gran cantidad de asignatura deja de ser efectiva porque el estudiante permanece más de ocho años en la facultad. Esto nos mostraría un punto de inflexión en la relación entre las asignaturas regulares y la permanencia, en la que el tiempo de permanencia en la

facultad comienza a tener mayor relevancia y afecta significativamente el abandono de los estudiantes.

El análisis de los valores de Shapley para la variable «NúmeroRegulares» revela patrones interesantes. Los estudiantes que han aprobado un número bajo o moderado de cursos regulares tienen una mayor probabilidad de abandono, mientras que aquellos que han aprobado un número significativamente alto de cursos regulares, al menos hasta las 30 asignaturas, tienen una menor probabilidad de abandono.

Figura 3. Valores de Número de Shapley para NúmeroRegulares



Fuente: Elaboración propia.

4.5. Número de asignaturas aprobadas

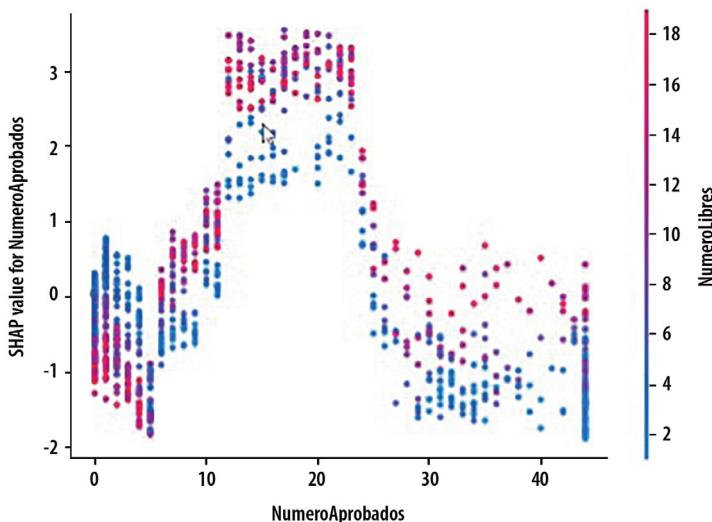
Los datos presentados muestran la relación entre el tiempo que un estudiante ha permanecido en la facultad (NúmeroAprobadas) y la influencia de esta variable en la probabilidad de abandono académico (Shap_value_Abandono). Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores menores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Número Bajo de Asignaturas Aprobadas (0 a 11): Para estudiantes que han aprobado un número bajo de asignaturas (0 a 11), los valores de Shap_value_Abandono son principalmente negativos. Esto indica que, en general, un menor número de asignaturas aprobadas está asociado con una mayor probabilidad de abandono. La influencia negativa en la probabilidad de abandono es más pronunciada en el rango de 0 a 7 asignaturas aprobadas.
- Número Moderado de Asignaturas Aprobadas (12 a 27): En el rango de 12 a 27 asignaturas aprobadas, los valores de Shap_value_Abandono fluctúan, pero en su mayoría tienden a ser positivos. Esto sugiere que, a medida que los estudiantes aprueban un número moderado de asignaturas, la influencia positiva en la probabilidad de abandono se vuelve más prominente. Los estudiantes que han aprobado entre 12 y 27 asignaturas a menudo tienen una mayor probabilidad de abandono. Esto está correlacionado con mayores valores de asignaturas en las que han quedado libres; es decir que deben recurrir a las mismas para poder seguir en la carrera.
- Número Alto de Asignaturas Aprobadas (más de 27): Para estudiantes que han aprobado un número significativamente alto de asignaturas (más de 27), los valores de Shap_value_Abandono son predominantemente negativos, con valores positivos para aquellos estudiantes que presentan un mayor número de asignaturas en las que quedaron libres. Esto indica que un mayor número de asignaturas aprobadas está fuertemente asociado con una mayor probabilidad de abandono, aunque condicionada por la cantidad de asignaturas en las que quedaron libres. La influencia positiva en la probabilidad de abandono se vuelve más pronunciada a medida que se aumenta el número de asignaturas aprobadas.

En general, los valores de Shap sugieren que promocionar más asignaturas está relacionado con una menor probabilidad de abandono, y a medida que el número de asignaturas promocionadas aumenta, este efecto es más pronunciado.

4.6. Número de asignaturas promociones

Los datos presentados muestran la relación entre el número de asignaturas aprobadas (Número_asignaturas_aprobadas) y la influencia de esta variable

Figura 4. Valores de Número de Shapley para Número Aprobados

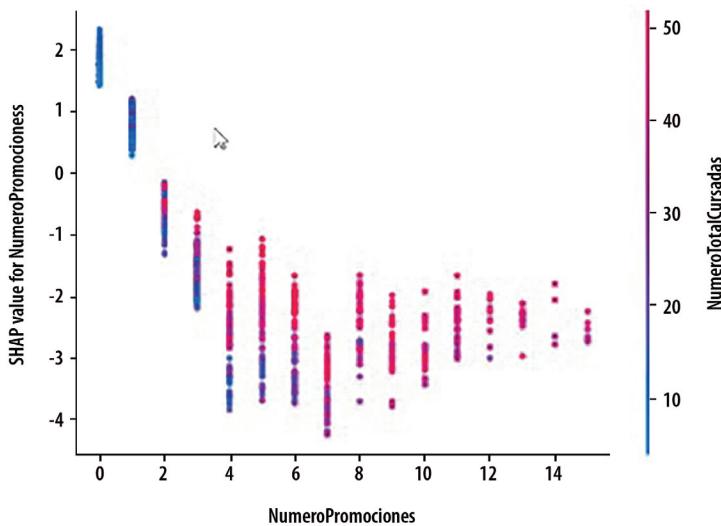
Fuente: Elaboración propia.

en la probabilidad de abandono académico (Shap_value_Abandono) (Ver Figura 5). Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores menores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Cuando el número de asignaturas promocionadas es 0, el valor de Shap es 2, lo que sugiere que tener 0 asignaturas promocionadas está asociado con una mayor probabilidad de abandono.
- A medida que aumenta el número de asignaturas promocionadas, el valor de Shap disminuye gradualmente, llegando a ser negativo a partir de 2. Esto significa que a medida que promocionas más asignaturas, la probabilidad de abandono disminuye.
- A partir de un valor de 7 en adelante, los valores de Shap son cada vez más negativos, lo que indica que promocionar un mayor número de asignaturas tiene un impacto aún más positivo en la reducción de la probabilidad de abandono.

El análisis de los valores de Shapley para la variable «Número_asignaturas_aprobadas» sugiere que el progreso académico y el número de asignaturas aprobadas tienen una influencia significativa en la probabilidad de abandono académico. En particular, los estudiantes que han aprobado un número bajo o moderado de asignaturas tienden a mostrar una mayor probabilidad de abandono, mientras que aquellos que han aprobado un número significativamente alto de asignaturas también tienen una mayor probabilidad de abandono.

Figura 5. Valores de Número de Shapley para NúmeroPromociones



Fuente: Elaboración propia.

4.7. Número de asignaturas reprobadas

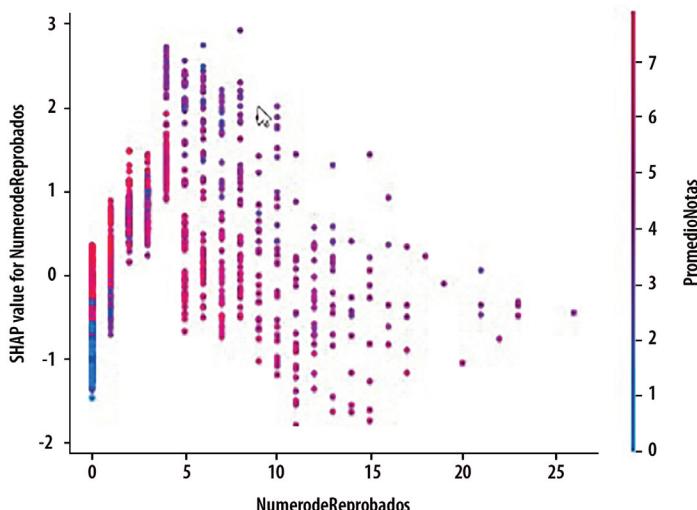
Los datos presentados muestran la relación entre el número de asignaturas reprobadas (Número_asignaturas_reprobadas) y la influencia de esta variable en la probabilidad de abandono académico (Shap_value_Abandono) (Ver Figura 6). Dado que los valores de Shapley mayores a 0 indican una mayor probabilidad de abandono, mientras que los valores menores a 0 sugieren una mayor probabilidad de permanencia, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Número Bajo de Asignaturas Reprobadas (0 a 5): Para estudiantes que tienen un número bajo de asignaturas reprobadas (0 a 5), los valores de Shap_value_Abandono son principalmente negativos, lo que indica una menor probabilidad de abandono. Esto sugiere que los estudiantes que han reprobado pocas asignaturas tienden a tener una mayor probabilidad de permanencia en la facultad. Los valores negativos son más pronunciados en el rango de 0 a 3 asignaturas reprobadas.
- Número Moderado de Asignaturas Reprobadas (6 a 16): En el rango de 6 a 16 asignaturas reprobadas, los valores de Shap_value_Abandono fluctúan, pero tienden a ser positivos en general. Esto indica que, a medida que el número de asignaturas reprobadas aumenta dentro de este rango, la influencia positiva en la probabilidad de abandono se vuelve más prominente. Los estudiantes que han reprobado entre 6 y 16 asignaturas tienden a mostrar una mayor probabilidad de abandono.
- Número Alto de Asignaturas Reprobadas (más de 16): Para estudiantes que tienen un número significativamente alto de asignaturas reprobadas (más de 16), los valores de Shap_value_Abandono son levemente positivos. Esto indica que un mayor número de asignaturas reprobadas está asociado con una mayor probabilidad de abandono. La influencia positiva en la probabilidad de abandono muestra un descenso a medida que aumenta el número de asignaturas reprobadas, sin embargo, también se observa que la cantidad de estudiantes en este rango de valores desciende drásticamente, lo que muestra que aquellos con un gran número de reprobados abandonaron la carrera en instancias anteriores.

El análisis de los valores de Shapley para la variable «Número_asignaturas_reprobadas» sugiere que el número de asignaturas reprobadas tiene una influencia significativa en la probabilidad de abandono académico. Los estudiantes con pocas asignaturas reprobadas tienden a mostrar menor probabilidad de abandono, mientras que los que han reprobado un número moderado o alto de asignaturas suelen tener una mayor probabilidad de abandono.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de este estudio que analizan el abandono universitario, examinados principalmente a través de variables como el rendimiento académico,

Figura 6. Valores de Número de Shapley para NúmeroReprobados

Fuente: Elaboración propia.

el tiempo de permanencia en la facultad y la edad, corroboran hallazgos de investigaciones previas, proporcionando un panorama más detallado y actualizado de los factores que influyen en la deserción estudiantil. Entendemos además que la importancia del estudio se centra además en la cuantificación del efecto de estas variables, ya que se discrimina como influyen estas variables con relación a su valor específico.

Estos hallazgos están en consonancia con investigaciones previas que destacan la importancia del rendimiento académico en la retención estudiantil. Estudios recientes han confirmado que el bajo rendimiento académico, medido a través de la cantidad de cursos reprobados, es uno de los principales factores que contribuyen a la deserción universitaria. Además, investigaciones realizadas por Alban y Mauricio (2019) señalan que los factores académicos, junto con económicos y sociofamiliares, son determinantes críticos en la decisión de abandonar los estudios universitarios.

Estudios recientes han identificado que un bajo rendimiento académico es un predictor fuerte de la deserción. Por ejemplo, una investigación encontró

que los estudiantes con rendimiento académico bajos tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios debido a la acumulación de dificultades académicas y la pérdida de motivación (Realinho et al. 2022, Won et al. 2023). Similarmente, la utilización de modelos de aprendizaje automático para predecir el rendimiento académico y la deserción ha mostrado que los estudiantes con dificultades académicas tempranas presentan un riesgo significativamente mayor de no completar sus estudios (Realinho et al. 2022).

Un estudio brasileño de ingenieros que desertaron de la ciencia encontró que el 61% de los desertores universitarios entre 2013 y 2014 en la Universidad Tecnológica Federal de Paraná lo hicieron por problemas académicos. Asimismo, el 29,5% de los que habían dejado la carrera de ingeniería eligieron otras facultades en la nueva universidad (Soistak Christo, Martins de Resende, y Galan Kuhn 2018).

En cuanto al tiempo de permanencia en la facultad y la edad, los estudios indican que los estudiantes mayores tienden a abandonar con más frecuencia que sus contrapartes más jóvenes. Esto puede deberse a las responsabilidades adicionales que los estudiantes adultos enfrentan, como el trabajo y la familia, que pueden interferir con su capacidad para mantenerse en sus estudios (Realinho et al. 2022, Won et al. 2023). Además, el tiempo prolongado en la facultad sin progresar significativamente hacia la graduación incrementa la probabilidad de deserción debido a la fatiga académica y la presión financiera acumulada (Realinho et al. 2022). Por su parte, en otro estudio se ha observado que los estudiantes que no completan sus estudios en el tiempo estándar tienen una mayor probabilidad de abandonar, ya que los retrasos en la graduación incrementan las tasas de deserción (Rumberger 2020).

Estos resultados también concuerdan con investigaciones que utilizan modelos predictivos basados en datos demográficos y académicos para identificar a los estudiantes en riesgo de deserción temprana. La integración de múltiples factores, incluyendo el rendimiento académico y las características demográficas, permite a las instituciones educativas desarrollar estrategias de intervención más efectivas y personalizadas para reducir la tasa de deserción (Won et al. 2023).

Nuestros hallazgos reafirman que tanto el rendimiento académico como el tiempo de permanencia en la facultad son indicadores cruciales de la deserción estudiantil. La implementación de sistemas de alerta temprana y programas

de apoyo dirigidos específicamente a estos factores podría ser una estrategia eficaz para mejorar la retención estudiantil y apoyar el éxito académico.

5.1. Consideraciones sobre limitaciones y sesgos

Al considerar los resultados previamente analizados, es esencial tener en cuenta algunas limitaciones y posibles sesgos en nuestra investigación. En primer lugar, aunque hemos identificado variables significativas que influyen en la probabilidad de abandono académico, este estudio se basa en datos históricos de estudiantes de ingeniería civil de una institución específica, lo que puede limitar la generalización de nuestros hallazgos a otros contextos académicos. Además, no hemos considerado ciertas variables socioeconómicas o personales que podrían influir en las decisiones de abandono de los estudiantes. A pesar de estas limitaciones, nuestros resultados proporcionan una visión valiosa de las variables clave que deben ser consideradas por las instituciones educativas al desarrollar estrategias de retención y apoyo a los estudiantes. Futuras investigaciones pueden abordar estas limitaciones y explorar aún más las interacciones complejas que influyen en las decisiones de abandono académico.

Es fundamental destacar que, si bien realizamos un análisis exhaustivo utilizando el método SHAP (Shapley Additive Explanations), los resultados obtenidos no establecen una relación de causalidad entre las variables analizadas y el abandono académico. En otras palabras, no podemos inferir que las variables identificadas y sus respectivos resultados sean las causas directas del abandono estudiantil. Lo que estos resultados proporcionan son pistas valiosas y significativas sobre las influencias y patrones asociados a la probabilidad de abandono. La retención académica es un fenómeno multidimensional y complejo, y las decisiones de los estudiantes pueden estar influenciadas por factores interrelacionados, algunos de los cuales pueden no haber sido considerados en este análisis. Por lo tanto, es esencial que futuras investigaciones exploren más a fondo estas relaciones y consideren posibles variables adicionales para una comprensión más completa de los determinantes del abandono académico.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha arrojado luz sobre los factores que influyen en la probabilidad de abandono académico en estudiantes de ingeniería civil de la FACET-UNT.

Hemos identificado variables significativas, como el número de asignaturas reprobadas, el número de asignaturas aprobadas, la edad en la que se realizó la última actividad académica y el tiempo de permanencia en la facultad, asociadas, todas estas con la probabilidad de abandono.

Sin embargo, es primordial enfatizar que estos resultados no establecen relaciones causales, sino que ofrecen pistas valiosas para comprender mejor este fenómeno complejo. Además, hemos utilizado el método SHAP para analizar la importancia relativa de estas variables en la toma de decisiones de abandono, destacando la necesidad de brindar un apoyo más personalizado a los estudiantes que enfrentan dificultades académicas. Si bien este estudio contribuye a nuestra comprensión de la retención estudiantil, es fundamental reconocer las limitaciones inherentes y la falta de causalidad en nuestros hallazgos. Las instituciones educativas pueden utilizar esta información como punto de partida para desarrollar estrategias de retención más efectivas y brindar apoyo a los estudiantes de manera más precisa.

Las implicaciones prácticas derivadas de los hallazgos de este estudio son significativas para las instituciones educativas que deseen mejorar sus estrategias de retención estudiantil. En primer lugar, dado que variables como el número de asignaturas reprobadas, el número de asignaturas aprobadas, la edad en la que se realizó la última actividad académica y el tiempo de permanencia en la facultad tienen un impacto en la probabilidad de abandono, las instituciones pueden utilizar esta información para identificar a los estudiantes en riesgo y brindarles apoyo personalizado. Esto podría incluir asesoramiento, tutorías específicas para áreas problemáticas y programas de seguimiento para monitorear el progreso académico de cerca.

Además, la aplicación del método SHAP para analizar la importancia relativa de estas variables resalta la necesidad de considerar enfoques más avanzados de análisis de datos y explicación de modelos en la toma de decisiones de retención. Las instituciones pueden aprovechar técnicas similares para comprender mejor los factores que influyen en el abandono y diseñar intervenciones más efectivas.

Para futuras investigaciones, se ampliará el alcance de este estudio considerando la inclusión de variables adicionales, como factores socioeconómicos. Esto permitirá una comprensión más completa de los determinantes del abandono académico. Además, indagaciones longitudinales que sigan a los estu-

diantes a lo largo de su trayectoria académica podrían proporcionar información valiosa sobre cómo evolucionan estos factores con el tiempo.

Para finalizar, consideramos que este estudio subraya la importancia de abordar la retención estudiantil como un desafío multidimensional que requiere enfoques holísticos y personalizados. Las recomendaciones basadas en evidencia y la aplicación de técnicas avanzadas de análisis de datos pueden contribuir significativamente a la mejora de las tasas de retención y, en última instancia, al éxito académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abdala Leiva, S., Castiglione, A.M. y Infante, L.A. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Jujuy, 34, 173-91.
- Alban, M. y David M. (2019). Predicting university dropout through data mining: A systematic literature. *Indian Journal of Science and Technology* 12(4), 1-12.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R. Tenorio, N. y Poblete, H. (2013) Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas* 12 (1), 116-38.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education* 53(3), 563-74.
- Arce, D. M., Gallo, L., Guiller, C., Iotti, A., & Ungaro, A. M. (2017). Una aproximación a las experiencias estudiantiles que se configuran en el proceso de afiliación académica en la universidad: Su lectura desde la mirada de los estudiantes en sus atravesamientos por el escenario cultural actual. Montevideo.
<https://bit.ly/3VZ3J2Q>
- Armatas, C., & Spratt, C. F. (2019). Applying learning analytics to program curriculum review. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 243-253. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0133>
- Barbier, J., Dia, M., Macris, N., Krzakala, F., Lesieur, T., & Zdeborová, L. (2016). Mutual information for symmetric rank-one matrix estimation: A proof of the replica formula. In D. Lee, M. Sugiyama, U. Luxburg, I. Guyon, & R. Garnett (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 29). Curran Associates, Inc. <https://bit.ly/3xVecEE>

- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1610.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). The problem of University dropout. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R., & Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245.
- Chacín, A. J. P., Inciarte González, A., & Walles Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117.
- Da Re, L., & Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 139-160.
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33-46.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanence and dropout rates among university students: An organizational theory analysis. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39.
- Gagliardi, J., Parnell, A., & Carpenter-Hubin, J. (2018). The Analytics Revolution in Higher Education. Change: The Magazine of Higher Learning, 50(March), 22-29. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1483174>
- González Fiegehen, L. E. (2007). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la educación superior* (pp. 156-170), IESALC.
- Gonzalez-Ramirez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Social and families variables associated with university drop-out. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-387.
- Hilliger, I., Miranda, C., Celis, S., & Pérez-Sanagustín, M. (2019). Evaluating Usage of an Analytics Tool to Support Continuous Curriculum Improvement. In M. Scheffel, J. Broisin, Pammer-Schindler, A. Ioannou, & J. Schneider (Eds.), 14th European Conference on Technology Enhanced Learning EC-TEL 2019 (pp. 114). Springer. <https://bit.ly/3xIAoIn>
- Ke, G., Meng, Q., Finley, T., Wang, T., Chen, W., Ma, W., Ye, Q., & Liu, T.-Y. (2017). LightGBM: A Highly Efficient Gradient Boosting Decision Tree. In I. Guyon, U. Von Luxburg, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus, S. Vishwanathan, & R. Garnett (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30). Curran Associates, Inc. <https://bit.ly/3LpB6Xy>

- Kori, K., Pedaste, M., & Must, O. (2018). The academic, social, and professional integration profiles of information technology students. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 18(4), 1-19.
- Lang, C., Siemens, G., Wise, A., & Gašević, D. (Eds.). (2017). *Handbook of Learning Analytics (1st ed.)*. Society for Learning Analytics Research.
<https://doi.org/10.18608/hla17>
- Lázaro Álvarez, N. (2020). Acciones tutoriales con TIC atendiendo a factores predictivos de la deserción estudiantil en carreras de Ingeniería Informática. Universidad de Granada. <https://bit.ly/4bB1usd>
- Lundberg, S. M., Erion, G., Chen, H., DeGrave, A., Prutkin, J. M., Nair, B., Katz, R., Himmelfarb, J., Bansal, N., & Lee, S.-I. (2020). From local explanations to global understanding with explainable AI for trees. *Nature Machine Intelligence*, 2(1), 56-67. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0138-9>
- Lundberg, S. M., & Lee, S.-I. (2017). A Unified Approach to Interpreting Model Predictions. In I. Guyon, U. Von Luxburg, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus, S. Vishwanathan, & R. Garnett (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30). Curran Associates. <https://bit.ly/4czw0jq>
- Lundberg, S. M., Nair, B., Vavilala, M. S., Horibe, M., Eisses, M. J., Adams, T., Liston, D. E., King-Wai Low, D., Newman, S.F., Kim, J. & Lee, S.I. (2018). Explainable machine-learning predictions for the prevention of hypoxaemia during surgery. *Nature Biomedical Engineering*, 2(10), 749-760.
<https://doi.org/10.1038/s41551-018-0304-0>
- Mitic, M., Woodcock, K. A., Amering, M., Krammer, I., Stiehl, K. A. M., Zehetmayer, S., & Schrank, B. (2021). Toward an integrated model of supportive peer relationships in early adolescence: A systematic review and exploratory meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 589403.
- Namoun, A., & Alshanqiti, A. (2021). Predicting Student Performance Using Data Mining and Learning Analytics Techniques: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/app11010237>
- Niitsoo, M., Paales, M., Pedaste, M., Siiman, L., & Tönnisson, E. (2014). Predictors of informatics students progress and graduation in university studies. In International Technology, Education and Development Conference (pp. 380-392). <https://bit.ly/3zEdYLG>
- Ozdemir, D., Opseth, H.M. & Taylor, H. (2020). Leveraging learning analytics for student reflection and course evaluation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(1), 27-37. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2018-0253>
- Paz, H. R. (2022). Hacia un nuevo paradigma en el diseño curricular. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4), 139-160.

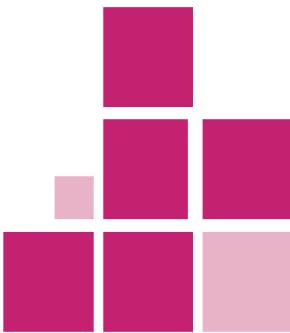
- Pedregosa, F., Varoquaux, G., Gramfort, A., Michel, V., Thirion, B., Grisel, O., Blondel, M., Prettenhofer, P., Weiss, R., Dubourg, V., Vanderplas, J., Passos, A., Cournapeau, D., Brucher, M., Perrot, M., & Edouard Duchesnay. (2011). Scikit-learn: Machine Learning in Python. *Journal of Machine Learning Research*, 12, 2825-2830. <https://bit.ly/3LkjPKU>
- Ponce, J. P. D. A. (2021). Articulación de variables de medición de satisfacción estudiantil y desempeño docente en entornos virtuales en escuelas de negocios. *Palermo Business Review*, 23, 103-120.
- Realinho, V., Machado, J., Baptista, L., & Martins, M. V. (2022). Predicting Student Dropout and Academic Success. Data, 7(11). <https://doi.org/10.3390/data7110146>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Rumberger, R. W. (2020). Chapter 12 - The economics of high school dropouts. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (2nd ed., pp. 149-158). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>
- Shi, Y., Ke, G., Chen, Z., Zheng, S., & Liu, T.-Y. (2022). Quantized Training of Gradient Boosting Decision Trees. In S. Koyejo, S. Mohamed, A. Agarwal, D. Belgrave, K. Cho, & A. Oh (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 35, pp. 18822-18833). Curran Associates, Inc. <https://bit.ly/4bzwwM>
- Soistak Christo, M. M., de Resende, L. M. M., & do Carmo Galan Kuhn, T. (2018). Why engineering students give up in their formation: A case study. *Nuances-Estudios sobre Educacao*, 29(1), 154-168.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tomás, J.-M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485.
- Volungeviene, A., Duart, J. M., Naujokaitiene, J., Tamoliune, G., & Misiuliene, R. (2019). Learning Analytics: Learning to Think and Make Decisions. *Journal of Educators Online*, 16(2), n2.
- Won, H.-S., Kim, M.-J., Kim, D., Kim, H.-S., & Kim, K.-M. (2023). University student dropout prediction using pretrained language models. *Applied Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/app13127073>
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361-377.



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

25
AÑOS

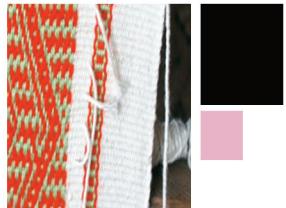
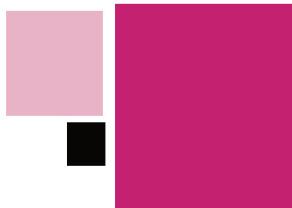
Promoviendo la
educación superior
para todas las personas



ess

Vol. 36 Nro. 1 (2024)

Educación
Superior y
Sociedad



Artículo bilingüe:
Castellano-Guaraní

Brechas entre el
discurso y la práctica
de la interculturalidad
en la UNIBOL
Guaraní y Pueblos
de Tierras Bajas
“Apiaguaiki Túpa”



Autora y traductora
Marcia Mandepora Chunday

Fuente: Foto de José Ledezma Rodríguez, de archivo personal

1. Brechas entre el discurso y la práctica de la interculturalidad en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Túpa”

Mombiri Opita Ñemonogeta Oyeapovae Tekoñeope Regua,
Keréiko Oyeporutavaegui UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras
“Apiaguaiki Túpa”

Marcia Mandepora Chunday* @ 

Traducción al guaraní **

* Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

** Por la autora

RESUMEN

En Bolivia, en el año 2008, se crearon tres universidades llamadas en conjunto Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales y Productivas (UNIBOL). Las llamadas UNIBOL Aimara y UNIBOL Quechua fueron creadas en las tierras altas del país, mientras que en las tierras bajas se creó la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Túpa”. Estas universidades se crearon con el propósito de convertirse en referentes nacionales para la provisión de una formación profesional universitaria indígena comprometida con el fortalecimiento de la identidad cultural y la recuperación, valoración, desarrollo y difusión de saberes ancestrales. También se les adjudicó la misión de fortalecer y desarrollar las lenguas originarias e indígenas a nivel oral, así como la de asegurar que el proceso de formación se articulara con los territorios y las demandas sociales, políticas y económicas de los pueblos indígenas. Para la concreción de la política de formación profesional definida por las UNIBOL se consideró importante contar con un órgano de gobierno conformado por representantes de organizaciones indígenas, estudiantes, docentes y autoridades académicas e institucionales. De igual forma, se consideró necesario contar con docentes que fueran sabios indígenas para que cumplieran un rol de enlace entre la universidad y las organizaciones indígenas, como también el de incidir en el fortalecimiento de la identidad cultural y las lenguas indígenas, pero principalmente el de asumir responsabilidades en la continuidad pedagógica mediante la vinculación entre la teoría y la práctica, para -de esta forma- for-

talecer la complementariedad de saberes. El presente artículo analiza las experiencias de concreción de las bases educativas, los objetivos y marco institucional de funcionamiento de la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de las Tierras Bajas y los factores limitantes que enfrenta para avanzar hacia una gestión institucional y académica intercultural.

Palabras clave: Universidad Indígena; Interculturalidad; gestión institucional; gestión académica

**Mombiri Opita Ñemongeta Oyeapovae Tekoñeope Regua,
Keréiko Oyeporutavaegui UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras
“Apiaguaiki Tüpa”**

ATÜRI

Boliviape, arasa 2008pe, oñemopüa mboapi ñemboerendaguasu reta, kuae retako jee UNIBOL. UNIBOL Aimara oñemopüa aimara reta peguarä jare UNIBOL Quechua, Quechua reta peguarä, kuae retako oï tētaivate reta peguarä, erëiko tēta reta ivoipe rupia yoguirekovae reta peguarä onemopüa UNIBOL Guaraní jare Tēta reta ivoipe peguarä “Apiaguaiki Tüpa”. Kuae ñemboerendaguasu reta oñemopüako opaete tēta reta iyeroviakarä, omeet vaerä ñemboe ikaviguevae tēta reta oipota rami, omomiräta jare omoañetete vaerä teko reta, tekoipi, teko japo, jokoraiñovi ombotipi jare omoeräkua vaerä tēta reta iarakua. Jokoraiñovi oyeporu chupe reta omomirata jare ombokuakua vaerä opaete ñee reta miari ani ñemongeta rupi, jaenungavi ñemboe reta oñeope kavita oyeapo, echa oñemboevae reta oikua kavitako ivipo regua, mbaeyekou reta jare mbavai reta oiko iviguasu reta rupivae regua jare oikua kavitavi mbae mboavai oime tēta reta rupivae regua, mbaeko tētaiya reta oiporu oyeapo kavi vaerä mbaeavai reta, ñemboati reta regua oikuata jare okuakua rako tēta reta korepoti rupivae, opaeteko kuae ñemongeta reta oñembotipita ñemboe rupi, opita vaerä ipiakatu Tētaiyaete reta. Oñemoñañete vaerä ñemboe rupi ñemboe Tētaiyaete reta ipiapotaa rupi. UNIBOL reta jeiko oyapo vaerä tēta reta iporokuai, kuaerä omopüa metei ñomboatati raimi, kuae ñomboatipe opaete Tētaiyaete reta iñomboatati jeere ombou jekoviarä, jaenungavi oñemboevae reta, oporomboevae reta jare mburuvicha reta UNIBOL pegua oike kuae ñomboatipe. Jokoraiñovi, Tētaiyaete reta jei, kuae ñemboerendaguasu retape arakuaiya reta oporomboe vaerä, ñemboe reta oñeope kavi oyeapo vaerä Tētaiyaete reta iñomboatati ndive, jaenungavi arakuaiya reta iporomboe rupi oñemomiräta vaerä teko jare opaete ñee reta, erëi oñemotenondeta oñemboevae reta oechauka vaerä iyarakua oipisigue tēta ñavo mbaapo reta rupi, jayaveko oñeope kavita arakua reta ñemboe rupi. Kuae kuatiape oñemboguapi ñemongeta ñemboeripi regua, yeupitika jare

mborokuai reta omomiräta ani oyoko UNIBOL Guaranivae jare oyekuatiavi avai reta omboavai ipirätaete vaerä jembiapo reta rupi jare omoañetete vaerä ñemboe tekoñeope regua.

Nee reta oñembotipivae: Ñemboerendaguas Tëtaiyate, Tekoñeope, ñombori ñemomirätaa, ñombori ñemboe pegua

Gaps between the discourse and practice of interculturality in the UNIBOL Guarani and lowland peoples «Apiaguaiki Tüpa»

ABSTRACT

In Bolivia, in 2008, three universities were created, jointly called Bolivian Indigenous Intercultural and Productive Community Universities (UNIBOL). The so-called UNIBOL Aimara and UNIBOL Quechua were created in the highlands of the country, while in the lowlands the UNIBOL Guarani and Lowland Peoples «Apiaguaiki Tüpa» was created. These universities were created with the purpose of becoming national referents for the provision of indigenous university professional training committed to strengthening cultural identity and the recovery, valuation, development, and dissemination of ancestral knowledge. They were also given the mission of strengthening and developing native and indigenous languages at the oral level, as well as ensuring that the training process was articulated with the territories and the social, political, and economic demands of indigenous peoples. For the implementation of the professional training policy defined by the UNIBOLs, it was considered important to have a governing body made up of representatives of indigenous organizations, students, teachers, and academic and institutional authorities. Similarly, it was considered necessary to have teachers who were indigenous scholars to play a liaison role between the university and the indigenous organizations, as well as to influence the strengthening of cultural identity and indigenous languages, but mainly to take responsibility for pedagogical continuity by linking theory and practice, thus strengthening the complementarity of knowledge. This article analyses the experiences of the implementation of the educational foundations, objectives, and institutional framework of the UNIBOL Guarani and Lowland Peoples and the limiting factors it faces in moving towards intercultural institutional and academic management.

Keywords: Indigenous university; Interculturality; institutional management; academic management

Lacunas entre o discurso e a prática da interculturalidade na UNIBOL Guarani e nos povos das terras baixas «Apiaguaiki Tüpa»

RESUMO

Na Bolívia, em 2008, foram criadas três universidades, coletivamente chamadas de Universidades Comunitárias Produtivas e Interculturais Indígenas Bolivianas (UNIBOL). A UNIBOL Aimara e a UNIBOL Quechua foram criadas nas terras altas do país, enquanto a UNIBOL Guarani e Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa» foi criada nas terras baixas. Essas universidades foram criadas com o objetivo de se tornarem pontos de referência nacionais para a oferta de educação universitária profissional indígena comprometida com o fortalecimento da identidade cultural e com a recuperação, a valorização, o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento ancestral. Também receberam a missão de fortalecer e desenvolver as línguas nativas e indígenas ao nível oral, além de garantir que o processo de formação fosse articulado com os territórios e as demandas sociais, políticas e econômicas dos povos indígenas. Para implementar a política de formação profissional definida pelas UNIBOLs, foi considerada importante a existência de um corpo diretivo composto por representantes de organizações indígenas, estudantes, professores e autoridades acadêmicas e institucionais. Da mesma forma, considerou-se necessário contar com professores que fossem acadêmicos indígenas para desempenhar um papel de ligação entre a universidade e as organizações indígenas, bem como para influenciar o fortalecimento da identidade cultural e das línguas indígenas, mas principalmente para assumir a responsabilidade pela continuidade pedagógica ao vincular teoria e prática, fortalecendo assim a complementariedade do conhecimento. Este artigo analisa as experiências da implementação dos fundamentos educacionais, objetivos e estrutura institucional da UNIBOL Guarani e Povos das Terras Baixas e os fatores limitantes que ela enfrenta para avançar em direção à gestão institucional e acadêmica intercultural.

Palavras-chave: Universidade indígena; interculturalidade; gestão institucional; gestão acadêmica

Lacunes entre le discours et la pratique de l'interculturalité dans l'UNIBOL Guaraní et les peuples des basses terres «Apiaguaiki Tüpa»

RÉSUMÉ

En 2008, trois universités ont été créées en Bolivie, collectivement appelées Universités communautaires interculturelles et productives indigènes boliviennes (UNIBOL). UNI-

BOL Aimara et UNIBOL Quechua ont été créées dans les hautes terres du pays, tandis que UNIBOL Guaraní et Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Túpa» ont été créées dans les basses terres. Ces universités ont été créées dans le but de devenir des points de référence nationaux pour l'offre d'une formation universitaire professionnelle autochtone engagée dans le renforcement de l'identité culturelle et la récupération, la valorisation, le développement et la diffusion des connaissances ancestrales. Elles se sont également vu confier la mission de renforcer et de développer les langues natives et autochtones au niveau oral, ainsi que de veiller à ce que le processus de formation soit articulé avec les territoires et les demandes sociales, politiques et économiques des peuples autochtones. Pour mettre en œuvre la politique de formation professionnelle définie par les UNIBOL, il a été jugé important de disposer d'un organe directeur composé de représentants d'organisations indigènes, d'étudiants, d'enseignants et d'autorités académiques et institutionnelles. De même, il a été jugé nécessaire d'avoir des enseignants qui soient des érudits indigènes pour jouer un rôle de liaison entre l'université et les organisations indigènes, ainsi que pour influencer le renforcement de l'identité culturelle et des langues indigènes, mais surtout pour assumer la responsabilité de la continuité pédagogique en reliant la théorie et la pratique, renforçant ainsi la complémentarité des connaissances. Cet article analyse les expériences de mise en œuvre des fondements éducatifs, des objectifs et du cadre institutionnel de l'UNIBOL Guaraní et des peuples des basses terres, ainsi que les facteurs limitatifs auxquels il est confronté dans son évolution vers une gestion institutionnelle et académique interculturelle.

Mots clés: Université indigène ; interculturalité ; gestion institutionnelle ; gestion académique

INTRODUCCIÓN

Cuando se hace referencia a la idea de interculturalidad inmediatamente se piensa en el establecimiento de una relación simétrica de saberes, conocimientos, interacción en igualdad de condiciones entre la cultura indígena y la cultura no indígena u occidental. Esta expresión usualmente también remite a la reafirmación y reconstitución de identidades culturales negadas por la cultura occidental, así como a la

KUATIAIPI

Oyeapo yave ñemomiari tekoñeope regua jaemai ñande piañemongetape opita oyovakeko oñemboete arakua reta, oyovake oñemboete tētaiyae reta iyarakua jare jeko iruvae reta aniramo karai reta iyarakua rami Kuae ñemongeta oikovae rupi jaemaiecha oñemomirata jare oñembokuakua tekoañete jare teko reta iru jekovae ani karai reta guïroiro ñandeguivae, jaeramiñovi opita ñandepiape oikotako

posibilidad desarrollar diálogo intercultural de entre culturas y otras culturas no indígenas. Pero lo cierto es que frecuentemente con la idea de interculturalidad aspiramos a encontrar soluciones a todas las situaciones conflictivas asociadas a la vigencia de las relaciones desiguales que se dan entre personas que conforman distintas sociedades, con distintas visiones, modos de vida y cosmovisiones. Después de atravesar diferentes experiencias educativas, las organizaciones indígenas de Bolivia, en el marco de las normativas nacionales e internacionales, decidieron exigir al gobierno de turno la creación de una universidad con visión propia, pertinente con sus realidades socio culturales y aportar a la interculturalización de la sociedad mediante la formación profesional con enfoque intercultural. En este sentido, el desafío que adoptaron residió en instaurar una gestión institucional y pedagógica de calidad, entendida esta última desde un enfoque integral, pertinente y articulado a las formas propias de producción de saberes y conocimientos. A su vez aspiraban a que la universidad alcanzara relevancia mediante la generación de respuestas y soluciones a los problemas de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas proyectaron a la universidad indígena guaraní como

ñemomiari tekoñeope regua tēta iya reta ndive jare īru jekovae reta ndive. Erēi aňetetevae jaeko oyeapo yave ñemomiari tekoñeope regua jaemaecha opata teko pīchii reta oñeñono kavi, teko yoaví-reta oiko opaete tēta reta rupivae, jaemaecha oikota ñomboete jare ñemoriari yovake rupi tētaiyate reta jeko jare iyarakua reta regua. Oyeapoma guire mbovi katu ñemboe reta, tētaiyate reta Bolivia pegua iñomobooti rupi, oyepisiko mborokuaguasu kuae ñaneretaguasu peguare jare mborokuai īru tētaguasu reta rupi oëvaere, oiporu vaera tētaruvichaguasu Bolivia peguape omopüa vaerä ñemboerendaguasu ñaneretape, kuae ñemboerendaguasu oguatatakó tēta reta ipiañemongeta rupi, omañaeteta teko reta ñemboe pokí katu peguape, tēta reta okuakua jare oiko vaerä tekoñeope rupi Korai ramoko tētaiya reta jei oyeapo vaerä mbaraviki jupi rupi jare ñemboe ikavivavae, kuae oipta jei oyoparague jare oñembojisi kavita oyeapo ñemboe pokí katu pegua, oñeope kavita oyeapo tētaiyate iyarakua ndive, oñemboevae reta oikua vaerä kereiko oñembokuakua jare oñembotípi arakua reta Jaeramiñovi ñemongeta oikovae jaeko, ñemboerendaguasu oporomborita oeka tape, omee ñee, kereiko oyeapo kavita mbaavai reta oiko tētaiyate reta ndive.

Tētaiyate reta omaeko
ñemboerendaguasu guaranire, jokope

espacio fértil para el desarrollo de las culturas, lenguas y saberes, como condición para un establecimiento de relaciones interculturales en igualdad de condiciones. Es más, la asumieron como una conquista de la Nación Guaraní, por tanto, consideran importante su representación en todos sus niveles: acompañar el proceso de formación, la gestión institucional, la medición periódica del desempeño institucional y programático en correspondencia con la expectativa de desarrollo de la gran Nación Guaraní; para lo cual se requiere la apertura y la predisposición institucional de sus autoridades. No obstante, al parecer, estas expectativas están quedando a nivel de discurso o de proyecciones políticas cada vez más alejadas de la representación de los pueblos indígenas que de alguna forma garantizaba la interculturalidad en la gestión institucional y académica. Pero esta quedó reducida con la instalación de "el consejo institucional de la UNIBOL" que sustituye la Junta Comunitaria. Esta Junta Comunitaria permitía la participación real y efectiva de los representantes de las organizaciones sociales e indígenas, y definía lineamientos de planificación de acuerdo con la demanda social comunitaria y las características productivas de la región.

En el presente artículo pretendo recuperar algunas estrategias institucionales y académicas que

ikaviyaeta okuakua jare oñemomirata teko, ñee jare opaete arakua reta, kuae rupi okuakua vaerä teko yovake jare jupivae tekoñeope rupi. Chupegua reta ñemboerendaguasu jaeko Tëtaguasu Guarani jembiapoa, jaeramo oñemopüa yave oñemoinge reta japipe oporombori jare omae mbaraviki reta oyeapavaere, jokoraiñovi oñangareko ñemboe rupi añetete oñemoañete vaerä Tëtaguasu Guarani ipiañemongeta, ipiakatu opita vaerä; erëi kuae oiko vaerä ñemboerendaguasu juvicha retako ipiakatu jare oyapota tëta jeia. Erëi kuae ñemongeta reta mbaeti oyeapo añaive rupi, opita oï miari ani ñemongeta rupiño, echa tëtaiyaete reta jekovia mbaetima oporombori ani omae mbaraviki jare ñemboere ñemboerendaguasu, tëtarekovia reta oporomborise jokope yaveko omboipitëi ipiräta tekoñeope mbaapo reta jare ñemboe rupi Añaveko jaeñoma oime Consejo Institucional UINBOLpegua, oyemboaiko Junta Comunitaria, Junta Comunitaria oikose yaveko opaetevaetëtaiyaete reta jekovia yogueru ñemboatipe, omee ñee kerëiko oguata jare oñemomiräta vaerä ñemboerendaguasu, tëta reta ipiapotaa rupi okuakua vaerä mbaeyekou rupi.

Kuae kuatia rupi aipota ambotipi ñemongeta jare aechaka mbaepako oyeapo ou oiko oñemomiräta vaerä

sirvieron como elementos para avanzar hacia una práctica de la interculturalidad en la consolidación de las estructuras institucionales y pedagógicas de la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de las Tierras Bajas⁽¹⁾. Asimismo, reflexiono sobre algunos factores que limitan el desarrollo de la interculturalidad en el ámbito práctico y las brechas que existen entre la interculturalidad discursiva y la práctica. Considero este trabajo como un aporte académico importante para la UNIBOL Guaraní para revisar y reorientar sus acciones pedagógicas de formación profesional sobre el eje intercultural, porque cuenta con estudiantes de diferentes procedencias culturales. Es necesario brindar espacios a los estudiantes y a los docentes para reflexionar y construir perspectivas interculturales, con miras a la construcción de una sociedad intercultural donde quepan todos sin que nadie se quede atrás. La UNIBOL Guaraní fue concebida como un instrumento que debería contribuir a la dignificación de los pueblos indígenas con el desarrollo de procesos interculturales en sus diferentes estructuras institucionales.

Demandas educativas desde el pueblo guaraní

La invasión, la conquista y la colonización, metódica y sistemáticamente desplegadas, no fueron suficientes para desbaratar al pueblo guaraní y el espíritu comunitario

tekoñeope ñemboe rupi, jokoraiñovi, mbae mbaraviki ani mbaeapo retapa oyeapo oñemomiräta vaerä ñemboe reta Ñemboerenda guasu UNIBOLpe⁽²⁾ Jokoraiñovi ambotipi ñemongeta mbaenunga ñemboavai retako oiko mbaeti vaerä oyeapo añetetegue tekoñeope mbaapo reta rupi, jaema ñemongetaño oyeapo tekoñeope regua, erëi mbaeti oñemoañetete. Aroviako kuae kuatia omborita UNIBOL Guaraní omomiräta vaerä ñemboe, omae vaerä mbaeperako iyagui oï, jokogui oyapo kavi vaerä ñemboe jare ipoki katu vaerä oñemboevae reta tekoñeope regua, echako oñemboevae reta tēta jare teko reta oyoparagueguiko yogueru. Oñemeetak oñemboevae jare oporomboevae retape tape jare ñee, oyapo vaerä ñemongeta tipigue oikua kavi vaerä tekoñeope regua, jayaveñoko tētaguasu okuakuata tekoñeope rupi, oñemometieta tēta, aguiye vaerama kiave opita taikue. UNIBOL Guaraní oñemopüako tēta reta jembiporurä, iñemboeteukarä jare tekoñeope reta omomiräta vaerä opaete mbaeapo reta rupi.

Tēta guaranígui ñemboe reta oyeporuvae

Yepetei jeko ambuevae reta oike tēta rupi, oipota oñemombae jare oñemboiya mbaeyekou jare tētaiyaete retare oiporu reve ipoki reta, erëi tēta guaraní mbaetii iyagui ambuevae ani

que lo caracteriza, ya que aún conserva y desarrolla sus conocimientos, tecnología, economía, espiritualidad, pedagogía y organización política. La resistencia del pueblo guaraní durante la colonia y el periodo republicano se concentró en la defensa de su dignidad, territorio, cultura y modo de ser. En esa lógica, la autodeterminación, la gestión territorial y la educación intercultural y bilingüe, motivaron sus principales reivindicaciones y propuestas.

La educación en el periodo republicano sirvió como instrumento de dominación, exclusión, discriminación y racismo contra el pueblo guaraní en el control y apropiación de sus territorios ancestrales. Para desencadenar estas acciones comenzó a conquistar espacios sociales y políticos mediante su articulación y organización política, logrando el reconocimiento y visibilización de sus demandas educativas como derechos colectivos e individuales. De este modo, logró constituirse en un actor político con capacidad de gestión e incidencia en las estructuras del estado para convertir a la educación como pilar fundamental para la consecución de sus reivindicaciones.

El pueblo guaraní a través de su organización matriz, la Asamblea del

tovaicho reta jovai, echako tēta guaraní ipiratäka jaeko iñomboati, iyarakua, iñemboe, iporoguirovia, jembiapo, jembiporu jare ñemometei rupi yoguirekovae. Tēta guaraní tätague oepi colonia jare repùblicano retaguivae jaeko ñemboete, iviguasu, teko jare iyaambaeavei oiko vaerä guaraní reta. Opaete kuae tekoasa reta ou oiko vaeko omees mîräta jare kîrengatu guaraní retape ipuere vaerä oekavei oiko iyaambae, oepi iiviguasu, ombokuakua jare omomîrätavi ñemboe tekoñeope pegua jare ñemboe ñeeretare

Ñemboe, republicano reta oiko yave, oiporuko ñemboe jembiporurä, omomí, guïronoti, omboambue, omotareë vaerä tēta guaraní, opïro jare oyembombae retako ivire. Aguiye vaeramo jekuae kuae ñuvanga reta oiko, guaraní reta omboipi oyoeka, oñomometei ñomboati rupi, iñee oenduaka, oyechaka jare omboeteuka reta tétaruvichaguasu retape, opaete jekomboe reta. Jaeramoko imboeteayae guaraní reta iñomboati, echako oyovake rupi imiari tétaruvichaguasu reta ndive, oikuaka jare oyapouka tētaiya reta oiporu jare oipota rami kavi ñemboe mokoi ñeepé jare teko retare, köräi ramoko, ñemboe mokoi ñee pegua jare teko reta regua, guaraní reta peguarä, jaeko tembiporu ikaviguevae, jekuaeavei oñemboeteuka vaerä irüvae jekoambuevae reta jovai.

Tēta guaraní iñomboati guasu rupi, Asamblea del Pueblo Guarani (APG),

Pueblo Guaraní (APG), en la década de 1980 planteó desarrollar una educación con enfoque intercultural que permitiera la recuperación de la lengua y el fortalecimiento de la cultura, la cual se incorporó en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe asumido con la Reforma Educativa de 1994. Para la APG quedó claro que para lograr los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) era necesario formar recursos humanos propios enraizados en la cultura y modo de ser guaraní, pero además con formación técnica y académica para materializar esta propuesta. Bajo esta lógica logró concretar la creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco, como espacio alternativo para la formación de maestros con enfoque intercultural que aportaran a la transformación de la realidad social y educativa en las comunidades.

Para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe fue importante la creación del Consejo Educativo de Pueblo Originario Guaraní (CEPOG). Este consejo logró involucrar la participación de los padres y madres de familia y los sabios guaraníes en el proceso de capacitación de maestros y llevó a cabo la elaboración de materiales educativos, garantizando de esta forma

arasa 1980 rupi, jeiko oime vaerä ñemboe teko reta omomirätavae, ñemboe ñee omomirätavae jare ñandeko guaraní, kuae ñemboe Mokoi Ñee pegua jare Teko reta reguako oyeapo oiko Reforma Educativa arasa 1994pe. Ñemboatiguasu APG peguarä opitako jesäka, oyeupiti kavi jare oyeapo kavi vaerä Ñemboe Mokoi Ñee pegua jare Teko reta regua, jaeko guaraní reta ñaneñee jare ñanderekö regua oikuavaeko oporomboeta, jaeramoko oyemboyupavo yandevae oporombovae reta, oporomboe vaerä ñanderekö rupi, jaenungavi oyeparavaro jare oyemboyupavo ipokivae reta oporombori jare guiroata vaerä kuae ñemboe. Kuae ñemboe oñemomiräta vaeräko oñemopua Ñemboerendaguasu Instituto Normal Superior Pluriétnico Oriente jare Chaco pegua, kuaepe oyemboyupo vaerä ñemboe rupi tekoñeope regua oporomboetavae reta, oporomboe kavi vaerä, ñemboe rupi oipoepi vaerä teko reta jare oyeapo vaerä ñemboe ikavigue têtaiya reta ipiapotaa rupi.

Oyeapo jare oñemomirata vaera Ñemboe Tekoñeope regua jare Mokoi ñeepo oñemopua Mboarakua Guasu Guarani karai ñeepo jaeko Consejo Educativo Guaraní (CEPOG). Kuae Mborokuai Guasu omboipi omoatangätu michia tu jare ichi reta oñemoinge jare omae vaerä ñemboere oyeapo kavi vaerä, jokoraiñovi arakuaiya reta omboipi oporombori ñemboe rupi

la implementación de la educación como elemento importante en el fortalecimiento de la lengua y la identidad cultural.

La implementación efectiva de la EIB se constituyó en un aporte fundamental en la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia, lo que significó una valoración y reconocimiento a las experiencias educativas generadas y promovidas desde el pueblo guaraní. En este sentido, la Constitución Política del Estado, en su Artículo 77, establece que “la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”, así como que “el Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional”. Su Artículo 91 determina que “la educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos”.

La interculturalidad, desde la vivencia del pueblo guaraní, se comprendió como soporte de los planteamientos para demandar el cumplimiento de los

oporomboevae reta oporomboe kavi vaerä jare oporombori retavi tembiporu reta iyapore, korai ramoko oyeapo kavi ñemboe, kuae ñemboeko omomiräta ñaneñee jare ñande tekoañete.

Onemoañetete ñemboe tekoñeope jare teko reta regua vae rupi oñemomiräta jare oñemopua Estado Plurinacional Bolivia, kuae rupiko oñemboete opaete mbaapo reta oyapo tēta guaranivae, echako oyapo ñemboe tētaguasu guaraní ipiapotaa rupi omomiräta reve jeko. Jorai ramoko, mborookuai Tētaguasu peguape, mborookuajai 77pe, jei “ñemboe jaeko Estado jembiapo iyipi jare ivateguevae, jaeramoko oyeapo kavi vaerä, okuakua jare oikoavei vaera ñemboe ometakao ñembori korepoti rupi”, jaenungaño “Estado jare tētaguasupe oikovae reta oñemoingue jare omaeta ñemboe oyeapo kavi vaerä opaete rupi, oimeko ñemboe reta oyoparague, opaete kuae ñemboe reta rupiko oñemoingeta omae añañetete ipoki katu vaerä oñemboevae reta”. Mborookuajai 91pe jei “ñemboe pokí katu pegua, jaeko educación superior, kuaepeko ipoki katu oñemboevae reta, oyapo jare omoaita arakua reta, arakua rupi tēta reta okuakua vaerä, jaeramo oñemboetako arakua reta ikatu kotiguare jare oikuata arakua reta tētaiyae reta rupi öivaere”.

Tekoñeope, tētaguasu guaraní jeko rupi, jaeko tekombroe reta iyokoka jare oñemoañetete vaerä, jaeramoko oyeapo mbaeapo regua, oñembojisi

derechos que les asisten y en ese marco se generaron programas de corto, mediano y largo alcance. Tal es el caso de la Campaña de Alfabetización guaraní de 1992–1994, con la cual se logró la alfabetización y la guaranización de la población. El objetivo de la campaña de alfabetización fue iniciar proceso educativo intercultural y bilingüe que permitiese valorar y dinamizar la lengua y la cultura guaraní y asimismo superar el analfabetismo. Concluido el programa de alfabetización, se generó un nuevo programa: el Centro de Educación Media Acelerada (CEMA) para las personas que concluyeron la primaria con el Programa de Alfabetización, quienes tuvieron la posibilidad de continuar sus estudios secundarios. Una vez implementado el CEMA, los participantes debían continuar sus estudios en las Escuelas Normales de Formación de Maestros para graduarse como maestras o maestros, una formación acorde a las necesidades de la EIB. Con este propósito, la APG creó el Programa Guaraní de Formación docente, entidad que hoy se conoce con el nombre de Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros Multiétnica para Oriente y el Chaco (ESFMPOCH). Estas instancias de formación se han convertido en espacios clave para la formación de recursos humanos de la nación guaraní. Este transitar de apropiación, adaptación y el ejercicio de los derechos

vaerä mbaraviki reta imambae oyeapotave, kuri katu rupi oyeapotavae jare ñimage oyeapotavae. Jökoraiko oñemboipi oyeapo Campaña Alfabetización guaraní arasa 1992 gui 1994 regua, kuae rupi oikatumbae ombaekuatiavae oñemboe oikuati jare ñee guaraní oikuavae reta mbaeti iñeepe oikatu ombaekuatiavae oñemboe oikuatia iñeepe guaranípe. Kuae iyeupitika jaeko oñemboipi vaerä moromboe tekoñeope regua jare mokoi ñeepe, kuae ñemboe rupi oñemboete jare oñemomirata vaerä ñee guaraní jare teko guaraní, joköravi aguiye vaerä kianungave opita oikuambae ombaekuati jare omaemongeta. Opa yave iyapi programa alfabetización, oñemboipi opambae iyemboe omboapivae reta peguarä, kuaeko jae Centro de Educación Media Acelerada jeevae (CEMA) kua rupi opa omboapi reta iñemboe. Opa iñemboe kuae CEMAp omboapivae reta, oipota yave jekuaeño oñemboe, yoguirajako oñemboe ñemboerendaguasu oporomboevae reta peguarape, jaeko Escuela Normal Superior de Formación jokogui oë oporomboevaerä tekoñeope regua jare mokoi ñeepe teta reta oiporu rami. Jaeramoko APG omopua Ñemboerendaguasu oporomboevae pegua, añaveko kua jee Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros Multiétnica para Oriente y Chaco (ESFMPOCH). Kuae ñemboerendaguasu oñemboyupavo ipoki vaerä moromboepe

a la educación en estos espacios institucionales que no son propios o parte de la cultura, con el paso del tiempo se tornan parte de las expresiones de la lengua guaraní; por ejemplo, Ñande Ñemborendaguasu (nuestra superior casa de estudios), Ñande Ñemboerenda (nuestra escuela) en la vida individual, así como en vida orgánica de la APG.

Creación de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Túpa”

El Decreto Supremo No. 29664 del 2 de agosto de 2008 determina en su artículo primero la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), en respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas de tierras bajas de contar con universidades indígenas para la formación de recursos humanos cualificados. Las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas creadas son la UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas”, las mismas que funcionan como entidades descentralizadas en Educación Pública Superior, bajo régimen especial y tuición del Ministerio de Educación. La UNIBOL *Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Túpa”* funciona en la Comunidad de Kuruyuki, Provincia Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca.

oporomboevae reta Tëtaguasu guaraní pegua. Yepetei ndipo kuae ñemboerendaguasu mbaeti ñandereko rupigua, erëi mbeguepe tëta guaraní oñemombae jese, oiporu jare omboeteuka vaerä tekombœ reta, jaema jokope omboipi oyeporu ñaneñee guaraní; jaeramo yae Ñande Ñemboerendaguasu, Ñande Ñemboerenda opaete ñiandéñemongeta rupi yae jare APG iñomboati.

Oñemopua UNIBOL Guaraní jare Tëta reta iviipe pegua “Apiaguaiki Túpa”

Mborookuaimi No. 29664, 2 aravitu arasa 2008pe mborookuajai meteiape jei oñemopuako mbaopi Ñemboerendaguasu Tëtaiyete peguarä Tekoñeope jare mbaravíkî reta oñemomiräta vaerä, kuae retako jae UNIBOL, oñemopuako tëtaiyete reta oiporu ramo, tëta rupi oime vaerä ipokivae reta ñemboe rupi mbaeapo regua oporombori. Ñemboerendaguasu UNIBOL jaeko “Aimara”, “Quechua”, “Guaraní jare Tëta reta iviipeguá”, kuae reta iyekoa jaeko Educación Pública Superior, jare oparavíkî reta Ministerio Ñemboepegua ndive. Ñemboerendaguasu UNIBOL Guaraní jare Tëta reta iviipeguá “Apiaguaiki Túpa” oiko Tëta Kuruyukipe, Tëtami Luis Calvope, Tëtamiati Chuquisacape”

Su Estatuto de funcionamiento la define como entidad pública de formación profesional integral de mujeres y hombres para la educación superior de carácter comunitario, cuyas funciones de enseñanza y aprendizaje se basan en las cosmovisiones de los pueblos indígenas, contribuyendo a desarrollar la ciencia, investigación, tecnología, producción, la espiritualidad y la integración comunitaria. Y afirma, además, que han sido creadas como producto de las luchas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

El carácter comunitario de la UNIBOL se define “por la cualidad de pertenencia a un espacio territorial con identidad cultural y espiritualidad cósmica” y se sustenta en su carácter sin fines de lucro, asentada en la reciprocidad y en el equilibrio, con la participación directa de sus organizaciones sociales indígenas nacionales, departamentales y regionales.

Entre sus bases educativas se menciona “el fortalecimiento de la cultura a través del idioma nativo; la vinculación con el mundo; el conocimiento pertinente; el fomento a la productividad; el respeto a la diversidad; la enseñanza de la condición humana; la transferencia del conocimiento; la educación libre y liberadora; la transparencia; la excelencia académica; el mejoramiento

Imborookuairape jei, jokopeko oñemboeta jepimbae ipiakatu reve kuña jare kuimbae reta oupití vaerä pokí katu reta tēta reta oipota rami, moromboe reta rupi oikuaka tētaiyaete reta iyarakua, ombokua vaerä arakua, marandueka, tembiporu, mbaraviki jare mboroguirovia reta oiko opaete tēta reta rupivae. Jare jeivi ñemboerendaguasu reta oñemopuako Tētaiyaete reta oiporu ramo oiko kavi vaerä.

Ñemboerendaguasu UNIBOL jembiapoa “opitako iviguasu oñemoañete teko jare mboroguiroviape” jare mbaetiko mbaere okovara, omomiratako yopoepi yovake rupigua, tētaiyaete reta tētami jare tētamiati oïvae reta iporombori ndive.

Ñemboe ipiratakarä ombojisi kuae reta “toñemomirata teko reta tētaiyaete reta iñee rupi; mbaeapo ara regua rupi; arakua reta ikaviguevae; mbaraviki reta mbaeyekou omoñemoñavae; moromboete teko yoavi reta koti; moromboe mboroaiu pegua; arakua reta oñemoaita; ñemboe yejora pegua, ñemboe jupi pegua, ñemboe pokí katu pegua oyeapota; toyepo kavi jare toñemomirata teko yopara tētaiyaete

continuo y la vigorización de las culturas indígenas". Y define como principios fundamentales "la preservación de la vida, la convivencia armónica y pacífica; la generación de conocimiento para vivir bien; la práctica de la tolerancia, el amor a la verdad y la defensa de la paz como criterio de convivencia intercultural".

Este estatuto también establece entre sus fines el de "transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural; articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región; desarrollar programas de formación académica con pensamiento y percepción holística del cosmos; recuperar y difundir los conocimientos, saberes y tecnologías indígenas; contribuir al aprovechamiento racional de los recursos naturales existentes, desarrollar y aplicar métodos pedagógicos activos, participativos y propositivos considerando las capacidades y potencialidades de las y los estudiantes, sistematizar, producir, publicar y difundir investigaciones de carácter técnico y científico en complementariedad y reciprocidad con los saberes ancestrales; promover el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación".

rupigua". Jare ombojisiko ñemboeyipirä kuae reta "toyepi tekove, toiko ñemometei jare piaguive; toyepo arakua päve yaiko kavi vaerä, aguiye toiko ñuvanga, toiko mboroaïu jare toyepi piakatu jayaveko oñemomiratäta tekoñeoepé".

Mborookuapipe mbaeyapo reta oyeupititavae oyekuatia oïvae jae kuae "Oyepoepita teko Estado colonialpe oikovae jare Teko Ñemboeivate pegua oikovae oyepoepitavi, añetetegue rupi oiko vaerä ñemboe ñembori tétakuakua pegua, mbaraviki jare tekoañete oiko vaerä; ñemometetita ñemboe ivate pegua mbaembae reta oata téta reta rupi vae ndive, oñemomiratäta ñemboatí reta tétaiyaete pegua reta; oyeapotavi mbaravikiapo ñemboekuakua pegua, oñembotipita ñemongeta teko jare mboroguirovia reta regua; omemomiratäta jare oñemoaita arakua reta oyeapovae, tembiporu reta oiko tétaiyaete rupivae oyechaukata; oyeangarekota mbaeyekou kaa rupiguare, oyeporuta tembiporu ñemboe kirei ngatu pegua, oñemae, oñemboete jare omomirata reve oñemboevae reta iyarakua, oyekuatia, oñemboaguiyeta arakua reta, oñemoeräkuata jare oñemoaita marandueka reta oñeope reve kavi oyeapo tétaiyaete reta iyarakua íru jekovae reta iyarakua ndive oyeapovae; oñemoatangatuta oyeporu kavi

En este marco, se estableció que la UNIBOL Guaraní y Pueblos de las Tierras Bajas requería una estructura institucional diferente y pertinente. Así, en el artículo 9 del Decreto Supremo 29664, acerca del marco institucional, se definió la creación de una estructura que permitiera la presencia permanente y efectiva de los representantes de las organizaciones indígenas de los pueblos de tierras bajas en todos los niveles y ámbitos de la vida institucional. Para tal fin se estableció que el órgano de gobierno estuviera conformado por la Junta Comunitaria, compuesta por representantes de las organizaciones indígenas, organizaciones productivas, autoridades, docentes y estudiantes y por un representante del Ministerio de Educación.

Según el Estatuto Orgánico, en el marco del Decreto Supremo 29664, en lo que a estructura orgánica se refiere, el “ejercicio democrático” en la UNIBOL es posible a través de la participación real y efectiva de sus actores tanto en la Junta Comunitaria como en la Junta Universitaria, instancias habilitadas “con el propósito de desarrollar, potenciar y generar conocimiento a través de la investigación científica y tecnológica de las comunidades y sus familias” (Art. 13).

tembiporu reta oñemomirata vaerä ñemongeta reta oyeapovae”.

Jokuae mborookuai reta rupiko oyeapo ñemongeta UNIBOL Guaraní jare Tëtaiviipegua iñemboati oyeapotako tëtaiyaete reta jeko rupi jare jae reta oipota rami. Jaeramoko, mborookuajai 9pe Mborookuaimi 29664 peguape, oyekuatia oï, këreiko oñemomiratätave, oyekuatiako tëtaiyaete reta iviipe pegua juvicha reta oñemoinge vaerä unibol iñemboatipe oporombori omee ñemongeta ipirata vaerä unibol ñemboe jare mbaraviki retape. Kuae ñee reta oyeupiti vaerä oñemopüa ñemboati Junta Comunitaria, kuaepe oï vaerä opaete tëtaiyaete reta jekovia, mbaravikiapo iyapoa reta, ñemboerendaguasu juvicha reta, oporomboevae jare oñemboevae reta, jokoraivi Ministerio ñemboe pegua jekovia.

Estatuto Orgánico, oyekuatia mborookuaimi 29664pe jei rami, oyekuatiako ñemboati rupi “oñemotate vaerä teko ñomboete pegua” UNIBOLpe, ajetete rupi teta reta jekoviaka Junta Comunitariape jare Junta Universitariape omee ñemongeta reta ñembori pegua, “oyeupiti vaerä, oñemomiräta jare okuakua arakua marandueka oyeapovae rupi jare tembiporu reta oyeporu teta reta jare ñemoña reta oiporuvae rupi”. (Mborookuajai, 13).

Según el Decreto Supremo 29664, la Junta Comunitaria establece los lineamientos de planificación de acuerdo con la demanda social comunitaria y las características productivas de la región y evalúa su cumplimiento, según objetivos y políticas de desarrollo académico de corto, mediano y largo plazo, en lo que se refiere a la formación profesional, la investigación científica y la integración socio comunitaria.

La estructura de gobierno de la UNIBOL adquiere una particularidad porque incorpora a todos los actores involucrados en el quehacer institucional y educativo en lo que respecta a la toma de decisiones, posibilitando de esta forma la participación dinámica y real de las organizaciones sociales e indígenas en la concreción del modelo educativo con enfoque intercultural.

Perfil docente para la UNIBOL Guaraní

Según el estatuto, en el marco del Decreto Supremo 29664, para ser docente de las UNIBOL es requisito obligatorio tener dominio de la lectura, habla y escritura de la lengua indígena correspondiente a cada territorio sociocultural. Este requisito en muchos casos no se cumple porque los profesionales que postulan para las diferentes carreras no hablan la lengua indígena, pero se prevé en un futuro

Mborookuaimi 29664pe, oyekuatia oï Junta Comunitariako ombojisi mbaravíkiapo teta reta oipota rami, jeko rupi jare mbaeapo ani mbaraviki reta tembiu ñemoña pegua oyapovae rupi, oyapota ñejaa, oyeupititavae oyekuatia oïvae rupi kavi rako mbaraviki jare ñemboe oyeapovaere omaeta, oñemboeveae reta oupiti kavi jare ipoki kavi rako iñemboepe ñoguïnoi, marandueka arakua regua oyeapo rako teta reta ipiapotaa rupi, opaete kuae reta jaeko Junta Comunitaria jembiapo.

UNIBOL jeteka oyoaviko ani ambueyeko, echa kuaepeko oï opaete teta reta jekoviaka, jembiapo jaeko omomirata mbaraviki okukua vaerä ñemboe, jaeretako omee ñee, oñemaoñetete vaerä tétaiyaete reta jekoviaka jembiapo rupi ñemongeta reta oiko teta ñavo rupivae, kórai ramo okuakua ñemboe mbaravikiapo pegua tekoñeope imae ndive.

Oporomboeveae ipoki UNIBOL peguarä

Mborookuai estatuto jare Mborookuaimi 29664pe, oporomboeveae UNIBOL reta peguarä oikatutako omongeta, imari jare oikuatia tétaiyaete reta iñee, opaetevi ñee reta iviapi rupi oïvae. Erëi kuae yeporu mbaeti amope oyeapo, echako jetayae ipokivae reta oike oporomboeveae mbaeti oikatu imari ñaneñeepe, erëi guíramoi mbeguepe kuri rupi oyeapota, oëma yave

contar con docentes egresados de la misma universidad que de alguna forma hayan logrado recuperar y fortalecer el uso de su lengua originaria. Asimismo, el reglamento docente establecía dos tipos de docentes: el profesional con Título en Provisión Nacional y grado académico y el Sabio Indígena que posee conocimientos y saberes ancestrales, tecnológicos y prácticos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos. El requisito principal para seleccionar al Docente Sabio fue contar con la certificación de su comunidad que acredice su condición. El Sabio Indígena debía garantizar su presencia y trabajo mediante carta de compromiso suscrita con la UNIBOL y su comunidad.

El currículo de la UNIBOL asume la filosofía de los pueblos indígenas, el conocimiento y práctica de los valores y principios como la reciprocidad, la complementariedad, el consenso, el equilibrio, la redistribución y la rotación, entre otros, así como la forma de ser y de estar. Asimismo, define la incorporación y el desarrollo de los principios y elementos reguladores de las sociedades indígenas a través de la recuperación de los saberes y conocimientos de las naciones indígenas en toda su diversidad cultural, asumiendo que estos conocimientos deben ser fuente de orientación de los procesos pedagógicos en complementación con los

oñemboevae reta kuae
ñemboerendaguasugui, guïramoi kuae
reta oikua jare oikatuta oporomboe ñee
retape, echa jaeretako oñemboe,
omomirataye ñee reta ñemboe rupi.
Jokoraiñovi, oporomboevae
imborokuaipe oyekuatia oï jare jei:
Oimetako oporomboevae, tupapire
guïnoivae, ñemboerendaguasugui
oëvae reta, erëi oimetavi oporomboe
Arakuaiya reta, kuae reta oiparavota tëta
reta, jaeretako oikua jare ipoki arakua
reta oiko tëta ñavo ñandereko rupivaere.
Arakuaiya retako omomirata jare
omboyequipi kavita ñemboe rupi
yandearakua reta, jaeramo oyapo
ñemongeta jare o mee iñee UNIBOLpe
jare tétaruvicha retape oporomboe
vaerä arakua retare.

Tembikuauka ñemboe UNIBOLpegua
oipisiko tétaiyate reta iñemongeta,
iyarakua jare tembiapo reta teko kavi
jare tekoipi yoparareko regua
omomiratavae, teko ñemoíru pegua,
ñemboyeupiti pegua, yovake,
ñemboyao jare yepoepi oiko tétaiyate
jeko ani oipota rami. Jaeramiñovi,
tembikuaukape oñembojisi tekoipi jare
teko japo reta jare opaete arakua reta
tëta ñavo guïnoivae, erëi kuae reta
ipiratatakó arakua reta oyeapo jare
oñembotipivae rupi, oyoparagueko oï
teko reta, jaema kuae retako oi ñemboe
reta iyokokarä, ñemboe oñeope kavi
oyeapo vaerä tétaiyate iyarakua jeko
ambuevae reta iyarakua ndive.
Jaeramoko, tembikuauka ñemboe

conocimientos universales. Por tanto, para la concreción del currículo se requiere contar docentes que cuenten con conocimientos de la realidad sociocultural y política de los pueblos indígenas para que respondan a las expectativas y demandas de los pueblos indígenas, de lo contrario la pretensión de formar recursos humanos cualificados, con sentido comunitario, productivo e identidad cultural seguirá siendo parte del nivel discursivo.

Como fundamento político se plantea que el funcionamiento de la UNIBOL “Apiaguaiki Túpa” debe basarse en los principios democráticos, participativos, con identidad cultural, en donde prima la participación comunitaria y de los sabios indígenas, para mejorar la calidad de vida de las personas, y contribuir a la consolidación de un Estado Plurinacional y Plurilingüe. La intención de esta universidad es reconocer y valorar la multiplicidad de saberes (interculturalidad epistemológica), los mismos que reflejan la capacidad de desarrollo cognitivo y tecnológico de cada cultura. Es más, asigna un valor substancial a los saberes indígenas porque prima en su estructura lo holístico, lo dialéctico y lo complementario, relacionados, por ejemplo, a la preservación del medio ambiente, la relación del hombre con la naturaleza y el cosmos, los sistemas de producción agrícola y pecuaria, caza y

pegua oñemoañete vaerä, oporombovae reta oikuatako jare ipokitako arakua reta tēta ñavo oïvape, oikuatavi mbaerako tētaiyaete reta ipiañemongeta, oikatu vaerä oyapo tēta reta ipiapota rupi kavi ñemboe reta, mbaeti yave oyapo jupi rupi kavi moromboe, ipoki oë vaerä oñembovae reta, jare mbaeti yave oë reta mboroiu ndive, tekoañete ndive, jaeko ñee ani ñemongeta rupiño oikota, ngarai oyeapo ani oñemoañetete mborokuai retape oyekuatia oïvae.

Ñemongetaripi UNIBOL “Apiaguaiki Túpa” oyokovae jaeko, opaete jembiapo omomiratata, tekoriipi, tekorapo reta omboete yave, omboete yave tētaruvicha reta jeia jare omaeñio tēta jekoviaka reta oporombori jare ome ñee ipirata vaerä jarevi omboete yave tekoañete reta, jare omaeñio tētarekoviaka reta oporombori yave jare arakuaiya reta omboete yave, oguatata tētaiya reta teko kavi koti jare ipirataví Tētaguasu Tekoñeope jare Ñee yopara reta rupi. Kuae ñemboerendaguasu jembiapo jaeko omboyekua, ombokuakua jare omomirataye vaerä arakua reta tēta rupi oikovae (tekoñeope arakua reta regua), kuae arakua reta rupiko tēta reta oechaka ipirata. Mase, tēta reta omboete yaeko tētaiyaete reta iyarakua, echako jae reta ipokiyaeko omboyeupiti, oñope jare ombotipi vaerä arakua reta, oñemojaanga jave, jae retako mbaeyekou, kaaipo retare oñangareko jare oepi, jarevi oñeandu

pesca, etc. Para la comprensión y concreción del fundamento político y epistemológico de la UNIBOL es fundamental el rol docente, a la vez complejo, ya que debe conjugar todos los elementos que intervienen en el desarrollo pedagógico en el marco de la interculturalidad, lo que implica que no solo se debe considerar y fomentar la formación teórica, sino también formación en actitudes que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de formación profesional, lo que significa que el docente debe tener conocimiento del enfoque de la interculturalidad, conocimiento de la diversidad cultural y lingüística, conocimiento de las dinámicas de las organizaciones sociales e indígenas, y principalmente tener actitudes positivas para propiciar la transformación de la realidad educativa.

La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” toma como referente de interculturalidad a las naciones indígenas y originarias del Chaco y de la Amazonía boliviana, habida cuenta que estos grupos culturales desde antes de la invasión europea aprendieron a convivir en armonía, reciprocidad, solidaridad, tolerancia y respeto. A partir de esta comprensión, el currículo incorpora la diversidad de visiones y perspectivas de desarrollo productivo y comunitario en función del bienestar común de la sociedad en general. Asimismo, prevé el fortalecimiento de todas las formas

reveko mbaeiya retagui oyembieka kaa reta rupi oeka mbaeyekou. Oñembotipi jare oñemoañetete vaerä tembikuauka ñemboe pegua ñemongetaripi jare tekoarakua rupi, UNIBOLpe oporomboevae reta ipokiyaetako jembiapo rupi, echa, ipopeko oï oñope kavi oyapo vaerä moromboe tekoñeo rupi, mbatitako ipokireño oyeko javoi oporomboe, jaeko oipoepita jeko, oipisita teko kavi, omomiratäta tekoñeope ñemboe rupi, jaeramoko oporomboevae guïnoita arakua tipiguevae tekoñeope regua, oikuatavi tekoyoavi reta regua jare ñeeyopara reta regua, oikuata teta reta iñemboati jare iñemongeta regua, jare ipiañemongeta ikavitako teta reta koti jayaveñoko omborita teta reta okuakua teko kavi rupi jare ñemboe teko yepoepi pegua.

UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” oipisiko tekoñeope, opaete tetagwasu reta rupigua, echako kuae tekoati retako ndei karai reta ou ñandeivi rupi mbove, ipiaguive yoguireko, omboete jare oñangareko reve kaa retare, kaaipo retare, oaiu jare oepiko opaete mbayekou reta. Kuae ñemongeta kavi retako, oñemboguapi tembikuauka ñemboe peguape, oñemboete vaerä opaetevae tekoyopara reta, mbaapo jare mbaraviki teta reta ipoki jesevae oiko vaerä teko kavi rupi. Jökoraivi, oimae omomirata vaerä opaete tekoyoavi reta mbaeti reve meteivae oeya ikotia,

culturales sin exclusión alguna, de modo que el desarrollo curricular contribuya al potenciamiento de las actitudes de intra e interculturalidad.

La Ley de Educación 070, establece principios ordenadores para el desarrollo de la formación profesional con enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe, entre los más importantes se mencionan:

- Desarrollar procesos de formación profesional dentro del marco ético, democrático, comunitario e intercultural
- Valorar, rescatar y vivenciar las particularidades pedagógicas de los pueblos indígenas mediante la incorporación de los sabios indígenas en la formación profesional para mantener viva la raíz cultural en las comunidades, en los estudiantes y docentes.
- Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, mediante la recreación de los usos y costumbres de su cultura de referencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada área de formación curricular.
- Desarrollar las cualidades interculturales en los estudiantes y docentes generando espacios de análisis, debates, talleres y seminarios dentro del marco crítico, creativo y propositivo que significa su tratamiento.

kuaeräko tembikuauka ñemboe pegua oyeoporuta omomirata vaerä tekopiakavi pegua, tëta reta iþiräta vaerä tekoñeope regua.

Mborookuaiguasu moromboe pegua 070,ombojisiko iþiratakara tekorapo reta moromboe poki pegua oyeapo vaerä teko retare, tekoñeope jare ñeyopara retare, kuae retako jae:

- Toyeapo ñemboe poki pegua moromboete, jupi rupi, tëta reta ndive jare tekoñeope rupi..
- Toñemboete, toñemboyekua jare toyeapo tëta ñavo arakua reta oikovae, arakuaiya retako oyapota kuae mbaeapo moromboe rupi, jekuaeho arakua reta oiko vaerä tëta rupi, jarevi oñemboevae jare oporomboevae oikuatoko.
- Toñemomirata oñemboevae reta jekoañete jare iñee, mbaeapo oyeapovae jare moromboe rupi.
- Toñembokuakua oñemboevae jare oporomboevae reta tekoñeope rupi, kuaerä toyeapo ñemongeta, yoaka, ñemboati jare iru mbaeapo reta oñembotipi jare oñembojisi vaerä ñee reta.

- Incorporar el uso de las lenguas indígenas de las naciones y pueblos de tierras bajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover el estatus lingüístico de las mismas.

La UNIBOL “Apiaguaiki Túpa” adopta e incorpora en el currículo los principios ordenadores de la Ley de Educación 070. Para el cumplimiento y concreción del fundamento político, epistemológico y principios ordenadores se necesita docente que tenga actitud positiva, cualidades y potenciales inherentes a su formación específica, pero también tener cualidades en el campo pedagógico, sociolingüístico y sociocultural para crear ambientes interculturales de aprendizaje. De esta manera, intentar responder a la idea de hacer universidad desde, con y para los pueblos indígenas en un contexto de interculturalidad y participación permanente.

Percepciones y expectativas de los actores en UNIBOL “Apiaguaiki Túpa”

Algunos dirigentes miembros de la Junta Comunitaria manifiestan que la creación y funcionamiento de la UNIBOL guaraní constituye un logro de las luchas de los pueblos indígenas y que, dado que su consolidación es un proceso, se requiere el compromiso de todos los actores que forman parte de la universidad. Afirman que han participado en el proceso de

- Toyeporu moromboe rupi opaete ñee reta tētaiyete rupigua, jayaveko oñemboeta jesevae, opaete tēta iya reta jare oñemboeteka ñee reta opaetevae rupi.

UNIBOL “Apiaguaiki Túpa” tembikuauka ñemboe peguape omboguapi tekoripi reta Mborookuaiguasu moromboe pegua 070pe oïvae. Oyeapo jare oñemoañetete vaerä ñemongeta piamongeta pegua, arakua regua jare tekoripi reta regua, oporomboevae retako ipiayeyora, ipiakirei jare ipokita jembiapo reta oyapo, erëi ipokitavi moromboe rupi omomirata vaerä ñee jare tekoyoaví reta ñemboe rupi oñemomirata vaerä tekoñeope. Körai yaveko, ñemboerendaguasu oyapo tēta reta ndive, jae reta jeia rupi oikota ñemboe jare tekoñeope okuakuata jae reta jeko rupi.

Tēta reta ipiañemongeta jare ipiapotaa UNIBOL “Apiaguaiki Túpa” koti

Amogue tēta jekoviakarä Junta Comunitariape oikovae jei, ñemboerendaguasu UNIBOL guaraní oñemopua jare oguatama oïvae, jaeko tētaiyete reta iñoraro jare iñeengeta rupiko oyekua, oñemomirata kaviete vaerä yavaimiko, echako oipotako opaetevae tētaiya reta oñemombae jare oporombori jese. Jei retavi, jae retako yipiguive oporombori tembikuauka

elaboración de la propuesta curricular en diversos encuentros, lo que les da la oportunidad de informarse sobre lo que ocurre en la UNIBOL y tomar decisiones en las reuniones de la Junta Comunitaria.

Asimismo, con respecto a la docencia indígena, asumen que los sabios indígenas son referentes insustituibles para el desarrollo de los saberes y conocimientos ancestrales porque facilitan el aprendizaje espontáneo, pragmático y en contacto directo con la naturaleza y el cosmos, de modo que la formación profesional reciba una fuerte dosis de aquellas técnicas y estrategias de producción, conservación y relacionamiento armónico con el medio ambiente o hábitat natural.

Sabios indígenas: son personas expertas en un determinado campo temático y, serán los encargados de crear el vínculo entre el saber ancestral y el occidental. "Nuestros sabios indígenas tienen que tener una participación real, porque queremos que los estudiantes se formen con las dos visiones: la indígena y universal". (A. Vaca, 16/02/2009, citado en documento curricular de la UNIBOL 2009)

Como medio de complementariedad entre saberes y conocimientos ancestrales y científicos, los sabios indígenas se constituyen en interlocutores válidos impulsando un modelo de formación profesional con base en los principios filosóficos y

ñemboepegua iyapore ñemboati reta rupi, jaeramo jae reta oikua kavietei këreiko oguata jare mbaeko oasa UNIBOLpevae, jare omee reta ñee ñombori pegua Junta Comunitariape.

Jaenungavi, moromboe teko reta regua, jei retako arakua iya reta oporomboe vaerä ñemboerendaguasupe, ombotipi jare omomiräta vaerä ñemboe rupi arakuapi reta, echa jaeretako oikua kavi jare yavaitaä oporomboe ani imiari kaa reta jare ara regua, jayavelko oñemboeveae reta oikua kavita opaete arakua reta tëta rupi oikovae, jare omomiratäta, oñangarekota mboroaïu ndive opaete mbaeyekou jare iviguasu reta yaiko pipevae.

Arakua iya reta: jae retako ipokivae, jae retako omomiarikata tëtayaete iyarakua karai reta iyarakua ndive. "Ore arakua iya reta oiketa añetetegue rupi oporomboe, ore roipotako oñemboeveae reta guinoi mokoi revere ñemboe: ore arakua jare karai iyarakua". (A. Vaca, 16/02/2009, oyekuatia oï tembikuauka ñemboe pegua UNIBOLpe 2009)

Oñemboyoyivi kavi arakua reta vaera ñandearakua jare karai reta iyarakua ndive, arakua iya retako oporomboeta jese, oñemboeveae reta oikua vaerä opareve arakua reta, oikuatavi tekoripi jare ñemboerapo regua tëtaiyae reta iyarakua rupi.

epistemológicos de los pueblos indígenas de tierras bajas.

La UNIBOL es una posibilidad real para que los jóvenes indígenas puedan tener una profesión universitaria de calidad que les provea una buena especialización y que egresen con formación teórica y práctica fortalecida, ya que los estudiantes llegan con conocimientos culturales relacionados a las carreras de su formación profesional. Además, existe expectativa en las comunidades y naciones indígenas respecto a que los egresados fortalezcan a sus organizaciones.

En 2017, el Decreto Supremo N° 3079 modificó parcialmente el Decreto Supremo N° 29664 de creación de las universidades indígenas. Este nuevo decreto anuló la participación de las organizaciones indígenas mediante la Junta Comunitaria, cambiando la estructura de gobierno por el Consejo Institucional, como máxima instancia de toma de decisiones. Este consejo está integrado por el Rector (a), Vicerrector (a), directores de Carrera y tres miembros del Ministerio de Educación.

Es muy importante considerar como positivo el funcionamiento de la Junta Comunitaria como órgano de gobierno de la UNIBOL, porque permite a los representantes de las organizaciones establecer relaciones de comunicación

UNIBOL oipeako tape opaetvae
tairusu reta peguarä, jokope oñemboe
vaerä jae reta ikireiguere jare ikaviguere,
jokoguiko ipokiyeta oë reta, ñemboe
oñope jare omomiratakó tēta reta
iyarakua ndive, echako oñemboevae
reta yogueruko iyarakua ndive,
mbaetiko ñemboerendape ramo
oñemboe reta ipoki kavi vaerä. Jarevi,
tēta reta oäroko tairusu reta oyerovaye
vaerä jeta rupi omomirata iñemboati
reta.

2017pe, Mborookuaimi N° 3070
oipoepi amogue kuatia reta
Mborookuaimi 29664 pegua, kuae
ndiveko oñemopua
ñemboerendaguasu reta. Kuae
mborookuaguasu omboai Junta
Comunitaria, kuae ñemboatí rupi tēta
reta jekoviaka yogueruse oporombori
jare omee ñee unibolpe, añaveko oï
Consejo Institucional jeevae, jokope ñee
omee reta vaerä. Eréiko kuaepe jaeño oï
Mburuvichaguasu, Mburuvichaguasu
jaikue rupigua, mburuvicha reta
ñemboepoki pegua jare mboapi
Ministerio jekoviaka.

Ikaviyaeko oñemopua Junta
Comunitaria UNIBOL iñemboatirä,
echako tēta jekoviaka ani juvicha reta ou
kuae ñemboatipe, oyapo reta
ñemongeta mburuvicha reta ñemboe
pegua ndive, oporomboevae jare

estrecha con las autoridades académicas, los docentes y estudiantes, y de esta forma sentar precedente en sentido de que es posible dinamizar participación social en los espacios de Educación Superior (Mandepora 2016, p. 206).

A partir de la anulación de la Junta Comunitaria, la toma de decisiones recae solo en los funcionarios de la universidad y del Ministerio de Educación, soslayando la participación de las organizaciones indígenas. De este modo, queda sin efecto su rol como instancia encargada de dar lineamientos de planificación y evaluación, pese a que participaron activamente en la creación de la universidad y en la formulación y validación de la propuesta curricular. Con su participación las UNIBOL adquirieron un carácter intercultural, que condujo a la construcción y establecimiento de políticas institucionales desde las lógicas de los pueblos indígenas.

En la memoria institucional de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” de 2019, se argumenta que:

La relación de la UNIBOL con las organizaciones ha existido desde su creación y permanecerán más allá de la normativa vigente, más al contrario este vínculo orgánico debe dar continuidad y garantizar que los recursos humanos formados respondan a las políticas territoriales de desarrollo indígena y se conviertan

oñemboevae reta ndive, körai rupi oñemomirata jare oyeapoka ñee kuae ñemboatipe oyeapo vaerä Ñemboe ïvate katuve pegua (Mandepora 2016, p. 206).

Junta Comunitaria oyemboaivae guire, opaete mbaembae reta oyeapo ñemboerendaguasupe jare Ministerio moromboe reguape oparavikivae reta jeia rupiñoma, mbaetima tēta reta jeia oyeapo. Körai opa ogue tētaiyaete reta jembiapo, mbaetima ornee kereitako mbaravikiapo oyeapota vae, mbaetima oyapo reta ñemojää, yepeteiko jae reta oporombori mbaraviki yupavo retape omemopua jare oguata vaerä ñemboe ñemboerendaguasupe. Iporombori reta rupiko UNIBOL okuakua tekoñeope rupi, jare omomirata tētaiyaete reta iñemongeta mbaravikiapo rupi.

UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” 2019pe oyekuatia körai kuae:

UNIBOL oñemopua guive oiko ñoiko tētaiyaete reta iñemboati ndive ñemomiari, oikoñotaiko yepetëi mbaeti mborokuai retape oyekuatia oï, oñemomiratako ñemomiari, echa oñemboevae reta oporomborita jëta rupi, jae retako tēta reta iyokoka jare jembiukuai reta. Ñemboerendaguasupe omboyupie vaerä ñemongeta tēta

en su brazo técnico. La universidad para mantener el vínculo con la comunidad diseña e implementa prácticas comunitarias, proyectos de emprendimiento productivo, ferias pedagógicas, desarrollo de áreas transversales, en el marco del modelo educativo socio comunitario productivo. (UNIBOL 2019, p. 65)

Con lo señalado cabe preguntarse si no se estará desvalorizando el rol protagónico de las organizaciones sociales e indígenas en los espacios de educación superior. Siendo el enfoque de la UNIBOL intercultural y descolonizador, habría que construir estrategias de diálogo desde dentro de la UNIBOL y desde el seno de cada comunidad. Y, además, hay que considerar que en la sociedad boliviana se reconoce constitucionalmente la plurinacionalidad. Por lo tanto, se requiere estrategias para que las instituciones educativas reconozcan e incorporen no solo a los estudiantes indígenas, sino también que se promuevan procesos de diálogo y participación entre distintos actores sociales, organizaciones sociales e indígenas que conforman la Bolivia pluricultural y plurinacional.

La Junta comunitaria podría considerarse como espacio fértil para el ejercicio de los derechos políticos y

ndive oyapoko mbaraviki tēta rupigua, oyapo mbaravikiapo mbaeyekou pegua, oechauka mbaraviki reta oyeapo ñemboerendapevae, opaete mbaeapo reta oyeapoko oñemomirata vaerä karai ñeepe jeevae modelo educativo socio comunitario produtivo. (UNIBOL 2019, p.65)

Ñemongeta reta oyeapo ou oiko vaegui ikavi marandu yayapo ñandeyeipe, mbaetirako oñemomi jare oñemboagui tētaiyete reta iparaviki oyapo yogueru yoguireko oyeapo vaerä Ñemboe ivate katuuae. Echako, UNIBOL jembiapo jaeko omomirata vaerä tekoñeope jare omboaita teko pichii reta ikatu kotigui ouvae, güíramoi ikavi oyeapo ñemomiri reta UNIBOL japipe jare tētayaе reta ndive. Jarevi, kuae tētaguasu boliviape oñemboeteko mborokuaguaupe tēta reta jare tekoñeope reta. Jaeramo, oyekatako tape, opaete ñemboerenda reta rupi, mbaetitako ñandevaе oñemboevae reta jeeño oñemboguapi, mbaeti reve jeko omboete, jaeramo oimetako ñemomiri oyeapo opaete tētaruvicha reta ndive jare tētaiyete kuae Tētaguasu Bolivia Pluricultural jare Plurinacionalpe okovae reta ndive.

Junta comunitaria ikaviye tēiko oñemoañetete vaerä tekombroe reta tētaiyete reta jeko rupi, iñee omee

sociales de los pueblos indígenas en la toma de decisiones en los ámbitos de educación superior. Esta fue una experiencia única y precursora, ya que no se conocen otras experiencias donde las organizaciones sociales conformen la estructura de gobierno universitario, razón por la cual se consideró como una estrategia transformadora de una gestión institucional vertical, unidireccional y excluyente. Además, este espacio se podría entender como una forma de reconocimiento de las luchas y de conquista de los pueblos indígenas de tierras bajas para la implementación de las propuestas de formación profesional acordes al modo de vida de las comunidades.

Los sabios indígenas ya no forman parte de la UNIBOL Guarani

Cuando se creó la UNIBOL, los sabios indígenas cumplieron un rol esencial en el intercambio de saberes, en la interacción con las comunidades, en la conexión con la dimensión espiritual y en las relaciones con las manifestaciones culturales, así como en los procesos de aprendizaje en el aula y en los espacios comunitarios o territoriales de las naciones indígenas. Sin embargo, en el reglamento docente aprobado en el marco del Decreto Supremo 3079 no se considera la incorporación de sabios como docentes en los procesos de formación profesional. Las responsabilidades de formación recaen o se centran en los profesionales con

aniramo jae reta oipota rami kuae ñemboe ivate katumivaepe. Jaeñoeteko kuaepe kuae nunga mbaeapo, mbaetiye ïru tëta rupi oyekua tétaiyete jare juvicha reta oike rako ñemboerendaguasu japipe imiari ani oporombori, jaeñoeteko oikotëi unibolpe, guiramoi oyeapoeteta tëi mbaraviki reta yovake jare ñomboete rupi ngara kiave oñemomí. Kuae rupiko oñemboete jare oñembotuicha tétaiyete reta iparaviki, iñoraro oiko vaerä ñemboerendaguasu tairusu reta peguarä tëta reta ipiapota rupi kavi.

Arakua iya reta mbaetima oporomboe UNIBOL Guaranípe

Oñemopua yave UNIBOL, arakua iya retako oyapo ikavigue mbaraviki ñanderakua reta oike vaerä moromboe rupi tairusu reta okua kavi vaerä arakua reta regua, imiarivi tëta reta rupi, omomiiratako arakua, mboroguirovia, teko reta, jare oechaka tairusu jare tëta iya retape mboroaiu oiko vaerä mbayekou reta koti moromboe rupi. Eréiko, mborookuarai oporombovae pegua oyeapovae Mborookuami 3079 jeivae rami, kuaepe mbaetima oñono arakua iya reta, güïnoe retako aguiyarama moromboe oyapo. Jaema opaete moromboe opita ïru oporombovae reta ipope, amoque reta mbaeti oikua ñandereko regua, tupapire

título profesional, lo que significa que los sabios o personas sin título profesional, por más conocimientos y saberes que posean, no tienen posibilidades de compartir sus saberes y conocimientos de manera formal en la UNIBOL Guaraní.

Según un documento curricular de 2019 se asume que la universidad en su propuesta curricular incorpora el enfoque intercultural, intracultural y pluricultural, de manera transversal en todas las carreras, con la participación de los sabios y los docentes de lengua originaria. Se reconoce también que los sabios han contribuido en la formación de valores y principios culturales de los estudiantes, fortaleciendo su relación con las comunidades y la comprensión de su cosmovisión. Asimismo, orientan la labor docente para la educación de la propuesta curricular desde los saberes y conocimientos ancestrales, asumiendo el rol de consejeros de las autoridades universitarias (UNIBOL, 2019, p. 71). También se señala que la participación de los sabios indígenas en los primeros años de la universidad se vio condicionada por una estructura institucional ajena a sus prácticas culturales, lo que generó desencuentros sobre sus roles y responsabilidades. Al parecer estas ideas fueron razones suficientes para prescindir de los sabios indígenas en los espacios académicos de la UNIBOL, cuando en realidad y en

iñemboe regua ñemboerendaguasu pegua guïnoi vaeño omboete reta, arakua iya reta yepetei oasa iyarakua, ipoki reta opaete ñandearakua, ñaneñee regua, erëi mbaeti guïnoi tupapire ramo mbaetima oporomboe reta ñanderekö jare ñandearakua reta regua UNIBOL Guaranipe.

Kuatia ñemboe imbojisika 2019 peguape oyekuatiako oï, ñemboerendaguasu moromboe rupi ombotipi jare omomïratata teko reta jare tekoñeope opaete ñanereta rupigua, jaema kuae moromboe oyapo vaerä oïta arakua iya reta jare ñaneñeere oporomboevae reta. Oñemboete jare oñembotuichako arakua iya reta iporomboe, echa jae retako añetetegua oñemboevae reta ndive oyapo ñemongeta, ombotipi jare omboaguiye reta ñemongeta arakua reta regua, jokoraiñovi têta iya reta ndive oyapo piayemongeta reta, mbeguepe opaetevae omomïrataye vaerä arakua reta têtaiyete reta rupi oïvae (UNIBOL, 2019, p.71). Jaenungavi, oyechaka, oñemboipi ramo moromboe ñemboerendaguasu, ambueyé kuae ñemboerenda iparavíki ramo mbaeti oikua arakua iya reta iparavíki regua, jaeramo amogue reta mbaeti omboete arakua iya reta iparavíki jare iyarakua, jaeramo oñemboipi mbaavai reta. Kuae mbaavai reta rupi omboavaiätëi guïnoe UNIBOL gui arakua iya reta, aguiyearama oporomboe reta jokope, yepeteiko arakua iya reta oñemboevae jare

términos prácticos son las únicas personas comprometidas con el desarrollo de los pueblos indígenas, conocedores de las culturas, con dominio de los códigos lingüísticos y culturales que asumen con responsabilidad su rol de sabios indígenas en los procesos de formación profesional y consolidación institucional.

Factores que dificultan la práctica de la interculturalidad

No hay comprensión cabal de los objetivos institucionales con los cuales fue creada la UNIBOL. A esto se suma que los docentes y administrativos no han sido partícipes de los procesos sociales y reivindicaciones de las organizaciones indígenas. Por ello existe la necesidad de una capacitación y formación permanente para el logro de los objetivos institucionales.

Por lo demás, la falta de experiencias y de convivencia intercultural de algunos funcionarios hace que se resistan al desarrollo de los saberes ancestrales y las lenguas indígenas en el ámbito universitario. En este sentido, son necesarios espacios de reflexión con los funcionarios y los estudiantes para superar la tradicional relación vertical y jerárquica y encaminar la gestión hacia una colaboración intercultural honesta y sincera.

t  taiyaete reta oyapo ikavi moromboe jara mbarav  ki reta o  nemom  rata vaer   teko jare arakua reta, echa, jae retako ipokiyae   nee regua jare arakua pegua, jaema jae retako omborita ipoki vaera o   o  nemboeveae reta jare omom  ratata n  mboerendaguasu.

Mboavai reta omae  oa oyeapo teko  eope

Mbaeti j  saka kaviete amogue retape mbaer  ko o  nemopua UNIBOL. Echako oporomboeveae jare oparav  ki reta n  mboerendaguasupevae mbaeti oikua t  ta reta i  noraro regua, ipaiu jare mbaerako oipota oupit   reta moromboe rupi. Jaeramo ikaviko oyeapoavei n  mboe, n  mongeta n  mboerendaguasu oupit   vaer   jembiapo.

Jok  raivi, amogue oparaviki n  mboerendaguasupevae mbaeti oiko t  taiyaete reta j  ta rupi jare mbaeti oikua tek  eope regua, jaeramoko mbaeti oipota oyeapo moromboe t  taiyaete reta iyarakua jare i  nee reta regua n  mboerendaguasupe. Jaeramoko, ikaviko oyeapo n  mongeta, miari, piamoneta oparaviki jare o  nemboeveae reta ndive, o  nemboi vaer   arakua n  mbotuicha, n  nomomi pegua oikovae, oguata vaer   n  mboerendaguasu jupi jare okuakua teko  eope.

Hace falta trabajar en la complementariedad entre personas indígenas y no indígenas, porque en algunos casos se dan actitudes negativas frente al otro diferente, a través de procesos de sensibilización que permitan lograr un entendimiento mutuo.

La UNIBOL debe reconocer a las lenguas indígenas y las prácticas culturales de los pueblos como riqueza que le da sentido al modelo educativo y que permite irradiar el pensamiento indígena a todos los ámbitos universitarios. Para este cometido se requiere propiciar espacios para que los sabios compartan los modos de vida, saberes de los pueblos indígenas, y, asimismo, incidir en la consolidación de los procesos de gestión institucional y académica.

Mucho discurso y poca práctica de interculturalidad

Es frecuente escuchar en diferentes espacios políticos y académicos hablar de la interculturalidad en términos discursivos o teóricos. Es más, en algunos casos, para demostrar que se practica la interculturalidad, se emiten palabras en lengua guaraní. Sin embargo, estas emisiones se reducen a los saludos protocolares y la lengua guaraní no se utiliza como lengua de comunicación formal, lo que lleva a pensar que el uso de la lengua se folcloriza, como si no tuviera valor o

Oata oyeparavíki oñemboyeupi vaerä ñemongeta karai reta jare ñandevae reta ndive, amope oime viteri oiko ñemotareí oyokoti, oiko päve yave miari jare ñemongeta ipiakueta jare oiko mboroaiu oyokoti.

UNIBOL omboetetako tētaiyaete reta iñee jare jeko reta oechaka jembiapo rupivae, kuaeko omomirata karañepe jeevae modelo educativo, jare jayavevi oñemoaita jare oñembotuichata tētaiyaete iyarakua ñemboerendaguasu reta rupi. Kuae oyeapo vaerä, toyapeo ñemomiari arakua iya reta ndive, oikuaka vaerä tēta reta iyarakua jare këreiko teko reta tēta rupi, jare jokörai, kuae ñemongeta arakua regua vae rupi oñemomiratata ñemboerendaguasu iparavíki jare iporomboe.

Jeta ñemongogeta jare mbaeti oñemoañetete tekoñeope

Oñenduñoi opaete ñemboati reta rupi ñemongeta ani miari reta tekoñeope regua. Javoi, amope, amogue reta oipota ochaka oikuako tekoñeope regua ramo, imiari michimi ñee guaranipe. Eréiko, jaéño tamaraememí omeé ñeepe, mbaeti oiporu ñee guaraní oyapo vaerä ñemongeta, jaema ipuereko ambue jekovae retape guiroviaka ñee guaraní mbaetiko ikavi oyeporu añetete ñemongogeta oyeapo vaerä, mbaetiko oyovake iru ñee reta ndive oyeapo vaerä miari ani

importancia para un verdadero relacionamiento intercultural. Asimismo, se utiliza indumentaria y danzas indígenas con el fin de mostrar que se reconocen y se valoran las culturas indígenas, dejando de lado la comprensión cabal y la reflexión sobre la importancia que engloba el término interculturalidad.

Para el desarrollo de interculturalidad se deberían generar espacios donde haya equilibrio tanto en los idiomas como en la articulación de conocimientos y saberes. También debe existir igualdad en la dignidad de los que van a practicar la interculturalidad, porque la interculturalidad se convierte en una herramienta política de los pueblos indígenas hacia la sociedad dominante. Por lo tanto, la interculturalidad tiene que servir para defender el territorio, la lengua, la educación propia, los saberes, conocimientos y todos los recursos de las comunidades para lograr autodeterminación y fortalecer el proyecto político de los pueblos indígenas.

La creación de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” generó expectativas en los pueblos indígenas de tierras bajas. La consideraron como bastión para el resguardo, la recuperación y el fortalecimiento de los saberes ancestrales, de las lenguas indígenas y la identidad cultural, donde podía desarrollarse complementariedad de

ñemongoeta tekoñeope regua. Jaeramiñovi, oyeporu tētaiyaete reta itiru jare ipirae ani iarete reta, oyechaka vaerä omboeteko teko retavae, erëi oeya ïkotia piañemgeta reta tipigue oyeapotatëi tekoñeope reguavae.

Oñembokuakua vaerä tekoñeope toyepo mbaeapo reta, jokope toyeporu oyavake rupi ñee reta oñemometei jare oñeope vaerä arakua reta. Jaenungavi tekoñeope omañetevae reta ndive toiko ñomboete oyokoti oyavake rupi, echako, tekoñeope jaeko metei tembiporu ikavigue tētaiyaete reta peguarä oyeipi jare oepi vaerä iiwigasu, iñee, iñemboe, iyarakua jare opaete mbaeyekou reta okuakua jare oguatavei vaerä yejora jare ivimaraeï koti.

Oñemopua UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” vaere tētaiyaete iviipe pegua reta oyerovia yaeko. Tētaiyaete reta peguarä ñepiroka, ñovatua jare ñemboeteko, echa iñemongoeta retape, jokopeko okuakua, oñemomiratäta moromboe rupi opaete arakua, ñee jare tekonañete reta, jokopevi ipuere oñemboyupie ani oñeope kavi oñembokuakua arakua

conocimientos a través de la participación de los propios pueblos indígenas en conexión y diálogo con sus territorios. En este sentido, la universidad debe ser propiciadora y creadora de innovaciones propias que aporten a una formación para la vida y el vivir bien. Esta formación debe estar basada en la práctica de la interculturalidad que promueve convivencia, interacciones sin exclusiones ni discriminación, el funcionamiento debe basarse en los principios participativos con identidad cultural, contribuyendo a la consolidación del Estado Plurinacional.

Lecciones aprendidas en la construcción de la interculturalidad

La interculturalidad se comprende como una forma para conocer a otros y a partir de ese conocimiento, fortalecer el modo de ser, para luego avanzar con seguridad hacia el logro de los propósitos, sobre todo para alcanzar el Teko kavi (vida plena) para las generaciones presentes y venideras.

Haciendo un balance de los resultados de la vivencia intercultural, se podría asumir que las comunidades han reafirmado su identidad cultural, principalmente aquellas comunidades donde la presencia de la lengua guaraní estaba débil y donde hoy está fortalecida. En otras realidades, se logró que los guaraníes asumieran

reta, erëi kuae peguarä oïtako arakua iya reta, tétaiyete reta, jae retako omeeta arakua moromboe rupi teko jare iviguasu reta regua. Körai ramoko, ñemboerendaguasu opita arakua reta oyeapo jare oñembotípi vaerä tëta reta oikoavei vaerä jare oguatavei vaerä ivimaraëi koti. Moromboe rupi oyeapota jare oñemoñaeteta tekoñeope, opaetevae yerovia, piakatu jare mboroiu rupi oiko vaerä, oyeyata ikotä ñemomi jare ñemotareï, oñemotenondeta mbaekavi, teko kavi reta, teoañete, jayaveñoko oñemomiratä Teteguasu Tekoyoaví reta ndive

Mbaembærako yaikua oñemopua yave ojo oiko tekoñeope

Tekoñeopeko jaeko keräi rupi ipuere yaikuakaviete irüretavae jaema jokogui ñamboipí ñamomiräta ñanderekö. Jokoräiyave jaemako mirätarevema yaupitita opaño mbae ikavigue ñajää ñandeyeupevae, kuaeko jae Teko kavi iyeupiti, jare taikueguareta iñemoña oyekouvaerä kuri.

Ñamaerambueve keräiko yaja yaiko tekoñeoperupivaere, yaechako têtareta omboipima jekoeae omomirä. Kuae teko oyekua jokuae têtareta ñaneñee iyaguitéima ojo oikovaerupi añave oyekua omboipima ipirätaretavae, jareye oyekuavae jaeko têtäretära omboipima oecha añeteterupi keräi ñaneñee ipirätavaeko ñanemborita

conscientemente la necesidad de que la lengua pueda mantener su vitalidad para convivir con otras lenguas y así ir ganando espacio en todas las entidades educativas y en las estructuras institucionales, de modo que las fortalezas internas se constituyan en la condición para la transformación de los espacios de poder y gestión pública desde una perspectiva intercultural. Como parte de ese aprendizaje se encuentra la implementación de las autonomías indígenas, sobre todo en aquellos territorios donde lo colonial estaba enraizado profundamente y los resabios marcaban una importante resistencia a una forma de comprender el nuevo estado.

Dos experiencias que marcaron un hito histórico en el transitar de la Nación Guaraní en el largo camino de la vivencia intercultural están vinculadas con la conversión de los municipios como entidades territoriales de vida institucional centenaria a una nueva entidad territorial denominada “Autonomía Indígena Originaria Campesina”. El primer caso fue la consolidación de la Autonomía “Charagua lyambae”, y el segundo la conversión del Municipio de Gutiérrez en la “Autonomía Guaraní Kereimba lyambarae”. En ambos se trata de entidades territoriales organizadas en base a su estructura propia, como son las capitánías, y qué incorporan a la

yaiko vaerä irüvae reta jare
ñeembuereta ipitepe jaema jokoropima
ñamojëguata ñandeyeupe keräirupi
tenonde yavavaerä yaike jare yaipisi
opaño tembiapokaretarupi mbaraviki,
echa jayaveko jokuae miräta ñanoivae
oikota oyepoepi vaerä mbaepuere
jendareta tätaregua mbaraviki
oyeapovae rupi tekoñeope jei rupima.
Kuae teko reta rupi oyechavae jaeviko
keräi añave rupi tätareta omboipi
omompua ipiapotaa rupi
oyereroatatavae, jokuae autonomía
indígena jei chupevae. Jaema kuae oasa
oï ketigua reta arakaeyave yoguera
oñemojëta jokuae ivipevae rupi jaema
jaereta oechaka ipiapotambaevae
keräiko estado ipiauvae oñemopuä
oïvæ koti.

Mokoi tekoasa reta oechaka keräi
Tétaguasu Guaraní oyereroatakavae jare
iguata ojo oiko tekoñeoperupivae, jaeko
guinoi miräta oipoepoivaerä municipio
reta poparasarupima oyereoata
jembiapoka ñimamavae rupi
ipiauvapemja jaeko “Tätareta Ipiapotaa
rupi Oyereroatavaepe”. Tenondete
oyepoepivae jaeko Charagua lyambae.
Taikuerupi jaeko “Municipio Gutiérrez
jeivaema” oyepoepi “Tétapapiotaa
Kereimba lyaambaepe”. Opareve kuae
tätatireta omboipi omopuä
iTembiapokapiau, omomoereve jare
oiporeve Jekoa, jaema jesema
omboyepitaso ipiau tembiapoka,
mburuvicha reta ombojisi iparavikavae
rupi. Kuae ipiau tembiapokape oñenono

Ñemboatiguasu (o gran asamblea) como el espacio de decisión política, programática y gestión a nivel territorial. Esta Ñemboatiguasu, como la máxima autoridad e instancia de toma de decisión, no solo se ocupa y preocupa de las necesidades de los guaraníes, sino de todos los que habitan el territorio de la autonomía. Aquí está presente y en funcionamiento la interculturalidad, pues esta forma de organización permite el diálogo entre todos los habitantes del territorio autónomo sobre cuestiones que les concierne propiciando una visión común.

Cuando la Constitución establece la igualdad de todos los hombres y mujeres bolivianos y bolivianas, se podría decir que también se refiere a que todas las personas, tanto mujeres y hombres guaraníes, como las personas de otras naciones indígenas, estén en igualdad de condiciones en el acceso y ejercicio pleno de sus derechos como parte del Estado Plurinacional de Bolivia. Es decir, que todos sean interculturales, en la vida práctica y en las formas de pensar. Sin embargo, se observa con frecuencia que esta intención no se da o no se practica.

jare oñemopua Ñemboatiguasu oikovaerä mbaepuere iya, jaema jokope Ñemongeta, Mborokuai oyeapota, jokoräiñovi mbaravikireta jare keräikooyereroata Tëtapiapotaa Kereimba lyaambae opaetepeguavae. Kuae Ñemboatiguasu jaeko Tenondeguate Tëtaruvicha oï omeevaerä ñemongeta mbaeko oyeapotavae jare mbaetiko oñemambekota guaraníretareño, echako opaetevae pegua oï jokuae Tëtapiapotaa Kereimba lyaambae lïviguasu rupi ñoguïnoivaeretape. Jaema koräi oyekua keräiko tekoñeopevae jare jembiapo, echako oyapokaturambueve tekoae rupi jembiapoka reta, ipueretama oyoguiroatakavi, oñonomiari reve opaete tëtaiporeta kuae Tëtapiapotaa lïviguasu rupi opaño ñemambeko metei rami omomaepävevae.

Mborokuiguasu jeiyave koräi, opaete kuña jare kuimbae reta Boliviapagua oyuvakeko itekomboete, jeiko oï opaetevae kuimbae jare kuña guaraníretapegua, jokoräiñovi irü tëtaiguaeteretapepegua. jaema opaetepeko oñemojëgua oiporu jare oyepisi vaerä jokuae itekomboetere kuae Tëtaguasu Boliviape. Jaema jese oyekouta opaetevae tekoñeopere, iñemongeta rupi jare keräiko oikovae rupi. Erëi añave oyechavae jaeko kiave mbaeti oyeapo jare oyereraja öi mborokuai jei rami.

Se observa que las instituciones no practican la interculturalidad, ya que la fuerza de la monoculturalidad está presente, principalmente en las universidades. En este problema, la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" se encuentra debilitada en cuanto al desarrollo de la interculturalidad; no pone énfasis en este tema, aun cuando sus actividades se concentren en ferias productivas y pedagógicas. Para el desarrollo de la interculturalidad, en cambio, se requiere un proceso de reflexión y análisis sobre el tema en cuestión en los procesos de formación profesional; se debe impulsar el desarrollo social y la producción de saberes y conocimientos, abordando y asumiendo con una mirada de totalidad u holística de contextualización y de interpretación de la realidad social, asumiendo la interculturalidad en todos sus niveles, ámbitos y estructuras académicas y administrativas. De igual manera, se deben generar condiciones para aplicar el enfoque intercultural con el desarrollo de conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas. De esta forma, la educación superior dejaría de concebirse como una prestación de servicios educativos a los pueblos indígenas, y se evitaría la reproducción de la discriminación y el racismo.

Jokoräiñovi Tembiapokareta rupi mbaeti oyekua jare oyeporu tekōñeope, jekuaeño jokuae tekometei ketiguavae oñemomiräta. Koräi oasa jare oyekua kuae tekoavai UNIBOL GUARANÍ "Apiaguaiki Tüpa"pe jaemako jokoropi iyaguiyae oï jokope tekōñeope, yepe tēita ikavigue mbaravíki oechuakareta moromboeregua jare mbaeñemoñaregua, erëiko mbaeti omotonde keräiko oechakata jareoyereroatata teko ñeoperupi. Echako ipuerevaerä tekōñeope omboipi oyekua, meteiñavo rupi oyeapotako tätage ñemongeta jare oñeiñata arakuareta Moromboeguasu rupi oñenduka vaerä, jare iñemokiréikatu vaerä ñemomiräta tēta jare tētaiporetaguinoivae, jokoräiñovi arakua jare mbaepoki reta oyechakakaviete vaerä. jaeramiñovi opaño ñemaereta oyeapotako opaetevae regua jare oñemaereve mbaeko iyivi rupi oásavaere, oyekua kavi vaerä keräiko tētareta ñoguinoivaere, jaema koräi rupi yaipisiko ñai tekōñeope jégua rupi, mbaepuererendarupi, moromboerenda rupi jare tētareta jembiapoka rupi. Jokoräiñovi, oñemojeguatako oyeporuvaerä tekōñeope tētaimareta iaraka jeite ipiräta ojovaerä jare tekoiñareta rupi arakuavae ñoguinoivae. Echa jayaveko moromboeguasure ngaraama oñemae tembiapokaramiñoe jare ngaraamavi oyekua jokoropi teko ñemomi oyapovae jare kiareta oporoguiroirovae.

El desafío está en seguir trabajando la cuestión intercultural a partir de la fortaleza orgánica de la organización de la Asamblea del Pueblo Guaraní y de la fortaleza institucional de la UNIBOL, porque la carencia de la práctica intercultural está también presente en el ejercicio de la docencia y en la administración educativa del Sistema Educativo Plurinacional. Los logros y avances concretados en la promulgación de la Ley General de Políticas Lingüísticas No. 269, que define como requisito para el ejercicio del cargo que todos los servidores públicos dominen una lengua indígena cuenta con la resistencia de los representantes del Magisterio; y por ello el Ministerio de Educación no exige la presentación del certificado de ser hablante guaraní. Esto va en detrimento de la vitalidad de la lengua guaraní, pues no se promueve su uso obligatorio ni se valora su importancia para la convivencia comunitaria e intercultural.

Se observa debilidad en la práctica de la interculturalidad siendo que, desde las estructuras de gobierno y del Ministerio de Educación, se debiera llevar la delantera en el fortalecimiento de la interculturalidad en el sistema educativo plurinacional. De ahí que los pueblos indígenas de las tierras bajas que sigan enfrentando y retomando su camino inicial de la interculturalidad como una oportunidad para avanzar, una oportunidad para resistir, una

Jayave, mbaravíki oyeapotavae jaeko tekoñeopereguá Ñomboatiguasu Guarani jare UNIBOL miräta guinoivaegui, echako oatayave oyeparavíki tekoñeopere jokuae jokuaeko oyekuata oporomboeväretä iparavikirupi jare Moromboereta Jeroata Tëtaguasu guinoivaerupi. Opaete ikavigue oyekua ojo oikovae Mborokuai Ñeereta Ipirätavae regua No. 269, jei rambueve keräi opaetevaë ikirëi oipisi mbaravíki tëtäpe oyeokuatavae reta pegua, mborokuai jeiko oechauka vaerä oikuako meteiyepë tëtaiyaetereta iñee, erëi kuae mborokuai mbaeti iporä Opronboevae juvicharetape, jokuaeramo Moromboereta Jeroata mbaeti oiporu oechakavaerä tupapire Ñee oikuavae regua, jaema jokoropi mbaetima ipuereta kiareta oñemambeko oikua jare oikatu oiporuvaerä ñee jare mbaeti oyechata keräi ikavieteko tekoñeoperupi oyeguatatavae.

Oyekua iyaguivae jaeko tekoñeope iyeporu yepetëi moromboeguasu itenondeguaretaguive oñemee mborokuai oñemotenondevaerä kuae mbaravíki ipirätavaerä tekoñeopereta. Jokuaeramo tëtaiguaete reta ivipeguasu rupi ñoguinoivae jeiete añave rupi oiräro kuae tape echa jaeretako omboipi oikuaramo ikavita chupereta tenonde ojovaerä, jare jokuaerupivi irüreta oñemongeta jare oikuata keräi oimeko kuaenunga teko rupi yoguireko vaerä.

oportunidad para hacer que los otros sean conscientes de su existencia.

Para los pueblos indígenas la interculturalidad es un camino, una opción para avanzar. Sin embargo, en la práctica se ve debilidad hasta el punto de que las mismas universidades indígenas interculturales que debían tener como base los saberes y conocimientos indígenas, bajo la supervisión de los pueblos originarios, se están desviando de la ruta inicial trazada para el ejercicio de la interculturalidad. Si se revisa el lugar que ahora ocupan los saberes indígenas en la UNIBOL, se puede constatar que estos han sido desplazados sistemáticamente. El espacio que tenían la lengua indígena y los saberes y conocimientos, desaparecieron del plano institucional, lo cual no significa que las comunidades se estén debilitando. Más al contrario, van retomando fuerza para seguir avanzando y construyendo nuevas estrategias para que las futuras generaciones tengan más fortaleza para una construcción de una sociedad más intercultural.

Tëtaiguaeteretape aniramo
Tëtaiyaeteretape tekoñeope jaeko metei
tape jare jokoropi ipuere vaerä
tenondekotí jekuae oyereroata vaerä.
Eräiko, oyechavae jaeko oasaete iyagi
jare Ñemboerendaguasu kuae
mbaravíki peguarä oyeapovae mbaeti
oyekua. Mbaeti oyereroata tekoñeope
rupi jare opaete moromboe regua
mbaravíki omboyeptasotatéiko teta
reta iarakua jare mbaepoki guinoivaere,
jaema jokuae mbaravíki oëkavi vaerä
tëtaiguaeteretako omaetatei
iÑomboatirupi. Kua eñemonetagui
opia oï ñemboerendaguasu. Mbaeti
oyereroata oï yipiyave ñemongeta
oyeapovae jeirupi tekoñeope regua.
Añave oñemaeyave ketipako ñoguinoi
Arakuaiyareta oporombori kuae
Ñemboerendaguasu UNIBOLpevae,
oyecha jaeko opa mbeguembeguepe
oñembosiri jokuae imbaravíkigu. koräi
jokuae mbaravíki oyeapose Ñeeregua,
Arakua jare mbapoki regua, opaetei
oñemokañi kuae
Ñemboerendaguasugui, erëi ngaraako
kuae jekopegua têtareta iyagui opita
ñoguinoi; oyekuavae jaeko jeiete
okekareta opaño kerupi taiguegua reta
oñemomiräta vaerä omopuä tekopiau
añetepegua têtareta yoguireko vaerä
tekoñeope jei rupi.

CONCLUSIONES

En el trayecto de la interculturalidad, la Nación Guaraní y otros pueblos indígenas de Bolivia plantearon y lograron en 2008 la creación de las universidades indígenas. Particularmente la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” se caracterizó por su condición y composición poblacional intercultural a nivel de estudiantes, personal docente, administrativos y autoridades. Por ejemplo, los estudiantes tenían que aprender a convivir y conocer sus particularidades, tanto en cuestiones gastronómicas, en los hábitos propios de cada pueblo, en la diversidad de lenguas, entre otras. Si bien la lengua de comunicación es el castellano, esto no limitaba el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos establecidos en la Ley General de Política Lingüística No. 269.

La misma situación se presentaba en la Junta Comunitaria como la instancia de máxima decisión de la universidad, ya que su composición diversa fortalecía el posicionamiento intercultural y las decisiones constituyían la concurrencia y negociación cultural de diversas opiniones para asumir una determinación institucional consensuada. Sin embargo, la Junta

KUATIAPIRETA

Tekoñeope rupi tētaguasu guaraní jare irü tētaiguatereta Boliviaigua, oiporu jare guiraja oyapouka arasa 2008pe oyeapovaerä Ñemboerendaguasureta Tētaiyaetereta iTekoñeoperupioyereroatatavae. Jayaveko UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” Apiaguaiki Tüpa” oyeapovi, jaema oyekua jesevae jaeko tekoñeope jupiguevae guinoi oñemboevaeretarupi, oporomboevaeretarupi, mbaravíki jeroataareta rupi jare juvichareta rupi. Yaechaka koräi. Oñemboevaereta tekoñeoperupi oikatutako yoguireko päve oikuavaerä oyougui keräiko jekovae, mbaenunga tembiuko oyueretavae, jare keräiko jätaretogui teko metei ñavo guinoivae; jaenungavi ñeembue oiporuuae rupi. Yepe tēi karaiñee oporureta ipuevaerä oñonomiari, erëi kuae ñee oiporuuae mbaetiko oyopia ipuere vaerä jokuae ñemboerendape oyeporukaviete tekomboete tētaiguarella guinoivae Ñeeretaregu jare Tekoretaregu Mborokuai No. 269pe jei rupi.

Koräi arakuaiya reta opa oñemokañiramivi oasa Tēta Jekoviakareta Moromboeguasupeguarä ñoguinoivae ndive, Junta Comunitaria oñembojeevae. kuae jaeko Tenondeguate Tuvicharä oï Ñemboeguasupevae, echako opaño têtareta ambuembue jekovae jekoviaka ñoguinoivaerupi, oñemboyupiti ñemaereta jaema jokoroi ipiräta oyekua

Comunitaria, como Instancia máxima de la gestión institucional, ha sido anulada por el Estado, dejando de lado la representación de los pueblos indígenas. Los sabios indígenas que participaron activamente en el proceso formativo y que acompañaron a los docentes en tareas de complementación de saberes y conocimientos también quedaron al margen de la UNIBOL.

Los pueblos indígenas y sus organizaciones deben reflexionar y tomar decisiones que orienten la restitución de la Junta Comunitaria para recuperar el espíritu intercultural y plurilingüe de la UNIBOL.

Para el desarrollo de la interculturalidad es necesaria la comprensión de las cosmovisiones y la complementariedad de conocimientos y las sabidurías que pueden posibilitar la generación de una convivencia equilibrada entre los seres humanos. Esta complementariedad solo es posible mediante un diálogo intercultural, un diálogo que proyecte la producción de conocimientos en el marco de una apertura, actitud positiva y predisposición hacia diferentes conocimientos y saberes locales y de pueblos indígenas. Asimismo, el diálogo intercultural permitirá la promoción y práctica de la equidad, el respeto, la

tekoñeopereta. Erëi yetetëi ikavi koräi Ñemboerendaguasu guiroata iparaviki, kuae Junta Comunitaria, Tuvichära öi Ñemboerendaguasupevae, Estado opa omokañi jare ombosirj têtareta jekoviaka. Koräiñovi jokuae Arakuaiyareta oporomborise moromboerupi, jare iparaviki-oikoseko oporomboeavereta iyokokarä tëta iakuarupvae, jaenungako opavi añave okañi UNIBOLpe.

Kuae koräi oasavaere, Tëtaiguae reta jare iÑomboatireta omboipitako oyepiamongeta ipuere vaerä oenduka jare oyapouka iñee ipuerevaerä oñeñonopiauye Junta Comunitaria, echa jayaveñoko ipirätayeta jare Ñemboerendaguasu oyereroatata tekoñeope jare ñeretare oyeparavikivaerä UNIBOLpe.

Ipuere vaerä tekoñeope oyekua jare ipiräta ikaviko kianungañavo oikuakaviete mbaekovae erëi têtareta imaegui jare omboyoupitikatuta mbaepokiajo jare arakuaretavaerupi. Jokuaeko omojëguata têtareta jare kianungañavo añaverupi jare kuri taikueguareta oyoguiroatavaerä tekoñeoperupi oñomborikatureve, jare oñonomiarikatureve kuae ivipe yaikovae. Koräi ñemoirü jare ñomborikaturupi opaetevae oyoguiroatavaerä, jaenoko ipuereta oyekua tekoñeoperupi ñemomiari oimeyave, jokuae ñemomiari omboyekuata opaño arakuaretavae, kiarella ipiayeyorakavi oyoupivaerupi,

comprensión, la aceptación mutua y la creación de sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo. Los pueblos indígenas todavía son objeto de diversas formas de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales, sobre todo en la educación superior.

jokoräiñovi ipiakiréikatu opaño
irüvaereta iarakuare jare têtareta
iyivirupi arakuaiña guinoivae. Jaema
jokuae ñemomiai tekoñeoperupiguako
oechakata irüvaeretape tekombote
oyuvake, moromboete, oyomborikatu,
ipiakatu päve oyoupevae, omborita
oñomoirüvaera omopuä tekokavi
opaete têtaretapegua, mbaetitareve
kiave oyembosiri, mbaetita kiave irüvae
guiroiro jare kiareta omomi irüvae
iyipimbue jekopeguanovae. Tëtaiyete
reta jekuaeño añave rupi kiareta
omoikotia jare guiroiroreve omae jese,
kuae oasa Moromboe reta oyeroatoaa
rupi, jare jeiete oyekua
Ñemboerendaguasu Ivateguapema
oïvae rupi.

REFERENCIAS

KUATIA IYAPOA RETA

- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana - Ministerio de Educación y Culturas. (2006). Nueva Ley de Educación Boliviana. Periódico "El Deber".
- Mandepora, M. (2016). Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL "Apiaguaiki Túpa". FUNPROEIB Andes – UMSS.
- Ministerio de Educación y UNIBOL "Apiaguaiki Túpa". (2011). Documento de Organización Curricular.
- Navarro M. (2016). Entre la práctica y la teoría. Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia. FUNPROEIB Andes – UMSS.
- Saavedra, J.L. (2008). "Descolonización" Ponencia. Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala. Sede Cochabamba.
- Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales y Productivas "Apiaguaiki Túpa". (2019). Diez años de caminar en educación superior. Territorio Guaraní, Ivo. UNIBOL.

NOTAS

⁽¹⁾ Las Tierras Bajas comprende la macro región oriental, Amazonía, Chiquitanía y Chaco donde coexisten 34 pueblos indígenas. El pueblo guaraní habita en el Chaco; este pueblo en alianza con otros exigió al gobierno que se creara la universidad para el pueblo guaraní y otros pueblos de tierras bajas, con ubicación en el territorio guaraní donde tuvo lugar la última batalla guaraní. Por eso, el denominativo de la universidad guaraní y pueblos de tierras bajas “Apiaguiki Túpa”, en honor al líder guaraní que defendió la libertad y la dignidad guaraní.

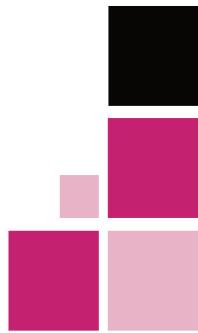
⁽²⁾ Iviipe guasu reta opitako kuarai oëa koti, Amazonía, Chiquitanía jare Iviipeguasupepe, jokoropi yoguireko 34 tétaiyaete reta Tétaguasu Guaraní oiko Iviipeguasupe; kuae téta íru téta reta ndive oñomoïru jare oñomomirata iñeengeta jare oiporu vaerä Tétaruvicha guasupe, oipea vaerä ñemboerenda guasu guaraní jare íru téta reta iviipe rupi yoguirekovaе reta peguarä, kuae ñemboerenda guasu oiko ivi guaranipe, ñoraro guasu guaraní reta guirekoape, karai reta ndive iivi oepi jeko pega Jaéramoko ñemboerendagurasu oñembojee “Apiaguaiki Túpa”, oñemboete oepi ramo guaraní reta jekove jare oikoavei vaerä iyaambae



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



Promoviendo la
educación superior
para todas las personas



EDUCACIÓN SUPERIOR COMPARADA

DESARROLLO SOSTENIBLE

MULTIMODALIDAD

Vol. 36 Nro. 1 (2024)

ess

• Educación
Superior y
Sociedad

Sección General

INTERNACIONALIZACIÓN

UNIVERSIDAD

EFICIENCIA

MOVILIDAD INTERNACIONAL

CIUDADANÍA GLOBAL

EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUCIONES DE

Presentación de la Sección General

Carlos Iván Moreno¹  Blanca Ingauzo Arias² 
Alejandra Flores-Zamora  Jorge Enrique Flores³ 

^{1,2,3 y 4}Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

La Educación Superior (ES) se constituye como un espacio en el cual interactúan distintos actores y dimensiones. No solo se concibe como un espacio de formación, sino también como un agente de cambio que responde a las demandas del contexto institucional (Hoidn y Reusser, 2020; Klemenčič et al., 2020; Inga et al., 2021). En este marco, son múltiples los estudios y las aproximaciones que se pueden realizar a fin de entender el impacto que tiene y cómo ha respondido a los cambios en las dinámicas sociales, culturales y políticas nacionales, regionales y globales (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017; Inga et al., 2021).

En este escenario de cambios, incertidumbre y volatilidad hay métricas institucionales que necesitan transformarse. Ejemplo de ello es la forma tradicional en que se mide la eficiencia terminal en educación superior (Brunner, 2013; OECD, 2017; Mendoza, 2020), ya que la evidencia indica que esta forma de medición conduce a una evaluación sesgada de la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES), dejando de lado características y experiencias del estudiantado que inciden significativamente en la finalización o interrupción de sus estudios (Brunner y Ferrada, 2011; OECD, 2017). Por otro lado, la internacionalización del currículo y el desarrollo de habilidades globales se han vuelto parte del desarrollo estratégico de las universidades (Leask, 2015; Leask et al., 2021; Gacel-Ávila, 2017). Esta estrategia no solo enriquece la experiencia educativa mediante la exposición de estudiantes a diversas culturas y perspectivas, sino que también los prepara para un mercado laboral globalizado (López-Rocha, 2020; Rawal y Deardorff, 2021).

No obstante, la internacionalización se ha centrado tradicionalmente en la movilidad física, siendo significativo introducir innovaciones que permitan

desarrollar un enfoque más inclusivo (Van Mol y Perez-Encinas, 2022), como lo puede ser la movilidad virtual (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2024; Echeverría-King et al., 2020; Lafont t al., 2021). Respecto a este punto, las tecnologías son esenciales para promover estrategias que permitan a cada vez más jóvenes continuar sus estudios, pero también participar en experiencias de formación internacionales (OECD, 2017; Tapia et al., 2020; Zunini, 2023), siendo fundamental para la planeación estratégica, la integración de las tecnologías como un medio para apoyar los procesos formativos en ES.

Abordando de forma particular los artículos que conforman el volumen 36 de la Revista ESS, el trabajo titulado “Eficiencia terminal en la educación superior: Hacia un nuevo enfoque”, escrito por Luis Carlos Herrera, Markelda Montenegro, Virginia Torres, Luis Aarón Martínez y Virna López, presenta hallazgos novedosos sobre este indicador. Si bien un alto índice de eficiencia terminal se asocia habitualmente a sistemas educativos efectivos y eficaces, capaces de proporcionar el apoyo adecuado a las y los estudiantes en términos académicos y administrativos, hay variables en este indicador ajenas a la esfera de influencia de las instituciones, por lo que resulta necesario evolucionar hacia un indicador de eficiencia terminal que permita estimar las verdaderas capacidades institucionales para reducir la deserción y la reprobación.

Otro de los temas prioritarios en las agendas institucionales, el cual surgió como resultado de la globalización y posterior internacionalización de la ES (OECD, 1999; de Wit et al., 2005), es el desarrollo de competencias globales en el estudiantado, permitiendo así que sean capaces de trabajar y comunicarse eficazmente en contextos culturales diversos, fomentando una ciudadanía global que promueva la paz, el entendimiento intercultural y la cooperación internacional (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

En este sentido, el artículo “Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales”, presentado por Carolina Giménez Milán y Luciana Acosta Güemes, hace un análisis descriptivo de las estrategias y acciones realizadas por distintas instituciones de educación superior de la región vinculadas con el desarrollo de una educación que retome como elementos centrales la consolidación de un perfil global e intercultural del estudiantado y el grado de importancia que guardan estos conceptos en la planificación estratégicas de las universidades analizadas.

En la misma línea, otra de las estrategias que se han promovido es la movilidad académica internacional (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018; Bustos-Aguirre et al., 2024). No obstante, y si bien es una de las aproximaciones más visibles al tema, presenta múltiples desafíos y limitaciones, como los costos elevados, las barreras lingüísticas y las restricciones migratorias (Maldonado-Maldonado et al., 2021). Resultado de lo anterior, surgen distintas iniciativas encaminadas a promover un enfoque más inclusivo (Woicolesco et al., 2022), en el cual se dé la oportunidad a las y los estudiantes de acceder a espacios de formación interculturales e internacionales sin necesidad de trasladarse físicamente a otros contextos, para lo cual las tecnologías tienen un rol fundamental.

Ejemplo de estas iniciativas se presenta en el estudio, elaborado por Elizabeth López Bidone, denominado “Movilidad internacional virtual como estrategia de inclusión: Caso Programa de Intercambio Académico Latinoamericano 2018-2022”, un análisis de la versión virtual del PILA respecto a tres grandes ejes que comprenden aspectos de política pública, aspectos institucionales y factores académicos.

Si bien los artículos mencionados dan cuenta de la diversidad de estrategias existentes, en el manuscrito “La internacionalización de la educación superior en América Latina: una visión comparada intrarregional”, las autoras Jocelyne Gacel-Ávila, Estela Maricela Villalón-de-la-Isla y Guadalupe Vázquez-Niño presentan los resultados de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización, realizada por la Cátedra UNESCO sobre Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara. Esta encuesta busca proveer una visión integral sobre las prácticas, desafíos y oportunidades que enfrentan las IES en su esfuerzo por integrar dimensiones internacionales e interculturales en sus misiones y funciones.

Por otro lado, y en lo vinculado a la adopción de las IES de las agendas globales (OECD, 2017; Inga et al., 2021), la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la planificación estratégica de las universidades es cada vez mayor. Los ODS, establecidos por las Naciones Unidas en 2015, proporcionan un marco integral para abordar problemas globales como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático y la paz mundial (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2024). Las universidades, como centros de conocimiento y formación, tienen un papel crucial en la promoción y el cumplimiento

miento de estos objetivos a través de la educación, la investigación y la extensión comunitaria (Inga et al., 2021).

Este es el tema central del artículo “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la planificación estratégica de una universidad en Venezuela”, escrito por María Eugenia Gutiérrez, Nila Pellegrini, Isaías Lescher y Alicia Villamizar y de corte cuantitativo, en el que se presenta una herramienta de evaluación para interpretar la relación existente entre las variables y parámetros vinculados a los ODS, así como los resultados de la aplicación de dicha herramienta en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela.

En el ámbito de las respuestas institucionales a las tendencias educativas, la transformación digital y la necesidad de fomentar la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la región ha tomado mayor relevancia (Hoidn y Reusser, 2020; Klemenčič et al., 2020; Tapia et al., 2020). En este contexto, la adopción de las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza debe ser una acción estratégica de las universidades para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En respuesta a este panorama, en el artículo “Trazando mapas en un nuevo territorio multimodal para la enseñanza veterinaria”, autoría de Mariana Vaccaro, Fabiana Grinsztajn, Ambros Luis, Roxana Szteinberg y Alejo Pérez, se presenta una evaluación desde la mirada del personal docente acerca de las decisiones estratégicas institucionales adoptadas para el uso de las tecnologías. Estas decisiones permitieron continuar con el proceso formativo de los estudiantes de veterinaria de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, este proceso, retomando lo que ya se había hecho, contribuyó significativamente a la transición pedagógica en la institución.

De igual modo, las universidades desempeñan un papel fundamental como catalizadores de conocimiento, innovación y cambio social (Mendoza, 2020; Inga et al., 2021). Como centros de conocimiento, una de sus funciones principales debe ser adaptarse y liderar la evolución tecnológica, preparando a los estudiantes no solo para el presente, sino también para los desafíos futuros (Hoidn, 2017; Hoidn y Reusser, 2020). Deben, además, retomar las ventajas que las tecnologías implican en el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrando herramientas como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y las plataformas de educación en línea para crear experiencias educativas más personalizadas, accesibles y efectivas (Tapia et al., 2020; Mendoza, 2020).

Además, fomentar la investigación interdisciplinaria que aborda problemas complejos de la sociedad digital, desde la ciberseguridad hasta la ética de la inteligencia artificial.

Estas temáticas se retoman en el artículo “Las IES en la sociedad digital y su aporte para promover el desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista. Una revisión”, escrito por Isaac Rojas, Manuel Coronado y Sergio Rossetti, en el cual se mencionan las principales posturas sobre cuál debe ser la función y la aportación de las IES en la sociedad digital actual a fin de promover el desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista.

Por su parte, la atención que las instituciones han puesto a la formación del profesorado da cuenta de un cambio de enfoque, transitando, de uno centrado en la docencia a uno centrado en el aprendizaje (Brunner y Ferrada, 2011; OECD, 2017; Hoidn, 2017; Paricio, 2018; Hoidn y Reusser, 2020), destaca el artículo “Mejora de la gestión académica y pedagógica. Innovación y desarrollo docente en siete universidades peruanas”, propuesto por Ivory Mogollón, Yuma Insolia, Blanca Bernabé y Ana María Castro, en el cual se presenta un estudio descriptivo sobre la experiencia y los resultados logrados respecto a la implementación del Programa para el Mejoramiento de la Gestión Académica y Pedagógica en las Instituciones Públicas Peruanas, implementado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC).

Este programa constituye una iniciativa clave para fortalecer la calidad educativa en el país, enfocándose en la mejora de las capacidades de gestión académica y pedagógica de las universidades públicas peruanas, proporcionando herramientas y estrategias que permitan a estas instituciones ofrecer una educación superior más efectiva y relevante para los desafíos contemporáneos (Hoidn, 2017; Hoidn y Reusser, 2020).

Otro aspecto relevante para las IES es el desarrollo de habilidades blandas (OECD, 2017; Zunini, 2023), como el liderazgo, en las y los estudiantes, pues no solo implica la capacidad de dirigir y motivar a otros, sino también de tomar decisiones éticas, resolver conflictos y fomentar un entorno colaborativo. Tomando como caso de estudio a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera en la Universidad Mayor de San Simón, el estudio titulado “Liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes de Ingeniería Financiera”, autoría de Erik Ernesto Muñoz, presenta los hallazgos encontrados me-

diante un estudio cuantitativo no experimental en el que dan luz al dilema sobre los tipos de liderazgo que influyen significativamente en las expectativas laborales de estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera de esa universidad.

En suma, los artículos que conforman esta edición en su Sección General dan cuenta de la creciente complejidad que enfrentan las IES. Por un lado, la integración de agendas globales en la definición de prioridades institucionales, asimismo la atención a tendencias que advierten de los cambios que se han presentado, no solo a nivel de gestión, sino también en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje (OECD, 2017; Hoidn, 2017; Hoidn y Reusser, 2020). De este modo, se reconocen algunos retos en lo que respecta a la planeación, e incluso en la manera en la cual se han configurado las distintas funciones universitarias: docencia, investigación y extensión; con miras al logro de la calidad educativa, el aprendizaje y el éxito estudiantil.

REFERENCIAS

- Brunner, J. (2013). *The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America. OECD Development Centre Working Papers*, No. 319, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5k40d67l7lx-en>
- Brunner, J.J. y Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2011. CINDA. <https://bit.ly/4d7qcB>
- Bustos-Aguirre, M.L., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes, C.I., Maldonado, A. y Rodríguez, A. (2024). *Movilidad estudiantil en Educación Superior en México en los años del 2016 al 2019*. ANUIES. <https://bit.ly/3WhV242>
- de Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J. y Knigth, J. (2005). *Higher education in Latin America: the international dimension*. World Bank. <https://bit.ly/3zMgHf>
- Echeverría King, L. F., Lafont Castillo, T. y Pineda Portacio, J. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 217–254.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126>
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance. UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/4cMpcmX>
- Hoidn, S. (2017). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classroom* [Tesis de doctorado]. Universidad de Zurich.

- Hoidn, S., y Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. En *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 17-46). Routledge
- Inga, E., Inga, J., Cárdenas, J., & Cárdenas, J. (2021). Planning and Strategic Management of Higher Education Considering the Vision of Latin America. *Education Science*, 11(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11040188>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (6 de julio de 2024). Movilidad virtual de estudiantes. IESALC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/mve/>
- Klemenčič, M., Pupinis, M. & Kirdulyte, G. (2020). Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: Usable Knowledge to Support More Inclusive, high-quality higher education. *Analytical Report*. Publications Office, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/67668>
- Lafont Castillo, T.I., Echeverría King, L.F. y Álvarez Ruiz, L.P. (2021). El intercambio virtual: experiencias desde instituciones en el Caribe colombiano. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (75), 90-109. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1893>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge
- Leask, B., Torres-Hernández, A.M., Bustos-Aguirre, M.L. y de Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/4cJVsqr>
- López-Rocha, S. (2020). Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: challenges and opportunities. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 118-131. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833900>
- Maldonado-Maldonado, A., Cárdenas Denham, S., & Cortes Velasco, C. I. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 19-45. <https://bit.ly/3Y5kpIN>
- Mendoza, P. (2020). Autonomy and weak governments: challenges to university quality in Latin America. *Higher Education*, 80(4), 719-737. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999). *Quality and internationalisation in Higher Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264173361-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>

- Organización de las Naciones Unidas. (6 de julio de 2024). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
<https://bit.ly/3Wrzx1N>
- Paricio, J. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. REDU-Red Estatal de Docencia Universitaria. <https://bit.ly/3y7ackn>
- Rawal, R. y Deardorff, D. (2021). Intercultural competences for all. En P. Nixon, V. Dennen y R. Rawal (Eds). *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education. Universities in the Information Age* (pp. 46-59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429278075>
- Tapia Tapia, S. I., Campoverde Castillo, A. C., y Medina Aguilar, K. S. (2020). Uso de la tecnología en las aulas universitarias, ¿una utopía en la era de la información? Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14). 139-148. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.99>
- Van Mol, C. y Perez-Encinas, A. (2022). Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalisation activities? *Studies in Higher Education*, 47(12), 2523-2538.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083102>
- Woicolesco, V. G., Cassol-Silva, C. C., & Morosini, M. (2022). Internationalization at Home and Virtual: A Sustainable Model for Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 222-239.
<https://doi.org/10.1177/10283153221076898>
- Zunini, P. (28 de diciembre de 2023). Una encuesta de Ticmas revela cuáles son las principales tendencias y desafíos de la educación en 2024. *Infobae*.
<https://bit.ly/3W8YVYM>



1. Eficiencia terminal en la educación superior: Hacia un nuevo enfoque

Terminal Efficiency in Higher Education: Towards a New Approach

Luis Carlos Herrera¹ @ Markelda Montenegro² @

Virginia Torres-Lista³ @ Luis Aarón Martínez⁴ @ Virma López⁵ @

^{1 y 3} Universidad Católica Santa María La Antigua, Ciudad de Panamá, Panamá.

² Centro de Investigaciones Científicas de Ciencias Sociales, Ciudad de Panamá, Panamá.

⁴ Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador.

⁵ Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

RESUMEN

El estudio, es un análisis de la eficiencia terminal (ET) como indicador de calidad, que se utiliza para evaluar la trayectoria del estudiante y se determina en términos de porcentaje, tomando como referencia la proporción del número de graduados con relación al número de estudiantes que ingresaron. La pregunta de investigación gira en torno a si estamos frente a un indicador que permite evaluar la calidad de las instituciones de educación superior (IES) o de sus programas, o es un indicador de evaluación para el monitoreo y seguimiento del proceso. El objetivo es demostrar que existen muchas variables que intervienen en la ET, que no siempre son atribuibles al sistema educativo y no debe utilizarse para evaluar ni admisibilidad o un proceso final de un programa, es un punto de partida para la mejora de la eficiencia terminal que plantea la necesidad de un nuevo enfoque conforme a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

Palabras clave: Evaluación; Indicadores Educativos; Acreditación; Graduación

Terminal Efficiency in Higher Education: Towards a New Approach

ABSTRACT

The study is an analysis of the terminal efficiency (ET) as a quality indicator, which is used to evaluate the student's trajectory and is determined in terms of percentage,

taking as a reference the proportion of the number of graduates in relation to the number of students. who entered. The research question revolves around whether we are dealing with an indicator that allows evaluating the quality of higher education institutions (HEIs) or their programs or is it an evaluation indicator for monitoring and follow-up of the process. The objective is to demonstrate that there are many variables that intervene in TE, which are not always attributable to the educational system and should not be used to evaluate or admissibility or a final process of a program, it is a starting point for improving terminal efficiency. WHICH raises the need for a new approach in accordance with the SDGs.

Keywords: Evaluation; Educational Indicators; Accreditation; Graduation

Eficiência terminal no ensino superior: Rumo a uma nova abordagem

RESUMO

O estudo é uma análise da eficiência terminal (ET) como indicador de qualidade, que é utilizado para avaliar a trajetória do aluno e é determinado em termos percentuais, tomando como referência a proporção do número de concluintes em relação ao número de alunos que entraram. A questão de pesquisa gira em torno de se estamos diante de um indicador que permite avaliar a qualidade das instituições de ensino superior (IES) ou de seus programas, ou se trata-se de um indicador de avaliação para monitoramento e acompanhamento do processo. O objetivo é demonstrar que são muitas as variáveis que intervêm no TE, que nem sempre são imputáveis ao sistema educativo e não devem ser utilizadas para avaliar a admissibilidade ou um processo final de um programa, é um ponto de partida para melhorar a eficiência terminal. o que levanta a necessidade de uma nova abordagem de acordo com os ODS.

Palavras-chave: Avaliação; Indicadores Educacionais; Acreditação; Graduação

Efficacité terminale dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle approche

RÉSUMÉ

L'étude est une analyse de l'efficacité terminale (ET) en tant qu'indicateur de qualité, qui sert à évaluer la trajectoire de l'étudiant et est déterminée en termes de pourcentage, en prenant comme référence la proportion du nombre de diplômés par rapport au nombre de étudiants qui sont entrés. La question de recherche tourne autour de savoir si nous avons affaire à un indicateur permettant d'évaluer la qualité des établis-

sements d'enseignement supérieur (EES) ou de leurs programmes, ou s'agit-il d'un indicateur d'évaluation pour le contrôle et le suivi du processus. L'objectif est de démontrer qu'il existe de nombreuses variables qui interviennent en TE, qui ne sont pas toujours imputables au système éducatif et ne doivent pas être utilisées pour évaluer ni l'admissibilité ni un processus final d'un programme, c'est un point de départ pour améliorer l'efficacité terminale., ce qui soulève la nécessité d'une nouvelle approche conforme aux ODD.

Mots clés: Évaluation ; Indicateurs pédagogiques ; Accréditation ; L'obtention du diplôme

1. INTRODUCCIÓN

La eficiencia se define como la capacidad de lograr los resultados deseados con el mínimo posible de recursos (RAE, s.f.), un término ampliamente utilizado en empresas e instituciones referente a la productividad. Según Guevara y otros autores (2008), "La eficiencia es un concepto de naturaleza cualitativa ... existe ambigüedad del concepto, se utiliza como una métrica cuantitativa, aplicada a las ciencias formales y por otra parte se explica que es de naturaleza cualitativa, como las ciencias factuales" (p. 3).

En educación se hace uso del concepto eficiencia terminal (ET) para referirse al número y/o porcentaje de estudiantes que han conseguido egresar con regularidad en el tiempo curricular establecido, es decir, estudiantes que ingresaron en una cohorte y obtuvieron los créditos totales que estipula el plan de estudios (Martínez-González et al., 2018). Se utiliza como uno de muchos indicadores de eficiencia educativa y se evalúa considerando que es una medida concluyente de la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) para administrar los recursos que la sociedad les provee para formar los ciudadanos altamente calificados requeridos para su desarrollo.

Para nosotros, como se plantea en este trabajo, la eficiencia terminal es un indicador que debe ser visto bajo otra mirada cuantitativa, donde los porcentajes numéricos obtenidos en la evaluación no son indicativos si las IES tienen la capacidad de ser administradores eficientes de los recursos para la formación de calidad de sus estudiantes, en los tiempos establecidos por los programas ; bajo nuestro concepto, los resultados de ET, no deben dar pie a confundirse con calidad educativa, el punto central de este tema, es reiterar que estamos frente a un indicador que no debe utilizarse para evaluar ni admisibilidad, ni

es para evaluar un proceso final de un programa, sino como punto de partida para la mejora o el fortalecimiento de la eficiencia terminal contemplado en el Plan de Mejora para lograr los resultados entre los que ingresan y egresan del sistema educativo.

El concepto de la eficiencia terminal, como indicador bien se trate de medir eficiencia educativa o como indicador para mejora de los programas según el Plan de Mejora, debe reflexionarse a la luz del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, que pretende “no dejar a nadie atrás” en el sentido que es un parámetro que facilita evaluar la mejora continua de los programas que garanticen lo relacionado al acceso y a la calidad de la educación. En la descripción del ODS 4, “la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente, y es clave para salir de la pobreza” (Naciones Unidas [NU], s.f.). Tal como se refleja en el documento “Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050”, las bajas tasas de eficiencia terminal o tasas de finalización reportadas en la región también reflejan disparidades duraderas. Los estudiantes de grupos tradicionalmente subrepresentados tienen tasas de eficiencia terminal más bajas, lo cual implica para ellos menos oportunidades en el mercado laboral. Es indispensable lograr un acceso más equitativo a las oportunidades de educación superior para aliviar desigualdades y problemas sociales conexos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2021).

Con este artículo traemos al debate, más allá de los problemas propios de la educación superior o las muchas buenas prácticas que podemos identificar en IES en nuestra región, la necesidad de analizar la variable de eficiencia terminal de los programas con miras a un nuevo enfoque que pueda ser utilizado por las agencias acreditadoras de calidad. El objetivo es demostrar que existen muchas variables que intervienen en la ET, que no siempre son atribuibles al sistema educativo y que a su vez la ET es un indicador importante que ayuda en los procesos de evaluación de las IES, pero no es un parámetro de calidad educativa en sí misma.

2. DISCUSIÓN TEÓRICA

La eficiencia terminal, no es un indicador para evaluar la calidad de programa o calidad educativa, este indicador no debe utilizarse para evaluar ni admisi-

bilidad, ni es para evaluar un proceso final de un programa, lo que establece es un punto de inicio, es un parámetro para después evaluar que ha hecho el programa en su Plan de Mejora para fortalecer o mejorar la eficiencia terminal, no se trata de porcentajes buenos o malos, no es para ver calidad educativa.

Toda evaluación, incluida el indicador de eficiencia terminal en las instituciones de educación superior, deben enfocar sus esfuerzos en la mejora continua de sus programas, con miras a garantizar el desarrollo de todas las potencialidades y habilidades de aprendizajes significativos y pertinentes para sus estudiantes y reciban el apoyo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que les asegure alcanzar los niveles de excelencia que la sociedad está demandando, para que todos puedan culminar de manera exitosa los programas educativos en los tiempos previstos, indistintamente si se trata de universidades públicas o privadas.

Compartimos la posición de algunos estudiosos del tema, en relación con la importancia de un análisis de la eficiencia de la educación superior, incluyendo la ET. Por un lado, se debe garantizar la educación de calidad que dé respuestas a las necesidades reales de nuestra sociedad en cuanto a los profesionales que estamos formando, para que los programas respondan a contenidos pertinentes, innovadores, inclusivos, multiculturales, con valores humanistas y equidad de género, que estén un paso adelante en las instituciones de educación superior. Por otro lado, la eficiencia debe permitir, en palabras de Saha (1991), "evaluar la contribución de las universidades al desarrollo nacional con respecto a criterios que no sean sólo la relación costo-beneficio, las tasas de rendimiento o el aumento de la productividad, todos los cuales consideran a la educación como una forma de inversión en capital humano" (p.273). Por otra parte, al evaluar la ET, permite estudiar otros factores interviniéntes como: abandono, rezago por reprobación, regularidad, alumnos activos, monografías de grado, entre otras (Román-Gálvez et al., 2023).

2.1. ¿Cómo se mide la eficiencia terminal?

Según López Suárez et al. (2008), "existe un criterio para evaluar la ET en la educación terciaria del nivel 5 en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación ...," en el cual:

la OCDE propone un índice de sobrevivencia (Survival rate), que en el nivel terciario se define como la proporción de alumnos de

nuevo ingreso que completan con éxito un programa dado y se calcula dividiendo el número de estudiantes que se gradúan entre los que ingresaron n años antes, siendo n los años de estudio a tiempo completo necesarios para acabar el programa. (p. 137)

En el caso de México, las instancias de planificación de la Secretaría de Educación Pública aplican un concepto normativo definido de manera algebraica, como “la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo dado y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de este nivel educativo n años antes” (López Suárez et al., 2008, p.136). Específicamente en el caso de la ES, para estimar la ET (cuando los programas son de cinco años), se le agrega un año a la duración del programa y se calcula a partir del número de egresados en un año dado, dividido por el número de alumnos de nuevo ingreso seis años antes.

2.2. ¿Cuáles son las variables que afectan la ET?

Existen dos variables fundamentales que se utiliza para medir la ET en la educación superior, cuánto se gasta y qué resultados se obtienen, es decir, una medida para evaluar la productividad. Como hemos anotado en líneas anteriores, no se puede medir el nivel de cumplimiento de ET, sino incorporamos otras variables como deserción, rezago, flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, programas de recuperación y apoyos económicos a estudiantes vulnerables, que influyen en la eficiencia terminal. En años recientes se incrementan las investigaciones para dilucidar esta realidad, indicando que existen variables “que mantienen una correlación altamente positiva en la eficiencia terminal de un curso de formación...muestran que la edad, el rol y los cursos tomados previamente son variables de alto impacto” (García Leal et al., 2021, p. 102). Por su parte, Gallardo León, et al., (2019) se refieren a otras variables como la reprobación, la tutoría, los docentes y las unidades de aprendizaje.

Siendo que, la ET es utilizada como indicador de calidad de los programas, consideramos que para evaluarla se deben contemplar las cinco dimensiones de la calidad educativa establecidas por la UNESCO (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO [IIEP-UNESCO], s.f.) a saber: características del aprendiz, contexto, insumos capacitadores, enseñanza y aprendizaje y resultados. Claramente algunas de estas dimensiones son res-

ponsabilidad de la institución educativa, pero otras son inherentes a los jóvenes o a sus contextos.

Es evidente que hay subjetividades al medir el desempeño en el tiempo de las IES, a través de la ET, y se pueden debatir distintas propuestas teóricas, más allá de las predominantes que siguen un enfoque economicista como un indicador del funcionamiento y rendimiento de las instituciones, es decir, se cuantifica la relación egresados vs primer ingreso, un concepto que no vincula ni explica las diferentes variables, factores externos y otros aspectos institucionales del proceso de formación, donde convergen no solo el nivel de cumplimiento de políticas institucionales en la IES, sino lo relacionado con el proceso académico, temas socioeconómicos y personales que inciden en los resultados. Todos estos aspectos son indicativos de la urgencia de una revisión conceptual que nos permita un nuevo enfoque que se adecue más a la realidad de la IES para evaluar la ET.

2.3. ¿Cuáles son las rutas que siguen los programas para mejorar la ET?

La ET es un tema abordado en distintos estudios. Un ejemplo es el realizado por Corona y Castro (2016) al Programa Nacional de Tutoría de México, que busca entre otros aspectos, mejorar la tasa de eficiencia terminal. El estudio señala que:

Son variados los factores que afectan en alguna medida el rezago educativo, factores ligados al clima educativo dentro del hogar, a problemas socioeconómicos, a dificultades de ingreso dentro del hogar, a la organización familiar, clima escolar, factores académicos y factores normativos. Dentro de los factores normativos asociados al rezago escolar se han destacado la seriación de materias, el número de oportunidades en que puede aprobar una materia, los plazos reglamentarios para concluir los estudios, el realizar correctamente la inscripción de la materia, el promedio anterior que le indicara el número de créditos permitidos para cursar, entre otras. (p.2)

El informe "Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050", (UNESCO IESALC, 2021) se señala que, en muchos países

en lugar de que la ES se financie progresivamente con fondos públicos y, por tanto, sea gratuita para los estudiantes, la tendencia predominante ha sido aumentar las tasas de matrícula y otros costos indirectos. Esto supone una importante carga financiera para los estudiantes, que afecta tanto al acceso como la finalización de los estudios, sobre todo para los estudiantes de bajos ingresos que, en algunos casos, tienen que contraer elevadas deudas y hacer fuertes reembolsos al graduarse. (p.18)

Se deduce que la dificultad de financiamiento de la ES tiene un impacto en la eficiencia terminal, ampliando el argumento sobre la complejidad del tema y la necesidad de un abordaje desde varias perspectivas.

A partir del documento también se puede argumentar que la búsqueda de solución a las bajas ET es una obligación de las IES, ya que:

En las sociedades desiguales, el mérito o la capacidad, como han demostrado muchos países, tiende a operar como desigualdad encubierta. Si los sistemas educativos no son capaces de compensar las disparidades, o peor aún, contribuyen a reproducirlas o amplificarlas, quienes acceden a la ES pertenecen a los grupos más privilegiados de la sociedad. (p.28)

Una compensación de las disparidades que originan una baja eficiencia terminal en algunos estudiantes, en especial pertenecientes a grupos tradicionalmente desfavorecidos, contribuiría a hacer más equitativo el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior.

2.4. ¿Cuál es la relación que existe entre la ET y la calidad de los programas?

Un aspecto importante discutido en las reuniones de la UNESCO, se refiere al hecho de que las cualidades que se le exigen a la educación también están afectadas por factores dinámicos y cambiantes, tales como los aspectos políticos e ideológicos, el sentido que se le da a la educación misma en un momento histórico dado y en la sociedad de ese momento, la variación en las concepciones relacionadas con el desarrollo humano, con los paradigmas de enseñanza y aprendizaje e incluso por los valores predominantes en una determinada cultura. En consecuencia, la calidad de la educación "también varía

en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros" (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO [OREALC/UNESCO], 2007).

En este orden de ideas, tanto la calidad de la educación, como el indicador de ET en la educación superior, son impactados por factores, ideológicos, políticos, sociales, económicos, culturales que están fuera del control de las IES, por lo que se necesita con prontitud abordar estos temas abiertos a nuevas posibilidades y enfoques que nos permitan avanzar, sin estar prisioneros de evaluaciones y parámetros de medición que no pueden evidenciar la realidad del proceso educativo en su complejidad y sus factores que no son estáticos, como no lo es la realidad social en cada cultura.

Adicionalmente, el análisis de la educación de calidad desde un enfoque de derechos humanos, que busca sentar bases sólidas para la educación superior del futuro, no puede ni debe divorciarse de las cinco dimensiones adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires en el 2000. Estas dimensiones deben atender criterios como la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, de manera indivisible, por cuanto, la ausencia de alguna de una idea equivocada del concepto, que debe orientar al sistema educativo en sus metas.

La importancia de la ET en el aseguramiento de la calidad se evidencia con la inclusión de este indicador en las guías de evaluación de todas las agencias de acreditación de la región centroamericana. Sin embargo, se identifica también falta de claridad en la definición de este concepto, el cual implícitamente hace referencia a una estimación cuantitativa. En este sentido, compartimos lo expresado por Cuellar y Bolívar (2006) en cuanto a las dificultades del uso y forma de medir la ET, quienes plantean la hipótesis de que:

estas se derivan de que no se ha definido con claridad qué, realmente, se trata de medir con ella; o, en otras palabras, que no es claro el estatuto teórico del término. Eficiencia Terminal ¿es un concepto sustantivo (o, como algunos han dicho, "un parámetro" del proceso educativo) o más bien un indicador?; y si es un indicador, ¿de qué lo es? (p.8)

Como hemos anotado en líneas anteriores, no se puede medir el nivel de cumplimiento de ET, si no incorporamos otras variables en el análisis, como son las cinco dimensiones de las variables de educación de calidad de la UNESCO. Es importante ver más allá de la medición cuantitativa de la ET, como manifiesta Sánchez Nájera:

No se puede decir que si una institución tiene una alta eficiencia terminal tiene calidad, ni tampoco se puede asegurar que si una institución tiene baja eficiencia terminal entonces su calidad es baja. Es importante que las instituciones de educación tomen conciencia de que la calidad no solamente son aspectos cuantitativos, si no que lleva muchos aspectos cualitativos difíciles de medir a simple vista pero que, en conjunto, permiten lograr una mejor enseñanza, unos mejores planes y programas, una mejor vinculación con las empresas y, sobre todo, un involucramiento de los alumnos hacia la investigación. (Sánchez, 2011, pp. 216-217)

2.5. ¿Qué importancia se le da a la ET en los informes de la UNESCO?

Uno de los problemas conceptuales y de método de medición de la ET en las IES, consiste en que, el cálculo en sí mismo no permite determinar el tiempo que se tardó cada estudiante, o el grupo en promedio, para obtener su título. A pesar de que este cálculo en términos generales se basa en tomar el número de graduados en un año determinado y dividirlo entre n, que se entiende es la cantidad de estudiantes que ingresaron años atrás, según la duración regular del programa, que puede variar según las profesiones, el nivel y las IES.

En todos los casos la ET se mide a partir de datos agrupados, no se dispone de bases de datos en que los registros sean individualizados y, en consecuencia, no es posible controlar variables que afectan determinantemente el cálculo de la ET, de allí la necesidad de cambiar el concepto teórico como se ha venido planteando.

Actualmente no se toma en cuenta, que los estudiantes pueden ingresar al mismo tiempo, denominados cohorte, pero no todos matriculan la misma cantidad de materias, es una decisión personal de cada estudiante establecer la cantidad de clases y el tiempo en que quiere terminar su carrera. Esta flexi-

bilidad académica, incide en los cálculos de ET, que toma en cuenta el tiempo que dura la terminación del programa. Cuando se habla de cohorte ...

se refiere al conjunto de estudiantes que tienen en común haber iniciado los estudios superiores por primera vez en un mismo año y semestre académico, cumplen con las mismas medidas de selección y cursan el mismo plan de estudios, se siguen en el tiempo hasta que presentan el evento en estudio (graduación) o hasta la fecha de culminación del estudio o se retiran por algún motivo. (Vanegas-Pissa & Sánchez-Hugalde, 2018, p.5)

Otro aspecto que se debe considerar son los nuevos factores que se consideran también indicadores de calidad, pero que a su vez alteran la ET, entre ellos, la globalización, la internacionalización y el fomento de la Cooperación Internacional entre las IES, el aumento de la movilidad, estancias académicas y de investigación. Con estas nuevas posibilidades para los estudiantes, ocurre que inician en una universidad y concluyen sus estudios en otras; o bien que interrumpen sus estudios para hacer estancias profesionales o de investigación con lo cual prolongan su trayectoria. Estas oportunidades propician la transferencia de conocimientos y fortalecen el nivel de excelencia de las y los futuros profesionales, aun cuando afectan el indicador de ET.

Bajo estos parámetros de la ET, solo pueden hacerse una evaluación de estimaciones, por lo que somos del criterio de que en el concepto y método de calcular la ET, deben contemplar factores interviniéntes, entre ellos la repitencia, la deserción, los aspectos personales, sociales, económicos, cambios curriculares, crecimiento de matrícula, movilidad estudiantil, que son determinantes para que los y las estudiantes que ingresan culminen satisfactoriamente los programas académicos.

Dicho lo anterior, la ET, más que un indicador de calidad puramente se convierte en un instrumento importante para una evaluación de seguimiento académico, que permite hacer ajustes y mejoras en las IES, en las ofertas de programas, procesos administrativos, calidad docente, incentivos académicos, entre otros. Cada institución preocupada por la calidad de su quehacer debe indagar no solo su ET, sino lo que está detrás de ella, ya sea que cuantitativamente tenga un promedio aceptable o no, puesto que como hemos dicho anteriormente este indicador no necesariamente tendrá una relación directa con el nivel de calidad.

3. METODOLOGÍA

Este análisis es producto de una metodología basada en el análisis cualitativo-documental, que permitió una interpretación subjetiva de los fenómenos sociales a través del estudio de los datos de las ET. Se realizó la sistematización de datos y los análisis de las distintas investigaciones de ET en la educación superior, lo relacionado a las trayectorias escolares basadas en las historias académicas para determinar si incluyen otras variables de ET. Con esta información secundaria, específicamente literatura relacionada en el concepto de eficiencia terminal, principalmente de la UNESCO, bajo una mirada crítica al indicador de Tasa de ET, partimos de un nuevo enfoque que reconoce el impacto de otras variables como las individualidades, las institucionales, sociales y políticas en el sistema educativo, que rompa paradigmas tradicionales bajo la orientación economicista. También se realizó una triangulación entre la información que manejan diversas agencias de acreditación de las IES en relación con el indicador de ET.

4. RESULTADOS

Lo que establece la eficiencia terminal, es un punto de inicio para evaluar otros aspectos, es un indicador importante de progreso, porque establece un parámetro para después evaluar que ha hecho el programa en su Plan de Mejora para optimizar su ET, el porcentaje no es significativo para evaluar la calidad de un programa.

Es necesario una nueva mirada al indicador de eficiencia terminal para fortalecer la educación del futuro, llamar la atención a las IES que este indicador no se debe confundir como un indicador de calidad educativa, lo que se trata es de un indicador que arroja un dato simplemente como de cotejo, a partir de los porcentajes obtenidos se genera lo que vas a evaluar. Una autoevaluación de cuál es tu propuesta como Plan de Mejora, para impactar en esa ET, eso es lo que tu evalúas, el proceso de impacto, el seguimiento a tu propio dato para fortalecer o mejorar esa ET.

La educación es una prioridad en todas las sociedades y sus esfuerzos están encaminados a lograr una educación de calidad. Para ello, se requiere reconocer y enfrentar los factores interviniéntes que gravitan en esta concepción, tema que fue debatido durante la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Re-

gional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) de 2007, con base en el documento, "Educación de Calidad para todos. Un asunto de derechos humanos".

En la conceptualización y enfoques de la eficiencia terminal podemos encontrar distintos vínculos y connotaciones, sin embargo, cada una responde a métodos diversos para lograr un indicador de la calidad en las IES, pero estas diferenciaciones no significan que incorpora otras variables.

Medir la ET en los programas, en función de datos anuales de ingreso y egreso, sin tomar en cuenta las individualidades de los estudiantes y otros paradigmas presentes en el sistema educativo, como los ya mencionados, (internos y externos, la flexibilidad curricular, movilidad estudiantil, diversidad en las modalidades de las carreras, el rezago, la deserción, programas de recuperación educativo y apoyo económico a estudiantes vulnerables, entre otros), permitirán adoptar un nuevo enfoque de la eficiencia terminal en la educación superior más cercana a realidad y con menos sesgo.

En este sentido, existe un riesgo al mantener los mismos enfoques y conceptualización de la ET, al no incluir las variables que intervienen en maximizar el logro de las IES, deja espacios para mayores sesgos y subjetividades. Es por esto por lo que se requiere una evaluación como lectura correcta de la ET dentro del proceso educativo que permita la mejora continua y que dé muestras de una verdadera educación de calidad para el futuro.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Medir la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior, es fundamental; pero no de la forma como históricamente se viene adoptando. El indicador cuantitativo, es un punto de partida que establece una línea base, para luego medir cualitativa y cuantitativamente los planes de mejora institucional y su impacto en la mejora de la ET. Pero esta mejora no puede ser aislada ni en deterioro de los niveles de exigencia de los programas educativos. No hay eficiencia terminal buena, ni mala y el indicador no debe ser un parámetro para evaluar ni admisibilidad, ni para evaluar un proceso final de un programa.

Las IES, deben traer al debate nacional e internacional el tema de la eficiencia terminal de la educación superior, que propicie abandonar concepciones tradicionales en la forma en que se calcula la eficiencia terminal, es decir, una

medición que se determina en función de la inversión en educación y sus resultados (egresados o titulados en el tiempo ideal) y no se incluyen otras variables como aspecto importante dentro de las políticas educativas para la modernización del sistema educativo.

Adoptar un nuevo enfoque conceptual cualitativo para la evaluación de la ET, para incorporar en el análisis las dimensiones de calidad en la educación de la UNESCO y sus variables intervenientes al momento de evaluar la ET en las IES, además de la dimensión de eficiencia que responda a una IES del futuro. Un enfoque integral en la evaluación de la ET permitirá identificar los factores que inciden en las bajas tasas observadas en la región, permitiendo un diagnóstico y propuestas de solución pertinentes para cada contexto.

Establecer un instrumento conforme la realidad socioeconómica de cada país, como parte de la base de datos de las IES, para que en los registros sean individualizados y puedan determinar las distintas variables que afectan determinantemente el cálculo de la ET, se hagan los ajustes y adopten las medidas en el proceso educativo, tomando en cuenta, además, algunos indicadores que pueden ser distintos, si se trata que son IES públicas o privadas, con el fin de garantizar el cumplimiento de indicadores representativos de la calidad de las instituciones, los cuales quedan expresados en sistemas nacionales, externos de evaluación y acreditación de la calidad (González, A., 2023).

Lo anterior son aspectos claves que deben contemplar todo plan de mejora institucional de las IES. Por lo que se hace necesario diseñar un sistema que oportunamente identifique y alerte de los factores de riesgos de éxitos en el proceso de formación de los estudiantes en la IES, para intervenir, y hacer los cambios que se requieran y lograr la mejora continua de la ET sin sacrificar la calidad educativa.

Diseñar un sistema que oportunamente identifique y alerte los factores de riesgos de éxitos en el proceso de formación de los estudiantes en la IES, es necesario para intervenir, y hacer los cambios que se requieran y lograr la mejora continua de la ET sin comprometer la calidad educativa.

Como afirma el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INNE), el indicador Tasa de ET,

ha sido interpretada como la proporción de alumnos que termina sus estudios en tiempo normativo o ideal establecido. Sin embargo, este indicador no toma en cuenta la aprobación, reprobación

ción o deserción que se presenta a lo largo de la trayectoria escolar, así que no es posible asegurar que los alumnos egresados de un ciclo escolar provengan exactamente de los alumnos de nuevo ingreso inscritos determinado número de ciclos escolares. (INEE, 2017, p.1)

Es necesario incorporar en la medición de la ET, otras variables como las individualidades, las institucionales, sociales y políticas en el sistema educativo, así como el indicador de la tasa de alumnos con rezagados y los regulares, para identificar aquellos que tienen un año más de la edad (extra-edad) y grupos vulnerables, que pueden presentar mayores posibilidad de rezago y que el sistema debe tener la capacidad de mantenerlos, utilizando otros programas y herramientas educativas para las y los alumnos, como becas, mentorías o grupo de pares para reforzar el proceso de aprendizaje y culminen en los tiempos previstos sus carreras en las IES, mejorando la ET.

AGRADECIMIENTOS

Universidad Católica Santa María La Antigua (USMA), Sistema Nacional de Investigación (SNI), Agencia de Acreditación de Postgrados de Centroamérica (ACAP).

REFERENCIAS

- Corona Armenta, A. T., & Castro Soriano, R. (2016). Posibles Factores Administrativos que pueden inducir un rezago. Memorias del Séptimo Encuentro Nacional de Tutoría. Repositorio de Objetos de Aprendizajes. Universidad de Guanajuato. <https://cutt.ly/HehEAh07>
- Cuéllar Saavedra, Ó. & Bolívar Espinoza, A. G. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (3) (139), 7-27. <https://lc.cx/XLTeOa>
- García Leal, M., Medrano Rodríguez, H., Vázquez Acevedo, J. A., Romero Rojas, J. C., & Berrún Castañón, L. N. (2021). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 97–104. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.12>
- Guevara-López, P., Sandoval-Gómez, R., & López-Silva, B. (2008). *La Medición de la Eficiencia Terminal en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional*. <https://cutt.ly/QehUe5Tp>

- González, A. (2023). Evaluación de la Educación Superior: Entre el discurso y una cultura de la calidad. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 10(19), 13-19. <https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9730>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (s.f.). *Indicadores de calidad y aprendizaje*. UNESCO-IIEP Learning Portal (Last update 20 Feb 2023). <https://bit.ly/3iY7ICi>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. (2017). *ATO2e - Tasa de eficiencia terminal*. INNE. <https://bit.ly/3Lwf5Xe>
- López Suárez, A., Albíter Rodríguez, Á., & Ramírez Revueltas, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (2) (146), 135-151. <https://bit.ly/3y0SMGb>
- Martínez-González, A., Manzano-Patiño, A. P., García-Minjares, M., Herrera-Penilla, C. J., Buzo-Casanova, E. R., & Sánchez-Mendiola, M. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. *Revista de la educación superior*, 47(188), 57-85. <https://cutt.ly/3ehUr6T9>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. NU. <https://cutt.ly/xehUtUJo>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). OREALC/UNESCO Santiago. <https://cutt.ly/jehUysPC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO IESALC. <https://bit.ly/4bPAKEK>
- RAE. (s.f.). Real Academia Española. <https://dle.rae.es/eficiencia>
- Román-Gálvez, R. D., Lobatos, L. M., López, L. E. F., & Pedregosa, I. A. S. (2023). Rezago por reprobación y eficiencia terminal: universidad autónoma de baja california caso facultad de ciencias humanas, cohorte 2019-1. *Brazilian Journal of Development*, 9(05), 15430–15441. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n5-065>
- Saha, L. (1991). La universidad y el desarrollo nacional: Retos y problemas en los países en desarrollo. 269–278. <https://cutt.ly/9ehUyN7o>

- Sánchez N. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57), 213-217.
- Vanegas-Pissa, J. C., & Sancho-Ugalde, H. (2019). Análisis de cohorte: Deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.11>

2. Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales

Strategic planning in universities: Education for Global Citizenship and Intercultural Competences

Carolina Giménez Milán¹  Luciana Acosta Güemes² 

¹ Instituto Superior de Letras “Eduardo Mallea”, Buenos Aires, Argentina

² Instituto Universitario Cemic, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

La noción de “Ciudadanía global” y de “Competencias Interculturales” ha cobrado un lugar central en el discurso internacional acerca de las prioridades educativas para el desarrollo, especialmente en el ámbito de las Naciones Unidas. Por ello, resulta oportuno analizar estos conceptos dentro del marco de la Planificación Estratégica en la Educación Superior. En este artículo se presenta un desarrollo teórico y un análisis descriptivo sobre los programas y proyectos vinculados con la Educación para la Ciudadanía Global y las Competencias Interculturales que se incluyen en los planes estratégicos de tres universidades nacionales argentinas: el Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011 – 2016 – 2026), Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (2020-2029) y Plan Estratégico 2030 Universidad Nacional de Cuyo. La elección de estas universidades responde a que son tres de las siete universidades nacionales más antiguas del país, representan diferentes regiones geográficas e integran distintos Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior. El artículo comienza con una breve evolución histórica y definición de los conceptos de Educación para la Ciudadanía Global y Competencias Interculturales, así como la definición de “planificación estratégica”, para luego adentrarse en el análisis concreto de los Planes Estratégicos en estudio. La investigación concluye y verifica, con diferencias entre las tres instituciones, la existencia de diversos programas vinculados con la Educación para la Ciudadanía Global y las Competencias Interculturales, y la importancia que estas instituciones universitarias le otorgan dentro de su planificación estratégica.

Palabras clave: Plan estratégico universitario; planeamiento estratégico; Educación para la Ciudadanía Global; competencias interculturales, ODS

Strategic planning in universities: Education for Global Citizenship and Intercultural Competences

ABSTRACT

The notion of «Global Citizenship» and «Intercultural Competences» have gained a central place in the international discourse about educational priorities for development, especially in the United Nations. Therefore, it is appropriate to analyze these concepts within the framework of Strategic Planning in Higher Education. This article it is presented a theoretical development and a descriptive analysis of the programs and projects related to Education for Global Citizenship and Intercultural Competences that are included in the strategic plans of three Argentine national universities: the Strategic Plan of the National University of the South (2011 - 2016 - 2026), Strategic Institutional Plan of the National University of the Coast (2020-2029) and Strategic Plan 2030 National University of Cuyo. The choice of these universities responds to the fact that they are three of the seven oldest national universities in the country and represent different geographical regions and they are members of different Regional Councils for Higher Education Planning. The article begins with a brief historical evolution and definition of the concepts of Education for Global Citizenship and Intercultural Competences, as well as the definition of «strategic planning», to then delve into the specific analysis of the Strategic Plans under study. The research concludes and verifies, with differences among the three institutions, the existence of various programs related to Education for Global Citizenship and Intercultural Competences, and the importance that these university institutions give to these concepts within of your strategic planning.

Keywords: University strategic plan; strategic planning; Education for Global Citizenship; intercultural competences, SDGs

Planejamento universitário estratégico: Educação para a cidadania global e competências interculturais

RESUMO

As noções de “Cidadania Global” e “Competências Interculturais” ganharam um lugar central no discurso internacional sobre as prioridades educacionais para o desenvolvimento, especialmente nas Nações Unidas. Assim, é oportuno analisar estes conceitos no quadro do Planejamento Estratégico no Ensino Superior. Assim, este artigo apresenta um desenvolvimento teórico e uma análise descritiva dos programas e projetos relacionados com a Educação para a Cidadania Global e Competências Interculturais que

estão incluídos nos planos estratégicos de três universidades nacionais argentinas: o Plano Estratégico da Universidade Nacional da Sul (2011 - 2016 - 2026), Plano Institucional Estratégico da Universidade Nacional da Costa (2020-2029) e Plano Estratégico 2030 Universidade Nacional de Cuyo. A escolha dessas universidades responde ao fato de serem três das sete universidades nacionais mais antigas do país e representarem diferentes regiões geográficas e integram diferentes Conselhos Regionais de Planeamento do Ensino Superior. O artigo inicia-se com uma breve evolução histórica e definição dos conceitos de Educação para a Cidadania Global e Competências Interculturais, bem como a definição de "planeamento estratégico", para depois se aprofundar na análise específica dos Planos Estratégicos em estudo. A investigação conclui e verifica, com diferenças entre as três instituições, a existência de vários programas relacionados com a Educação para a Cidadania Global e Competências Interculturais, e a importância que estas instituições universitárias atribuem a estes conceitos no âmbito do seu planeamento estratégico.

Palavras-chave: Plano estratégico da universidade; planejamento estratégico; Educação para Cidadania Global; competências interculturais, ODS

Planification universitaire stratégique : éducation à la citoyenneté mondiale et aux compétences interculturelles

RÉSUMÉ

Les notions de « citoyenneté mondiale » et de « compétences interculturelles » ont acquis une place centrale dans le discours international sur les priorités éducatives pour le développement, notamment au sein des Nations Unies. Par conséquent, il convient d'analyser ces concepts dans le cadre de la planification stratégique de l'enseignement supérieur. Ainsi, cet article présente un développement théorique et une analyse descriptive des programmes et projets liés à l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux compétences interculturelles qui sont inclus dans les plans stratégiques de trois universités nationales argentines : le plan stratégique de l'Université nationale de Sud (2011 - 2016 - 2026), Plan Stratégique Institutionnel de l'Université Nationale de Littoral (2020-2029) et Plan Stratégique 2030 Université Nationale de Cuyo. Le choix de ces universités répond au fait qu'elles sont trois des sept plus anciennes universités nationales du pays et représentent différentes régions géographiques et ils intègrent différents Conseils Régionaux de Planification de l'Enseignement Supérieur. L'article commence par une brève évolution historique et la définition des concepts d'éducation à la citoyenneté mondiale et aux compétences interculturelles, ainsi que la définition de «planification stratégique», pour ensuite se plonger dans l'analyse spécifique des

plans stratégiques à l'étude. L'enquête conclut et vérifie, avec des différences entre les trois institutions, l'existence de divers programmes liés à l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux compétences interculturelles, et l'importance que ces institutions universitaires accordent à ces concepts au sein de votre planification stratégique.

Mots clés: Plan stratégique de l'université ; planification stratégique ; l'éducation à la citoyenneté mondiale ; compétences interculturelles, ODD

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad del mundo actual obliga a las instituciones a utilizar distintos recursos para la toma de decisiones y el planeamiento de su futuro. En este sentido, la Planificación Estratégica es una herramienta de gestión que permite establecer el quehacer y el camino que deberían recorrer las organizaciones para alcanzar las metas previstas. Si bien la Planificación Estratégica nació en el ámbito de las empresas, luego se trasladó a distintos tipos de organizaciones, incluyendo las instituciones de educación. Al respecto, la Asociación de universidades Grupo Montevideo (2020) sostiene lo siguiente:

La planificación estratégica es uno de los enfoques más populares y predominante en una gran parte de las organizaciones, entre las que se incluyen las del contexto universitario. Ha adquirido una gran importancia al convertirse en una de las herramientas que permite direccionar el cambio en la educación superior y posibilita las transformaciones necesarias que impone tanto el entorno turbulento e incierto en un mundo globalizado como los grandes retos que tiene que cumplir para responder a las exigencias de la sociedad. (p. 24)

Asimismo, la administración estratégica se define como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar decisiones multidisciplinarias que permiten que una organización alcance sus objetivos (David, 2013). Por su parte, el cuadro de mando de un plan estratégico proporciona la estructura necesaria para un sistema de gestión y medición. Hoy las organizaciones están compitiendo en entornos complejos, por lo que es vital que tengan una exacta comprensión de sus objetivos y de los métodos deben utilizar para alcanzarlos (Kaplan, 2000). Por su parte, Bustos et al., 2008, sostienen que "el Cuadro de Mando Integral traduce la estrategia y la misión de una organización en un

conjunto de medidas que proporciona la estructura necesaria para un sistema de gestión y medición estratégica” (p. 99).

Por otro lado, tomando en cuenta que los conceptos de “Ciudadanía global” y de “Competencias Interculturales” han cobrado un lugar central en el discurso internacional acerca de las prioridades educativas para el desarrollo, especialmente en el ámbito de las Naciones Unidas, resulta oportuno y relevante analizar la Planificación Estratégica en la ES referida a estos temas. En este artículo, se analizarán el Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011 - 2016 – 2026)⁽¹⁾ (Plan Estratégico UN Sur), el Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (2020-2029)⁽²⁾ (Plan Estratégico UN Litoral), y el Plan Estratégico 2030 Universidad Nacional de Cuyo⁽³⁾ (Plan Estratégico UN Cuyo), en lo que respecta en los tres casos al desarrollo de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y de las Competencias Interculturales (CI).

Es oportuno aclarar que el sistema de Educación Superior de Argentina está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. De acuerdo con la reglamentación (Resolución MEYD N.º 280/16), las regiones son siete y cada una está coordinada por un Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES), integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. Los CPRES, entre otras funciones, actúan como órgano de coordinación y consulta del Sistema de Educación Superior, coordinan actividades de extensión y desarrollo cultural, y realizan acciones de divulgación referidas al planeamiento de la Educación Superior.

En este artículo se analizarán planes estratégicos de universidades pertenecientes a tres CPRES diferentes: CPRES Bonaerense (Universidad Nacional del Sur), CPRES Centro (Universidad Nacional del Litoral) y CPRES Nuevo Cuyo (Universidad Nacional de Cuyo).

En concreto, la intención es tomar los planes estratégicos mencionados y estudiar los objetivos estratégicos, los ejes estratégicos con sus subejes y los programas que se presentan en dichos planes vinculados con la ECG y las CI. De esta manera, la pregunta que guiará este trabajo es la siguiente: ¿qué elementos vinculados con la ECG y las CI se presentan en los Planes Estratégicos en estudio?

2 . METODOLOGÍA

Este artículo se emplaza dentro del espacio de estudio de la Educación Superior, en el cual hay un creciente cuerpo de literatura que examina su contribución al logro de los ODS (Ramos Torres 2021; Campbell y Mawer 2019; McCowan 2019; Owens 2017).

El modelo comparativo que centra esta investigación recurre a la técnica cuantitativa de análisis de contenido. El método propuesto, se enfoca en el análisis y comparación del Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011 - 2016 – 2026) (Plan Estratégico UN Sur), del Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (2020-2029) (Plan Estratégico UN Litoral), y del Plan Estratégico 2030 Universidad Nacional de Cuyo (Plan Estratégico UN Cuyo), en lo que respecta en los tres casos al desarrollo de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y de las Competencias Interculturales (CI).

3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Dentro de este nuevo marco mundial para redirigir a la humanidad hacia un camino sostenible, se encuentran en el centro de la Agenda 2030 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La finalidad de los 17 ODS es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro. Los objetivos abordan desafíos mundiales cruciales para la supervivencia de la humanidad; fijan los límites ambientales y los umbrales críticos para el uso de recursos naturales; y reconocen que la erradicación de la pobreza debe ir a la par de estrategias que fomenten el desarrollo económico. Para alcanzar los objetivos, todos tienen que cumplir con su parte: los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y todo ser humano en el planeta. Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación en la sociedad, pueden desempeñar un papel fundamental en el logro de los ODS.

Como se aclara en la guía “Cómo empezar con los ODS en las universidades”, publicada por la Sustainable Development Solution Network-Australia/Pacific (SDSN⁽⁴⁾, 2017), para que los ODS sean un éxito a escala global, es necesario

que las universidades adquieran un papel preponderante en el desarrollo sostenible y lideren la implementación de los ODS. Para ello, es esencial un enfoque integral por parte de toda la universidad.

Según la SDSN, las universidades pueden adoptar los siguientes pasos para comenzar, o profundizar, su compromiso con los ODS: a) Conocer e identificar lo que ya se está haciendo (mapeo); b) Apropiarse de la Agenda 2030 desarrollando capacidad y liderazgo interno; c) Identificar prioridades, oportunidades y debilidades; d) Integrar, implementar e incorporar los ODS en sus estrategias, políticas y planes; e) Monitorizar, evaluar y comunicar sus acciones con respecto a los ODS.

Este trabajo de investigación se centra en el punto “d” antes mencionado, por el cual la SDSN insta a las universidades a desarrollar estrategias que podrían verse delineadas dentro del “Plan Estratégico Universitario” correspondiente. Asimismo, en coincidencia con la opinión de Almuñás (2012), es un imperativo que las universidades potencien la planificación estratégica, ya que tienen que operar en un medio de incertidumbre que las obliga a buscar continuamente la eficiencia de sus modelos de gestión.

La integración de la Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible (EODS) puede ser un proceso organizacionalmente difícil, pero hay muchas acciones que las universidades pueden tomar para apoyarlo. Si bien se menciona la EODS en forma general, este trabajo centra su análisis en el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Y, en particular, nos referiremos a la meta 7 por la cual los Estados deberían garantizar para el año 2030 que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

En los ODS, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017a) reconoce explícitamente a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como una parte de la Meta 4.7 del ODS de educación, en conjunto con la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECG).

Al mismo tiempo, debe destacarse la importancia clave de la EDS para los restantes 16 ODS. La ECG se ha convertido en una herramienta educativa y social para una ciudadanía comprometida con los grandes retos globales, desde una visión local y global. La incorporación de los contenidos de la ECG en distintos contextos educativos ha alcanzado una gran dimensión debido al abordaje educativo de los desafíos globales que plantea la Agenda 2030 (Fernandes y Matos, 2022).

Se ha argumentado que los desafíos globales establecidos en los ODS pueden no reflejar localmente, en diferentes contextos internacionales, los valores de la equidad y la calidad de la educación (Chankseliani et al, 2021). Si bien algunos autores sostienen que el proceso de establecimiento de los ODS no involucró suficientemente a todas las partes interesadas relevantes, como estudiantes, padres y docentes de los países del Sur Global (Jerrard, 2016; Sayed y Ahmed, 2015), en este estudio no se realiza un análisis crítico del proceso de definición, ni de los contenidos de los ODS, sino que se toman las definiciones de CG y CI ofrecidas por UNESCO y la relevancia que esta organización le otorga a estos conceptos.

Según la UNESCO, Ciudadanía Mundial o Ciudadanía Global (CG) es un término que abarca las acciones sociales, políticas, ambientales, y económicas de parte de individuos y comunidades con pensamiento global, a escala mundial. La promoción de la CG en el desarrollo sostenible permitirá a los individuos acoger su responsabilidad social para actuar en beneficio de todas las sociedades, no solamente la propia⁽⁵⁾. En coincidencia con lo expresado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018), debe existir un objetivo común para promover la comprensión del mundo por parte de los estudiantes y empoderarlos para expresar sus puntos de vista y participar en la sociedad.

Respecto de las CI, según varias definiciones existentes, las competencias interculturales se refieren básicamente a la mejora de las interacciones humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras (UNESCO, 2020). Como lo expresa la UNESCO (2017b) en otros términos, las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados

por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida. Adquirir competencias interculturales es un reto apasionante, dado que nadie está, naturalmente, llamado a entender los valores de otros. Este reto es una oportunidad única en la historia de la humanidad, y entendemos que las universidades pueden ser grandes protagonistas al respecto.

La ECG tiene como objetivo la formación de ciudadanos en un contexto global, donde se reconozca la importancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para su participación ciudadana en distintos aspectos de desarrollo cultural, social y económico en un plano local y global. En esto toma relevancia la promoción de las competencias interculturales en el entendimiento y el respeto por la diversidad cultural, la capacidad de asociación con otras personas para pacíficamente resolver problemas, el desarrollo de la tolerancia ante las diferencias y, principalmente, una disposición hacia la cooperación entre diversos actores (UNESCO, 2012, 2014).

4. PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR (2011 – 2016 – 2026)

El Plan Estratégico UN Sur fue llevado a cabo por la Comisión Asesora de Planeamiento (CAP) de la UNS creada por el Consejo Superior Universitario en el año 2007. También participaron varios especialistas desde distintos ámbitos, dentro y fuera de la UNS, realizando aportes y/o ayudando a organizar seminarios sobre diversas temáticas. El documento presenta, entre otros elementos, una reseña histórica; la misión, visión y valores institucionales; análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA); ejes estratégicos y programas; y revisión estratégica. Los ejes son los siguientes:

- Eje Estratégico de Gestión Institucional.
- Eje Estratégico de Gestión de la Calidad Académica.
- Eje Estratégico de inclusión e Integración de los Alumnos.
- Eje Estratégico de Integración en la Región de Incumbencia.
- Eje Estratégico de Infraestructura y servicios.

En el siguiente apartado analizaremos los programas vinculados con la ECG y CI que se incluyen en el análisis FODA y en cada eje estratégico antes mencionado del Plan Estratégico UNS.

4.1. Plan Estratégico UN Sur sobre ECG y CI

En línea con la afirmación de Mintzberg (1993) acerca de que “en el campo de la administración, una estrategia es el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar” (p. 5), el Plan Estratégico UNS presenta metas y políticas institucionales claras.

A continuación, respecto de los conceptos de ECG y CI, se mencionan distintas capacidades y factores favorables y desfavorables que el Plan Estratégico UN Sur presenta dentro del análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). Luego, ordenados por cada uno de los cinco ejes estratégico con sus subejes, se analizan distintos programas y proyectos que se vinculan con estos objetivos.

4.1.1. Análisis FODA respecto de la ECG y la CI. Dentro de este análisis, se menciona como **Fortaleza** el crecimiento sostenido en el número de convenios de colaboración con importantes universidades internacionales para el desarrollo de actividades científicas y de movilidad de personal académico, no docente y estudiantes. En las **Oportunidades**, se afirma que existe un creciente apoyo a nivel nacional e internacional a las actividades de internacionalización del sistema universitario. También se menciona el incremento de las exigencias del manejo del idioma inglés en el campo laboral de los profesionales egresados, como así también las actuales demandas de certificación del idioma español para extranjeros. Por su parte, en el ámbito de las **Debilidades** se observan diversas cuestiones que pueden impactar negativamente en la ECG y las CI, pero para centrarnos solamente en un impacto directo, podemos mencionar las falencias en la comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria y con el entorno, lo que dificulta el posicionamiento y la visualización de la UNS como centro educativo en el contexto local, nacional e internacional. Por último, dentro de las **Amenazas** con un impacto directo sobre las temáticas en análisis, se menciona la invasión de ofertas de universidades con cursos a distancia. Esto demuestra la proliferación de opciones educativas más globales propias de un cambio de paradigma hacia una globalización de la educación.

4.1.2. Eje Estratégico de Gestión Institucional. Aquí se presentan tres subejes: 1.a) Gestión de la Información y 1.b) Actualización Normativa y 1.c) Promoción

de Políticas Institucionales en Derechos Humanos. En este último eje se presenta el programa de "Promoción de Políticas Institucionales en Derechos Humanos" para desarrollar una política institucional integral de defensa de los Derechos Humanos de primera generación (civiles y políticos), segunda generación (igualdad), tercera generación (sociales, económicos y culturales) y hasta cuarta generación (medio ambiente, bioética y nuevas tecnologías). Se destacan los siguientes objetivos específicos del programa: consolidar la subsecretaría de DDHH; promover el fortalecimiento de la cátedra de DDHH; y promover el desarrollo académico y curricular en áreas específicas de DDHH.

4.1.3. Eje Estratégico de Gestión de la Calidad Académica. Acá se presentan dos subejes: 2.a) *Gestión de la Calidad Educativa* y 2.b) *Gestión de la Calidad en Ciencia y Tecnología*. En el 2.a se presenta un proyecto "Internacionalización de los Planes de Estudio" a través del cual se busca fomentar las actitudes interdisciplinarias e interculturales en los alumnos avanzados de las carreras de grado. Para esto, se destaca la organización de actividades académicas, culturales, sociales y deportivas con alumnos internacionales. Asimismo, el crecimiento de convenios internacionales y la promoción de la UNS como destino de intercambio. Otro proyecto dentro del 2.a es el conocido con el título de "Enseñanza de idiomas" cuyo objetivo es el de sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de aprender inglés y, además, una tercera lengua. Algunas acciones que se destacan: establecimiento de nuevos niveles de dominio de inglés; compromiso de docentes para incluir en sus asignaturas bibliografía en inglés; servicio de corrección de resúmenes en inglés; y promoción de participación de profesores internacionales. Otro proyecto es el Seguimiento de los Alumnos de Movilidad con dos objetivos específicos: ofrecer una instancia de apoyo psicológico antes y después del viaje, y contar con datos estadísticos sistematizados sobre las experiencias de movilidad. Otro proyecto dentro del 2.a es "Internacionalización en Casa: Reconocimiento de estudio" presentando como objetivos principales el reconocer las actividades académicas que los estudiantes realizan en universidades extranjeras, la creación de doble titulación y el fomentar la cotutela de tesis de posgrado con instituciones educativas del mundo.

4.1.4. Eje Estratégico de Inclusión e Integración de los Alumnos. Este eje presenta dos subejes: 3.a) *Articulación en la Enseñanza de Grado y Pregrado*, y 3.b) *Apoyo*

y *Contención para el Ingreso y Permanencia*. En principio, podríamos afirmar que no hay programas directamente vinculados con ECG ni con CI, pero nos gustaría mencionar el proyecto denominado “Semana del ingresante”, que tiene como objetivo principal facilitar la adaptación del ingresante, contribuir a la comprensión de la vida universitaria y proporcionar información respecto de sus derechos y obligaciones como estudiante. Todo esto ayudaría a mejorar los vínculos interpersonales entre los estudiantes y los docentes, y colaboraría para una mejor comprensión de las diferencias.

4.1.5. Eje Estratégico de Integración en la Región de Incumbencia. Aquí se presentan 4 subejes: 4.a) *Desarrollo de Políticas Regionales*, 4.b) *Fortalecimiento de la Relación de la UNS con sus Graduados*, 4.c) *Ciencia, Tecnología e Innovación* y 4.d) *Cultura y Extensión*. En este eje se desarrollan los siguientes programas ligados con ECG y las CI: en 4.a se menciona el proyecto “Incorporación de la UNS a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo”, con el objetivo de lograr una integración latinoamericana más efectiva. En 4.b el programa “Fortalecimiento de la Relación de la UNS con sus graduados”, presenta como uno de sus objetivos mejorar la relación en busca de fines académicos, culturales y de extensión. En el 4.c se presenta el proyecto “Equipos de Trabajo en áreas de interés del medio” por el que se organizan equipos de trabajo que atienden las cuestiones de interés de la zona de influencia de la UNS (específicamente, en temas como medio ambiente, agua, energía, salud, desarrollo industrial, etc.). En 4.d se destaca el proyecto de “Creación de un Consejo Social”, que tiene como uno de sus principales objetivos, promover un concepto amplio de extensión universitaria como el desarrollo de un proyecto colectivo comprometido con la realidad socioeconómica, cultural y política del medio social. También en 4.d se presenta el proyecto “El teatro como vehículo de comunicación e integración”, con el que se busca diversificar la oferta cultural local y desarrollar estrategias efectivas de comunicación e integración de las comunidades más alejadas. También está el proyecto “Promoción de las Actividades Artísticas” que tiene dentro de uno de sus objetivos, generar el ciclo “Cultura y región” para mostrar las producciones artísticas del área o zona de influencia de la UNS. Por su parte, con el proyecto “Compromiso Social Universitario” se busca promover la presencia de la UNS como agente social activo a nivel territorial.

4.1.5. Eje Estratégico de Infraestructura y Servicios. Aquí se presentan dos sub-ejes: 5.a) *Desarrollo y Mantenimiento de la Infraestructura edilicia, y 5.b) Mejora de los Servicios.* En el 5.a se presenta el proyecto “Reciclado y Reducción de Residuos Sólidos Urbanos” en el que uno de sus objetivos principales busca generar conciencia comunitaria y solidaridad social. Por su parte, el proyecto “Mitigación de Problemas Medioambientales Urbanos” también tiene como objetivo principal, generar conciencia comunitaria en aspectos relacionados con esta problemática. Dentro de esta línea, también está el proyecto “Uso Racional de los Recursos” con el propósito de concientizar a la comunidad universitaria y promover el uso de tecnologías y materiales que permitan ahorro de energía y la utilización de energías renovables. Por su parte, el proyecto “Bienestar Universitario” procura mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria, propiciando actividades comunitarias.

Es importante aclarar que en el Plan Estratégico UN Sur cada programa de los distintos ejes presenta objetivos específicos, acciones, plazo estimado y unidad de gestión a cargo de cada programa.

Asimismo, el Plan Estratégico UN Sur establece que dicho documento constituyó el primer paso para iniciar un proceso de Planificación Estratégica en la Universidad, ya que la Comisión Asesora de Planeamiento tendrá a su cargo el seguimiento de este Plan que involucrará: 1. La realización de reuniones periódicas con las Secretarías y Subsecretarías. 2. La permanente evaluación de las distintas etapas de instrumentación de los distintos proyectos. 3. El estudio de los inconvenientes que pudieran presentarse en la sustanciación de los distintos proyectos y la reformulación de las acciones previstas a los efectos de afrontar dichos inconvenientes. 4. La proposición de inclusión de nuevos proyectos y/o modificación de los proyectos contenidos en el presente plan, a la luz de los cambios de contexto que puedan operarse. 5. La proposición de nuevos proyectos sobre temáticas no abordadas en el presente plan. 6. La formulación anual de un informe sobre la ejecución de este.

Por último, es pertinente destacar que el propio Plan Estratégico UN Sur afirma que merecen tenerse en cuenta en el Plan Estratégico institucional las conclusiones del Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Asimismo, el Plan Estratégico UN Sur menciona las tensiones que han de superarse a la hora de planificar, incluyendo específicamente la tensión entre lo mundial y lo local:

convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y de las comunidades base.

5. PLAN INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2020-2029)

El Plan Estratégico UN Litoral presenta tres Líneas Institucionales Estratégicas (LIE), quince Objetivos Institucionales (OI) y tres Ejes Transversales (ET) en los que se funda el nuevo proceso de planificación de la Universidad Nacional del Litoral. Las líneas son las siguientes:

- Línea Institucional Estratégica 1 (LIE 1): Legitimidad para la toma de decisiones y coherencia en la implementación de políticas y asignación de recursos (Legitimidad y Coherencia).
- Línea Institucional Estratégica 2 (LIE 2): Calidad, transversalidad y pertinencia de cada una de las funciones sustantivas y en todos los niveles académicos. (Calidad, Transversalidad y Pertinencia).
- Línea Institucional Estratégica 3 (LIE 3): Cooperación prioritaria con los actores sociales y productivos en el territorio, conectada al mundo y con una fuerte función social de sus medios de comunicación (Cooperación, Territorio y Comunicación).

Los ejes estratégicos transversales son los siguientes:

- Sostenibilidad Ambiental.
- Inclusión y Equidad.
- Compromiso Social.

Este Plan Estratégico UN Litoral presenta tres etapas trienales de implementación y revisión: primera etapa 2021-2023, segunda 2024-2026 y tercera etapa 2027-2029. En la primera etapa se trabaja en diseñar o rediseñar programas y proyectos de cada Línea Institucional Estratégica respetando los tres ejes estratégicos transversales. En la definición de los objetivos específicos y las metas, se coordinarán instancias de trabajo Inter claustro con las Unidades Académica y las Áreas Centrales.

5.1. Plan Estratégico UN Litoral sobre ECG y CI

Resulta muy interesante analizar la Guía para el proceso de implementación⁽⁶⁾, que tiene como finalidad principal fijar las reglas que orientarán el proceso

de implementación del Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En esta guía se establecen los procesos y los órganos que participarán en la definición de programas y proyectos en cada uno de los objetivos específicos del plan dentro de las líneas estratégicas y los ejes transversales.

En lo que respecta a ECG y CI, si bien el Plan UN Litoral no incluye programas específicos, podemos mencionar los objetivos estratégicos dentro de los cuales entendemos que podrían desarrollarse proyectos vinculados a estos temas:

5.1.1. LIE 2, objetivo 1. Garantizar el efectivo derecho a la educación pública a través de políticas que consoliden el ingreso, la permanencia y la graduación en las distintas áreas del conocimiento, y **desarrollar transversalmente propuestas curriculares flexibles**, atendiendo las transformaciones del mundo del trabajo, **incorporando la dimensión internacional**, y con la máxima calidad académica, que garanticen un desempeño sustentado en principios éticos en el ejercicio profesional y/o científico de sus graduadas y graduados.

5.1.2. LIE 2, objetivo 3. Fortalecer el desarrollo de las **funciones sustantivas de investigación y extensión** en todas las áreas y ramas del saber en las que la Universidad proyecta acciones académicas, orientando al mismo tiempo de manera interdisciplinaria parte de las capacidades en estas áreas a temas estratégicos, y **articulando acciones con actores nacionales, regionales e internacionales**.

5.1.3. LIE 3, objetivo 2. Contribuir con el **fortalecimiento de las identidades culturales**, la cohesión social, y la reducción de la pobreza en todas sus dimensiones, a través de procesos colaborativos de **generación de conocimiento, arte y cultura**, con eje en la construcción de ciudadanía sustentada en valores democráticos, con la participación de los actores del sitio en que la Universidad se inserta.

5.1.4. LIE 3, objetivo 4. Fortalecer las acciones de **internacionalización integral**, a través del relacionamiento con Instituciones de Educación Superior y redes académicas, de extensión, investigación y vinculación científico-tecnológica, **profundizando la internacionalización del currículum y del campus**, e identificando nuevas áreas y regiones estratégicas para la cooperación internacional.

5.1.5. Eje estratégico Compromiso social. Incluimos este eje en la presente enumeración, ya que incluye la mención específica sobre la EODS y la importancia de la ECG. Así, se menciona que el trabajo y la interacción con el Consejo Social y con los actores del sitio litoral centro, y de la red de Universidades y **actores nacionales e internacionales** con la cual la UNL tiene vínculos, será central para incorporar esta dimensión en todas las acciones que la UNL implemente en los próximos años. Un componente central de esta dimensión será la de **tejer alianzas con otras Instituciones para la promoción de los ODS** y los objetivos del presente Plan Institucional Estratégico.

6. PLAN ESTRATÉGICO 2030 UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

La idea de generar una nueva planificación estratégica en la Universidad de Cuyo (UNCUYO), se comienza a gestar en el año 2020, siendo la culminación de un largo recorrido de procesos de planificación y evaluación institucional que viene desarrollando la UNCUYO desde el año 1992, con la realización de la Primera Autoevaluación institucional.

El Plan UN Cuyo incluye siete objetivos estratégicos, con líneas y programas estratégicos específicos. Los objetivos son los siguientes:

- Objetivo Estratégico Enseñanza.
- Objetivo Estratégico Investigación y Posgrado.
- Objetivo Estratégico Vinculación.
- Objetivo Estratégico Extensión.
- Objetivo Estratégico Bienestar de la Comunidad Universitaria.
- Objetivo Estratégico Internacionalización.
- Objetivo Estratégico Gestión Institucional.

6.1. Plan Estratégico UN Cuyo sobre ECG y CI

Este Plan incorpora seis ejes transversales que propician el cambio y la transformación de la institución para la próxima década, a saber: equidad de género, diversidad e interculturalidad; desarrollo territorial; sostenibilidad; innovación tecnológica y digital; proyección social y articulación intra-interinstitucional. Tomando en cuenta estos ejes y dentro de los objetivos estratégicos (OE), podemos mencionar las líneas (LE) y programas estratégicos (PE) vinculados con la ECG y CI:

6.1.1. OE2, LE3. Promoción de la divulgación y publicación científica por medio de la implementación de una política editorial integral, con **vistas a la internacionalización y/o el impacto en la comunidad local**, de los resultados de investigación.

6.1.2. OE2, PE 2.4. Promoción del posgrado con dimensión interdisciplinaria, internacional y de impartición multimodal.

6.1.3. OE3, LE1. Profundización del diálogo y la colaboración de la comunidad universitaria con el sector socio-productivo y el sector público, mediante **procesos de innovación** y vinculación **que contribuyan al desarrollo** socioeconómico y **cultural** e incentiven la participación de la Universidad en las políticas públicas locales, provinciales y nacionales.

6.1.4. OE3, LE3. Fomento de las industrias creativas, **culturales** y del conocimiento, desarrollando la producción, la promoción y la difusión de bienes, servicios y actividades de contenido científico-tecnológico, cultural, artístico y/o patrimonial.

6.1.5. OE4, LE3. Desarrollo artístico, cultural y académico de la comunidad, integrando la experiencia artística y educativa, fomentando el desarrollo humano sostenible y la igualdad de oportunidades.

6.1.6. OE6. Este objetivo busca **impulsar una internacionalización integral y transversal** para la UNCUYO, con el fin de mejorar la calidad de sus funciones académica, de investigación, vinculación y extensión. Se destacan los siguientes programas: PE6.1. **Intercambios internacionales**, reconocimiento académico y dobles titulaciones. PE6.2. **Internacionalización del currículum**. PE6.3. Fortalecimiento institucional a través de la **cooperación internacional**.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando la pregunta que guía este trabajo: “¿qué elementos vinculados con la ECG y las CI se presentan en los Planes Estratégicos analizados?”, se expone a continuación una tabla comparativa entre las tres instituciones:

En este estudio se pudo verificar que en el Plan Estratégico UNS se presentan alrededor de veinte proyectos vinculados con ECG y las CI. Cada uno de estos proyectos fue detallado anteriormente y demuestra una clara política de la institución respecto a la planificación estratégica sobre los conceptos en análisis. De cualquier manera, coincidimos con Macías Sánchez (2016) en cuanto

Tabla 1. Comparación de los Planes Estratégicos analizados sobre elementos vinculados con la ECG y las Clas

Tres instituciones y cinco elementos comparativos

	UN del Sur	UN del Litoral	UN de Cuyo
Objetos vinculados con CG y CI	Programas y proyectos	Objetivos estratégicos	Líneas y programas estratégicos
Menciona ODS y Agenda 2030	Sí	Sí	Sí
Menciona específicamente el concepto CG	Sí	No	No
Menciona específicamente el concepto CI	No	No	No
Menciona referencias vinculadas con CG	Sí	Sí	Sí
Menciona referencias vinculadas con CI	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

a que “la comunidad universitaria debe conocer el contenido de cada uno de los componentes de la planificación estratégica de su institución y el direccionamiento a seguir, los planes de acción a implementar y de mecanismos para el seguimiento y control de los resultados, ya que ellos son partícipes de todo el proceso” (p. 53). Por ello, estos Planes Estratégicos cobrarán sentido en la medida en que se difundan adecuadamente dentro de la comunidad universitaria y se realicen eficazmente los seguimientos correspondientes.

Por su parte, si bien el Plan UN Litoral no incluye programas específicos, presenta cinco objetivos estratégicos dentro de los cuales podrían desarrollarse proyectos vinculados con CG y CI. Respecto del Plan de UN Cuyo, se presentan seis líneas y programas estratégicos que podrían vincularse directamente con estos conceptos.

Por otro lado, en las presentaciones de los tres Planes Estratégicos analizados si bien no se mencionan específicamente los conceptos de CG y CI, se incluyen referencias vinculadas con estos temas en distintas secciones de los documentos. Por un lado, en el Plan Estratégico UN Sur se aclara que “un estudiante, y con más razón un profesional, debe sentirse parte del mundo que lo rodea y tener en claro que los conocimientos que recibe le permiten integrarse más adecuadamente al mismo” (p. 160), y creemos que esto debe vincularse con la noción de Ciudadanía Mundial y la visión que permite un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común.

Asimismo, el Plan Estratégico UN Litoral menciona que la Universidad Nacional del Litoral adhirió y fue parte activa en la declaración de la III CRES de 2018¹, en lo que respecta a reconocer a la Educación Superior “como un bien pú-

blico-social, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados". Adhiriendo también a la siguiente idea:

Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (p. 25)

Esto demuestra claramente una estrategia institucional orientada hacia el desarrollo de la Ciudadanía Global y las Competencias Interculturales con el objetivo de lograr una integración solidaria. De igual modo, se destaca el comienzo de la Misión Institucional definida en el Plan Estratégico UN Cuyo, que expresa:

La Universidad Nacional de Cuyo, es una institución de Educación Superior que, en el marco de la integración local, nacional, latinoamericana y caribeña, e internacional, tiene como misión la construcción de ciudadanía, la formación integral de artistas, docentes, científicos, profesionales, tecnólogos y técnicos para una sociedad justa. Produce, desarrolla, transfiere e intercambiar conocimientos, prácticas y tecnologías acordes con las demandas y necesidades sociales, con las políticas públicas nacionales y regionales y con el propio avance científico. (p. 10)

Para concluir con el análisis de estos Planes Estratégicos, se confirma que los tres documentos incluyen, de alguna manera, menciones sobre la Agenda 2030 y la importancia de la Educación para los ODS. Aquí destacamos el Plan Estratégico UN Sur, que incluye tópicos y recomendaciones dentro de los cuales se presenta la siguiente sugerencia: "Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (p. 165). Este cierre del documento refuerza la idea de que la inclusión de programas vinculados con ECG y las CI se corresponden con una política estratégica institucional al respecto.

Se observa que, efectivamente, las tres universidades en estudio han adoptado, aunque de manera heterogénea, la responsabilidad de promover la CG al transmitirles a sus estudiantes que son miembros de una vasta comunidad global y que pueden usar sus habilidades y educación para contribuir con esa comunidad mundial. Creemos en la necesidad de incluir estos conceptos como elementos fundamentales en una planificación estratégica universitaria, y celebramos que universidades integrantes de distintos Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior en Argentina tengan presentes objetivos concretos de ECG y CI. Las características demográficas y estructuras socio productivas son diferentes en las distintas regiones del país, por lo que resulta muy alentador encontrar este compromiso en la planificación de distintas instituciones representativas de diferentes CPRES. A pesar de esta realidad alentadora, creemos que los planes estratégicos deberían incluir menciones directas y específicas sobre estos conceptos y su importancia dentro de la educación superior. En este sentido, las competencias interculturales y la convivencia desde una educación diversa y multicultural, es un factor relevante en la calidad educativa hoy en día, por lo que es otro motivo que reforza la importancia de incluir estos objetivos dentro de la planificación estratégica universitaria.

La enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos insta a desarrollar competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir un futuro desde esa alteridad diversa (UNESCO, 2017b). Es fundamental que las instituciones de educación superior destaqueen la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural en sus múltiples manifestaciones, así como la necesidad de interpretar los Derechos humanos a la luz de esa diversidad. Este planteamiento va en la dirección de la invitación de la Dirección general de la UNESCO a construir las bases de un nuevo humanismo del siglo XXI.

Como reflexión final, aunque este artículo ha analizado planes estratégicos universitarios en función de la ECG y las CI pertenecientes a tres universidades públicas argentinas de más de cincuenta años de antigüedad, representativas de tres regiones geográficas diferentes dentro del país e integrantes de distintos CPRES, resulta relevante extender este análisis hacia otros planes estratégicos de instituciones superiores para poder realizar estudios comparativos de distintas regiones dentro del ámbito latinoamericano. De la misma manera, y en

consonancia con la necesidad de un análisis comparativo y extendido en el tiempo, consideramos fundamental concretar el seguimiento y control de los de los diversos programas alineados con la Educación para la Ciudadanía Global y Competencias Interculturales que se presentan dentro de los planes estratégicos universitarios.

REFERENCIAS

- Almuiñas Rivero, J. L., & Galarza López J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 5(2), 72-97. <https://cutt.ly/VehUul0Q>
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2020). *Convenio Marco de Cooperación entre la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior. AUGM*. <https://cutt.ly/cehUuZeM>
- Bustos G., J., Zapata M., Ramírez-Valdivia M. (2008). Más allá de la gestión estratégica en educación superior: aplicación del Cuadro de Mando Integral. *Revista OIKOS*, 12(26), 95-114. <https://lc.cx/a565z9>
- Campbell, A. C., & Mawer, M. (2019). Clarifying mixed messages: international scholarship programmes in the sustainable development agenda. *Higher Education Policy*, 32(2), 167–184.
- Chankseliani, M., Qoraboyev, I. & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. *Higher Education Policy*, 81, 109-127. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8>
- David, F. (2013). *Conceptos de administración estratégica*. Pearson Educación.
- Jerrard, J. (2016). What does “quality” look like for post-2015 education provision in low-income countries? An exploration of stakeholders’ perspectives of school benefits in village LEAP schools, rural Sindh, Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 46, 82–93.
- Kaplan, R. & Norton, D. (2002). *Cuadro de Mando Integral*. Ediciones Gestión 2000.
- Macías Sánchez, M. (2016). Gestión del cambio y planificación estratégica. *Palermo Business Review*, 13, 51-72.
- McCowan, T. (2019). *Higher education for and beyond the sustainable development goals*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Minstzberg H., Brian Quinn J. (1993). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. Prentice Hall Hispanoamérica S.A.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://lc.cx/Hbv2lG>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *La iniciativa mundial La educación, ante todo. Una iniciativa del secretario general de las Naciones Unidas*. UNESCO. <https://lc.cx/isAlaf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. https://lc.cx/irI0f_
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible-Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://lc.cx/aCarEl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Cátedra UNESCO “Diálogo intercultural”, Universidad Nacional de Colombia. <https://lc.cx/bJqe0o>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales–Círculos de narraciones*. UNESCO. <https://lc.cx/HJxhXJ>
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414–420.
- Universidad Nacional del Sur. (2013). *Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011-2016- 2026)*. UNS. https://lc.cx/LCYI_h
- Universidad Nacional de Cuyo. (s.f.). *Plan Estratégico 2030 Universidad Nacional de Cuyo*. UNCUYO. <https://lc.cx/d-bbzN>
- Universidad Nacional del Litoral. (2020). Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (2020-2029). UNL. <https://lc.cx/VudIC5>
- Ramos Torres, Débora Isabel. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. *Doi:10.5944/reec.37.2021.27763*.
- Resolución MEYD N° 280/16. (2016, 29 de abril). Ministerio de Educación y Deporte de la República Argentina. <https://lc.cx/AetIZS>
- Sanabria Fernandes, S. M. & Longueira Matos, S. (2022). Educación para la ciudadanía global en las universidades. Retos y oportunidades. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 144–153.
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330–338.

Sustainable Development Solution Network-Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand, and Pacific.* SDSN.

Sustainable Development Solutions Network–Australia/Pacific, Melbourne. SDSN Australia/Pacific. (2020). Edition. *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions.* SDSN.

NOTAS

(¹) Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2011 – 2016 – 2026)

(²) Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral (2020-2029)

(³) Plan Estratégico 2030 Universidad Nacional de Cuyo

(⁴) Sustainable Development Solution Network <https://www.unsdsn.org/>

(⁵) Ciudadanía Mundial según UNESCO.

(⁶) <https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Gu%C3%ADa-de-implementaci%C3%B3n-para-CS.pdf>

(⁷) <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

3. Movilidad internacional virtual como estrategia de inclusión: Caso Programa de Intercambio Académico Latinoamericano 2018-2022

Virtual international mobility as an inclusion strategy:
Case of the Latin American Academic Exchange Program 2018-2022

Elizabeth López Bidone * @ 

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RESUMEN

La internacionalización de las instituciones de Educación Superior y la enseñanza en entornos virtuales no son procesos nuevos, pero sí han adquirido otras características en las últimas décadas debido a los cambios sistémicos. El acoplamiento de ambos ha dado como resultado una estrategia programática como el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), cuyo análisis será realizado en el transcurso del texto. Por ello, el objetivo es evaluar las condiciones generadas a través del PILA en su versión virtual para ampliar la base material del proceso de internacionalización. A tal fin, se han tomado como base las estadísticas del programa PILA en el periodo 2018-2022, que serán revisadas bajo tres dimensiones de análisis a saber: la injerencia que han tenido las políticas gubernamentales, el rol que han cumplido las instituciones, y la adhesión por parte de los alumnos a la propuesta.

Palabras clave: Virtualización; internacionalización; educación superior; movilidad internacional

Virtual international mobility as an inclusion strategy: Case of the Latin American Academic Exchange Program 2018-2022

ABSTRACT

The internationalization of Higher Education institutions and teaching in virtual environments are not new processes, but they have acquired other characteristics in recent decades due to systemic changes.

The coupling of both has resulted in a programmatic strategy such as the Latin American Academic Exchange Program (PILA), whose analysis will be carried out in the course of the text. Therefore, the objective is to evaluate the conditions generated through the PILA in its virtual version to broaden the material base of the internationalization process. To this end, the statistics of the PILA program in the period 2018-2022 have been taken as a basis, which will be reviewed under three dimensions of analysis, namely: the interference that government policies have had, the role that institutions have fulfilled, and the adherence of the STUDENTS to the proposal.

Keywords: Virtualization; internationalization; higher education; international mobility

Mobilidade internacional virtual como estratégia de inclusão: Caso do Programa Latino-Americano de Intercâmbio Acadêmico 2018-2022

RESUMO

A internacionalização das instituições de Ensino Superior e o ensino em ambientes virtuais não são processos novos, mas adquiriram outras características nas últimas décadas devido a mudanças sistêmicas. A junção de ambos resultou em uma estratégia programática como o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (PILA), cuja análise será realizada ao longo do texto. Portanto, objetiva-se avaliar as condições geradas pelo PILA em sua versão virtual para ampliar a base material do processo de internacionalização. Para isso, foram tomadas como base as estatísticas do programa PILA no período 2018-2022, que serão revisadas sob três dimensões de análise, a saber: a interferência que as políticas governamentais tiveram, o papel que as instituições cumpriram, e a adesão dos alunos à proposta.

Palavras-chave: Virtualização; internacionalização; ensino superior; mobilidade internacional

La mobilité internationale virtuelle comme stratégie d'inclusion: cas du programme d'échanges universitaires latino-américains 2018-2022

RÉSUMÉ

L'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et l'enseignement dans des environnements virtuels ne sont pas des processus nouveaux, mais ils ont acquis d'autres caractéristiques au cours des dernières décennies en raison de chan-

gements systémiques. Le couplage des deux a abouti à une stratégie programmatique telle que le Programme d'échanges universitaires latino-américains (PILA), dont l'analyse sera effectuée au cours du texte. Par conséquent, l'objectif est d'évaluer les conditions générées par le PILA dans sa version virtuelle pour élargir la base matérielle du processus d'internationalisation. À cette fin, les statistiques du programme PILA sur la période 2018-2022 ont été prises comme base, qui seront examinées sous trois dimensions d'analyse, à savoir : l'ingérence que les politiques gouvernementales ont eue, le rôle que les institutions ont rempli, et l'adhésion des étudiants à la proposition. Le même texte du résumé traduit en français.

Mots clés: Virtualisation; internationalisation; enseignement supérieur; mobilité internationale

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) y la enseñanza en entornos virtuales no son procesos nuevos, pero sí han adquirido otras características en las últimas décadas debido a los cambios sistémicos producto de la globalización y del desarrollo exponencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Por otra parte, su complementación contiene signos muy positivos para ambos procesos.

Por tanto, la internacionalización requiere un enfoque decidido y reflexivo hacia el desarrollo de conocimientos que se producen a escala global, con el fin de fortalecer las capacidades de los graduados, a través de oportunidades de aprendizaje en base a la inclusión y la innovación. Y, la enseñanza en entornos virtuales, como modalidad, que otorga posibilidades de aprendizaje sin necesidad de realizar movilidad física.

Los beneficios de la enseñanza en entornos virtuales, ha quedado explícita en el transcurso de la pandemia de COVID- 19; en tanto el acoplamiento de ambos surge como resultado de la búsqueda de una mayor inclusión en el proceso de internacionalización que también se ve acelerada en el mismo periodo.

En tal caso, el presente artículo plantea realizar una revisión sobre el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA)⁽¹⁾, trazando como metodología el formato de estudio de caso. Según Yin: "Como una tentativa de investigación, el estudio de caso contribuye únicamente a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos" (2003, p.3).

El énfasis estará puesto en los cambios producidos a partir de la adopción de la modalidad virtual; en este sentido, el objetivo del trabajo es evaluar las condiciones generadas a través de este programa (PILA) en su versión virtual, como estrategia de movilidad internacional, que busca, a partir del acoplamiento entre educación en entornos virtuales e internacionalización generar un contexto favorable que promueva una mayor inclusión, y, brindar condiciones de equidad en el acceso de integrantes de la comunidad estudiantil universitaria latinoamericana.

Lo antes señalado, implica revisar, como primera fase, el vínculo entre internacionalización y virtualización que se realizará en el primer apartado del presente estudio, donde se da cuenta acerca de las sinergias positivas que genera la vinculación entre ambas.

En una segunda fase, implica el análisis del programa y el desarrollo de este, bajo la modalidad virtual. A tal fin, se han tomado como base las estadísticas del programa PILA en el periodo 2018-2022, de modo que serán revisadas en la perspectiva de tres dimensiones de análisis a saber: la injerencia que han tenido las políticas gubernamentales, el rol que han cumplido las instituciones, y la adhesión por parte de los alumnos a la propuesta.

Bajo este esquema, encontramos en un primer plano, el diseño y la implementación signado por las políticas desde los ámbitos gubernamentales y asociaciones y consejos de rectores. Este hecho fue esencial para que las propuestas de movilidad pudieran adquirir otra dinámica, ampliando las posibilidades a toda la comunidad estudiantil universitaria latinoamericana. En tal caso, y en función de pensar sobre la ampliación de posibilidades se tiene presente lo que expresa Chiroleu:

La inclusión en la educación superior ha ingresado en la última década a la agenda de gobierno de los países de América Latina, dando lugar, en algunos de ellos, a la formulación de políticas públicas de diverso tenor que procuran atender/contener la problemática. (2009, p.19)

En segundo plano, el ámbito institucional, dará cuenta sobre el grado de adhesión de las Instituciones de Educación Superior que se vinculan con la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica, y la ponderación que dicha institución posea sobre la internacionalización con

características más o menos tradicionales; además del giro de posicional a partir de la virtualización de las movilidades, que condujeron dichas actividades de los márgenes al centro de la atención .

En un tercer plano, subjetivo, el análisis se centra en las propuestas de internacionalización virtual, y las oportunidades para la formación de estudiantes en un marco de equidad. Bajo la idea, que este marco buscó desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos propios, de forma inclusiva. Logrando simultáneamente otro objetivo como el de formar sociedades fundadas en el conocimiento desde una perspectiva latinoamericana y caribeña.

2. ACOPLAMIENTO ENTRE EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES Y EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Desde sus albores, el proceso de internacionalización ha utilizado la movilidad física como la forma normalmente aceptada del mismo, aun así, es un hecho que la mayoría de los estudiantes no tiene acceso a esta modalidad, y, por tanto, ven cercenadas sus posibilidades de realizar los aprendizajes interculturales necesarios para insertarse exitosamente en un mercado laboral cada vez más globalizado.

Esta concepción de internacionalización vista solo como movilidad física, contiene un sesgo desigual y elitista (Nilsson, 2000; Wächter, 2000; Crowther, 2000) que venía siendo cuestionado desde fines del siglo XX, pues confrontaba con la idea de garantizar posibilidades de acceder a un intercambio intercultural que brindara nuevos aprendizajes para mejorar la calidad de la educación a todos los estudiantes que quisieran transitar por dicha experiencia.

Dicha tensión, impulsó a generar las condiciones necesarias para crear un ámbito donde existan equidad en el acceso al proceso de internacionalización. Especialmente, si tenemos presente que “La noción de inclusión, parte del reconocimiento que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado” (Chiroleu, 2009, p. 20)

A partir de allí, y desde la primera década del siglo XXI, la movilidad es repensada debido a la aparición de diversas iniciativas como aulas de aprendizaje colaborativo en línea, aulas espejo, virtualización de trayectos formativos, entre otras opciones. De hecho, en los últimos años, ha habido un aumento en el número de estudiantes que participan en la educación internacional

virtual (Simpson, 2013; Subotzky y Prinsloo, 2011; Tait, 2018). Por ello, se vio interpelada seriamente durante el periodo de pandemia de COVID-19, hecho que condujo a una aceleración sobre el desarrollo de nuevas estrategias.

En sí, la virtualización de las actividades internacionales no es una idea nueva, dado que Leask en el año 2004 defendió el posible papel de apoyo de tecnología en la internacionalización. Según esta autora, el uso de Internet por parte de los estudiantes para acceder a información, e interactuar y colaborar con otros académicos del mundo, significa que la distancia y el tiempo ya no son barreras para la exposición internacional si los estudiantes tienen acceso a una computadora y un módem. Evidentemente, se adelantó a su tiempo si pensamos en las posibilidades que nos brinda esta realidad postpandemia, en la cual se hace visible que muchos de los fundamentos y los objetivos de la internacionalización se deben alinear y converger con modelos de aprendizaje en línea para generar una mayor sinergia e inclusión.

Por otra parte, lo novedoso es el ensamble de la modalidad de internacionalización en casa con los entornos virtuales de aprendizaje impulsado, no solo desde emprendimientos académicos colaborativos personales, sino a partir de iniciativas de política, que brindan oportunidades a los estudiantes para cursar en una institución con sede en otro país y al mismo tiempo permanecer dentro de su propio país de residencia.

Esta complementación, se produce en la actualidad porque si bien la educación a distancia es una práctica educativa que tiene más de un siglo de historia, es notable su desarrollo en las últimas décadas con la creación de entornos virtuales de aprendizaje en base a plataformas, y prácticas como e-learning, m-learning, entre otras opciones; que abonaron el terreno para renovar pautas de transferencia de conocimiento y de adquisición de nuevos aprendizaje, al facilitar el acceso a información, así como a la colaboración e intercambio remoto.

El trabajo en los entornos virtuales de aprendizaje implica más que la simple traspalación de metodologías y procesos presenciales a contextos online, así como la incorporación de tecnología o solucionismo tecnológico (Morozov, 2016) en los ámbitos de enseñanza, ya que sus actividades organizan de manera diferencial el espacio, la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se dan en el aula, facilitando el diálogo entre participantes de diferentes países, y, con ello, los aprendizajes interculturales.

Además, su uso transforma la relación educativa de un modo definido, al menos por dos razones. Por una parte, otorga a los sujetos nuevas formas de vincularse entre sí, y organizar el conocimiento. Y, por otra parte, a partir de una nueva metodología se promueve en el sujeto un papel activo en la internalización del conocimiento en relación con sus pares a partir de la co- construcción de saberes.

En cuanto a los aportes de este binomio, puede señalarse que el trabajo en entornos virtuales se constituyó en una estrategia que permitió durante el periodo de pandemia proseguir con el proceso de internacionalización, tanto en programas de movilidad como en aulas colaborativas internacionales.

En tal sentido, puede considerarse que este hecho disruptivo dejó una faz positiva al generar la apertura hacia un espacio de oportunidades para gestar una gama de nuevas posibilidades. Dado que, la estrategia de internacionalización en casa mediada por los entornos virtuales ha tendido a contrarrestar la baja adhesión a la movilidad física internacional por parte de la comunidad estudiantil, principalmente en la adhesión a estrategias programáticas virtuales y a aulas de aprendizaje colaborativo internacional.

Estas bajas tasas de movilidad presencial se constituyen en una problemática a nivel sistémico, como ya se ha expresado, y particularmente en regiones como América Latina, en donde para la gran mayoría de los estudiantes sigue siendo difícil acceder a realizar una movilidad internacional, y, es visto como propio de una élite.

En esa línea, diversos autores han dado cuenta de dicha situación, por ejemplo, Beneitone (2022) expresa al respecto que se observa que existe una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad. En la misma línea, Leaske et al. (2021) señalan que las estrategias de internacionalización que se basan de forma exclusiva, o casi exclusiva, en la movilidad física posicionan a la internacionalización como una actividad para un grupo élite de estudiantes. Por ello, Theiler y Rodríguez (2018) expresan que el nivel de internacionalización con base en la movilidad física que ostentan las universidades latinoamericanas varía, pues en algunos países es relativamente trascendental, y en otros es de muy poca significación.

También, se observa que desde una visión financiera el sistema de movilidad física como base del proceso de internacionalización contiene una naturaleza

frágil en América Latina, al depender del financiamiento derivado de un presupuesto universitario, y estar sujeto a la ponderación que se tenga sobre dichas actividades; pues, ambas determinarán el monto de la partida presupuestaria que se otorga para las mismas, y, el destino de los recursos económicos. Tal y como lo expresa Didou Aupetit (2020), la reducción en los montos de los presupuestos universitarios desemboca en un retroceso de las actividades escasamente institucionalizadas y de alcances reducidos. Desgraciadamente, la internacionalización cumple con esas dos características, en muchas instituciones de la región latinoamericana.

Al respecto, en el proceso de internacionalización en América Latina ha sido esencial el desarrollo de estrategias programáticas como el PILA virtual para establecer un nuevo plano, al otorgar mayores posibilidades de acceso y promover la inclusión en condiciones más equitativas, generando una riqueza de oportunidades necesaria para adquirir competencias interculturales sin viajar al exterior.

3. DIFERENTES DIMENSIONES DE ANÁLISIS SOBRE LA VIRTUALIZACIÓN DEL PROCESO

A continuación, se procederá al análisis del programa PILA. El punto de partida del presente apartado es dar cuenta sobre: ¿por qué el programa PILA puede constituirse como una estrategia de inclusión para la internacionalización?

A tal fin, se utilizará el método de estudio de caso y se intentará dar respuesta sobre la pregunta inicial en base a observar el comportamiento de los diferentes actores que forman parte del programa en una delimitación espacial enfocada en una serie de eventos que abarcan las primeras fases de esta iniciativa.

En otros términos, el estudio de caso como estrategia de investigación comprende un todo que abarca el método - con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y al análisis de los datos. En este sentido, el estudio del caso no es o una colección de datos o meramente una característica de diseño exclusivamente (Stoecker, 1991) pero si una estrategia de investigación comprensiva. (Yin, 2003.p 10)

La idea es examinar como se generan la sucesión de esos eventos y algunos de sus resultados a partir del análisis de información estadística recuperada

de las mismas publicaciones realizadas por el programa. La selección fue realizada en consonancia con la estrategia metodológica utilizada: "Para el estudio de caso, esto es cuando una pregunta 'cómo' o 'por qué' está preguntándose acerca de un conjunto contemporáneo de eventos sobre los que el investigador tiene poco o ningún control" (Yin.2003, p. 6).

A continuación, se da cuenta sobre: el diseño y la implementación signado por las políticas desde los ámbitos gubernamentales, asociaciones y consejos de rectores; el grado de adhesión de las Instituciones de Educación Superior que se vinculan con la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica y por último revisamos el nivel de aceptación que los alumnos tuvieron respecto a la internacionalización en casa mediada por la virtualidad.

3.1 Políticas de Internacionalización en países gestores del PILA

Como se expresó anteriormente el sistema de movilidad física contiene una fragilidad latente por diversos motivos, y, en tal caso, la internacionalización en casa ofrece oportunidades para generar proyectos virtuales a partir de programas como el PILA que se dirigen a proponer el cursado de asignaturas dentro de un plan de estudios en otro país.

La opción mencionada, será analizada en los apartados siguientes, puesto que en un mundo cada vez más interconectado y cambiante, se requiere repensar las prácticas sobre el proceso de internacionalización focalizando su accionar en actividades curriculares con preminencia en la virtualidad, a modo, de realizar un primer paso en la generación de mayores oportunidades de inclusión y equidad para los estudiantes de las IES que quieran vivir las experiencias internacionales.

En tal sentido, si bien, las IES pueden ser impulsoras de una ventana de oportunidad para producir el cambio, para que estos tomen densidad, se requiere del impulso de una política gubernamental, que establezca tanto la orientación, como las estrategias. Al respecto, de Witt (2020) expresa que, en el censo mundial sobre políticas nacionales explícitas de internacionalización, se revela que alrededor del 10 por ciento de los países cuentan con una estrategia oficial para internacionalizarse y que la mayoría la puso en práctica durante la segunda década del presente siglo.

En tal caso, se observa que la región latinoamericana no escapa a dicha realidad, pues el análisis de (Theiler y Rodríguez, 2018) sostiene que en América

Latina solamente existen algunos ejemplos de programas conjuntos gubernamentales, y que en todos los casos abarcan algunos países y no el total de la región. En esa línea, puede señalarse que el PILA, es un claro ejemplo. Pues, dicho programa fue impulsado por políticas gubernamentales que depositaron su gestión en asociaciones y consejos de universidades.

Dichas políticas, contuvieron desde el inicio una perspectiva de internacionalización que se sustentó en el principio de una cooperación solidaria. Como lo señala Perrotta (2015, p.26) dicho fundamento busca "complementariedades entre instituciones/países, guiadas por el principio de reciprocidad, con la meta de la comprensión mutua, el diálogo y la conformación de puentes de entendimiento intersubjetivos".

Los antecedentes de este Programa de Intercambio Académico se establecen cronológicamente desde el año 2005, con la puesta en marcha del Programa Jóvenes de Intercambio México- Argentina (JIMA), luego en 2009, surge el Programa de Movilidad de Académicos y Gestores México- Argentina (MAGMA), en 2011, se crea el Programa de Movilidad Académica Colombia-Argentina (MACA), y en el 2014, el Programa de Movilidad Académica Colombia- México (MACMEX). En sí, las actividades de intercambio fueron promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de Colombia, y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina.

Estas iniciativas, han respondido a una perspectiva anclada al modelo de universidad latinoamericana. Dicho modelo, define la educación como un bien público y social, de derecho humano, que contiene una alta responsabilidad y vinculación con la sociedad (Didriksson, 2022), todos principios que fueron refrendadas por las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de 2008 y 2018. Tal como lo expresan, Larrea y Astur: "Los consensos alcanzados y plasmados en la Declaración de la CRES 2008 dan cuenta de la mirada vernácula que ha construido la región sobre estas problemáticas y sobre la forma más relevante de abordarlas" (2011, p.2).

En tal caso, no es casualidad que el programa PILA haya surgido de la asociación de consejos de rectores de México, Colombia y Argentina. En estos tres países se propiciaron tempranamente la internacionalización de programas y carreras (Brunner y Miranda, 2016). De modo que fue esencial el involucra-

miento asociativo gubernamental para que las acciones de internacionalización cobrarán una mayor sinergia.

Sin duda, las políticas de internacionalización en estos tres países han sido resultantes de diversos procesos. Por ejemplo, México es el pionero durante los años setenta del siglo pasado, y, Argentina y Colombia siguieron sus pasos en el transcurso de los años noventa. Pero en los tres casos, la consolidación de las políticas de internacionalización se produjo a principios del presente siglo.

En Argentina, según Theiler y Merega (2018) fue fundamental la creación del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) en el año 2005, y del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), que representaron las primeras políticas gubernamentales en la dimensión internacional de la educación superior, y significaron un claro apoyo programático y económico para las IES.

Respecto a Colombia, si bien su inicio se produce a través del Programa de Acompañamiento a la Internacionalización; Castro Lara, y Wolf López (2018), señalan que, en el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional creó el Proyecto Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior, el cual, desarrolla actividades en el marco de tres estrategias principales: 1) promoción de Colombia como destino académico de calidad; 2) construcción y fortalecimiento de capacidades en internacionalización; y 3) establecimiento de alianzas internacionales.

El caso de México es producto de la articulación entre entes gubernamentales y asociaciones, como lo describen Bustos Aguirre et al. (2019). En el ámbito gubernamental, se destacan tres instancias que atienden temas de internacionalización de la educación superior: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SAE).

La SEP ofrece apoyos económicos para la movilidad internacional; el CONCYT financia estancias técnicas, estancias posdoctorales y estancias sabáticas al extranjero para la comunidad científica del país, y becas de posgrado y de grado, mientras, la SAE coordina la participación nacional en los temas académicos de la Alianza del Pacífico.

En tanto, la participación de asociaciones como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Asociación Nacional de Universidades e Insti-

tuciones de Educación Superior (ANUIES) han sido fundamentales en el desarrollo de programas de movilidad con apoyo de contrapartes latinoamericanas en los que han participado tantos estudiantes como académicos.

El objetivo común de las diversas iniciativas de movilidad académica fue generar una mejora en la calidad educativa y mejor posicionamiento de las Instituciones de Educación Superior de dichos países en el contexto regional. Asimismo, su implementación ha permitido la realización de acciones de cooperación interinstitucional de carácter solidario, enmarcadas en criterios de paridad y reciprocidad, sobre la base de la confianza y el reconocimiento mutuo. Lo que constituye una importante contribución a la proyección de estrategias de internacionalización de carácter no hegemónico, aunque se tensionan las relaciones que históricamente han llevado adelante las universidades latinoamericanas, producto de su dependencia académica respecto de los grandes centros de producción de conocimientos.

3.2 La virtualización del proceso de Internacionalización en las instituciones adherentes al PILA

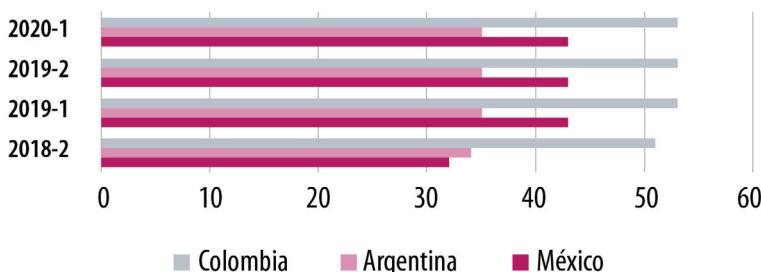
El precedente de intercambios entre las tres organizaciones generó un impulso fundamental para conformar una alianza estratégica a través del programa PILA, materializándose como iniciativa para la movilidad en el segundo semestre del año 2018. Una nota aclaratoria, previa a proseguir con la descripción del programa y a la evaluación sobre el desempeño que ha tenido, es que, en sus inicios, el programa PILA era netamente presencial. Mientras, que, en el transcurso de la segunda etapa, el desarrollo de tal iniciativa se reformularía como virtual debido a las restricciones producto de la pandemia de COVID-19.

Realizando un análisis de la versión presencial, en base a las estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2020-1, podemos señalar que existe una media de 127 IES de: México, Colombia, y Argentina que participaron de manera activa. Aclarando, que el número de instituciones se sostuvieron en la mayoría de los casos, durante las diferentes convocatorias presenciales, tal como se expresa en el gráfico 1.

Respecto a las cifras acumuladas de las primeras cuatro convocatorias, las mismas arrojan un total de 744 plazas ofertadas. Dirigidas a estudiantes, académicos, y gestores. De forma dispersa entre países, las plazas ofrecidas

Gráfico 1. Instituciones adherentes PILA 2018-2 a 2020-1

Cantidad de IES adherentes PILA período presencial por país y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2022-2

entre Colombia y México fueron el 61% del total; en cambio, entre Colombia y Argentina asumieron un porcentaje de 39%.

Dichas plazas, obtuvieron un total de movilidades efectivas acumuladas de las cuatro convocatorias de 426 alumnos, tal y como consta en las estadísticas de movilidad PILA. Por lo tanto, se puede señalar que la cantidad de plazas ofertadas sólo pudieron ser efectivizadas solo en un 57%.

Entonces, si bien, las posibilidades de acceso estuvieron presentes la participación estudiantil fue relativa; reforzando la idea que las movilidades presenciales siguen promoviendo un efecto mateo. Pues, son iniciativas a las cuales no todos los alumnos tienen posibilidades de acceder, por más que las mismas se generen en su propia región. Para Benetone (2022, p. 425) “la baja cobertura que la internacionalización tenía en la etapa prepandémica para las universidades latinoamericanas se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una élite dentro de las instituciones”.

Respecto al PILA virtual, durante el periodo de pandemia COVID 19, puede decirse que la reconversión ha sido exitosa, aun así, dejó visible la necesidad de una revisión de las estrategias utilizadas hasta el momento, y, asimismo, repensar los proyectos institucionales bajo una perspectiva diferente, que implica otros retos y nuevos aprendizajes. Dado, que el establecimiento de esta disruptión puso en evidencia la necesidad de nuevos paradigmas para adaptarnos a los desafíos de una sociedad que se encuentra en permanente cambio.

La modificación en el programa hacia un esquema virtual fue posible básicamente por al menos por dos condiciones. Una se vincula con una pondera-

ción distinta sobre la internacionalización y el interés en proseguir con las movilidades bajo la modalidad virtual. Para Brandenburg y de Wit (2011) durante las dos últimas décadas, el concepto de la internacionalización de la educación superior se trasladó de los bordes hacia el núcleo central del interés de las instituciones.

En segundo lugar, fue esencial un cambio de perspectiva con adopción de la concepción de Internacionalización Integral en las instituciones. En tal sentido, nos referimos al proceso que impregna la institución afectando un amplio espectro de personas, políticas y programas, y conduce a un cambio profundo, puesto que se evalúa como una práctica amplia, e integradora, que, además “Puede convertirse en el paradigma de organización para la institución como un todo, o bien ser utilizado por los departamentos académicos o programas profesionales en su nivel operativo” (Hudzik, 2011, p. 1).

Esta perspectiva adoptada, tiene su correlato en una línea específica que deriva de las políticas a escala nacional, por ejemplo, muchas instituciones de Argentina que se han sumado a convocatoria generadas por el PIESCI y han adoptado esta visión, generando una política de internacionalización que compromete a aquellos que gestionan en las diferentes funciones de la universidad permeando todo en ámbito institucional y agilizando el proceso intramuros. También, es una realidad en Colombia pues, tal como lo señala Villamizar Rodríguez (2018, p.73) “Tras un arduo trabajo de diferentes actores, la internacionalización se ha ido incorporando como un proceso imperante dentro de las instituciones de educación superior en Colombia, permeando cada vez más todas sus funciones sustantivas y fortaleciéndose de manera transversal”. Asimismo, en México, según Bustos Aguirre et al. (2018), si bien desde el comienzo del proceso las IES mexicanas adoptaron en sus inicios esquemas de gobernanza centralizados, caracterizados por un alto control burocrático; en la actualidad se está cambiando hacia una internacionalización integral de las universidades con la redefinición de sus esquemas de gobernanza, la búsqueda de flexibilidad organizacional y la profesionalización de sus cuadros para la gestión internacional.

Además, a diferencia de las primeras etapas, para poder proseguir con la quinta convocatoria durante la pandemia, la estrategia regional del programa debió reversionarse. Y, las restricciones producidas por la pandemia dejaron nuevamente al descubierto las falencias de los procesos de movilidad presencial y, ...

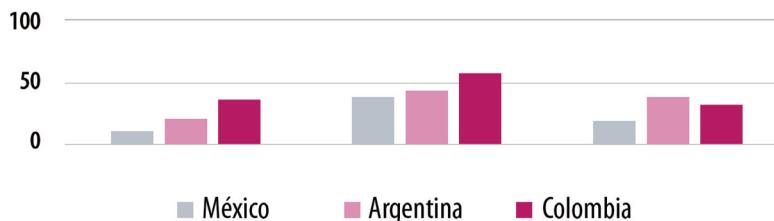
Agudizaron los conflictos latentes en torno a la valoración de las orientaciones, la cobertura, la continuidad y los resultados de los programas de intercambio, principalmente gubernamentales. Atizando las polémicas sobre su carácter solidario o mercantil y sobre los fenómenos de neo-colonialismo que incentivaba. (Didou Aupetit, 2020, p. 31)

A partir de allí, las coordinaciones del programa PILA presentaron un esquema de intercambio virtual (PILA Virtual). Ello, implicó, por una parte, la traslación de la modalidad, pero manteniendo la misma base programática; además, por otra parte, significó un cambio de escala, ya que no existía una oferta de plazas en las IES como en la presencialidad, sino de asignaturas, que permitieron un acceso mayor por parte del alumnado.

El nuevo esquema PILA Virtual, contuvo dos momentos bien diferenciados. Un primer momento, donde se ve cercenado el número de IES participantes, y, una segunda etapa donde se asiste a un crecimiento de instituciones, asignaturas, y nuevas membresías.

Gráfico 2. Instituciones adherentes PILA Virtual 2020-2 a 2021-2

Cantidad de IES adherentes PILA Virtual por país y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

Tal y como se puede apreciar en el gráfico 2, en el transcurso de la primera etapa, se observa una reducción del número de IES que adherían de todos los países participantes. En el caso de Colombia la merma fue de un 32%, México 75%, y, en Argentina 40% con respecto a la convocatoria anterior de modalidad presencial. Probablemente, las disminuciones se produjeron a causa de la puesta en funcionamiento de una nueva modalidad. Y, especialmente, la ponderación que las IES mexicanas tienen respecto a la movilidad presencial.

Según Bustos Aguirre et al. (2018) las IES mexicanas deben superar los esquemas organizacionales enfocados en la movilidad presencial y transitar hacia estructuras más orientadas a la internacionalización integral, en casa y con el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Con el transcurrir de esta etapa de excepcionalidad, y una vez lograda una estabilización parcial del programa, se revirtió la situación de disminución de IES que participaban. Cuestión que se hace visible en la primera convocatoria 2021. Más aun, el aumento en cantidad de IES, superó en número a la etapa de presencialidad. Por ejemplo, en el caso de Argentina se acrecentaron en 23% y Colombia 10%, pero no así en IES mexicanas que, si bien, tienden a estabilizarse en número, este aún no se condice con primera etapa del programa por un 10%.

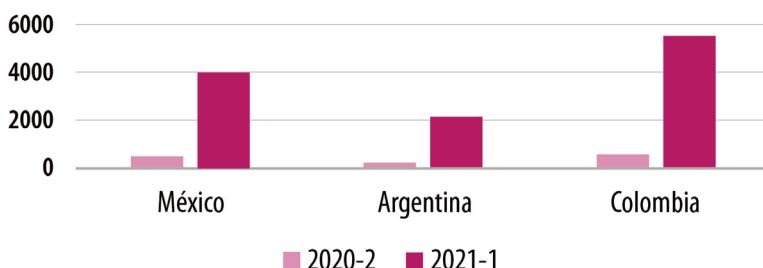
La segunda convocatoria del año 2021 no sostuvo el mismo impulso y vuelve a decaer el número de IES mexicanas (50%), colombianas (45%), y también argentinas (12%) pasando de un total de 139 de la segunda convocatoria a 89 en la tercera convocatoria.

Como nota aclaratoria, puede expresarse que en todo caso la cantidad de IES sólo nos indica un grado adhesión institucional pero no conforma un parámetro determinante sobre el nivel de actividad real. Dicha cuestión, queda destacada por el crecimiento exponencial que se genera en las asignaturas ofertadas.

Como podemos visualizar en el gráfico 3, durante la primera etapa, la postulación más baja en número de asignaturas fue por parte de las IES Argentinas (195). En este caso, se debe tener en cuenta que tal como lo señalan Theiler y

Gráfico 3. Asignaturas ofertadas periodo entre segundo semestre 2020 y primer semestre 2021

Cantidad de asignaturas ofertadas periodo 2020-2 a 2021-1



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

Merega (2018), la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica implica no sólo la asignación de recursos humanos y económicos para la gestión y desarrollo de estos, sino también la necesidad de generar normas internas flexibles para el proceso de nominación, aceptación, inscripción, licenciamiento y reconocimiento.

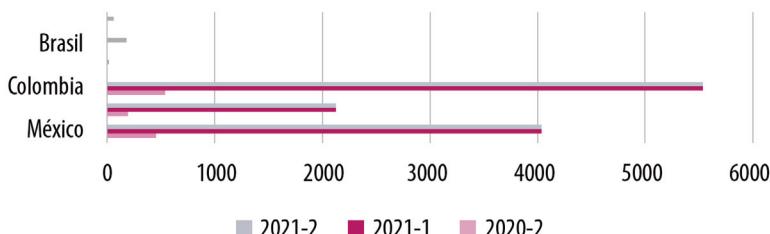
A diferencia de la primera convocatoria, durante la segunda convocatoria, se produce una postulación exponencial en todas las IES de los países participantes que multiplica por miles las propuestas vigentes hasta ese momento, aun así, Argentina sigue manteniendo una baja participación respecto a los otros socios fundadores.

En marzo de 2021, el Programa PILA Virtual amplió su membresía para incorporar a las asociaciones de universidades y consejos de rectores de Chile (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), Cuba (Ministerio de Educación Superior), Nicaragua (Consejo nacional de Universidades), Brasil (Asociación Brasilera de Rectores de Universidades Estatales y Municipales) y Uruguay (Universidad de la República de Uruguay). Y, más adelante, en el año 2022, renueva el esquema con la inclusión de Paraguay, a través de la Asociación de Universidades Públicas de Paraguay.

Por tanto, para el año 2022 se conformó un consorcio de 9 países de América Latina y el Caribe con 255 instituciones educativas. Esta iniciativa de ampliación va en consonancia con el posicionamiento político Latinoamericano que ha sido plasmado en las diferentes Conferencias Regionales y en las declaraciones emergentes de las mismas en 1996, 2008 y 2018.

Gráfico 4. Asignaturas virtuales propuestas por convocatoria y país

Cantidad de asignaturas por país y convocatoria en modalidad virtual



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

También, la ampliación de socios implicó un aumento en la oferta de asignaturas de aproximadamente el 20% a pesar de la disminución de las IES por país participante, especialmente de dos de sus socios fundadores, como México y Colombia. Ese aumento del 20% se debió básicamente, a la incorporación de tres de las cinco nuevas membresías como actores plenos, sumándose a la propuesta de asignaturas virtuales para el programa.

La realidad marca, que esta iniciativa programática ha buscado impulsar la unión entre diversos países del contexto regional, y brindar posibilidades de movilidad sin costo adicional para la inserción de los alumnos. Sin embargo, no está exenta de obstáculos a superar producto de fallas de diversa índole, tales como las administrativas, que van en consonancia con el reporte a las coordinaciones de las asociaciones universitarias y se vinculan con procesos sin respuesta o demora en estas contestaciones, cambio en las condiciones de inscripción y desarrollo de materias. Así como, atraso en el envío de certificados/calificaciones, y, cobros administrativos no contemplados. De igual forma, las demoras académicas, que se refieren a las barreras lingüísticas, la calidad de titulaciones y cursos propuestos, y, diferencias en la implementación por parte de las distintas instituciones participantes.

3.3 La virtualización de la internacionalización como ámbito de inclusión

Más allá de las fallas, un beneficio de la internacionalización realizada en entornos virtuales de aprendizaje fue el compromiso internacional entre los estudiantes ubicados en diferentes países a partir de la modalidad de internacionalización en casa. Por ejemplo, Gemmell (et al, 2015) analizaron las experiencias de estudiantes en organizaciones internacionales a distancia. Sus hallazgos indicaron que los estudiantes a distancia valoraban la oportunidad de aprender de las diversas perspectivas de sus compañeros de otro país, pues, el aprendizaje en línea a menudo incorpora una variedad de métodos de aprendizaje, y, de compañeros sincrónicos y asincrónicos (Broadbent y Poon, 2015; Martin et al., 2017), que proporcionan a los estudiantes las oportunidades para el intercambio intercultural a través de las fronteras geográficas fuera del currículo formal, de las plataformas y las redes sociales (Madge et al., 2019).

Bajo una visión de conjunto, se puede expresar que la situación de excepcionalidad producto de la pandemia, actuó como señalética de orientación para

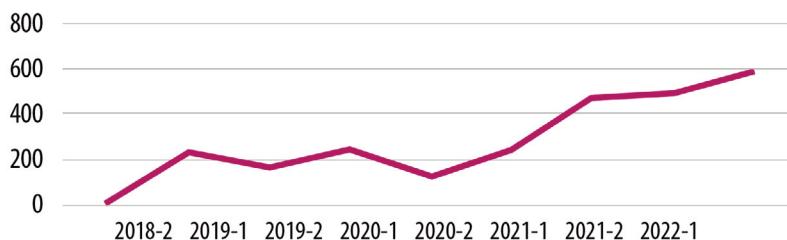
la revisión de algunos paradigmas existentes en los sistemas de educación superior. Entre ellos asistimos a cambios en la enseñanza enfocada en el alumno o “aprender a aprender”, que requiere del alumno la habilidad para gestionar el tiempo, aprendizaje activo, toma de decisiones, y, uso de la tecnología de manera interactiva. Como cuestiones, que deberían producirse en un marco de conocimiento en libre disponibilidad juntamente con un acceso a infraestructura y recursos tecnológicos.

Especificamente, el acoplamiento entre una modalidad de internacionalización en casa y la virtualización de las actividades de internacionalización con base en la oferta de asignaturas, se volvió un espacio esencial al menos en dos puntos, a saber: Por una parte, ofreció contención a los intercambios sustituyendo el ámbito institucional por el aula virtual. Y, por otra, amplió las posibilidades de inclusión de una población estudiantil que estaba dispuesta a realizar los intercambios, pero veía cercenadas sus posibilidades debido al costo real de una movilidad presencial, y, por tanto, tenían la necesidad de obtener financiamiento por diversas vías (becas, o subsidios).

En el gráfico 5, se visibiliza con claridad el alto grado de adhesión que los alumnos tuvieron con relación a la internacionalización en casa mediada por la virtualidad, respecto a la performance de los intercambios presenciales. Probablemente, haya sido el resultado de generar las circunstancias académicas y administrativas necesarias para brindar oportunidades de acceso cuestión que se constituyó como una mejora, que fue ponderada positivamente por quienes se proponían transitar la experiencia.

Gráfico 5. Trayectoria de las movilidades efectivas 2018-2022

Cantidad de movilidades efectivas reportadas 2018-2022



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

En este último caso, se observa que las movilidades efectivas reportadas en el programa se mantenían con un tenue equilibrio. En tanto, a partir del surgimiento de las propuestas virtuales asciende de manera continua, y, llega a duplicarse en la convocatoria 2021-2.

Lo paradójico, es que con menor cantidad de IES participantes durante la primera convocatoria virtual 2020-2, se acrecentaron las movilidades virtuales efectivas reportadas en un 93%, o, el equivalente a decir que casi duplicó la cantidad de las movilidades efectivas que se realizaban mediante el esquema presencial. En esa línea, puede señalarse que este crecimiento en el número de alumnos puede ser efecto de la conjunción entre una amplia base material de la oferta de asignaturas; y, del cambio en la modalidad, dado que una de las principales ventajas de la movilidad virtual es su bajo costo en comparación con la movilidad física.

Aun así, con el retorno a la presencialidad en la convocatoria 2022-1, el programa adquiere una modalidad híbrida. Y, si bien, el número en las movilidades efectivas virtuales se vio mermado en un 14%, fue compensado, por las movilidades efectivas presenciales. De todos modos, sigue prevaleciendo la preferencia por las movilidades virtuales, pues solo el 28% de las movilidades efectivas reportadas totales se vio efectivizada de manera presencial.

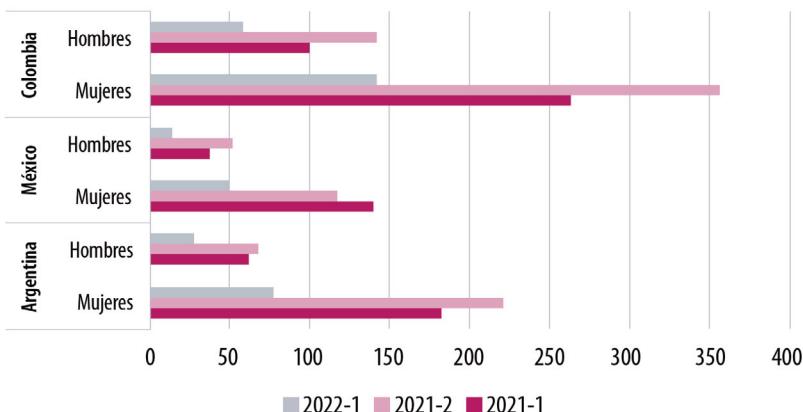
Ahora bien, para la descripción de los perfiles de quienes realizaron las movilidades efectivas, podemos comenzar diciendo que, las mayores movilidades reportadas entre los principales socios adherentes en el esquema virtual se corresponden en las diferentes convocatorias, con los alumnos colombianos asumiendo valores que duplican la participación de las movilidades de argentinos y mexicanos. En esa línea, se señala que la inclusión sin costo adicional puede ser ponderado positivamente por los alumnos colombianos al momento de tomar la decisión de movilizar.

En el gráfico 6, anteriormente presentado, se observa que las mujeres han tenido un mayor peso relativo, pues, en el total acumulado de las convocatorias de los años 2021 y 2022, de los tres socios principales, han llegado casi a triplicar la cantidad de movilidades efectivas masculinas.

En tal sentido, se vuelve visible el hecho que las movilidades no solo están regidas por restricciones-económica y de redistribución de las oportunidades para colectivos en situación de marginalidad, sino, que también se ven cuestionadas por cuestiones que responden a la esfera de lo social y específicamente

Gráfico 6. Movilidades efectivas reportadas por género, país y convocatoria

Movilidades efectivas virtuales por género y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2022-1

a las sexo-genéricas. Por ello, puede señalarse que la virtualidad actúa como una estrategia de equidad también en este sentido al ubicar a todos los alumnos desde un mismo punto de partida y dar cuenta de otros cambios en marcha. Al respecto, Didriksson (2022, p. 8) señala que “Las transformaciones en las universidades tienen que ver con procesos de democratización y de empoderamiento de actores como, por ejemplo, las mujeres, que ha sido muy fuerte en América Latina”.

Con relación a las disciplinas, las preferencias en el caso de Argentina se vinculan con el Derecho y la Administración, y en un segundo plano con Enfermería y Comercio Internacional. En tanto para Colombia y México, la prioridad se encuentra en las Ingenierías, y en segundo lugar Derecho y Comercio Internacional.

En síntesis, si se otorgan las posibilidades desde la virtualización de las actividades de internacionalización en casa, el interés de los individuos se acrecienta haciéndose posible una mayor democratización del proceso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de internacionalización busca proveer a los estudiantes de conocimientos interculturales, destinados a generar un perfil diferenciado y a ob-

tener habilidades blandas y duras en un contexto en el cual el conocimiento es el recurso axial de la sociedad, de allí deviene la importancia de generar oportunidades a través de la internacionalización virtual del currículum. En tal sentido, la inclusión en este ámbito se vincula con la generación de posibilidades que se constituyan en apuestas positivas para nuevos aprendizajes.

La generación de oportunidades a través de un programa como PILA tensionan los parámetros que hasta hoy han guiado las movilidades académicas internacionales, por ello el valor que adquiere, pues es especialmente beneficiosa en el contexto latinoamericano, dado que allí se asiste a sociedades muy diversas y polarizadas, y en ocasiones estos rasgos tienden a presentarse como obstáculos al derecho de poder acceder a un aprendizaje internacional.

Así, los condicionantes económicos, sexo-genéricos, físicos o de etnia de los alumnos se establecen como barreras a superar. Al respecto, el valor intrínseco del programa se halla en generar las condiciones necesarias para proveer posibilidades a quienes estén dispuestos a dicha experiencia. Ello no implica de hecho quebrar con los condicionantes de origen, solo supone un avance significativo en base a promover estrategias programáticas que minimicen las barreras.

En tal sentido, el impulso otorgado por las políticas gubernamentales fue fundamental para la promoción de estrategias programáticas de internacionalización virtual, pues brindaron el marco de referencia y las perspectivas ideológicas que estos deben contener, y, asimismo generaron los lineamientos que guían las políticas de movilidad virtual a escala intra institucional, pues, el número de IES sólo nos indica un grado de adhesión institucional a la iniciativa programática. Aun así, hay otras cuestiones que suceden intramuros encerradas en una línea política fijada por cada IES, que imprime un sello sobre las modalidades, la promoción de las posibilidades de inclusión y la democratización del proceso.

Desde la dimensión subjetiva, observamos que resta mucho por explorar sobre las experiencias personales en este tipo de iniciativas. El ejemplo analizado en este artículo, solo resalta el hecho que la tecnología está cambiando las formas y funciones de la internacionalización en la educación superior. De hecho, ha abierto nuevas oportunidades y vías para conectar a los estudiantes, el personal académico y las instituciones latinoamericanas de manera no conocida.

Por último, estas dinámicas cambiantes también nos alertan sobre el hecho de que las clasificaciones de las actividades de internacionalización necesitan ser revisadas y reconsideradas.

REFERENCIAS

- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Mejores prácticas y posibilidades prometedoras: Visión panorámica de la internacionalización. *Revista Perfiles educativos*, 23 (112), 13-39
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democrática a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-444.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Brandenburg, U. y de Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17.
- Brunner, J. y Miranda, D. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. *Informe 2016*. CINDA.
- Broadbent, J., y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bustos Aguirre, M. y Crótte-Ávila, I. (2019). El programa México Francia Ingenieros Tecnología: un caso exitoso de movilidad estudiantil en el campo de las ingenierías y la tecnología. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, 129-143. Universidad de Guadalajara.
- Castro Lara, A. y Wolf López, M. (2018). Colombia. En: Gacel-Ávila, J. (Ed.). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe* (79-90). Universidad de Guadalajara.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Universidades*, 40, 19-28.
- Crowther, P. (2000). *Internationalisation at home: institutional implications*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University. 1-10. <https://lc.cx/5VpXQF>
- de Witt, H. (2020). Internacionalización en la Educación Superior: ¿Un paradigma occidental o un concepto global, intencional e inclusivo? *Revista Internacional de Educación Superior Africana*, 7(2), 31-37. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891>

- Didou Aupetit, S. (2020). Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición? *Revista Pensamiento Universitario*, 19, 28-38.
- Didriksson Takayanagi, A. (2022). Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES, 2021) UDELAR. Conferencia inaugural. *Revista Integración y Conocimiento*, 11(2), 1-9.
- Gemmell, I., Harrison, R., Clegg, J., y Reed, K. (2015). Internationalisation in online distance learning postgraduate education: A case study on student views on learning alongside students from other countries. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 137–147.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.881264>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA
- Larrea, M. y Astur, A. (2011). Larrea, M. y Astur, A. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3Svx3gt>
- Leask, B. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo*. Universidad de Guadalajara.
- Leask, B. (2004). Internationalisation outcomes for all students using information and communication technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>
- Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P., y Raghuram, P. (2019). WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 267–282.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1628048>
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Capital Intelectual.
- Nilsson, B. (2000). *Internationalising the curriculum. Internationalisation at Home. A Position Paper*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University, 21-29.
https://lc.cc/6nMj_z
- Perrotta, D. (2015). La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad". En: Araya, J. M. (Ed.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (23-49). CEIPI-UNICEN.
- Simpson, O. (2013). *Supporting students for success in online and distance education*. Routledge.

- Subotzky, G., y Prinsloo, P. (2011). Turning the tide: A socio-critical model and framework for improving student success in open distance learning at the University of South Africa. *Distance Education*, 32(2), 177–193.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2011.584846>
- Tait, A. (2018). Open universities: The next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(1), 13–23. <https://doi.org/10.1108-AAOUJ-12-2017-0040>
- Theiler, J. y Merega, J. (2018). Argentina. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe* (35-56). Universidad de Guadalajara.
- Theiler, J.; Rodríguez, M. (2018). La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*, 187-251. UNESCO IESALC-UNC.
- Turpo Gebera, O (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-14.
- Villamizar Rodríguez, M. (2019). Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina desde Colombia. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, 73-83. Universidad de Guadalajara.
- Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: the context*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University, 5-15. https://lc.cx/6nMj_z
- Wedemeyer, C. (1981). *El aprendizaje en la puerta de atrás: Reflexiones en el aprendizaje no tradicional en la esperanza de vida*. Universidad de Wisconsin Press.
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre Estudios de Caso. Diseños y Métodos*. Segunda Edición. Vol 5. SAGE Publications.

NOTAS

⁽¹⁾ https://www.programapila.lat/wp-content/uploads/2023/05/Presentacion-estado-actual-PILA_2023_v2.pdf y <https://www.programapila.lat/estadisticas/>

4. La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional

The Internationalization of Higher Education in Latin America:
A Comparative Perspective

Jocelyne Gacel-Ávila¹  Estela Maricela Villalón de la Isla² 

María Guadalupe Vázquez-Niño³ 

*Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco; México.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis comparativo del estado actual de la internacionalización de la educación superior en 5 países de América Latina, donde se encuentran las instituciones de educación superior (IES) más activas en este rubro, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. El estudio se basa en los principales hallazgos de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada por la Cátedra UNESCO sobre Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Dicha Encuesta constituye el único estudio de alcance regional en este ámbito, tomando como referencia el marco conceptual de la internacionalización comprensiva (IC). Se trata de un estudio de enfoque mixto, usando el software estadístico SPSS en 12 rubros de un proceso de IC. Los resultados permiten obtener un análisis comparativo intra e interregional; y reflexionar sobre el estado de avance de cada uno de los países que participaron en el estudio, en cuanto a su proceso de internacionalización. Destaca el liderazgo de las IES de Colombia y Brasil; en contraste con México donde se percibe un rezago en tal proceso.

Palabras clave: Internacionalización comprensiva; internacionalización de la educación superior; América Latina

**The Internationalization of Higher Education in Latin America:
A Comparative Perspective**

ABSTRACT

This paper presents a comparative analysis of the current state of the internationalization of higher education in five Latin American countries, with the most active

higher education institutions (HEIs) in this field: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, and Mexico. The study is based on the main findings of the II Regional Survey on the Internationalization of Higher Education in Latin America and the Caribbean, conducted by the UNESCO Chair Internationalization of Higher Education and Global Citizenship at the University of Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). This Survey is the only study with a regional scope in this field, taking as a reference the conceptual framework of comprehensive internationalization (CI). This is a mixed methods study, using SPSS statistical software in 12 areas of a CI process. The results allow for an intra- and inter-regional comparative analysis; and to reflect on the progress of each of the countries that participated in the study, in terms of their internationalization process. It highlights the leadership of the HEIs of COLOMBIA and Brazil; in contrast to México, where there is a perceived lag in this process.

Keywords: Comprehensive internationalization; internationalization of higher education; Latin America

A internacionalização da educação superior na América Latina: Uma visão comparativa

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise comparativa do estado atual da internacionalização da educação superior em cinco países da América Latina, onde estão localizadas as instituições de ensino superior (IES) mais atuantes nesse âmbito, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. O estudo baseia-se nas principais conclusões da II Pesquisa Regional sobre a Internacionalização da Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizada pela Cátedra UNESCO sobre Internacionalização da Educação Superior e Cidadania Global da Universidade de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Este Levantamento é o único estudo de abrangência regional nesse campo, tomando como referência o marco conceitual da internacionalização integral (IC). Trata-se de uma pesquisa mista, utilizando o software estatístico SPSS em 12 áreas de um processo de IC. Os resultados permitem uma análise comparativa intra e inter-regional; e refletir sobre o progresso de cada um dos países que participaram do estudo, em termos de seu processo de internacionalização. Destaca a liderança das IES da Colômbia e do Brasil; em contraste com o México, onde há uma defasagem percebida nesse processo.

Palavras-chave: Internacionalização abrangente; internacionalização do ensino superior; América Latina

L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique Latine : Une perspective comparative

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse comparative de l'état actuel de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans cinq pays d'Amérique latine, où se trouvent les établissements d'enseignement supérieur (EES) les plus actifs dans ce domaine, à savoir : l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique. L'étude s'appuie sur les principales conclusions de la II Enquête régionale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes, menée par la Chaire UNESCO sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la citoyenneté mondiale de l'Université de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Cette étude est la seule étude de portée régionale dans ce domaine, en prenant comme référence le cadre conceptuel de l'internationalisation globale (IG). Il s'agit d'une étude à méthodes mixtes, utilisant le logiciel statistique SPSS dans 12 domaines d'un processus d'IG. Les résultats permettent une analyse comparative intra et interrégionale ; et de réfléchir sur les progrès de chacun des pays qui ont participé à l'étude, en termes de processus d'internationalisation. Il met en lumière le leadership des établissements d'enseignement supérieur de Colombie et du Brésil ; contrairement au Mexique, où l'on perçoit un décalage dans ce processus.

Mots clés: Internationalisation globale; l'internationalisation de l'enseignement supérieur; Amérique Latine

1. INTRODUCCIÓN

Son pocos los estudios existentes sobre las características y el avance del proceso de internacionalización de la educación superior de la región latinoamericana y caribeña. El Informe del Banco Mundial fue una publicación pionera para la región (de Wit et al., 2005). Otros estudios de alcance regional han sido: la “*I Encuesta Regional sobre Tendencias de la Educación Superior Terciaria en América Latina y el Caribe*” realizada por el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018); y recientemente la “*II Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación superior en América Latina y el Caribe⁽¹⁾*” realizada por la Cátedra UNESCO sobre Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023).

Asimismo, se pueden citar al informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2019) sobre “*La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*”; y las diferentes Encuestas Globales sobre Internacionalización de la Educación Superior de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), las cuales permiten comparar a América Latina (AL) con las demás regiones del mundo (Marinoni, 2019).

Los resultados de la 2^a Encuesta Regional (Gacel-Ávila, et al, 2023), muestran un panorama actualizado del estado de la Internacionalización en veintiún países de AL. El trabajo que aquí se presenta es un análisis de datos que se recabaron en la aplicación del cuestionario que se utilizó en la 2^a Encuesta. De la información recabada en ese estudio, para realizar este trabajo se separaron las respuestas de las IES de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, a fin de identificar, en cada uno de estos países, qué elementos de IC se incluyen en los procesos de internacionalización de estos cinco países.

2. CONTEXTO

En AL, el acceso masivo a la ES ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, pasando de una tasa bruta de matrícula de 26.3% en 2002, al 56.4% en 2022 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-Naciones Unidas, 2023), lo cual es superior al promedio global de 21% en 2002 al 42% en 2022 (Banco Mundial [BM], 2024). Chile y Argentina tienen tasas netas de 39.1% y 35.8%, respectivamente, México 29.3%, Colombia 27.4% y Brasil 21.9% (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2024; datos al 2018).

No obstante, dicho crecimiento se da en un contexto de altos niveles de pobreza, desigualdad social y de acceso a la educación, con el 29% de la población en situación de pobreza y el 11% en pobreza extrema (CEPAL- Economic Commission for Latin America and the Caribbean [ECLAC], 2024). En el quintil de los más pobres, la proporción de acceso a la ES oscila entre el 42% (Colombia) y 1.3% (Guatemala). En contraste, en el quintil de las personas más ricas, la brecha oscila entre 74.7% (Costa Rica) y 24.1% (Guatemala) (Centro Universitario de Desarrollo [CINDA], 2024).

Las inequidades se expresan también en altos índices de abandono, bajos niveles de retención y culminación (Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). En el quintil más rico de jóvenes, la tasa de finalización es 27% en contraste con el 1% para el quintil más pobre (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017). La tasa de deserción es también preocupante, pudiendo llegar hasta el 55% en algunos países de la región. A lo anterior, se añade un problema agudo de graduación tardía; con un promedio de tiempo del 36% más extenso a lo esperado, y llegando en algunos países a lo doble del tiempo estipulado (Ferreyra et al. 2017). Entre las causas de las bajas tasas de graduación se encuentra un modelo curricular poco flexible, con una duración de más de ocho semestres y altas proporciones de estudiantes de tiempo parcial.

Los bajos niveles de desempeño en ES son reflejo de las deficiencias de los niveles educativos anteriores. A pesar de que la cobertura en educación primaria es del 95%, el 69% de los estudiantes de sexto grado no alcanza el nivel mínimo de competencias en lectura; el 73% en matemáticas y el 79% en ciencias (ERCE, 2019, citado en SITEAL, 2024). En este aspecto, el BM y la UNESCO resaltan las bajas calificaciones de la efectividad educativa en la región, apuntando que, a futuro, el llamado fenómeno de “pobreza de aprendizaje” en AL puede llegar a ser el más alto del mundo (CEPAL, 2022).

A nivel superior, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO; el 10% de la matrícula se concentra en CINE5 (ciclos cortos profesionalizantes); 86% en CINE 6 (licenciatura); 5% en CINE 7 (maestrías y especializaciones) y 1% en CINE 8 (doctorados) (UNESCO, 2022). En nivel de licenciatura, las áreas de conocimiento con mayor proporción de estudiantes graduados son: Ciencias Sociales, Administración y Derecho (40%); seguida por Educación (19%); Salud y Bienestar (15%); Ciencias (4%); Humanidades y Artes (3.5%); Servicios (2.9%); y Agricultura (2.6%) (Ferreyra et al., 2017, con datos al 2013). Solo el 22% de los estudiantes están inscritos en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (UNESCO Institute for Statistics, 2022).

En cuanto al rubro de la investigación, la región se caracteriza por tener una escasa inversión en I+D, la cual asciende a 0.65% del PIB en contraste con el 2.7% en los países de la OCDE (OCDE et al., 2023), con solo el 1% de las IES orientadas a la investigación (Brunner & Miranda, 2016).

En la región, el 67% de las instituciones son particulares y el 33% son públicas; con una matrícula estudiantil del 55% en el sector privado y del 45% en el pú-

blico (SITEAL, 2024, con datos al 2019 de Red IndicES, 2021). Los países con mayor proporción de matrícula en el sector privado son: Chile (84%), Brasil (74%) y el Salvador (69 %). En contraste, los países con mayores porcentajes de matrícula en IES públicas son Uruguay (90%) y Argentina (76%). En el Caribe, en Cuba y las Islas Vírgenes Británicas la proporción en ES pública es de 100% (Aveleyra, 2023 con datos UNESCO 2022).

3. METODOLOGÍA

El propósito de este artículo es describir las características del proceso de internacionalización de las IES de países latinoamericanos, reconocidos por su actividad y visibilidad internacional, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Para cumplir tal propósito, se analizaron datos recabados de la 2^a Encuesta Regional llevada a cabo por la mencionada Cátedra UNESCO. Dicha Encuesta pretendió establecer un diagnóstico del estado de la internacionalización de la educación superior en veintiún países de América Latina y el Caribe, mediante la técnica de muestreo no probabilístico, a partir de un cuestionario estructurado en torno a 101 preguntas, a su vez, estructuradas en 14 secciones correspondientes a los distintos rubros que conforman un proceso de internacionalización comprehensiva. Los principales hallazgos de dicho estudio se basaron en 354 respuestas completas recibidas por diferentes IES de la región, las cuales fueron respondidas por autoridades representativas de dichas instituciones (rector/responsables de las áreas académicas y oficina de internacionalización).

En el caso del presente estudio sobre las IES de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, el tamaño muestral fue de 270 instituciones (56% correspondiente al sector público y 44% al sector privado con y sin fines de lucro). El cuestionario se aplicó a través de la plataforma Question Pro, y los datos se analizaron con el software estadístico SPSS.

El carácter cualitativo de la investigación se debe a que se estudian características de un proceso de internacionalización que no se pueden medir estadísticamente, mientras que el enfoque cuantitativo se debe al manejo de porcentajes, con la finalidad de establecer comparativas con resultados de otros estudios internacionales de la misma índole.

4. MARCO CONCEPTUAL

La definición de la internacionalización que asumimos como referencia en este artículo es la de la Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad (IHES, por sus siglas en inglés), la cual se define como:

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y de la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad. (de Wit et al., 2015, como se citó en Gacel-Ávila, 2022, p. 406)

Gacel-Ávila (2022), menciona la definición de (Hudzik, 2011), cito:

Para que dicho concepto no se quede en una simple declaración, se requiere establecer a nivel institucional estrategias de implementación que se basen en un proceso de IC, el cual se define como: un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en enseñanza, investigación y servicios de la educación superior. Este proceso moldea el *ethos* y los valores institucionales, llegando a todos los ámbitos institucionales. Es esencial que sea ampliamente aceptado y difundido al interior de la institución por los líderes, los directivos, la administración, los académicos, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. No se trata de una posibilidad deseada, sino de un imperativo institucional. (p. 407)

En este sentido, si bien el fenómeno de la internacionalización no es un hecho nuevo, la diferencia con el concepto de IC es su escala y alcance, los resultados esperados y la transformación institucional que implica.

Gacel-Ávila (2017; 2022), señala que, en el caso de AL, para una implementación exitosa de un proceso de IC, las IES requieren cubrir varios aspectos, tales como: a) un fuerte liderazgo y compromiso hacia la internacionalización de parte de las autoridades institucionales; b) la búsqueda de un amplio consenso al interior de la institución; c) la elaboración de políticas de internacionalización

explícitas ; d) una planeación del proceso a largo plazo, realizada en torno a las prioridades institucionales; e) la elaboración de planes operativos a nivel institucional y de las unidades académicas; f) un liderazgo colaborativo y coordinado por una oficina de internacionalización altamente profesionalizada y eficiente; g) una estructura financiera a la altura de las metas establecidas; h) una política de recursos humanos promoviendo la dimensión internacional del perfil de los académicos; i) una política de internacionalización del currículo con estrategias claras, bien definidas y reflejadas en la estructura curricular y el diseño instruccional; j) competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje; k) grupos de académicos con perfil internacional y comprometidos con el proceso; l) la promoción de la movilidad estudiantil; m) la presencia de estudiantes extranjeros; n) la promoción efectiva de la colaboración internacional en investigación; ñ) servicios de apoyo para estudiantes y académicos, tales como unidades para el aprendizaje de idiomas extranjeros, y o) estrategias de promoción y difusión sobre el proceso de internacionalización al interior y al exterior de la institución.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

En la siguiente parte, se analizan diferentes rubros del proceso de IC en las IES de los países bajo estudio.

a) Beneficios y riesgos de la internacionalización

Beneficios. Existen múltiples razones por las cuales las IES deciden implementar un proceso de internacionalización. Entre estas, podemos mencionar el incremento de la calidad de los programas educativos; el fortalecimiento de la investigación e innovación; el desarrollo de capacidades; la formación de alianzas estratégicas; la generación de ingresos; entre otros aspectos (Knight, 2021). En el presente estudio, Argentina, Chile, Colombia y México coinciden en que el *mayor beneficio de la internacionalización para la institución* es “Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes”. Brasil señala que es “Mejorar la calidad académica de los programas educativos”.

Se percibe como *menor beneficio* “Aumentar y diversificar ingresos”; lo cual se relaciona con el hecho de que, las IES de ALC no consideran los “Fondos generados por la matrícula de estudiantes extranjeros” entre sus tres principales

fuentes de financiamiento de la internacionalización, en contraste con África, Asia-Pacífico, Europa y Norte América (Marinoni, 2019).

Riesgos. La internacionalización implica ciertos riesgos para las IES. Como ha sido señalado en estudios anteriores, en el caso de ALC, estos riesgos están principalmente relacionados con la desigualdad social que prevalece en la región (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). Las IES reportan que el *principal riesgo de la internacionalización para la propia institución* es que “Favorece a los estudiantes de mayores recursos económicos”.

Argentina, Brasil y México mencionan que el *mayor riesgo de la internacionalización para el país* es la “Fuga de cerebros”, lo cual coincide con la tendencia global (Marinoni, 2019).

En contraste, Chile y Colombia consideran que el mayor riesgo es el “Incremento de la desigualdad entre instituciones de un mismo país”.

b) Factores externos que impulsan la internacionalización

En Argentina, Brasil y Colombia se considera como *factor externo de mayor impulso a la internacionalización*, la “Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal)”; en Chile, los “Rankings de universidades”; y en México, la “Demanda del sector productivo”.

El factor externo de menor impulso para México, Brasil y Chile es la “Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento”; mientras que, para Colombia y Argentina, son los “Rankings de universidades”.

c) Obstáculos para la internacionalización

- **Obstáculos institucionales.** Se señala como principal obstáculo *institucional para la internacionalización* un “Financiamiento insuficiente”; al igual que lo reportado a nivel global y de ALC (Gacel-Ávila et al., 2023; Marinoni, 2019).

Para los cinco países bajo estudio, al igual que para toda ALC (Gacel-Ávila et al., 2023), la “Falta de dominio de idiomas” se reporta como *segundo mayor obstáculo*. En Asia-Pacífico y Europa, este obstáculo ocupa el tercer lugar; en contraste con África, donde ni siquiera se menciona (Marinoni, 2019).

El deficiente manejo del inglés de los estudiantes latinoamericanos se refleja en el ranking global del Índice *Education First English Proficiency (EF EPI)* de nivel de inglés; donde en la clasificación de 113 países, solo Argentina califica con “Dominio Alto”; mientras que Chile se posiciona en el grupo de países de “Dominio Moderado”. Brasil, Colombia y México se ubican en el rango de “Dominio Bajo”, siendo México el país que ocupa la última posición de estos países. Llama la atención que, México bajó entre 2017 y 2023, del lugar 44 al 89 (EF EPI, 2017; 2018; 2020; 2022; 2023).

• **Obstáculos externos.** Como principal obstáculo externo en el proceso de internacionalización, las IES del estudio reporta la “Falta de políticas públicas”; cuando éste ocupa el tercer lugar a nivel global (Gacel-Ávila et al., 2023; Marinoni, 2019).

Este mismo hallazgo fue resaltado en un estudio del Consejo Británico (CB) sobre la evaluación de las políticas nacionales en fomento de la internacionalización de la educación superior en 26 países del mundo. En el caso de AL, participaron Brasil, Chile, Colombia y México. Al respecto, Brasil obtuvo la calificación de “Alta”; Chile y Colombia, la de «Baja», y México, la de «Muy baja».

En relación con el “Aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados”, todos los países latinoamericanos resultaron con la calificación de «Muy baja», a la par de Etiopía y Nigeria (Ilieva & Peak, 2016). En un estudio más reciente, en las mismas categorías, estos cuatro países volvieron a ocupar las posiciones más bajas a nivel mundial. El CB concluyó que los países latinoamericanos carecían de estrategias nacionales sólidas y políticas efectivas para respaldar la internacionalización por tener sistemas de educación superior todavía en consolidación (Usher et al., 2019).

En el mismo sentido, Crăciun (2018) destaca que tan solo el 11% de los países del mundo tiene una estrategia oficial de internacionalización. Concretamente, 22 de 195 países: 13 en Europa, 5 en Asia, 2 en Oceanía, 1 en Norte América (Canadá), 1 en El Caribe (Cuba), y ninguno en África, Oriente Próximo, América Central ni en Sudamérica. Se confirma lo señalado sobre Latinoamérica en el reciente Análisis de políticas públicas

para la internacionalización de la educación superior en América Latina (Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior [INILAT], 2022) en el cual, se muestra que en AL ningún país cuenta con una política gubernamental que defina, con claridad, una estrategia nacional de internacionalización de la educación superior. En esta región, los países cuentan más bien con iniciativas gubernamentales que se materializan en forma de programas y proyectos de internacionalización en el mejor de los casos.

En lo que se refiere a políticas públicas de apoyo a la internacionalización, en el caso específico de Brasil, las iniciativas del actual gobierno federal son: el Programa Ciencia sin Fronteras (CsF) que impulsa la movilidad estudiantil internacional; el Programa Idioma sin Fronteras (IsF); y el Programa de Internacionalización Institucional, el cual apoya a las IES a elaborar su plan de internacionalización (CAPES-PRINT).

Por su parte, Colombia ha puesto en marcha diferentes iniciativas y programas gubernamentales en fomento de la Internacionalización (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Lo más ilustrativo es haber incluido a la dimensión internacional como requisito para la acreditación institucional y en los criterios de calidad y pertinencia de los programas académicos (Echeverría-King, 2022).

d) La internacionalización en el desarrollo institucional

Con la finalidad de que la internacionalización permee el *ethos* institucional (Hudzik, 2011), es fundamental que las IES le otorguen prioridad en los planes institucionales de desarrollo (PDI) (Gacel-Ávila, 2006).

En promedio, el 95% de las IES menciona la internacionalización en su PDI; 100% en el caso de las IES brasileñas y colombianas, y 89% en el caso de México.

En estas mismas IES, tan solo el 59% menciona a la internacionalización en su misión. Sobresalen las instituciones brasileñas con el 89%, mientras que, México y Chile reportan los menores porcentajes (48% y 40%, respectivamente).

Solamente 55% de las IES reportan contar con un Plan de Internacionalización a nivel institucional, detallado en estrategias, objetivos y metas. Brasil sobresale con 76%, mientras que Chile y México tienen los menores porcentajes (30%,

y 41%, respectivamente). Se interpreta el avance de Brasil en este rubro como el resultado del programa CAPES-PRINT, el cual tiene como objetivo apoyar a las IES en la elaboración de su estrategia institucional de internacionalización. Tan solo el 19% de estas IES cuentan con un Plan de Internacionalización a nivel de las unidades académicas.

e) Evaluación y monitoreo del proceso de la internacionalización

La evaluación del proceso de internacionalización comienza a partir de una misión clara, desglosada en objetivos y metas específicos y cuantificables. Aunque no existe un modelo único para medir el impacto de la internacionalización, ya que este depende en gran medida del contexto de cada institución, la evaluación es un componente clave para determinar el éxito de cada una de las estrategias implementadas y para incrementar la calidad de los programas educativos en general (Deardoff & van Gaalen, 2012). En cuanto al porcentaje de instituciones que cuentan con un *Sistema de aseguramiento de calidad y evaluación del proceso de internacionalización*, Colombia sobresale con 67%, muy por encima de la media regional de 34% (Gacel-Ávila et al., 2023); mientras que México, Argentina y Brasil con 24%, se ubican por debajo de la media regional. Lo anterior contrasta con el promedio global del 81% (Marinoni, 2019).

En cuanto a la evaluación de los *resultados de la movilidad de académicos*; Colombia reporta el mayor porcentaje en este rubro.

En la *evaluación de los resultados de la movilidad estudiantil*, Chile (57%) y Colombia (53%) sobresalen, con Brasil mostrando la menor proporción (29%).

f) Políticas de recursos humanos

Para el desarrollo de un proceso de IC, los recursos humanos propios de la institución son fundamentales. Por ejemplo, los académicos formados en el extranjero son claves para el diseño y la implementación de estrategias de internacionalización del currículo y en casa (Gacel-Ávila et al., 2023).

En este aspecto, Colombia y Chile son los únicos países donde la mayor parte de las IES (80% y 74% respectivamente), tiene registro de sus académicos con grado académico internacional. Dicho porcentaje baja en el caso de Brasil, Argentina y México a 45% (Gacel-Ávila et al., 2023).

Chile y Colombia también sobresalen en porcentaje de IES que incluyen la experiencia internacional en los criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico (74% y 66%, respectivamente) (Gacel-Ávila et al., 2023).

g) Las oficinas de internacionalización

Las oficinas de internacionalización (OI) son una pieza clave para la implementación exitosa de una política de internacionalización. Lideran, promueven, asesoran y alientan la participación de la comunidad universitaria en sus programas de internacionalización (Gacel-Ávila, 2006). 96% de las IES de Colombia, Chile, Brasil y Argentina reportan contar con una OI; en contraste con 70% en México.

La OI en la jerarquía institucional. A nivel institucional, el nivel de compromiso con el proceso de internacionalización se refleja en la importancia que se otorga a la OI en el organigrama institucional, así como en los recursos humanos y financieros que le son conferidos para gestionar dicho proceso (Gacel-Ávila, 2006).

Tan solo el 26% de las OI de ALC se ubica en un primer nivel jerárquico (Gacel-Ávila et al., 2023); en contraste con el 60% a nivel global (Egron-Polak & Hudson, 2010). Colombia, Brasil y Chile reportan mayor porcentaje de OI en primer nivel (28%); mientras que México y Argentina reportan el 19%. México se destaca como el país con mayor proporción de OI en tercer y/o cuarto nivel.

Presupuesto de las OI. Brasil tiene más instituciones con OI que disponen de presupuesto para apoyar acciones de internacionalización (72%); seguido por México (68%), Chile (43%), Colombia y Argentina (34% ambos).

En los cinco países bajo estudio, las tres principales fuentes de recursos para implementar las actividades de internacionalización son, en orden de importancia: el “Presupuesto institucional”; los “Fondos o programas gubernamentales” y los “Fondos de organismos internacionales”.

Actividades de las OI. En la encuesta se les pidió a las IES señalar las actividades de internacionalización desempeñadas por su OI entre una lista de varias opciones. El principal hallazgo es que las OI de Colombia se involucran en mayor cantidad de actividades: “Movilidad estudiantil”; “Movilidad de académicos”;

"Actividades para incluir la dimensión internacional en el currículo"; "Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación" y "Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (COIL, Collaborative Online International Learning)".

Además de involucrarse en diferentes actividades internacionales, las OI de Argentina se destacan en el "Reclutamiento de estudiantes extranjeros" y la "Oferta de cursos de enseñanza del idioma local para extranjeros". En el caso de Brasil, resalta el "Desarrollo de programas conjuntos/dobles con instituciones extranjeras"; y en "la gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación".

Por su parte, las OI mexicanas son las que realizan la menor cantidad de actividades; con participación mínima en el rubro de: "Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación".

En general, la movilidad de estudiantes es en lo que más trabajan todas las OI (91% promedio en los cinco países). Sin embargo, incluso en esta actividad, México tiene menor porcentaje que todas (74%).

Perfil de los titulares de las OI. Respecto al género de los titulares de las OI, en los cinco países, poco más de la mitad (56% en promedio), son mujeres.

En cuanto al nivel de estudios, la mayor parte de los titulares de las OI cuenta con estudios a nivel posgrado: 55% con grado de maestría y 30% con doctorado. Estas proporciones son bajas comparadas con el promedio global de 81% de titulares con grado de doctorado (Gacel-Ávila, 2019).

Una gestión óptima del proceso de internacionalización requiere que la OI sea dirigida por un funcionario de alto nivel, con vasta y reconocida experiencia, con probadas habilidades de liderazgo administrativo y académico, capaz de tomar decisiones con cierta autonomía y de negociar a nombre de la institución (Gacel-Ávila, 2006).

Sin embargo, el presente estudio revela que, en las IES de los 5 países mencionados, la mayoría de los titulares de OI asume el cargo sin ninguna experiencia en gestión de la internacionalización; y su permanencia en dicho cargo oscila entre uno y cuatro años; por un periodo máximo de seis años; lo cual coincide con un periodo rectoral.

h) Estrategias de comunicación para la internacionalización

Los sitios web pueden ser empleados como herramienta de comunicación oficial de las OI. A través de ellos, las IES pueden promover y difundir las acti-

vidades de internacionalización para mantener a su comunidad universitaria informada. Asimismo, los sitios web pueden funcionar como estrategia para atraer a socios potenciales, al promover en ellos las diferentes iniciativas para la colaboración internacional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

De los países estudiados, México y Argentina tienen mayor porcentaje de IES que NO cuentan con página web (49% y 48%, respectivamente). Brasil y Chile se distinguen con la mayor proporción de OI con página web en idioma local e inglés.

i) La internacionalización del currículo y en casa

Política de IoC en las IES. La internacionalización del currículo (IoC), es definida como: "La incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio" (Leask, 2015, p.9).

La IoC es la estrategia más relevante, eficaz e inclusiva. Pero a su vez, se trata de la estrategia más compleja del proceso de internacionalización, debido a su carácter comprehensivo y sistémico (Gacel-Ávila, 2017).

En toda la región de ALC, solo el 37% de las IES reporta contar con una *política institucional de Internacionalización del Currículo* (Gacel-Ávila et al., 2023). Las IES de Argentina y Colombia superan el promedio con 52% y 49%, respectivamente. Brasil reporta una proporción cercana a la media regional (35%); mientras que, Chile (30%) y México (27%) tienen los menores porcentajes.

Cabe resaltar que, de las IES que cuentan con una política de IoC, solo la mitad reporta haber elaborado planes operativos detallando programas y metas. En este último rubro, destacan Brasil y Colombia (74% y 56%, respectivamente).

Brasil y México coinciden en que el *mayor obstáculo en sus actividades de IoC* es las "Dificultades administrativas" (transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares, y reglamentos rígidos). En Argentina, las IES señalan como principal obstáculo un "Currículo demasiado rígido"; en Chile la "Falta de política institucional" y en Colombia, la "Falta de presupuesto".

En el marco de la Internacionalización del currículo y de la Internacionalización en Casa, las actividades más implementadas por las IES son:

Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL): Colombia 76%, Chile 74% y Argentina 54%. Los países con menores proporciones son México (42%) y Brasil (41%).

Desarrollo de programas de estudio de titulación conjunta y/o doble con instituciones extranjeras: Brasil 74%, Colombia 71%, Chile 70% y Argentina 67%. México ostenta el menor porcentaje (49%).

Co-tutelas: Chile 65%, Brasil 61%, Colombia 42%, Argentina 39% y México 19%.

Programas/cursos impartidos en un idioma distinto del local: es la única actividad que México destaca del resto de los países (62%); seguido por Brasil 56%, Chile 52%, Colombia 49% y Argentina 45%.

Programas de titulación conjunta y/o doble. Respecto a las IES que ofertan *programas de titulación conjunta y/o doble*, la IAU reporta a ALC como la región con el menor porcentaje (40%), en contraste con el promedio global (57%); abajo de África (46%), Medio Oriente (59%) (Marinoni, 2019).

En el presente estudio, el 52% de los países reportan ofrecer este tipo de programas. Superan este porcentaje: Brasil (67%) y Chile (65%). Colombia se mantiene dentro del promedio (51%); mientras que Argentina y México quedan por debajo con 42% y 36%, respectivamente.

Competencias globales en resultados de aprendizaje. Uno de los objetivos medulares de la internacionalización de la educación superior es la formación de estudiantes globalmente competentes (Gacel-Ávila, 2017). Destaca en la Encuesta Global de la IAU, que AL sea la región donde menos se integra la adquisición de competencias globales en los resultados de aprendizaje (pensamiento crítico, comprensión cultural, ciudadanía responsable y comunicación efectiva) con el 16% como promedio regional, por debajo de África (22 %), América del Norte (24 %), Europa (25%), Asia-Pacífico (33 %) y Medio Oriente (36 %) (Marinoni, 2019).

En el presente trabajo, la media de los cinco países es de 43%. El más alto porcentaje lo presentan las IES colombianas con 51% y Brasil el porcentaje más bajo con el 20%.

Política institucional de enseñanza de idiomas. Colombia es el país con el mayor porcentaje de IES con una *política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros* (78%), seguido por Brasil y Argentina (76% ambos). Chile y México están por debajo de la media (67% y 61%, respectivamente).

Centros de enseñaza de idioma español o portugués para extranjeros. En promedio, el 62% de las IES de ALC, cuenta con *Centros de enseñanza del idioma local para extranjeros* (Gacel-Ávila et al., 2023). La mayoría de los países bajo estudio se ubica por encima de la media regional: Argentina (73%), Brasil (70%), Colombia (67%) y México (65%). Contrastan Chile con el más bajo porcentaje (35%).

j) Apoyos a la movilidad estudiantil

En los cinco países, la mayor parte de las IES (84% en promedio), señala que *prepara a los estudiantes para una experiencia académica internacional*, en actividades como: eventos de difusión; entrenamiento en comunicación intercultural; orientaciones de salida; cursos de perfeccionamiento de idioma; etc.

Colombia destaca con mayor porcentaje de IES con *programas de becas o apoyos económicos ofrecidos a estudiantes extranjeros* (71%). En contraste, México y Chile tienen el menor porcentaje de instituciones que ofrecen este tipo de apoyo (35% y 29%, respectivamente).

Cabe destacar que, según la 5a Encuesta Global de la IAU, el *principal obstáculo para atraer estudiantes internacionales* en ALC es la “Falta de apoyos económicos” (Marinoni, 2019).

k) Apoyos a la movilidad de académicos

Colombia y Chile tienen más instituciones con *Programas de apoyo a la movilidad de académicos* salientes (86% y 74%, respectivamente); resaltando México con el menor porcentaje (48%), por debajo del promedio regional de 68% (Gacel-Ávila et al., 2023).

Colombia también tiene mayor porcentaje en el rubro de IES con *Programas de apoyo para estancias de académicos extranjeros* (65%), seguidos por Brasil (53%) y Chile (52%). Por debajo de estas cifras están México (38%) y Argentina (36%).

l) Internacionalización de la investigación

Algunas de las razones por las cuales la internacionalización de la investigación es promovida al interior de las IES son: el aumento de la productividad de los académicos; la diversificación de fuentes de financiamiento; el reclutamiento de profesores extranjeros; y la identificación de grandes y complejos desafíos

sociales que están más allá de la capacidad de estudio de una institución (Woldegiyorgis et al., 2018).

Chile cuenta con la mayor proporción de IES con *programa institucional para el financiamiento de proyectos de investigación* (70%), seguido por Colombia (62%). Argentina, Brasil y México muestran menores porcentajes en este rubro (26% en promedio).

Los cinco países coinciden en que el *mayor obstáculo para la Internacionalización de la Investigación* es la “Falta de financiamiento institucional”; y se relaciona con el poco activismo de las OI en este rubro. Cabe señalar que, según la Encuesta de la IAU, solamente 12% de los países de ALC reciben financiamiento para proyectos de colaboración en contraste con el 33% a nivel global (Marinoni, 2019).

6. DISCUSIÓN

En resumen, la información obtenida en esta investigación permite enriquecer el conocimiento sobre el proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina mediante un análisis comparativo entre cinco países de la región.

Destaca el liderazgo indiscutible de **Colombia** con mayores porcentajes en prácticamente todos los rubros del proceso de internacionalización. En materia de política pública, Colombia ha integrado la dimensión internacional en los procedimientos de acreditación institucional y en el aseguramiento de la calidad de los programas académicos. A nivel de política institucional, es el país con la mayor proporción de IES que incorporan la internacionalización en su PDI; elaboran planes operativos para respaldar su implementación; cuentan con procedimientos de evaluación y monitoreo de su proceso de internacionalización; y con políticas de recursos humanos integrando la dimensión internacional. Es también el país que le otorga a la OI un mayor rango en el organigrama institucional. En estructura programática, dicho país destaca por su avance en cuestión de internacionalización del currículo; de enseñanza de idiomas extranjeros; de apoyo económico para estudiantes internacionales y de académicos extranjeros, y en materia de programas de colaboración en investigación.

Por lo anterior, se puede concluir que las IES colombianas se apegan a los principales rubros de un proceso de IC.

En el caso de **Brasil**, este país se destaca en cuanto a las iniciativas nacionales en fomento de la internacionalización; en la proporción de IES que integran la internacionalización en el PDI con los respectivos planes operativos; en la importancia que se le otorga a la Ol en el organigrama institucional, y al mayor presupuesto asignado a dichas oficinas. Asimismo, Brasil sobresale en la proporción de IES con política de enseñanza de idiomas; y con el mayor número de programas académicos de doble titulación con instituciones extranjeras y proyectos internacionales de investigación.

Respecto a **Chile**, este país se distingue por su alta proporción de IES que cuentan con políticas de recursos humanos que consideran la experiencia internacional en los criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico; y por tener registro de académicos que ha estudiado en el extranjero. Chile rebasa el promedio regional por la proporción de Ol en primer nivel jerárquico institucional. Igualmente, Chile destaca por su apoyo a la movilidad internacional de sus académicos, y el financiamiento de proyectos de colaboración en investigación.

En nuestro estudio, **Argentina** sobresale con una alta proporción de instituciones que cuentan con una política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros, lo que probablemente se relaciona con el mejor posicionamiento regional en este ámbito. Asimismo, las Ol argentinas son las más activas en la promoción de cursos de enseñanza del español; y en el reclutamiento de estudiantes extranjeros. Este último dato coincide con el estudio de IESALC (2019), donde se menciona a dicho país como el mayor receptor de estudiantes extranjeros de la región.

En cuanto a **México**, las IES de este país reportan los menores porcentajes en prácticamente todos los rubros del proceso de internacionalización. Las instituciones mexicanas ocupan el último lugar de los cinco países estudiados en los siguientes rubros: en política nacional en apoyo a la internacionalización; en política institucional en materia de planeación, evaluación y aseguramiento de la calidad; en la importancia otorgada a la Ol en el organigrama institucional; en el menor número de actividades gestionadas por las Ol; con el menor porcentaje de IES contando con política de internacionalización del currículo y de manejo de idiomas extranjeros; con el menor apoyo a la colaboración en investigación, a la movilidad de estudiantes y de académicos; además de tener la mayor proporción de IES sin página web para su estrategia de comunicación.

En conclusión, en la comparativa mundial, la región de ALC en su conjunto, muestra rezago en su proceso de internacionalización de la educación superior notablemente según los resultados de la IAU y del CB (Marinoni, 2019; Usher et al., 2019). En contraste con las tendencias globales, la región se caracteriza por tener importantes deficiencias en materia de políticas públicas; políticas de internacionalización todavía marginales al desarrollo institucional; actividades internacionales centradas principalmente en intereses individuales, sin planeación en torno a intereses institucionales y sin rumbo preciso; insuficiente reconocimiento de las OI en el organigrama institucional; falta de profesionalización de las OI; limitada evaluación del proceso de internacionalización; bajo reconocimiento de la experiencia internacional en los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico; limitada loC; deficiente manejo de idiomas extranjeros; oferta más baja del mundo en cuestión de programas de titulación conjunto o doble; magro apoyo a la colaboración internacional en investigación y a la movilidad de estudiantes y académicos; y deficientes estrategias de comunicación, entre otros aspectos.

De lo anterior, se desprende que, si bien las IES estudiadas han hecho esfuerzos en su proceso de internacionalización en las últimas décadas, este está todavía lejos de cumplir con los estándares de una IC; y de manera general, dichos países se encuentran rezagados si se le compara con sus contrapartes internacionales, en Europa, Norteamérica y Asia, e inclusive en África. Esta situación se debe a que los sistemas de educación superior de la región son todavía en consolidación y que se les presta más atención a aspectos prioritarios de la agenda educativa como el financiamiento público, el acceso, la calidad y pertinencia, la investigación y el posgrado, entre otros aspectos (Usher & al., 2019; Gacel-Ávila, 2022).

Tal como declara Marmolejo (2018):

Sin pretender establecer una relación de causalidad, no hay duda de que las características específicas que los sistemas de educación superior en ALC se vinculan directamente con el grado de desarrollo presente en su internacionalización. Por ejemplo, la fuerte presión demográfica, que ha provocado una acelerada expansión de la matrícula, ha dado poco margen para que los gobiernos e instituciones presten mayor atención a la necesidad de alinear el currículo hacia la adquisición de competencias

relevantes en el contexto internacional....El bajo nivel de inversión en I+D limita la capacidad de los investigadores para realizar estudios de avanzada que pueden requerir inversiones significativas en equipamiento, o para interactuar de manera más efectiva con pares internacionales....La educación superior en ALC requiere insertarse de manera más efectiva en el contexto internacional, someterse a la comparación periódica de su desempeño en relación con pares relevantes internacionales y, finalmente, traducir el análisis de sus fortalezas y debilidades desde la perspectiva internacional en una acción más efectiva a nivel de sistema y entre las propias instituciones, que lleve a una adecuada internacionalización integral de la educación superior en la región. Es en este contexto, que la internacionalización reafirma su importancia como eje transversal para el mejoramiento de la educación superior. (p. 54)

No obstante, se resalta que Colombia y Brasil son los dos únicos países de AL donde se han hecho mayores esfuerzos para apegarse a un proceso de IC; y pueden servir de referente a los demás países de la región. En el caso de Chile y Argentina, se puede concluir que el proceso de IC es todavía incipiente, y requiere importantes mejoras en términos de política nacional, política institucional y programas de internacionalización inclusiva. De manera indiscutible, México es el país más alejado de un proceso de IC, con prácticamente resultados negativos en todos los aspectos señalados en el presente estudio.

La internacionalización de la educación superior más que ser una opción, es una estrategia ineludible para que las IES se transformen con la finalidad de adaptarse al contexto global y sus retos. Para ello, en AL las actividades internacionales deben dejar de ser centradas en los intereses individuales, sin planeación y rumbo preciso; para centrarse en intereses y prioridades institucionales, locales y nacionales. Las IES deben integrar la dimensión internacional de manera transversal en sus funciones sustantivas; institucionalizar y profesionalizar sus estructuras organizacionales; y privilegiar las estrategias programáticas de carácter sistémico como la IoC y la internacionalización de la investigación. Solamente así, las IES podrán sacar el máximo provecho de su actividad internacional; lo que les permitirá desarrollar un perfil de egresado más competitivo en el contexto global; lograr una producción de conocimiento más relevante y hacer más activos sus sistemas de educación para el resto del mundo.

En AL, la internacionalización, en lugar de ser percibida por las autoridades educativas como una estrategia marginal al desarrollo educativo, debe considerarse como una estrategia idónea para alcanzar más rápidamente los retos de la calidad, pertinencia y competitividad del sector de educación superior. Aquí reside quizás la más grande diferencia de nuestra región con países asiáticos, donde la internacionalización se asume como una estrategia prioritaria del desarrollo del sector de educación superior.

REFERENCIAS

- Aveleyra, R. (2023). *Informe Regional Educación Superior*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Banco Mundial. (2024). Datos. BM. <https://bit.ly/3YoAn0M>
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Universia-CINDA.
- Centro Universitario de Desarrollo. (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Gobierno de España.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2024). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. 2023: Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2023*. CEPAL. <https://lc.cx/MZXMoL>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Naciones Unidas. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022*. Naciones Unidas <https://lc.cx/cacrZ3>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Naciones Unidas. (2023). CEPALTAST Base de Datos y Publicaciones Estadísticas <https://lc.cx/cBuUrl>
- Crăciun, D. (2018). National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In: Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. (pp.95-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7
- de Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. The World Bank.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-polak, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education*. European parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Deardorff, D.K. & van Gaalen, A. (2012). Outcomes Assessment in International Higher Education. In D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education*, (pp.167-189). Sage.

- Echeverría-King, L. (2022). La internacionalización de la educación superior en Colombia. En *Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina* (pp. 65-83). INILAT.
- Education First English Proficiency. (2017). *EF EPI. EF English Proficiency Index*.
<https://lc.cx/K1l6IE>
- Education First English Proficiency. (2018). *EF EPI. Índice del Dominio de inglés de EF*.
<https://lc.cx/K1l6IE>
- Education First English Proficiency. (2020). EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés.
<https://lc.cx/K1l6IE>
- Education First English Proficiency. (2021) EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 112 países y regiones en función de su nivel de inglés.
<https://www.ef.com.mx/epi/downloads/>
- Education First English Proficiency. (2022) EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés.
<https://lc.cx/K1l6IE>
- Education First English Proficiency. (2023) EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 113 países y regiones en función de su nivel de inglés.
<https://lc.cx/K1l6IE>
- Egron-polak, E., & Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives. IAU 3rd Global Survey*. International Association of Universities.
- Ferreyra, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2017). Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings. UNESCO-IESALC.
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un balance*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2019). Las oficinas de internacionalización en América Latina: Una mirada crítica. En Gacel-Ávila (Ed.), *Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 245-262). Universidad de Guadalajara.

- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421.
- Gacel-Ávila, J., Vázquez-Niño, G. & Villalón, E. (2023). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y oportunidades*. Universidad de Guadalajara.
- Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization: from concept to action. NAFSA.
- Ilieva, J., & Peack, M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National policies Framework for International Engagement*. British Council.
- Iniciativa Latinoamericana de Internacionalización de la Educación Superior. (2022). *Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina*. INILAT.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. UNESCO-IESALC.
- Knight, J. (2021). Internationalization of Higher Education Concepts Rationales and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. IAU 5th Global Survey. International Association of Universities (IAU).
- Marmolejo, F. (2018). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global. En Gacel-Ávila (Coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. (pp. 41-56). UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Internacionalización de la educación superior*. <https://lc.cx/40Cr23>
- UNESCO Institute for Statistics. (2022). UIS statistics-UNESCO. <https://data UIS.unesco.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://lc.cx/NR8oR0>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*, Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Perspectivas económicas de América Latina 2023: Invirtiendo para un desarrollo sostenible*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5cf30f87-es>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Educación Superior*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior
- UNESCO Institute for Statistics (2022). *UIS statistics-UNESCO*. <https://data.uis.unesco.org/>
- Usher A., Ilieva, J., Killingley, P., and Tsiliridis, V. (2019). *The Shape of Global Higher Education: The Americas*. British Council.
- Woldegiorgis, A. A., Proctor, D., & de Wit, H. (2018). Internationalization of research: Key considerations and concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1028315318762804>

NOTAS

⁽¹⁾En lo sucesivo, el término que se utiliza es 2^a Encuesta Regional.



5. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la planificación estratégica de una universidad en Venezuela

The Sustainable Development Goals in the strategic planning of a Venezuelan university

María Eugenia Gutiérrez Mijares¹ @ Nila Pellegrini Blanco² @

Isaías Lescher Soto³ @ Alicia Villamizar González⁴ @

^{1,2 y 4} Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

³ Universidad del Zulia y Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela.

RESUMEN

El propósito del presente estudio consiste en identificar y relacionar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el proceso de planificación estratégica de la educación superior. Se seleccionó como caso de estudio a la Universidad Simón Bolívar de Venezuela y su Plan Estratégico de Desarrollo. Como parte del proceso metodológico se diseña una herramienta de evaluación que permita a partir de la recolección y categorización, reconstruir la información e interpretar la relación existente entre las variables y parámetros. La investigación responde al enfoque cuantitativo, utilizando la observación documental y el análisis de contenido para comprender el objeto de estudio. Se concluye poca presencia, visibilidad y disparidad de los ODS, además que la planificación institucional no responde a los compromisos con la Agenda 2030, ni son una respuesta para atender los lineamientos que representan los retos del milenio.

Palabras clave: Evaluación de la sostenibilidad universitaria; planificación estratégica; herramientas; objetivos del desarrollo sostenible

The Sustainable Development Goals in the strategic planning of a Venezuelan university

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify and relate the 17 objectives of sustainable development in the strategic planning process of Higher Education. The Simon Bolívar

University of Venezuela and its Strategic Development Plan were selected as a case study. As part of the methodological process, an evaluation tool was designed to reconstruct the information and interpret the relationship between the variables and parameters through the collection and categorization. The research responds to the quantitative approach, using documentary observation and content analysis to understand the object of study. It is concluded that there is little presence, visibility and disparity of the SDGs, and that institutional PLANNING Does not respond to the commitments with the 2030 Agenda, nor are they a response to meet the guidelines that represent the challenges of the millennium.

Keywords: Assessment of university sustainability; strategic planning; tools; sustainable development goals

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no planejamento estratégico de uma universidade venezuelana

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar e relacionar os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável no processo de planejamento estratégico da Educação Superior. A Universidade Simón Bolívar da Venezuela e seu Plano Estratégico de Desenvolvimento foram selecionados como estudo de caso. Como parte do processo metodológico, foi concebido um instrumento de avaliação que permitisse, a partir da recolha e categorização, reconstruir a informação e interpretar a relação entre as variáveis e parâmetros. A pesquisa responde à abordagem quantitativa, utilizando a observação documental e a análise de conteúdo para compreender o objeto de estudo. Conclui-se pela pouca presença, visibilidade e disparidade dos ODS, além do fato de que o planejamento institucional não responde aos compromissos com a Agenda 2030, nem são uma resposta para atender às diretrizes que representam os desafios do milênio.

Palavras-chave: Avaliação da sustentabilidade universitária; planificação estratégica; ferramentas; metas de desenvolvimento sustentável

Les objectifs de développement durable dans la planification stratégique d'une université vénézuélienne

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'identifier et de relier les 17 objectifs de développement durable dans le processus de planification stratégique de l'enseignement supérieur. L'Université Simón Bolívar du Venezuela et son plan de développement stratégique

ont été sélectionnés comme étude de cas. Dans le cadre du processus méthodologique, un outil d'évaluation a été conçu qui permettrait, à partir de la collecte et de la catégorisation, de reconstruire les informations et d'interpréter la relation entre les variables et les paramètres. La recherche répond à l'approche quantitative, utilisant l'observation documentaire et l'analyse de contenu pour comprendre l'objet d'étude. Il est conclu peu de présence, de visibilité et de disparité des ODD, en plus du fait que la planification institutionnelle ne répond pas aux engagements avec l'Agenda 2030, ni une réponse pour répondre aux orientations qui représentent les défis du millénaire.

Mots clés: Évaluation de la durabilité de l'université; planification stratégique; outils; objectifs de développement durable

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de los objetivos del desarrollo sostenible en la planificación de las instituciones de educación superior (IES) han cobrado importancia de manera progresiva, favoreciendo tanto su comprensión e incorporación en las distintas funciones sustantivas de las IES, así como, para dar respuesta a los compromisos adquiridos en las últimas décadas, (e.g., Declaración de Talloires 1990; Declaración de Halifax, 1991; Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies [Copernicus Programme], 1994; Declaración de Naciones Unidas en Educación para el Desarrollo Sostenible, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005; Bonn, 2009; Aichi-Nagoya, 2014).

Otro aspecto, que denota el interés en el tema de la sostenibilidad universitaria y su evolución, es el desarrollo de diferentes métodos y herramientas utilizadas para evaluarla, como el Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education (AISHE), (Roorda, 2001); Academic Ranking of Word Universities (ARWU), (Liu & Cheng, 2005); la propuesta de la Comisión Sectorial para la Calidad Ambiental en Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos (CADEP) presentada conjuntamente con la Comisión de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), (2010); Campus Sustainability Assessment Framework (CSAF), (Fadzil et al, 2012); Alternative University Appraisal (AUA), (Abdul Razak et al, 2013); Graphical Assessment of Sustainability in Universities (GASU), (Lozano, 2006); United-based Sustainability Assessment Tool (USAT), (Togo & Lotz, 2009); University Leaders for a Sustainable Future (ULSF), (Lozano, 2006); Adaptable Model for Assessing Sustainability in Higher Education (AMAS), (Gómez et al,

2015), diseñadas como instrumentos de autoevaluación de indicadores, de evaluación de desempeño de programas de sostenibilidad, gestión del campus universitario, tanto para participar y competir en rankings universitarios, como para autoevaluación institucional, respectivamente.

A pesar de los esfuerzos, se evidencia falta de homogeneidad en los conceptos de desarrollo sostenible y por ende en los procesos que permiten la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la función sustantiva universitaria, y que a partir de esta se realice una evaluación integral de dichos objetivos y del desempeño institucional a través de métodos diseñados para su consecución.

Incorporar los ODS en las instituciones de educación superior (IES), no ha sido tarea fácil (Leal et al., 2017; Alcántara-Rubio, et al., 2022; Adams et al., 2023), y no se trata de que no se hayan hecho gestiones y acciones, como por ejemplo las emprendidas por algunas universidades españolas promovidas por la Comisión de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) y por la Comisión Sectorial para la Calidad Ambiental en Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos (CADEP), que han impulsado la incorporación de los lineamientos descritos en tratados internacionales dentro de los planes estratégicos de las universidades.

A partir de esta iniciativa española, en la presente investigación se busca identificar en el Plan Estratégico de Desarrollo 2002-2014 de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela (PED-USB) la presencia y visibilidad de los 17 ODS a través de la revisión, recolección, categorización y agrupación de la información contenida en el citado documento y su posterior interpretación.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, haciendo uso de la observación documental y la técnica de análisis de contenido, por lo que se recopiló y se categorizó la información de acuerdo con las variables y unidades de análisis establecidas para relacionar los datos por asociación y similitud, interpretarlos y estimar las interacciones que se generan entre el Plan Estratégico de Desarrollo 2001-2014 de la USB y los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La investigación es de tipo descriptiva, con un diseño documental, por lo que se enfatiza en la recolección de datos de dos documentos a relacionarse:

1) PED-USB 2002-2014 (2001) y 2) los 17 ODS de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Aunque el PED-USB fue elaborado previo a la definición de la Agenda 2030, se considera pertinente utilizarlo porque es el único plan estratégico de desarrollo de dicha institución existente a la fecha del estudio. También se discurre significativo hacer la vinculación para profundizar y conocer el estado del arte en esta materia en la institución, al reconocer que los ODS son una versión ajustada de los Objetivos del Milenio de inicios de siglo; que estos a su vez constituyen una versión reducida más orgánica de la Agenda 21 formulada en 1992, y finalmente que dicha agenda representa un nivel más refinado de los principios de sostenibilidad y objetivos del informe "Nuestro Futuro Común" (Brundtland, 1987).

2.1 Etapas del estudio

2.1.1 Recolección y categorización de la información. Durante el proceso de recolección de la información se definen dos criterios que se utilizan para la categorización y organización de las variables y su respectiva agrupación de los grupos 1 y 2.

El criterio utilizado para conformar el grupo 1 (G1), contempla las 5 funciones universitarias (gobernanza, docencia, investigación, extensión y gestión); el criterio para conformar el grupo 2, contempla la estructura del Plan Estratégico de Desarrollo 2002-2014 de la USB: las áreas estratégicas, directrices y objetivos tal como está estructurado el citado documento (tabla 1).

En cuanto a la estructura del Plan Estratégico de Desarrollo 2002-2014 de la USB (PED-USB) se toma en cuenta su organización por bloques, donde cada

Tabla 1. Agrupación y codificación de variables

Categorización	Variables	Codificación de las unidades de análisis	
Grupo 1 (G1) Función Universitaria	Gobernanza	(GO)	GOG1
	Docencia	(DO)	DOG1
	Investigación	(IN)	ING1
	Extensión	(EX)	EXG1
	Gestión	(GE)	GEG1
Grupo 2 (G2) Estructura del Plan Estratégico de Desarrollo	Área estratégica	(AE)	AEG2
	Directriz estratégica	(DE)	DEG2
	Objetivos	(OB)	OBG2

Fuente: Elaboración propia.

área estratégica, está conformada y organizada por seis temas que representan el sustrato temático del documento y estudio, a saber: A: currículum, aprendizaje, enseñanza y evaluación (docencia); B: investigación (investigación); C: extensión (extensión); D: fortalecimiento del capital humano (gestión); E: visión sistémica de la universidad (gobernanza); F: sustentabilidad financiera (gestión). En las 8 áreas estratégicas del documento se encuentran las 22 directrices estratégicas y estas a su vez contienen los 171 objetivos que en su conjunto presentan el marco estratégico para orientar la planificación institucional (tabla 2).

En el caso de los objetivos del desarrollo sostenible, se analizan las 168 metas agrupadas de acuerdo con la estructura de la Agenda 2030: ODS 1 = 7; ODS 2 = 7; ODS 3 = 13; ODS 4 = 10; ODS 5 = 9; ODS 6 = 8; ODS 7 = 5; ODS 8 = 12; ODS 9 = 8; ODS 10 = 10; ODS 11 = 10; ODS 12 = 11; ODS 13 = 5; ODS 14 = 10; ODS 15 = 12; ODS 16 = 12; ODS 17 = 19.

Tabla 2. Estructura del Plan Estratégico de Desarrollo 2002-2014 de la Universidad Simón Bolívar y su agrupación por bloques para el análisis

Organización del Plan Estratégico de Desarrollo 2002-2014 de la USB

	Bloques	Áreas Estratégicas (AE)	Directrices (DE)	Objetivos (OB)
Estructura	1	A	5	48
	2	B	2	3
	3	C	2	10
	4	D	3	29
	5	E	1	9
	6	F	5	32
	7	G	3	26
	8	H	1	4
Totales	8	8	22	171

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso es la agrupación y categorización de los grupos (G1 y G2), la organización de las variables, la codificación alfanumérica para representar las unidades de análisis (UA).

2.1.2 Relación por asociación e interpretación. Esta etapa del proceso se realiza en diferentes fases:

Fase 1: se define el cruce de información entre documentos y sus respectivos objetivos, a saber, cada OB (171) de las AE del PED-USB se relaciona con cada

una de las metas de los ODS, buscando la relación entre palabras y elementos que permitan su asociación por similitud.

Fase 2: para el registro, se diseña una matriz (acceso en material suplementarios) donde en el eje vertical se ubican las variables de las categorías de los grupos 1 y 2, y, en el eje horizontal se recogen las metas de los objetivos del desarrollo sostenible. En cada celda de la matriz de registro se transcribe cada OB perteneciente a las directrices estratégicas (DE) del PED-USB, agrupados por las respectivas AE.

Fase 3: registrada la información del PED-USB, como se ha señalado, se procede a realizar el cruce entre variables según criterio de asociación, a juicio de los investigadores, marcando con una "X" la relación y con un "0" la no asociación por cada OB del PED-USB.

Del registro se generan los datos porcentuales representados en la última fila; para estos porcentajes se divide el número de OB entre la cantidad de "X" en cada columna.

Para la interpretación de los resultados del estudio se establecieron los siguientes criterios:

- a- Ningún acercamiento: 0 % al 0,99 %.
- b- Menor acercamiento: 1 % al 24 %.
- c- Algún acercamiento: 25 % al 50 %.
- d- Acercamiento: 51 % al 75 %.
- e- Mayor acercamiento: 76 % al 100 %.

2.2 Universidades sostenibles

La Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015) y sus 17 objetivos son uno de los mayores desafíos para las naciones, por cuanto su visión es lograr un mundo sostenible. Los ODS representan grandes retos para poder alcanzar la esperada transformación, en cuyo caso, la participación de las universidades con su función sustantiva de docencia, investigación, extensión, y la gobernanza y gestión, juegan un transcendental papel al generar y difundir el conocimiento; acciones necesarias para transformar a los transformadores y cumplir con los desafiantes objetivos.

Para que una universidad se aproxime a la sostenibilidad, debe contar con el compromiso de sus autoridades y de su recurso humano, con el propósito, en este caso, de trabajar para un desarrollo sostenible (DS). Para ello el foco debe

ser la formación de profesionales comprometidos con este modelo de desarrollo, capaces de predicar con el ejemplo, asumiendo la responsabilidad de poner en práctica los postulados del DS (Martínez-Agut et al., 2007; Leal, 2010; Shalani & Suresh, 2020, De la Poza et al., 2021). Un primer paso es la inclusión de los principios básicos de sostenibilidad en los principios rectores de la institución, es decir, debe formar parte del ADN universitario (Alba, 2015).

La Declaración del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005), propone importantes retos para promover la integración de los principios y valores del desarrollo sostenible en el sistema educativo de las naciones e impulsar una visión apoyada en un mayor compromiso para la sostenibilidad y mayor participación e interacción entre múltiples sectores y actores de la sociedad.

Al ser las universidades instituciones dedicadas a la formación de profesionales, búsqueda y divulgación del saber, creación de conocimiento y de los nuevos procesos que serán aplicados en la sociedad, son el espacio ideal para encontrar las respuestas a los retos del desarrollo sostenible y a sus objetivos (e.g., Leal, 2010; Azcárate et al., 2012; Sustainable Development Solutions Network [SDSN], 2017; 2020; Gamage et al., 2022), por lo que deben asumir su propia transformación.

Ogliastri (1992) reconoce que para definir el proceso de crecimiento de una organización y orientarla hacia el largo plazo, se pueden tomar en cuenta los postulados de cuatro importantes escuelas: la escuela clásica de Harvard, la de planeación estratégica, la de estrategia y estructura, y la de empresas japonesas.

De los postulados de la escuela de Harvard, se desprende que la alta gerencia se haga cargo de la planificación y la formulación de estrategias, esto implica crear, aclarar o actualizar la misión, visión, valores y objetivos de la organización (Bryson & George, 2020); que no es otro asunto que la planeación y dirección por objetivos propuestos en Teoría Neoclásica de la Administración de Drucker (Romero Gabancho et al., 2022).

Por ello, la alta gerencia universitaria, debe convertirse en referencia de capacidad de liderazgo y de gestión administrativa desde el modo de actuar de quienes se denominan gerentes, conducir los procesos organizacionales de cambio y transformación, convirtiendo la planeación en un instrumento clave

para la formulación de estrategias y toma decisiones ajustadas al cumplimiento de los objetivos a largo plazo (Panza de Ferrer, 2022).

Brunner (2005 en Rodríguez, 2006) considera que los modelos de dirección de las universidades han sido variados, desde los autocráticos, democráticos, burocráticos, hasta los políticos; sin embargo, en cualquiera de los casos la academia ha tenido que compatibilizar la gestión del conocimiento con los requisitos que exige la conducción y coordinación de una gestión organizacional pues la operatividad requiere de gestión administrativa (Dei & van der Walt, 2020; Liu, R., & Zhang, 2022; Sahibzada et al., 2022).

La dirección estratégica, por ejemplo, expone claramente los pasos que debe seguir la sociedad del conocimiento (Rodríguez, 2006). Esta debe crear y compartir el conocimiento, lo que se logra mediante la toma de decisiones estratégicas y claridad en las decisiones para conducirlas, considerando que las decisiones son elecciones importantes a largo plazo que toman quienes dirigen las universidades.

Para Santana et al., (2016), “la dirección estratégica le ofrece a las IES la alineación de su misión, sus recursos y sus capacidades”, por lo que deben encaminarse en modelos de gestión que le permitan cumplir con sus propósitos, y además tener ventajas competitivas frente a la competencia (Torres Lima et al., 2008), en ese caso, se han identificado los modelos utilizados como herramientas de gestión en las universidades propuestos por Porter (2004; 2008) como son: el modelo de la cadena de valor y el modelo de las cinco fuerzas.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de los hallazgos, de acuerdo con los bloques que conforman la estructura del PED-USB con las variables de la función universitaria, y su agrupación según las codificaciones G1 y G2, y su relación con cada ODS, con resultados porcentuales.

3.1 Primer cruce de datos de G1 y G2

El resultado de un primer cruce de datos de G1 y G2 con las variables previamente identificadas para estas categorías con los ODS, se muestra en la tabla 3:

De la relación de las variables G1 y G2 con las 168 metas, se observa que la docencia tiene menor acercamiento con los ODS 3, ODS 4, ODS 8, ODS 9 y ODS 16 reflejando un 12,50% de vinculación.

Tabla 3. Relación de las variables de G1 y G2 con los ODS

VARIABLES		ODS															%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	11	12	13	14	15	17
GOG1	Gobernanza																0
OBG2	Objetivos	E-1															
DOG1	Docencia																12,5
OBG2	Objetivos	A1-A5			1	5				2	1						3
ING1	Investigación																2,97
OBG2	Objetivos	B1-B2	1							2		1		1			
EXG1	Extensión																2,97
OBG2	Objetivos	C1-C2			1												4
GEG1	Gestión																1,78
		D1-D3-			1				2								
OBG2	Objetivos	G1-G3															
		F1-F5-H															

Fuente: Gutiérrez, ME (2019).

En el caso de la variable investigación se identifica menor acercamiento con los ODS 1, ODS 9, ODS 12, y ODS 15, lo que representa un 2,97 % de vinculación.

La extensión con una vinculación con los ODS 4 y ODS 16, presenta menor acercamiento 2,97 %. La Gestión institucional refleja menor acercamiento con 1,78% de vinculación, quedando con ningún acercamiento la gobernanza.

3.2 Resultados por bloques.

Del PED-USB se presentan resultados del análisis por cada bloque según la directriz estratégica de cada área estratégica al que pertenece y la función universitaria, a saber: A= docencia, B= investigación, C= Extensión, D= Gestión RRHH, E= Gobernanza, F=Gestión financiera, H=Gestión infraestructura y la relación con los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

3.2.1 Bloque 1. Área Estratégica A (AEAG2). Docencia (DOG1): Currículum, aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Resultados:

DE.A.1 Evaluar, actualizar permanentemente y acreditar los programas docentes. **Resultado del análisis:** se evidencia menor acercamiento con el ODS 4, ODS 7 y ODS 8, de manera incipiente 4,41 %.

DE.A.2 Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Resultado del análisis:** la relación encontrada es de ningún acercamiento, 0,03 %.

DE.A.3 Fortalecer el postgrado. **Resultado del análisis:** no se aprecia relación entre el PE y los ODS, 0,00%.

DE.A.4 Aplicar criterios que favorezcan la equidad y justicia social en el ingreso y permanencia de los estudiantes en la USB. **Resultado del análisis:** ningún acercamiento, 0,05 %.

DE.A.5 Impulsar la formación y actualización docente. **Resultado del análisis:** no se evidencia acercamiento, 0,01 %.

Del total de los hallazgos encontrados en el bloque A y de los 48 objetivos analizados, se encuentra un 4,50 % de relación con los ODS en términos porcentuales, es decir, un acercamiento menor.

3.2.2 Bloque 2. Área Estratégica B (AEBG2). Investigación (ING1):

Resultados:

DE.B.1 Investigar para generar, divulgar y aplicar el conocimiento. **Resultado del análisis:** los hallazgos representan un menor acercamiento, 3,52 %.

DE.B.2 Consolidar la actividad de creación, investigación y desarrollo. **Resultado del análisis:** se evidencia una vinculación incipiente entre los ODS 9 y el PE-USB, 1,47%.

Las evidencias señalan que la actividad de investigación orientada a dar respuesta a la ODS en el bloque B, es de menor acercamiento, 4,99 %.

3.2.3 Bloque 3. Área Estratégica C (AECG2). Extensión (EXG1):

Resultados:

DE.C. OB.1 Promover esquemas de cooperación para el desarrollo. **Resultado del análisis:** en el PED-USB se vislumbra alguna intención a favorecer el DS al encontrarse menor acercamiento con los ODS 4 y ODS 16, 3,92 %.

DE.C.2 Implementar la cooperación para el desarrollo. **Resultado del análisis:** menor acercamiento, 1,47 %.

Los Hallazgos han demostrado que la actividad extensionista de la universidad vinculada a los ODS es de un 5,39 %, es decir, menor acercamiento.

3.2.4 Bloque 4. Área Estratégica D (AEDG2). Gestión (GEG1): Fortalecimiento del capital humano.

Resultados:

DE.D.1 Rescatar la mística, arraigo y pertenencia a la USB. **Resultado del análisis:** ningún acercamiento, 0,65%.

DE.D.2 Consolidar la actividad de creación, investigación y desarrollo. **Resultado del análisis:** se aprecia poca relación entre el PED-USB y el ODS, apenas una incipiente vinculación, 0,01%.

DE.D.3 Administrar eficientemente el recurso humano. **Resultado del análisis:** no se aprecia ninguna relación entre los documentos contrastados, 0,00%.

En cuanto a los hallazgos encontrados en esta área estratégica la relación es de 0,66%, siendo de ningún acercamiento.

3.2.5 Bloque 5. Área Estratégica E (AEEG2). Gobernanza (GOG1): Visión sistémica de la universidad.

Resultado:

DE.E.1 Planificar, ejecutar y rendir cuentas. **Resultado del análisis:** no se evidencia relación entre los documentos, 0,00%.

Ningún acercamiento.

3.2.6 Bloque 6. Área Estratégica F (AEFG2). Gestión (GEG1): sustentabilidad financiera.

Resultados:

DE.F.1 Planificar lo financiero. No se observa ningún acercamiento, 0,00%.

DE.F.2 Optimizar los proyectos y servicios. **Resultado del análisis:** es incipiente la relación entre los documentos como se aprecia en el ODS 8; a pesar de ser sustentabilidad financiera no responde a los ODS, 0,01 %.

DE.F.3 Actualizar la administración universitaria. **Resultado del análisis:** no se aprecia ninguna relación entre los documentos contrastados, 0,00%.

DE.F.4 Procurar fuentes alternas de financiamiento. **Resultado del análisis:** no se aprecia ninguna relación entre los documentos contrastados, 0,00%.

DE.F.5 Promover la participación en las políticas financieras del Estado. **Resultado del análisis:** la Universidad promueve en su PE la equidad en el ingreso de estudiantes, lo que coincide con el ODS 4, 0,01 %.

Los resultados del análisis determinan una relación de 0,02 %, es decir, ningún acercamiento.

3.2.7 Bloque 7. Área Estratégica G (AEGG2). Gestión (GEG1): Tecnologías de información.

Resultados:

DE.G.1 Interconectar a la universidad y a su comunidad para favorecer una

mejor comunicación interna. **Resultado del análisis:** se evidencia una incipiente relación con el ODS9, 0,84 %.

DE.G.2 Actualizar y apoyar el software y el hardware. **Resultado del análisis:** no se evidencia coincidencia entre los documentos, 0,00%.

DE.G.3 Desarrollar, implantar y mantener sistemas de información. **Resultado del análisis:** no se evidencia relación, 0,00 %.

Entre los hallazgos se encuentra que el área estratégica de gestión no tiene mayor relación con el documento, es de 0,84 %, lo que refleja que no hay ningún acercamiento.

3.2.8 Bloque 8. Área Estratégica H (AEHG2). Gestión (GEG1): Infraestructura de vanguardia.

Resultado:

DE.H.1 Fortalecer y mantener la infraestructura de apoyo. No se evidencia relación, 0,00 %.

Del total de los 8 bloques del plan estratégico analizados, en la tabla 5 se presenta un resumen totalizado de los hallazgos en términos porcentuales para cada área estratégica del PED-USB.

Tabla 4. Resumen de los hallazgos de G2 (expresados en porcentaje)

Resumen en términos de porcentaje de los hallazgos

	Bloques	Áreas Estratégicas	Directrices	Objetivos	Vinculación con los ODS
Estructura	1	A	5	48	4,50%
	2	B	2	13	4,99%
	3	C	2	10	5,39%
	4	D	3	29	0,66%
	5	E	1	9	0,00%
	6	F	5	32	0,02%
	7	G	3	26	0,84%
	8	H	1	4	0,00%
Totales	8	8	22	171	16,40%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del estudio evidencian a grandes rasgos que el acercamiento del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar 2002-2014 con los Objetivos del Desarrollo Sostenible es menor, es decir, no supera el 16,40%.

4. DISCUSIÓN

Para alcanzar la competitividad y acercarse a los retos que el desarrollo sostenible requiere, se necesitan planes estratégicos diseñados con ese propósito. La misión, visión y objetivos deben adecuarse a los propósitos organizacionales, con el fin de que exista una jerarquía organizacional (Beltrán, 2001; Huertas López et. al, 2020), por lo que los resultados de esta investigación se alejan de estos señalamientos.

En el análisis del Área Estratégica A, **docencia**, los resultados del bloque 1, de 4,50% se reflejan aspectos orientados a propiciar la revisión curricular, la incorporación de nuevas tecnologías en la formación del estudiante, la promoción de valores, justicia, equidad y paz, la formación del profesorado, impulsando las tecnologías sostenibles en las carreras de ingeniería como potenciales transformadoras de energías; a promover la vinculación de las carreras con la oferta de las mismas a las empresas, fortaleciendo el crecimiento y desarrollo productivo, lo que coincide en ciertos aspectos con Alba (2017).

Este autor señala que en "las universidades españolas se están esforzando para fomentar las relaciones con los sectores empresariales", y que "la sostenibilidad ha de formar parte de los principios rectores de la actividad universitaria". Alba destaca claramente una falta de fundamentación de la sostenibilidad en las IES y de su articulación entre los procesos organizacionales particulares de cada universidad, que van desde la gobernabilidad, la gestión ambiental y la sostenibilidad, más allá de la sensibilización y concienciación del estudiantado.

La integración de la sostenibilidad, su articulación e incorporación en toda la función universitaria, es una realidad que deben reconocer las autoridades y quienes dirigen las universidades, debe partir de un proceso de planificación institucional como lo señalan Gutiérrez y Pellegrini (2022), y lo demuestran diversas experiencias internacionales (Di Nauta et al., 2020; González-Ocampo et al., 2022; Abello-Romero et al., 2023; Le & Nguyen, 2023; Bayhantopcu & Aymerich, 2024; Sribanasarn et al., 2024). No basta con contar con principios rectores de sostenibilidad y contar con una política ambiental, porque en la Universidad Simón Bolívar existen ambos; hace falta transformarlos en acciones concretas y esto puede lograrse a través de la incorporación en la planificación estratégica institucional, como por ejemplo, lo ha impulsado la Universita Di Bologna en sus planes estratégicos tanto en los de 2019-2021, como en los de 2022-2027, y la CRUE, al promover la incorporación del desarrollo sostenible

en el centro de la visión, misión y función de las universidades, para responder a la Agenda 2030.

Al comparar los resultados de un estudio de la CRUE realizado a 66 universidades españolas, se hace evidente que las medidas de adopción en el PED-USB en su totalidad, son de menor acercamiento (16,40%) valor que contrasta con el 77 % de las universidades entrevistadas por la CRUE. Mejorar el acercamiento, requerirá para la USB, adoptar estrategias específicas para incorporar los ODS en sus procesos organizacionales.

En el ámbito de **investigación y de extensión**, identificados en las Áreas Estratégicas B y C, 4,99 % y 5,39 %, respectivamente, los hallazgos demostraron menor acercamiento de elementos contenidos en el Plan estratégico de Desarrollo de la USB, así como, un menor acercamiento para favorecer la promoción de esquemas de cooperación para el desarrollo. Por lo que el PED-USB no responde a los desafíos que el Decenio de Naciones Unidad promueve para la Educación al Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2004), ni lo que la Agenda 2030 propone alcanzar para el 2030.

Los resultados del presente trabajo señalan que la educación superior es clave y desempeña un rol protagónico en la transformación de la sociedad. La generación del conocimiento desde las universidades al servicio de las sociedades, de la mano con la investigación, docencia y extensión universitaria, son vitales para generar los cambios que se requieren (Labastida & Samoilovich, 2019; Castañeda Meneses et al., 2021; López & Alfaro, 2022), lo cual no está en cuestionamiento. Sin embargo, el cómo hacerlo y reconocer que integrar la sostenibilidad en la función sustantiva universitaria y su interconexión en la estructura interna, debe propiciarse desde la gobernanza (Okome-Beka, 2021; Ruiz & Salas, 2023). El caso analizado de la Universidad Simón Bolívar así lo evidencia.

En cuanto al análisis de las Áreas Estratégicas D, F, G y H relacionadas con la gestión cuyo resultado no supera el 1,52 % y la E, relacionada con la **gobernanza**, de 0,00 %, evidencia una mínima e incipiente relación con los ODS, de donde se puede inferir que existe un menor acercamiento en la planificación institucional de la USB como respuesta a los objetivos de la Agenda 2030. El ámbito de la gobernanza resulta de particular importancia porque desde ella se generan las decisiones políticas, las decisiones de dirección y de gestión para ser impulsadas en los procesos administrativos coincidiendo con los se-

ñalamientos de la SDSN (2017;2020) respecto a los retos que tienen las universidades para vencer el desafío de los ODS: 1) proporcionar el conocimiento para generar soluciones a los problemas sociales, 2) crear implementadores (liderazgo estudiantes), 3) incorporar los ODS a través de la gobernanza y 4) proporcionar liderazgo intersectorial. Para atender los retos de la sostenibilidad, tal y como lo demandan los tratados internacionales en esta materia y conducir la función universitaria hacia un fin común, como es el de la sostenibilidad, se deben realizar esfuerzos para su integración y posterior articulación (Alba, 2017; Gutiérrez y Pellegrini, 2022).

En líneas generales el presente estudio arroja un acercamiento a los ODS del 16,40%. Un valor relativamente bajo que pone en evidencia también, la necesidad de contar con indicadores y de realizar las mediciones pertinentes de manera que el monitoreo de la gestión sostenible de las IES pueda servir de referencia temprana para la corrección de los objetivos y metas definidas previamente formuladas para tal fin en la planificación estratégica de las universidades. Lo cual se corresponde con lo señalado por Gutiérrez, (2019) y Gutiérrez y Pellegrini, (2022), de que no se puede evaluar y medir resultados sin tener claro qué se persigue. En otras palabras, la planificación para la sostenibilidad debe formar parte del proceso estructural que incluye una cadena de esfuerzos, objetivos, metas, programas, estrategias y acciones alineadas con los intereses de la institución universitaria, que no es otro que servir de base para generar soluciones a los problemas de la sociedad en el marco del desarrollo sostenible.

4.1 Limitaciones

Se identificaron dos importantes limitaciones metodológicas, la primera en cuanto a la dificultad de búsqueda bibliográfica por no tener acceso a algunas bases de datos científicas que permitiera la revisión de artículos originales, además de que no se encontraron estudios similares referenciales con los criterios de búsqueda. Segundo, la subjetividad de los autores en el proceso de vinculación por asociación y similitud del contenido en los documentos estudiados.

A pesar de las limitaciones en el acceso a revistas especializadas, los autores consideraron que las referencias bibliográficas utilizadas son suficientes para sustentar el estudio, además de utilizar bases de datos de acceso abierto. En

cuanto al análisis de contenido para minimizar la subjetividad de los autores, dar validez y confiabilidad en el proceso, se procuró que los autores analizaran por separado los documentos, minimizando el sesgo en los hallazgos.

5. CONCLUSIONES

De los resultados de la evaluación de planificación estratégica de desarrollo de la Universidad Simón Bolívar y la Agenda 2030, se evidencia menor acercamiento con los ODS, considerando que la planificación institucional no responde a los compromisos enunciados en dicha agenda ni son una respuesta para atender los lineamientos que representan los retos del decenio para el cual fue formulada. La gobernanza y la gestión como elementos de la función universitaria no representan aproximación al desarrollo sostenible, por el contrario, están distantes de las líneas que este persigue, a pesar de contar con una política ambiental desde el año 2010.

No se ha identificado en el estudio del plan estratégico analizado, lineamientos para incorporar la sostenibilidad en las funciones de la Universidad Simón Bolívar, evidenciando debilidad institucional para alcanzar los objetivos de la sostenibilidad, según la Agenda 2030.

Se han dado pasos para avanzar hacia la sostenibilidad universitaria en la función de docencia, e investigación, con la creación de los programas de postgrado en gerencia ambiental, desarrollo y ambiente y desarrollo sostenible. Sin embargo, se evidencia la necesidad de procurar mayores esfuerzos para que la universidad incorpore los contenidos de desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo sostenible en la función medular de manera transversal. Por lo que se recomienda abordar transversalmente los ODS con compromiso social. Se sugiere realizar esfuerzos para integrar en los procesos de toma de decisión (Cappiello et al., 2003; Gutiérrez y Pellegrini, 2022) y en los procesos de planificación la universidad, la dimensión ambiental y sostenibilidad, para, entre otros aspectos, responder a los compromisos y desafíos de los ODS y su Agenda 2030.

A partir del abordaje y metodología utilizada en el estudio, se puede considerar como modelo para replicar, al analizar los ODS en los procesos de planificación institucional, en futuras investigaciones en el sector universitario, además de fortalecer la línea de investigación en dirección estratégica universitaria para la sostenibilidad.

Finalmente, se presenta la ficha registro elaborada como material suplementario, accediendo a través del siguiente enlace:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/138dlkgk2MJeuhN34QYPPz206jdRJ0WVN/edit?usp=sharing&ouid=110213851169974567234&rtpof=true&sd=true>

REFERENCIAS

- Abdul Razak, D., Sanusi, Z.A., Jegatesen, G., Khelghat-Doost, H. (2013). Alternative University Appraisal (AUA): Reconstructing Universities' Ranking and Rating Toward a Sustainable Future. In: Caeiro, S., Filho, W., Jabbour, C., Azeiteiro, U. (eds) *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5_8
- Abello-Romero, J., Mancilla, C., Sáez, W., Ganga-Contreras, F., & Durán-Seguel, I. (2023). Sustainable Development and Corporate Sustainability of Chilean State Universities: Evidence from Their Strategic Elements. *Sustainability*, 15(11), 11033. <https://doi.org/10.3390/su151411033>
- Adams, T., Jameel, S. M., & Goggins, J. (2023). Education for Sustainable Development: Mapping the SDGs to University Curricula. *Sustainability*, 15, 8340. <https://doi.org/10.3390/su15108340>
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 73, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie730197>
- Alba, D. (2015). La evaluación de la contribución de la universidad a la sostenibilidad ambiental. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional-Universidad de Santiago de Compostela. <https://lc.cx/x49u2Y>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585–1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>
- Azcárate Goded, M. D. P., Navarrete Salvador, A., & García González, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currícula universitarios. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*. <https://lc.cx/LLeh30>
- Bayhan topcu, E., & Aymerich Ojea, I. (2024). Integrated sustainability management and equality practices in universities: A case study of Jaume I University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(3), 631-648. <https://doi: 10.1108/IJSHE-02-2023-0054>

- Beltrán, J. (2001). Indicadores de Gestión. *Indicadores de gestión, herramientas para lograr la competitividad*. Panamericana Editorial
- Brundtland, G. H. (1987). Informe Brundtland. *Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU*. <https://lc.cx/KS7TsI>
- Bryson, J., & George, B. (2020, March 31). Strategic Management in Public Administration. Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://lc.cx/el2Edj>
- Cappiello, A., Laghi, A., Laniado, E. & Ambiente-Poliedra, C. (2003). Pianificazione strategica e sistemi di supporto alle decisioni. *Valutazione Ambientale*, 3, 29-33.
- Comisión Sectorial para la Calidad Ambiental en Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos-Comisión de Rectores de Universidades Españolas. (2010). *Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional*. CADEP-CRUE. <https://lc.cx/ftuBMT>
- Castañeda Meneses, M., Arévalo Arévalo, R., Concha Erices, C., & Castañeda Meneses, P. (2021). Contribución de la vinculación con el medio de las universidades públicas regionales al desarrollo de la región de Valparaíso, Chile. *Educación Superior*, 8(2), 27-38. <https://lc.cx/fvNEbe>
- Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies. (1994). *The University Charter for Sustainable Development*. <https://bit.ly/3W7fpu>
- Dei, D. G. J., & van der Walt, T. B. (2020). Knowledge management practices in universities: The role of communities of practice. *Social sciences & humanities open*, 2(1), 10-25.
- De la Poza, E., Merello, P., Barberá, A., & Celani, A. (2021). Universities' reporting on SDGs: Using THE impact rankings to model and measure their contribution to sustainability. *Sustainability*, 13(4), 2038. <https://doi.org/10.3390/su13042038>
- Di Nauta, P., Iannuzzi, E., Milone, M. y Nigro, C. (2020). The Impact of the Sustainability Principles on the Strategic Planning and Reporting of Universities: An Exploratory Study on a Qualified Italian Sample. *Sustainability*, 12(18), 7269. <http://doi: 10.3390/su12187269>
- Fadzil, Z. F., Hashim, H. S., Che-Ani, A. I., & Aziz, S. (2012). Developing a campus sustainability assessment framework for the National University of Malaysia. *International Journal of Environmental and Ecological Engineering*, 6(6), 333-337. <http://doi10.5281/zenodo.1072172>
- Gamage, K. A. A., Munguia, N., & Velazquez, L. (2022). Happy Sustainability: A Future Quest for More Sustainable Universities. *Social Sciences*, 11(24). <http://doi: 10.3390/socsci111010024>

- Gómez, F. U., Sáez-Navarrete, C., Lioi, S. R., & Marzuca, V.I. (2015). Adaptable model for assessing sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 107, 475-485. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.047>
- González-Campo, C. H., Ico-Brath, D. & Murillo-Vargas, G. (2022). Integrating of sustainable development goals (SDG) for the fulfillment of the 2030 agenda in Colombian public universities. *Formación universitaria*, 15(2), 53-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>
- Gutiérrez, M. E. y Pellegrini, N. C. (2022). Sistema integral en educación para el desarrollo sostenible una propuesta para instituciones de educación superior. Areté. Revista Digital del Doctorado en *Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15), 181-203. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.9>
- Gutiérrez, ME (2019). Sistema Integral en educación para el desarrollo sostenible para la Universidad Simón Bolívar- Sartenejas. [Tesis de no publicada]. Universidad Simón Bolívar.
- Huertas López, T. E., Suárez García, E., Salgado Cruz, M., Jadán Rodríguez, L. R., & Jiménez Valero, B. (2020). Diseño de un modelo de gestión. Base científica y práctica para su elaboración. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 165-177. <https://lc.cx/J3lYOG>
- Labastida i Juan, I., & Samoilovich, D. (2019). Ábrete, Sésamo: la ciencia abierta y la contribución de las universidades al desarrollo social y económico. En Informe CYD 2018. *Fundación Conocimiento y Desarrollo. Capítulo 3. Investigación y transferencia en las universidades españolas*. pp. 211-213. <https://lc.cx/e-0-II>
- Le, H. V., & Nguyen, C. H. (2023). Integration of Sustainable Development Goals (SDGs) into Institutional Development Strategy: Recommendations for Vietnamese Universities. *Vietnam Journal of Education*, 7(3), 178–186. <http://doi: 10.52296/vje.2023.283>
- Leal Filho, W., Y. C. J. Wu, L. L. Brandli, L. V. Avila, U. M. Azeiteiro, S. Caeiro, and L. R. da Rosa Gama Madruga. (2017). Identifying and Overcoming Obstacles to the Implementation of Sustainable Development at Universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93-108. <http://doi:10.1080/1943815X.2017.1362007>
- Leal Filho, W. (2010). Teaching sustainable development at university level: current trends and future needs. *Journal of Baltic Science Education*, 9(4), 273-284. <https://lc.cx/-niiPu>
- Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher education in Europe* 30(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/03797720500260116>

- Liu, R., & Zhang, H. (2022). Artificial-intelligence-based fuzzy comprehensive evaluation of innovative knowledge management in universities. *Mathematical Problems in Engineering*. <https://doi.org/10.1155/2022/5655269>
- Torres Lima, P., Villafán Aguilar, J., & Álvarez Medina, M. D. L. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47(2), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4722378>
- López, L. del C. & Alfaro Mardones, J. I. (2022). La importancia de la extensión universitaria con la sociedad en el siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1581–1588. <https://doi.org/10.56712/ltam.v3i2.204>
- Lozano, R. (2006). A tool for a Graphical Assessment of Sustainability in Universities (GASU). *Journal of cleaner production*, 14, 963–072. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.041>
- Martínez-Agut, MP., Minguet, P. A., Solís, M. Á. U., & Guilamany, A. P. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educació Siglo XXI*, 25, 187–208. <https://lc.cx/HQ5lew>
- Ogliastri, E. (1992). *Manual de planeación estratégica, teoría, aplicaciones y casos*. Ediciones Uniandes (7a Ed.). Tercer mundo editores.
- Okome-Beka, V. S. (2021). Sostenibilidad y gobernanza universitaria en Gabón: retos y perspectivas para la formación de maestros en la escuela normal superior de libreville. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 13(26), 93–108. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i26.34>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Asamblea General Agenda 2030. UN, 2015 *Global Sustainable Development Report* (UN, New York, 2015). <http://bit.ly/2015 de GSDR-pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Decenio de Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2005–2014). UNESCO. <https://lc.cx/V8muze>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Declaración de Bonn*. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. Comisión Alemana para la UNESCO y Ministerio Federal de Educación e Investigación. <https://lc.cx/sujGYO>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Declaración de Aichi Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. https://lc.cx/h6rnS_

- Panza de Ferrer, N. (2022). Alta Gerencia. Un tema para reflexionar desde las organizaciones universitarias. *Gerentia*, 2. <https://lcx/kAxkLS>
- Porter, M. (2004). *Cadena de valor*. Editorial CECSA.
- Porter, M. E. (2008). Las cinco fuerzas competitivas que le dan forma a la estrategia. *Harvard Business Review*, 86(1), 58-77.
- Romero Gabancho, E. D., Villalobos López, C. de J., Montero Pichilingue, M. T., Vélez Sánchez, E. L., & Méndez Concha, L. E. (2022). Análisis crítico del aporte de Peter Drucker a la Ciencia Administrativa. *Economía & Negocios*, 4(2), 280–296. <https://doi.org/10.33326/27086062.2022.2.1265>
- Roorda, N. (2001). AISHE: auditing instrument for sustainability in higher education. DHO. https://lcx/3V_F2I
- Rodríguez, E. (2006). El proceso de toma de decisiones estratégicas en las universidades públicas. *Calidad en la Educación*, (24), 49-63. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n24.267>
- Ruiz, D. O. L., & Salas, J. A. U. (2023). Gobernanza universitaria en el modelo de responsabilidad social para las universidades públicas en México. *INCEPTUM: Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 18(34), 77-107. <https://doi.org/10.33110/inceptum.v18i34.437>
- Sahibzada, U. F., Jianfeng, C., Latif, K. F., Shafait, Z., & Sahibzada, H. F. (2022). Interpreting the impact of knowledge management processes on organizational performance in Chinese higher education: mediating role of knowledge worker productivity. *Studies in Higher Education*, 47(4), 713–730. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793930>
- Santana, E., Vásquez, M., y de Cosío, J. (2016). La dirección estratégica en la universidad pública: una investigación en las universidades tecnológicas de México. *Universidad & Empresa*, 17(28), 87-104. <https://lcx/f0mald>
- Shalani, M., & Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 1015-1051. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- Sribanasarn, W., Techarungruengsakul, R., Khotdee, M., Thuangchon, S., Ngamsert, R., Phumiphan, A., Sivanpheng, O. y Kangrang, A. (2024). The Sustainable Development Goals for Education and Research in the Ranking of Green Universities of Mahasarakham University. *Sustainability*, 16(9), 3618. <https://doi.org/10.3390/su16093618>
- Sustainable Development Solutions Network. (2020). A Global Initiative for the United Nations. SDSN. <https://www.unsdsn.org/>

- Sustainable Development Solutions Network, Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. SDSN.
- Togo, M. & Lotz-Sisitka, H. (2009). Unit-based Sustainability Assessment Tool: A resource book to complement the UNEP Mainstreaming Environment and Sustainability in African Universities Partnership. <https://lc.cx/SKa1rr>
- Universidad Simón Bolívar (2001). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar 2002-2014. <https://lc.cx/hmmrrD>
- Universidad Simón Bolívar. (2010). Acta 2010-11. Política ambiental de la Universidad Simón Bolívar. Resolución del Consejo Directivo de fecha 26 de mayo de 2010. <https://bit.ly/3zNdaUQ>
- University Leaders for a Sustainable Future. (1990). The *Talloires Declaration*. ULSF. <https://lc.cx/y8J3wl>
- University Leaders for a Sustainable Future. (2001). Sustainability Assessment Questionnaire (SAQ) for Colleges and Universities.
- United Nations University, Association of Universities and Colleges of Canada. (1991). *The Halifax Declaration/Declaración de Halifax*. (1991). <https://lc.cx/7UStsE>

6. Trazando mapas en un nuevo territorio multimodal para la enseñanza veterinaria

Mapping a new multimodal territory for veterinary education

Mariana Vaccaro¹  Fabiana Grinsztajn²  Luis Ambros³ 
Roxana P. Szteinberg⁴  Alejo Pérez Carrera⁵ 

^{1,2,3,4 y 5} Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La transformación digital direcciona hacia horizontes renovados en la docencia y la gestión de las universidades. La pandemia del COVID 19 traccionó a las instituciones a virtualizar procesos de trabajo administrativos y académicos como nunca había ocurrido. Fue necesario, no obstante, atravesar mapas todavía inexistentes en un nuevo territorio plagado de incertidumbre. La carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) pudo absorber el impacto, una vez pasado el acontecimiento sorpresivo que impedía volver a la presencialidad, porque numerosas cátedras se encontraban trabajando en la combinación de los mundos virtual y presencial, por lo que se logró rápidamente dar respuesta a los estudiantes. Las políticas institucionales acompañaron la aceleración de estos procesos de modo tal que, ante la necesidad extrema, no se viera afectado el dictado de las clases. La experiencia se constituyó en una oportunidad para el aprendizaje, la mejora y la consolidación de procesos ya instalados. Las decisiones de carácter académico, las estrategias desarrolladas, los resultados y el proceso de planeamiento estratégico diseñado de cara al futuro, se presentan como un aporte a las instituciones de Educación Superior. Para evaluar las acciones realizadas se incorpora una encuesta a docentes, línea de base para futuros proyectos con tecnologías.

Palabras clave: Multimodalidad; transformación digital; enseñanza veterinaria; aprendizaje organizacional

Mapping a new multimodal territory for veterinary education

ABSTRACT

Digital transformation is leading to new horizons in teaching and university management. The COVID 19 pandemic has driven institutions to virtualize work, adminis-

trative and academic processes as never before. It was necessary, however, to cross maps that still did not exist, in a new territory plagued with uncertainty. The University of Buenos Aires Veterinary School was able to absorb the impact, once the surprise event that prevented a return to face-to-face teaching had passed, because many professorships were working on the combination of the virtual and face-to-face worlds, so it was quickly able to respond to the students' needs. Institutional policies accompanied the acceleration of these processes in such a way that, in the face of the extreme need, the teaching of classes was not affected. The experience was an opportunity for learning, improvement and consolidation of processes already in place. The academic decisions, the strategies developed, the results and the strategic planning process designed for the future are presented as a contribution to Higher Education institutions. To evaluate the actions carried out, a survey of teachers is incorporated, a base line for future projects with technologies. with technologies.

Keywords: Multimodality; digital transformation; veterinary education; organizational learning

Mapeamento de um novo território multimodal para a educação veterinária

RESUMO

A transformação digital está levando a novos horizontes no ensino e na gestão das universidades. A pandemia da COVID-19 levou as instituições a virtualizar os processos de trabalho, administrativos e acadêmicos como nunca antes. Foi necessário, no entanto, cruzar mapas que ainda não existiam, em um novo território repleto de incertezas. O programa de Estudos Veterinários da Universidade de Buenos Aires conseguiu absorver o impacto, uma vez passado o evento surpresa que impediu o retorno ao ensino presencial, porque muitos professores estavam trabalhando na combinação dos mundos virtual e presencial, de modo que foi possível responder rapidamente às necessidades dos alunos. As políticas institucionais acompanharam a aceleração desses processos de tal forma que, diante da extrema necessidade, o ensino das aulas não foi afetado. A experiência foi uma oportunidade de aprendizado, aprimoramento e consolidação dos processos já implantados. As decisões acadêmicas, as estratégias desenvolvidas, os resultados e o processo de planejamento estratégico projetado para o futuro são apresentados como uma contribuição para as instituições de ensino superior. Para avaliar as ações realizadas incorpora-se uma pesquisa a docentes, linha de base para futuros projetos com tecnologias.

Palavras-chave: Multimodalidade; transformação digital; educação veterinária; aprendizagem organizacional; educação veterinária.

La cartographie d'un nouveau territoire multimodal pour l'enseignement vétérinaire

RÉSUMÉ

La transformation numérique ouvre de nouveaux horizons à l'enseignement et à la gestion des universités. La pandémie de COVID 19 a incité les institutions à virtualiser les processus de travail, administratifs et académiques comme jamais auparavant. Il a cependant fallu franchir des cartes qui n'existaient pas encore, sur un nouveau territoire marqué par l'incertitude. Le programme d'études vétérinaires de l'université de Buenos Aires a pu absorber l'impact, une fois passé l'événement surprise qui a empêché le retour à l'enseignement présentiel, car de nombreuses chaires travaillaient sur la combinaison des mondes virtuel et présentiel, ce qui a permis de répondre rapidement aux besoins des étudiants. Les politiques institutionnelles ont accompagné l'accélération de ces processus de telle sorte que, face à l'extrême nécessité, l'enseignement des cours n'a pas été affecté. L'expérience a été une opportunité d'apprentissage, d'amélioration et de consolidation des processus déjà en place. Les décisions académiques, les stratégies développées, les résultats et le processus de planification stratégique conçu pour l'avenir sont présentés comme une contribution aux institutions d'enseignement supérieur. Pour évaluer les actions réalisées, une enquête sur les enseignants est incorporée, ligne de base pour les futurs projets avec des technologies.

Mots clés: multimodalité; transformation numérique; enseignement vétérinaire; l'apprentissage organisationnel.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo describe una experiencia que se desarrolla desde el año 2015 en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FCV-UBA). Constituye un Programa que ha seguido un camino de transformación gradual, no disruptiva, orientado a la apropiación e incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, de manera genuina y no forzada, en las actividades académicas de grado y posgrado. A modo de ejemplo, en el año 2019 el 80% de las asignaturas de la Carrera de Veterinaria contaba con un aula virtual, que tenía como propósito principal constituirse en una herramienta didáctica que enriqueciera las actividades, hasta entonces exclusivamente presenciales. Esto ha posibilitado mitigar el impacto que pudiera tener en la institución la pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), logrando que en menos de 15 días todas las actividades

curriculares de la carrera se desarrollaran en el campus virtual. El ciclo lectivo se inició en una modalidad hasta ese momento desconocida, siendo el campus virtual la instancia principal para el encuentro de docentes y estudiantes y el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El Programa Integral de Cultura Digital de la Facultad de Ciencias Veterinarias (PICD), es un plan estratégico a largo plazo, que tiene como principal propósito contribuir a la apropiación gradual de la cultura digital en las asignaturas. Fue diseñado y elaborado por la Secretaría Académica y se gestiona a través de su equipo tecnopedagógico (ET), integrado por expertos en pedagogía, tecnología y ciencias veterinarias. Se trabaja en forma interdisciplinaria y desde el modelo TPACK, (Technological Pedagogical Content Knowledge) que procura la eficiente combinación de saberes tecnológicos, disciplinares y pedagógicos, tres dimensiones interrelacionadas para construir soluciones efectivas e innovadoras en la enseñanza mediadas tecnológicamente (Koehler et al., 2015).

El concepto de *transformación digital* (TD), originalmente referido a la industria en la post pandemia, ya es reconocido como un fenómeno global que impregna casi la totalidad de las esferas de la vida en sociedad, entre ellas las profesiones y el trabajo. En la contemporaneidad se hace referencia a la industria 4.0 y 5.0 que incorpora la sostenibilidad, siendo indudable el impacto que el proceso de TD genera (Vial, 2019; Renda, 2021). Las consecuencias de estos cambios sociales, industriales y culturales conllevan transformaciones muy significativas en el campo veterinario.

La incorporación de tecnologías como la impresión 3D en el tratamiento de cirugías o el uso de dispositivos médicos basados en inteligencia artificial (IA), ya suponen un impacto en los procesos de formación, que no siempre se ve reflejado en las prácticas de enseñanza. La institución universitaria se caracteriza por ser la principal promotora, productora y diseminadora de conocimientos, pero su ritmo es lento, por lo cual requiere impulsar procesos de transformación que modifiquen sus prácticas habituales. Es por ello que, en el 2020, la comunidad universitaria se vio sorprendida por una situación inédita, que requirió desafiar las tradiciones y estrategias existentes y dialogar amablemente con la cultura digital, en aras de sostenerse a sí misma en un contexto de emergencia mundial. La enseñanza remota se impuso como sistema, los entornos virtuales fueron las aulas por excelencia y la videollamada el espacio de encuentro entre estudiantes y docentes. En la FCV-UBA, la cultura

digital ya instalada obró como reaseguro de la continuidad de las actividades académicas y de gestión.

El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Consejo Directivo de la FCV-UBA sesionaron en forma remota, por lo que hubo que capacitar a consejeros y otros actores de estos procesos para la utilización de plataformas telemáticas. Siguiendo a Schwartzman et al., (2014) asumimos que la tecnopedagogía no es concebida ni utilizada como un puente para la transmisión de contenidos, ni como un medio de salvar el problema de la distancia entre los participantes, tampoco como divertimento o atractivo motivacional, sino como un territorio que, con sus espacios, posibilita el desarrollo de una propuesta educativa en línea y se constituye en un punto de encuentro común al que acceden y en el que comparten diversos intercambios los participantes.

Teniendo en cuenta estas ideas fuerza, superado el periodo de aislamiento, la disponibilidad de competencias digitales a nivel institucional supuso la revisión de las prácticas pedagógicas y la reflexión acerca de la pertinencia y oportunidad para desarrollar un modelo de trabajo en la multimodalidad. Esta noción supone la constitución de un nuevo escenario de formación. La interconexión entre los mundos físico y virtual mediante sistemas híbridos de comunicación, de algún modo, predice y anticipa el futuro en el cual algunos procesos de trabajo se automatizan, mientras que otros seguirán requiriendo la presencia física, hoy resignificada. En la carrera de Veterinaria de la UBA se adoptaron nuevos enfoques de enseñanza, en virtud de poner en valor las actividades de práctica y/o de resolución de problemas reales y en contexto, difíciles de ser desarrolladas en entornos virtuales. Las materias hospitalarias, que requieren de la práctica presencial, utilizan la simulación como etapa inicial de la enseñanza en el consultorio en entornos exentos de riesgos. Nos preguntamos: ¿Cómo permitir que el conocimiento fluya en sentidos diversos a través de diferentes lenguajes, materias expresivas, interfaces, plataformas virtuales y aulas físicas? ¿Cómo desarrollar múltiples experiencias para un mismo propósito, enriqueciendo la propuesta mediante el desarrollo de competencias digitales imprescindibles para el desarrollo profesional veterinario?

2. DESARROLLO

Las tecnologías emergentes, big data, IA, internet de las cosas, y sus múltiples aplicaciones constituyen un nuevo entramado cultural que establece formas

de comunicación e interacción renovadas. Si bien, durante muchos años se ha intentado incorporar estas tecnologías a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también es cierto, como sostiene Pardo Kuklinsky (2020), el potencial transformador de estas tecnologías tardó en llegar a las aulas.

La Secretaría Académica de FCV-UBA ha concebido a la innovación como un entramado cultural, que requiere de la formación de docentes y estudiantes como principales actores de la transformación, con esa convicción se diseña en 2015 el PICD. Al inicio del ASPO se procuró dar una respuesta ágil a requerimientos urgentes, se pasó de un proceso gradual y sistemático de incorporación de TIC en la enseñanza a una notable transformación digital de toda la actividad académica de la institución. La excepcional situación llevó a atravesar mapas inexistentes, tal como lo ha sostenido metafóricamente Baricco (2019); es decir, territorios imprecisos y poco conocidos, que presentaban problemas novedosos a enfrentar. Sin brújulas es muy difícil avanzar, por tanto, se propuso idear un recorrido posible e ir suprimiendo obstáculos conforme se iba avanzando. Este derrotero, no exento de retos, tuvo en cuenta las siguientes necesidades:

- Establecer vías de comunicación entre la gestión y el cuerpo docente para poder definir las líneas de trabajo a seguir.
- Organizar la gestión académica utilizando exclusivamente registros y sistemas administrativos digitales.
- Estudiantes, docentes y personal administrativo con dificultades de acceso a Internet o bien a dispositivos apropiados para el trabajo digital.
- Capacidades digitales dispares entre los docentes.
- Solicitud por parte de los equipos docentes de contar con variadas oportunidades de capacitación en diferentes temáticas.
- Disponer de un repertorio de tutoriales que explicaran desde funciones básicas del aula virtual de Moodle, para los menos expertos, hasta otras más avanzadas.
- Dificultad para incorporar estrategias pedagógicas adecuadas en espacios virtuales, sumadas a las dificultades propias de la emergencia sanitaria.
- Rediseño de instancias de práctica veterinaria que en algunas asignaturas constituyen más del 70 % de la actividad.

- Poder dar respuesta a docentes con habilidades digitales avanzadas, que solicitaban orientaciones para el uso de un software educativo más complejo.
- Rediseño de protocolos de exámenes y de acuerdos sobre decisiones a tomar ante imponderables surgidos durante su implementación.

El presente trabajo recoge y sistematiza las experiencias que han tenido como objetivo idear propuestas y generar las condiciones para responder institucionalmente a estas problemáticas.

2.1 El recorrido histórico que prepara el futuro

La FCV-UBA cuenta con un campus virtual desde el año 2008 para algunas actividades de grado y para la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Estas experiencias, sumadas a los talleres de recursos y materiales didácticos con tecnologías multimedia y emergentes, dieron lugar a propuestas pedagógicas que condujeron, en forma paulatina, a que diferentes asignaturas de grado sumen el uso de tecnología al trabajo didáctico.

Desde 2015, cada cátedra que decidía contar con un aula en el campus virtual recibía capacitación por parte del ET, puntapié inicial de los procesos de cambio en la enseñanza y las actividades de las asignaturas que comenzaban a usar el campus para algunas de sus clases. La premisa sostenida con fundamentos pedagógicos fue siempre dotar de interactividad al material colgado en el aula virtual, la cual, no debía ser un repositorio estático, sino un ambiente dinámico de comunicación e interacción pedagógica.

Luego, se ofrecían diferentes talleres adicionales con el propósito de perfeccionar y ampliar las capacidades adquiridas, aprovechando los múltiples recursos que ofrece la propia plataforma Moodle y proveyendo otro tipo de herramientas y softwares disponibles en línea, gratuitos, con amplias posibilidades de utilización pedagógica.

La estrategia facilitó que en tres años el 80% de las asignaturas de la carrera de veterinaria contara con un aula virtual, y equipos docentes capacitados en las herramientas básicas para su desarrollo. En el año 2017 se organizó en forma interna, una jornada de intercambio de experiencias pedagógicas con tecnologías de la información y la comunicación, en la cual se presentaron más de 25 propuestas, favoreciendo el crecimiento institucional en esa línea

de trabajo. Se inauguró además el Aula Tecnopedagógica un entorno para el desarrollo y experimentación docente con alta disposición tecnológica, que incorpora recursos como cámaras 360, gafas de realidad virtual, impresora 3D, tablets, Smart TV de amplias dimensiones, lo que favorece la realización de diversas actividades usando tecnologías. La consecución, hasta entonces, de tres proyectos de enseñanza con tecnologías de carácter institucional gestionados por la Secretaría Académica y financiados por la UBA, desarrollados en asignaturas tales como Histología y Embriología y Virología animal, amplió las capacidades digitales de docentes y permitió generar propuestas innovadoras de alto impacto, como el Atlas interactivo de Histología y Embriología.

En el año 2019 se genera un área de recursos audiovisuales. En la facultad se utilizan imágenes, recursos ineludibles en la enseñanza veterinaria, estas imágenes potenciadas, amplificadas con herramientas tecnológicas y videos facilitan la comprensión del estudiante favoreciendo procesos de aprendizaje. Los videos e imágenes que se generan se transforman en materiales interactivos potenciados con aplicaciones que permiten realizar experiencias desde la perspectiva de la enseñanza. El uso de realidad aumentada comenzó a incorporarse paulatinamente a través de cursos de capacitación docente realizados a cargo del ET, como, por ejemplo, los cursos de tecnologías móviles en el aula universitaria, que también generaron un enorme potencial formativo. La Secretaría Académica, decide estratégicamente ampliar el equipo incorporando veterinarios con conocimientos tecnológicos. Antecedentes fundamentales a la hora de tomar las decisiones políticas y estrategias al inicio de la cuarentena. La base amplia de asignaturas que contaban con aulas virtuales de apoyo a la presencialidad, sumado a un colectivo docente altamente sensibilizado respecto del uso de tecnologías en la enseñanza, permitió idear una propuesta inmediata.

2.2 Enfoque pedagógico-didáctico

"Una mala clase no va a ser salvada por la tecnología", reflexión de un docente que nos lleva indefectiblemente a imaginar qué es una buena clase y cómo la tecnología coadyuva a mantener o incrementar esa calidad. El comentario remite al corazón de la didáctica. Es muy complejo definir una buena clase, la investigación educativa lo ha intentado durante muchas décadas. Entendemos que configurar buenas clases, procesos genuinos, significativos, de aprendizaje

pleno y profundo (Perkins, 2010) conlleva un diseño de la enseñanza que contemple las múltiples puertas de acceso y estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Asimismo, la propuesta que desarrollamos sienta sus bases teóricas en la idea de inteligencia colectiva como forma de inteligencia universalmente distribuida, coordinada en tiempo real y que resulta en la movilización efectiva de habilidades.

Actualmente, asistimos a un nuevo modo de producción del conocimiento socialmente distribuido, donde la identificación de los problemas y la búsqueda de soluciones se hace a través de una compleja interacción entre especialistas, usuarios y otros actores organizados en redes de colaboración (Levy, 2007). Los cambios sucesivos en los sistemas simbólicos han provocado impactos profundos en el pensamiento, la cultura y la inteligencia humana. Podría decirse que la sofisticación creciente de las tecnologías creadas por la sociedad incrementa exponencialmente la cognición humana. A la idea de inteligencia colectiva, entendida como el compendio abarcativo de la mente humana: todos los pensamientos y significados existentes, se suma el concepto de cognición distribuida (Salomon et al., 1991). Según Perkins (1997), “lo que se opone a la persona sola es, metafóricamente hablando, la persona más el entorno. La modalidad de operar solo sin colaboración, sin recursos físicos externos y sin información proveniente de afuera, no es la habitual” (p. 4).

En efecto, la dependencia recíproca con otras personas, artefactos y productos culturales genera la cognición y permite un desarrollo potenciado de aptitudes. Desde esta perspectiva, el conjunto de elementos que rodea a la persona funciona como vehículo de pensamiento y, por tanto, de conocimiento. El contexto de la multimodalidad favorece la dispersión intelectual y cognitiva ante la presencia de dispositivos físicos e instrumentos sociales y simbólicos, los cuales habilitan nuevas experiencias, que se suman a las ya tradicionales clases universitarias. En ellas, la cognición se genera a partir de esta concepción de persona más un entorno, munido de múltiples recursos, hoy disponibles en línea, que facilitan la comprensión del contenido y agregan valor, además de favorecer procesos de pensamiento de orden superior. El concepto de “persona más su entorno” desarrollado por Perkins y Pea (1991), justifica volver la atención sobre los recursos materiales y ambientes en los cuales las clases pueden constituirse en facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de aprender. Se sostiene la interacción entre tres sistemas de distribución cogni-

tiva: el simbólico, el físico y el socio comunicacional. Los tres sistemas conforman una clase universitaria. La interacción de estos sistemas en el desarrollo de una inteligencia colectiva que opera en interacción con otros y con los elementos que favorecen esa cognición, da cuenta del motivo por el cual las tecnologías son altamente beneficiosas en los procesos de aprendizaje y, tal como sostiene Levy (2007), pueden considerarse hoy motores para la construcción de nuevos conocimientos y amplificación de capacidades humanas.

El conjunto de ideas expuestas precede a la acción y la configura, permite imaginar y crear, las propuestas de intervención tecnopedagógica. Nuestro enfoque socio constructivo supone aprender en la acción y a través de la experiencia junto con otros, teniendo un vínculo interactivo en relación con los contenidos y haciendo algo con ellos que puede no ser operativo o físico. Los sujetos aprenden haciendo la tarea que haría un profesional, y pensando en ella, reflexionando, realizando debriefing como proceso de reflexión consciente e intencionada que permite construir aprendizajes profundos (Díaz y Cimadevilla Calbo, 2019).

Las asignaturas en el campo veterinario tienen diferentes modos de abordar el conocimiento profesional, en algunos casos de manera teórica, en otros es práctico, en contacto directo con una acción que se desarrolla en un contexto situado y vinculado a la profesión. En ambos casos, se requiere reflexión, análisis crítico, capacidad de abstracción, de discernimiento, valoración, identificación de variables, de causas, de consecuencias e impactos, de relaciones entre situaciones o conceptos. Es por ello, que se aprende resolviendo problemas; los problemas pueden ser cerrados, con respuestas únicas, o abiertos; es decir, admiten diferentes caminos o respuestas posibles. Se aprende a su vez tomando decisiones, porque ante eventuales situaciones inciertas de la profesión siempre habrá una decisión a tomar. Se decide cuando se cuenta con criterios, referencias y experiencias que permiten tomar decisiones fundamentadas teórica y empíricamente.

Una buena clase favorece estos procesos y los organiza en secuencias que no siempre van de la teoría a la acción práctica, a veces tienen un recorrido inductivo que lleva de la acción a la reflexión y comprensión conceptual. La combinación de recorridos de lo particular a lo general y viceversa, de lo teórico a lo práctico y viceversa, contribuye a producir aprendizajes duraderos de carácter no memorístico sino comprensivos. Bain (2005), al investigar qué

hace que algunos profesores universitarios tengan éxito y logren buenos resultados educativos, revela que los buenos profesores crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que los estudiantes aprenden al exponerse a problemas relevantes, a tareas auténticas, al planteo de situaciones nuevas que los inducen a revisar supuestos y modelos mentales. Partiendo del postulado de que el conocimiento es construido y no recibido, Bain agrega:

Son condiciones exigentes, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan ... antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento (p. 13).

Las pedagogías emergentes, vinculadas a la innovación educativa, son desafiantes, pensadas por docentes que están convencidos de que el orden natural y rutinario de las actividades académicas debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, así como los modos de entender y ejercer la enseñanza. Hemos asistido a transformaciones en este último tiempo en que la enseñanza, que habitualmente se lleva a cabo en las aulas de la facultad, en los laboratorios, en los quirófanos, en el bioriego, en el Hospital Escuela, en viajes que se realizan a los campos con los que cuenta la institución para realizar actividades de práctica, en frigoríficos, en consultorios veterinarios, durante los meses de aislamiento transcurrió exclusivamente en las aulas virtuales. Se concibió como una oportunidad por cátedras y equipos docentes, para realizar cambios pedagógicos sustantivos: rediseño de sus aulas virtuales, implementación de actividades y estrategias didácticas novedosas, búsqueda de nuevos modos de representar los contenidos, creación de recursos interactivos, exploración de métodos alternativos para evaluar a los estudiantes.

Si la introducción de medios, materiales y recursos tecnológicos disruptivos en este caso no impacta sobre el corazón pedagógico de la acción, seguramente equivocamos la mirada si es concebido como innovación. Un profesor holograma, por ejemplo, en una clase frontal donde el único disertante es el holograma, donde no suceden problemas, cuestionamientos, discusiones, debates o búsqueda de información activando el pensamiento y la acción de los/las estudiantes difícilmente puedan entenderse como una práctica pedagógica innovadora. La Gestión Tecnopedagógica promueve una innovación tecnológica que tenga su correlato en la innovación didáctica, que da sentido

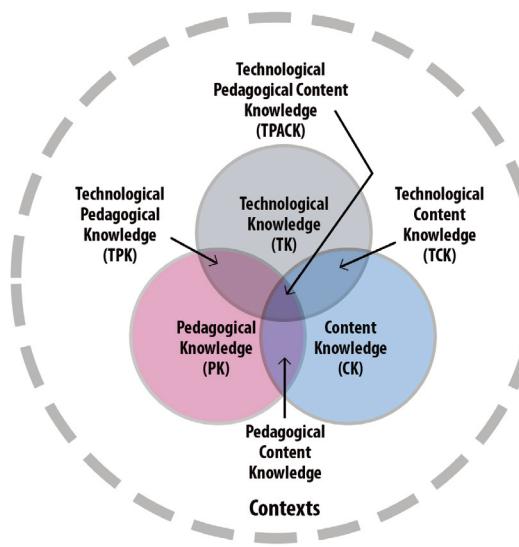
al uso de tecnologías. Siguiendo el modelo pedagógico basado en “la persona más la tecnología tiene sentido cuando se usa para enseñar de un modo más eficiente que aquel que se vale únicamente de la voz del docente” (Cuban, 1986). Las transformaciones educativas que se vienen implementando en FCV-UBA, guardan estrecha relación con diseños de clase renovados e indagan en las pedagogías emergentes que Adell y Castañeda (2012) definen como “enfoques e ideas pedagógicas, que todavía no están bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC, y que intentan aprovechar su potencial comunicacional, informacional, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje”.

Sumando a esta idea de pedagogía emergente se enfatiza la necesidad de incorporar herramientas que simulen determinadas prácticas veterinarias, garantizando de este modo el bienestar animal. Una manera de gestar innovaciones es pensarlas como un intento de resolución de uno o más problemas. La innovación educativa se ve favorecida cuando toda la institución comparte una cultura tendiente a explorar y experimentar con métodos y recursos innovadores. Se propuso el cambio hacia una cultura digital que propicie la formación de veterinarios en competencias TIC, necesarias en su actividad profesional, así como permear en las cátedras y equipos docentes con una cultura que se valga de las tecnologías para procurar mejores modos de enseñar y aprender sin dejar de lado el Bienestar Animal.

Lo novedoso debería pensarse siempre asociado al valor de la propuesta pedagógica. Nuestro diseño y arquitectura de gestión tecnopedagógica se basa en el enfoque TPACK; tres saberes articulados de modo tal de propiciar una intersección de la tríada que convierte al docente en un experto no solo en el contenido disciplinar.

Este marco describe los tipos de conocimientos que los docentes necesitan para enseñar con tecnología, y las complejas maneras en que estos cuerpos de conocimiento interactúan unos con otros.

Cuando se dirimen negociaciones en la dimensión disciplinar, acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de qué modo organizarlos y presentarlos al estudiante, y decisiones pedagógicas donde el/la profesor/a considera qué tipo de actividades presentará, define estrategias y tareas dentro de un nutrido repertorio disponible, lo que asiste a los/las docentes es un proceso reflexivo muy complejo que conlleva múltiples decisiones. El docente gestiona este

Figura 1. Marco de trabajo TPACK

Fuente: Mishra y Koehler, 2006

Adaptado del Marco de trabajo TPACK del original: TPACK Framework (Image from <http://tpack.org>) Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Tabla 1. Triada de conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

Conocimiento disciplinar	¿Qué tema o bloque de contenidos el docente se propone enseñar? ¿Con qué objetivos? ¿Cuáles son las relaciones de sentido respecto de conocimientos previos? ¿Qué contenidos serán los prioritarios o mínimos? ¿Qué tipos de contenido se ponen en juego: conceptuales, procedimentales o instrumentales, éticos y/o actitudinales?
Conocimiento pedagógico	¿Qué tipos de actividades presentará? ¿Qué secuencias y cómo serán organizadas las actividades? ¿Qué productos finales se obtendrán? ¿Qué rol cumplirá el docente en la propuesta? ¿Qué rol/es desempeñarán los estudiantes? ¿Qué estrategias de evaluación resultan convenientes?
Conocimiento Tecnológico	¿Qué recursos tecnológicos son funcionales a las necesidades curriculares y pedagógicas definidas? ¿Cómo se planea la utilización de dichos recursos? Elaboración de materiales propios, selección de materiales disponibles, ¿recursos tecnológicos interactivos, multimediales, emergentes?

Fuente: Adaptada Grinsztajn, F., Szteinberg, R. & otros (2015), Revista REDU 2015 Vol. 13. N° 2 Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria.

tipo de decisiones pensando también en prácticas generadoras de experiencias con un valor potenciado, pero si, además, incorpora recursos tecnológicos digitales, no como "agregados decorativos" la experiencia de aprendizaje puede que resulte mucho más provechosa. El desarrollo de este tipo de conocimiento -complejo y contextualizado- puede resultar transformador de la formación docente y de la práctica profesional.

¿Cuáles son las competencias integrales docentes que destacamos en estos procesos de capacitación y aprendizaje institucional?

Castañeda, L., Francesc, E., Adell, J. (2018) desarrollan un conjunto de claves para pensar las competencias docentes en el mundo digital que se presentan en la figura 2.

Figura 2. Competencias integrales de los docentes universitarios



Fuente: Adaptado de Castañeda, L., Francesc, E., Adell, J. (2018) ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 6, 31-01-2018 España. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>

Un docente universitario debería ser capaz de provocar situaciones de aprendizaje significativo, pleno y profundo, gestar contenidos digitales, colaborar y elaborar con otros docentes y en red, gestionar entornos inmersivos, generar experiencias vicarias cercanas al contexto profesional de los veterinarios, propiciar en sus estudiantes la resolución de problemas complejos, analizar casos clínicos y tomar decisiones, adecuarse y adaptarse mediante pensamiento crítico a contextos diversos de desarrollo de su práctica, experimentar y ensayar innovaciones; transferir a la sociedad el conocimiento que en la universidad se construye actuando en forma solidaria y comprometida socialmente con el contexto; transitar ágilmente por múltiples entornos y modalidades para la enseñanza. Ser flexible, tanto con las experiencias de enseñanza, los estudiantes, el contexto y las oportunidades que se presentan para mejorar

en forma continua la tarea. Generar prácticas pedagógicas emergentes, propiciando alternativas inclusivas. Todo ello enmarcado en un contexto que prioriza el derecho a la educación superior de calidad y para todas y todos las/ los estudiantes.

3. METODOLOGÍA: LA ESTRATEGIA DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA FCV-UBA Y EL ET

Con el fin de asegurar el inicio de clases en modalidad virtual en todas las asignaturas, con excepción de aquellas que se constituyeron exclusivamente como instancias de práctica presenciales (Prácticas Hospitalarias de Grandes y Pequeños Animales, Medicina I (semiología), Cirugía, Anatomía y las Prácticas Profesionales Supervisadas) se organizó una serie de acciones de planeamiento académico.

Se procedió a habilitar aulas virtuales para todas las asignaturas. Se indagó en cada una la disponibilidad tecnológica de los estudiantes asegurando la inclusión, mediante reuniones con cada Profesor a cargo, en las mismas participaron el Decano, la Secretaría Académica y la Coordinación de Innovación, con el fin de identificar las principales necesidades y acordar de manera conjunta las modalidades de trabajo en cada caso, para planificar, mediante una plantilla unificada, el diseño de la propuesta virtual del cuatrimestre, incluyendo propuesta alternativa para estudiantes con dificultades de recursos o conectividad tecnológica, asegurando de este modo una respuesta que evite, en lo posible, la deserción y desgranamiento. Se definió con cada cátedra qué tipo de asesoramiento necesitarían en función de las capacidades de sus equipos docentes para organizar asesorías tecnopedagógicas personalizadas por cátedra con un asesor.

3.1 Diseño y producción de materiales de apoyo para los docentes y propuestas de asesoramiento y capacitación como estrategia

En el sitio web de la Facultad de Ciencias Veterinarias se diseñó un espacio al cual se accede desde la página institucional, y como paso obligado para el ingreso al campus virtual. El propósito principal ha sido procurar que, de manera accesible y ágil, los docentes tuvieran acceso a un repositorio de materiales de apoyo a la docencia: Campus virtual, Recomendaciones y tutoriales.
<http://www.fvet.uba.ar/?q=campusPaso1>

Los materiales disponibles son recursos educativos abiertos. Se incluye una pestaña destinada a brindar orientaciones a los estudiantes que desarrolla esta área de Orientación dependiente de la Secretaría Académica. Asimismo, se dispuso un acceso directo a repositorios bibliográficos digitales.

3.2 Talleres on line de capacitación para docentes

Reconociendo las implicaciones didácticas que provoca el impacto de las nuevas tecnologías en la cultura y el conocimiento como un nuevo problema para la enseñanza, el ET ha asumido tareas vinculadas al asesoramiento en el diseño de materiales didácticos multimodales, aquellos que integran lenguajes variados representados en múltiples materias expresivas: textos, imágenes, videos, audios, animaciones, cuadros, esquemas. En la enseñanza virtual, los materiales didácticos adquieren una importancia estratégica. Los materiales digitales, cuya navegación no necesariamente es lineal y secuenciada, invitan a recorridos personales, en los cuales cada usuario va trazando su itinerario según los nodos que elige leer.

A diferencia de las imágenes planas, que proponen un consumo pasivo y unidireccional, con una sola capa de información a la vista y generalmente ilustrativa, las imágenes interactivas se valen del potencial de las tecnologías digitales para desplegar sobre una misma superficie varias capas de información que, mediante diferentes lenguajes, invitan a la interacción y la exploración personal.

Según Canella (2008) los medios digitales están caracterizados por la hiper-textualidad, la interactividad, la multimedialidad, la ruptura espacio temporal. Como un rizoma, rompen los recorridos tradicionales de lectura, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, página tras página. Estas características del soporte conducen a un modo particular de procesamiento de los textos, con importantes implicancias en la construcción del conocimiento. Gracias a los avances tecnológicos, hoy se suman imágenes, sonidos y movimiento, que ingresan en los materiales educativos y desestabilizan la predominancia que durante cinco siglos ha tenido la palabra (Jewitt, 2005).

Se realizaron, teniendo en cuenta las consideraciones antes expuestas, más de una decena de Talleres de Capacitación Docente en las siguientes seis temáticas: "Primeros pasos para configurar el aula virtual"; "Diseño de imágenes interactivas"; "Evaluar en la virtualidad"; "Protocolo para exámenes finales vir-

tuales”; “Cuestionarios en Moodle”; “Diseño de videos interactivos”; “Enseñanza mediada por TIC empleando casos, problemas y simuladores”; cuyas grabaciones se encuentran disponibles en el sitio web de la FCV-UBA, valiéndose de actividades sincrónicas participativas, alojadas en el aula virtual “Talleres on line” del campus, entorno combinado con una plataforma de videoconferencias, se contó con estos espacios de encuentro y resolución de actividades, facilitando la incorporación de propuestas de utilización de las plataformas educativas, actividades interactivas y modalidades de enseñanza virtual, con foco en la centralidad de la actividad del estudiante. Participaron 430 docentes de las capacitaciones durante 2020 y 2021.

3.3 Asesoramiento tecnopedagógico

Los pedidos de asesoramiento de las cátedras frente a situaciones especiales fueron respondidos por mail o en encuentros sincrónicos. Consistieron en la recomendación de software para diseñar un material o actividad específica; el diseño de cuestionarios de examen que resultaran confiables; organización de estudiantes en grupos para tareas en el aula virtual; herramientas disponibles para que estudiantes con hipoacusia accedieran a las locuciones en los videos de la cátedra; orientaciones pedagógicas y técnicas sobre la organización del aula virtual; sugerencias sobre estrategias didácticas en las clases por videoconferencia; sugerencias sobre cómo producir archivos de audio y alojarlos en plataformas de podcast; modos convenientes para tomar asistencia de manera automática en las clases por videollamada o estrategias para reiniciar el aula virtual sin perder los recursos y actividades del cursado previo, entre otras.

3.4 Encuesta a docentes

Con el fin de dar continuidad al Programa de cultura digital, durante el año 2022 se realizó un relevamiento que ha tenido como propósito conocer las capacidades digitales con las que cuentan docentes de la facultad. Se consultó acerca de la autopercepción de sus necesidades de incrementar dichas capacidades de cara a un futuro que se avecina cada día más inmerso en tecnologías que impactan de manera disruptiva en los procesos formativos.

El ejemplo puede observarse en la actualidad con el del ChatGPT y otros desarrollos similares de inteligencia artificial que a fines del 2022 y principios del

2023 se masifican como una tecnología poderosa, generativa y conversacional.

La encuesta realizada en 2022 intentó poner en relieve el camino ganado y los retos que quedan pendientes. Trazar un recorrido de destrezas y habilidades en prácticas. La tecnología puede y debe acompañar este recorrido y ese es el sentido de relevar, mediante información válida, los saberes disponibles en las diferentes cátedras de la facultad, hacia un futuro que permita reconocer la necesidad de incrementar el desarrollo digital.

La encuesta a través de formulario Google (™) se envió vía institucional. La participación fue voluntaria. Conformada por cinco secciones: gestión de la información, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, resolución de problemas y enseñanza de destrezas. Fue respondida por 235, entre profesores y auxiliares docentes, lo que representa un 28,25 % del N total de la facultad (839). A su vez se desagregan por cargo en: 8 profesores titulares, 18 profesores adjuntos, 47 jefes de trabajos prácticos y 158 auxiliares docentes.

3.4.1 Resultados preliminares de las secciones referidas específicamente al desarrollo de capacidades digitales:

Sección: Gestión de la información

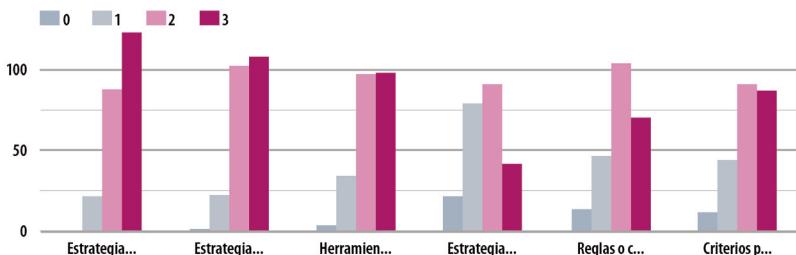
1. Estrategias de navegación por internet.
2. Estrategias para búsqueda y selección de información en distintos soportes o formatos.
3. Herramientas para el almacenamiento y gestión de archivos y contenidos compartidos.
4. Estrategias de gestión de la información personal.
5. Reglas o criterios para evaluar críticamente el contenido de una web.
6. Criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información.

En el Gráfico 1 se resumen los resultados obtenidos con relación a esta sección, como puede observarse se evidencia un claro dominio de habilidades de navegación, búsqueda y almacenamiento de información, que decrece ligeramente en cuanto a dominio de estrategias para gestionar información personal (empleo de marcadores, recuperación de información, clasificación, gestión de directorios, etc.) y evaluación crítica de fuentes fiables. Es posible inferir que estas habilidades tienen una larga historia de uso, razón por la cual su

dominio se manifiesta más generalizado. Estas habilidades, no obstante, se ven hoy nuevamente interpeladas por la irrupción de IA generativa conversacional que requiere nuevas competencias en este terreno.

Gráfico 1. Gestión de la información

En la escala, el 0 (cero) representa ausencia de dominio y el 3 (tres) un dominio o conocimiento amplio.



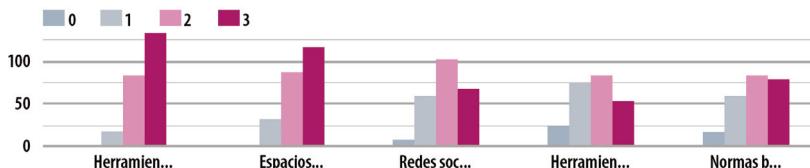
Fuente: Elaboración propia

Sección: Comunicación y colaboración

1. Herramientas para la comunicación en línea.
2. Espacios para compartir archivos, imágenes, trabajos, etc.
3. Redes sociales y comunidades de aprendizaje para compartir información y contenidos educativos.
4. Herramientas para el aprendizaje compartido o colaborativo.
5. Normas básicas de comportamiento y etiqueta en la comunicación a través de la red en el contexto educativo.

Según puede observarse en el Gráfico 2, la comunicación en línea y el compartir archivos no representan una dificultad para los docentes encuestados.

Gráfico 2. Comunicación y colaboración



Fuente: Elaboración propia

Los ítems 3 y 4, en cambio, revelan cierto déficit en la gestión de entornos de trabajo colaborativo. Se infiere una necesidad de aprendizajes alternativos en lo que respecta al trabajo en redes de trabajo colaborativo, en muchos casos ignorados por el cuerpo docente, y que demandan capacitación específica.

Sección: Creación de contenido digital (I)

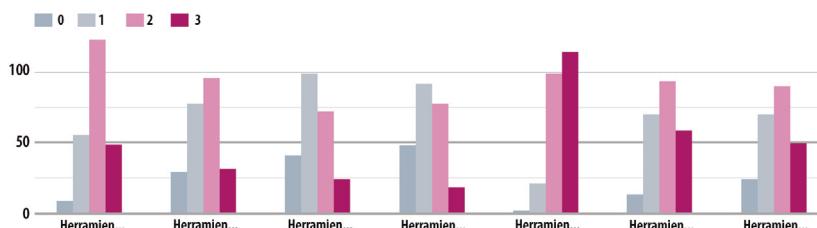
Herramientas para:

1. Elaborar evaluaciones.
2. Elaborar rúbricas.
3. Elaborar *portfolios*.
4. Elaborar simuladores de toma de decisión.
5. Crear presentaciones.
6. Crear materiales didácticos interactivos.
7. Crear videos didácticos.

En el Gráfico 3, prácticamente ningún docente desconoce cómo crear una presentación digital (ítem 5) y es una hipótesis que surge de la encuesta considerar que, a raíz de la pandemia, muchos aprendieron a diseñar evaluaciones en línea (ítem 1). Creación de rúbricas y *portfolios* es una asignatura pendiente aún para muchos. Las prácticas de evaluación innovadoras requieren posicionarse desde enfoques socio-constructivistas que aún encuentran dificultad en permear en el nivel universitario. De todos modos, se incrementaron las habilidades para elaborar simuladores de decisión a partir del Taller y el Desafío

Gráfico 3. Creación de contenido digital (I)

En la escala, el 0 (cero) representa ausencia de dominio y el 3 (tres) un dominio o conocimiento amplio.



Fuente: Elaboración propia

de simuladores, presentes en varias aulas virtuales. Se visualiza una dispar destreza para elaborar videos didácticos, lo que supone un conocimiento específico.

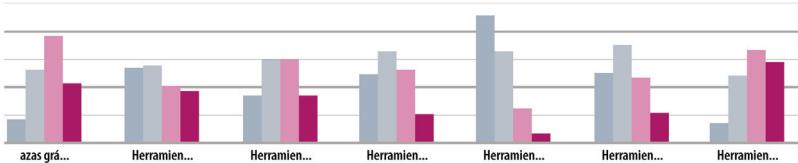
Sección: Creación de contenido digital (II)

1. Piezas gráficas que faciliten la comprensión.
2. Herramientas para producir códigos QR.
3. Herramientas para crear grabaciones de voz (podcast).
4. Herramientas para gamificar la enseñanza.
5. Herramientas de contenido basado en realidad aumentada.
6. Herramientas para pizarras digitales Interactivas.
7. Herramientas para producir contenido en diferentes formatos (p. ej.: textos, tablas, audio, imágenes, videos, etc.).

En la Gráfico 4, en la cual se muestran los resultados de esta sección, se observa cómo se aplanan todas las columnas al abordar la producción de este segundo grupo de contenidos digitales, sobre todo en lo que respecta a realidad aumentada, tecnología no disponible mediante aplicaciones sencillas e intuitivas en versiones gratuitas.

Gráfico 4. Creación de contenido digital (II)

En la escala, el 0 (cero) representa ausencia de dominio y el 3 (tres) un dominio o conocimiento amplio.



Fuente: Elaboración propia

Sección: Resolución de problemas

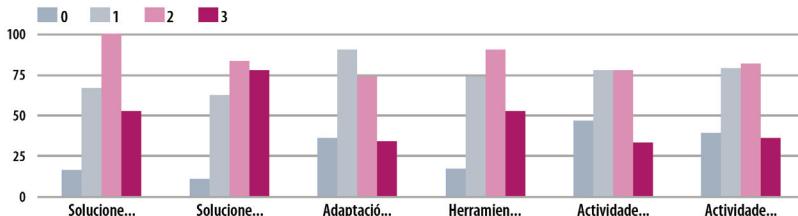
1. Soluciones básicas a problemas técnicos derivados de la utilización de dispositivos digitales en el aula.
2. Soluciones para la gestión y el almacenamiento en la «nube», compartir archivos, concesión de privilegios de acceso.

3. Adaptación de recursos digitales a los propios propósitos.
4. Herramientas para realizar la evaluación, tutoría o seguimiento del alumnado.
5. Actividades mediadas por tecnología para propiciar la participación del alumnado.
6. Actividades con TIC que faciliten la realización de trabajos prácticos o tareas por parte de los estudiantes.

En los resultados de la sección resolución de problemas que se resumen en el Gráfico 5 predominan las respuestas intermedias (columnas naranja y roja) que revelan que los docentes encuestados en su mayoría no se reconocen ni del todo expertos ni del todo privados de habilidades para resolver problemas frecuentes (técnicos, de almacenamiento, de configuración, de curaduría, de tutorización y seguimiento).

Gráfico 5. Resolución de problemas

En la escala, el 0 (cero) representa ausencia de dominio y el 3 (tres) un dominio o conocimiento amplio.



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto, no cabe duda de que un contexto extraordinario se convirtió en una oportunidad de mejora. Resultó así en una innovación la modalidad de enseñanza que adoptaron numerosas asignaturas, cuyos responsables interpretaron que no era posible emular la presencialidad en la enseñanza remota. Esta transformación implicó desarrollar contenidos virtuales a los que pudieran acceder los estudiantes de manera asincrónica.

Recuperando las competencias integrales de los docentes universitarios propuestas por Castañeda y Adell (2018), se revela mediante las encuestas realizadas que hubo una disposición para la innovación por parte de los docentes. Sobre un conjunto de habilidades digitales fueron adquiriendo mayor dominio, aunque aún se puedan visualizar ciertos déficits, como trabajos colaborativos y en red, desarrollo de propuestas de evaluación alternativas (como *portfolios* y rúbricas) o producción de materiales audiovisuales con ciertos estándares de calidad, así como recursos mediados por tecnologías emergentes como realidad aumentada.

Hubo una adecuación al contexto y un fuerte compromiso hacia el acompañamiento y aprendizaje de los estudiantes. Puede observarse una alta flexibilidad cognitiva, atendiendo a que en un plazo muy acotado se produjeron en el cuerpo docente aprendizajes a un ritmo vertiginoso.

En la actualidad y sin un estado de emergencia como el vivido, estas prácticas anfibias se instalaron como naturales (Igarza, 2022). Aunque la presencialidad es determinante en el desarrollo de la carrera de Veterinaria, la existencia de recursos y materiales digitales interactivos, disponibles en el campus virtual, la disponibilidad de materiales específicos para desarrollar clases híbridas, presenciales y remotas a la vez, entre otras innovaciones acaecidas en los últimos tres años, comienzan gradualmente a convertirse en los nuevos mapas que orientan recorridos didácticos también renovados.

Al referirse a tradiciones pedagógicas colapsadas en la universidad, Pardo Kuklinski y Cobo (2020) afirman que “la educación superior tiene un sesgo o quizás una suerte de debilidad por defender el pasado, por perpetuar lo que existe, por ponerse al margen de las transformaciones, de ahí el nombre de claustro” (p. 14). Sin embargo, el presente nos encuentra atravesando mapas de territorios inexistentes, y en la actualidad nos encontramos frente a una transición hacia un nuevo modelo de enseñanza en la universidad, atravesado por la TD. Como señala Baricco (2019, p.11), refiriéndose a estos escenarios que están eclosionando, “nos orientaremos por mapas que todavía no existen”.

Desde una cartografía que comienza a trazar nuevos territorios, los mapas se transforman para la educación universitaria, ya que los desafíos actuales incorporan la multimodalidad. Desde nuevos enfoques de enseñanza se articularán e integrarán diferentes configuraciones de clase, que aprovechan la actividad presencial potenciando saberes prácticos y el campus virtual, optimizado

con actividades y tecnologías multimedia, ahora reformuladas en un modelo multimodal de trabajo. Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales y la incorporación de herramientas tecnológicas multimedia enriquecen y facilitan algunas de las actividades que, en la actualidad suponen nuevos desafíos en los procesos de enseñar.

Pensando en sentido prospectivo, la Secretaría Académica tiene como uno de los objetivos estratégicos de la gestión institucional iniciada en agosto del año 2022, revisar el plan de estudios, de cara a propiciar la transversalidad de contenidos que van a requerir necesariamente del uso de las nuevas tecnologías, fundamentalmente las simulaciones que van de la mano del Bienestar Animal. Se está proyectando el armado de un laboratorio de simulación y destrezas médicas veterinarias, con el objetivo de disponer de un ámbito institucional para el desarrollo y la práctica de simulación y el aprendizaje de destrezas veterinarias, valiéndose de la tecnología de animación 3D e impresión 3D, se aspira a que el *Skill Lab* sea utilizado por docentes y estudiantes en múltiples prácticas y la resolución de problemas en diversas asignaturas de la carrera. Asimismo, queda un largo trayecto por recorrer en este mapa, aún borroso, seguramente nuevos retos como la IA que tantos debates suscita en el ambiente universitario, abre puertas a nuevos desafíos y renovadas oportunidades para el cambio y la mejora.

AGRADECIMIENTOS

Es menester agradecer muy especialmente la participación y colaboración activa en el proyecto que se describe en el artículo, del ET, equipo tecnopedagógico de la Facultad, integrado por los/as veterinarios/as: Jimena Mangas, Gabriel Sánchez, José Ciapessoni, Eduardo Esjaita.

REFERENCIAS

- Adell, J., Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vásquez (Coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Baricco, A. (2019). *The game. Anagrama*.

- Canella, R., Albarello, F. y Tsuji, T. (2008). *Periodismo escolar en Internet. Del aula al ciberespacio*. Ediciones La Crujía.
- Castañeda L., Esteve, F., Jordi, A. (2018) ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*. 56(6), <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom use of Technology since 1920*. Teachers College Press, Columbia University.
- Díaz-Guio, DA., Cimadevilla-Calvo, B. (2019). Educación basada en simulación: debriefing, sus fundamentos, bondades y dificultades. *Revista Latinoamericana de Simulación Clínica*, N°2, 95-103.<https://dx.doi.org/10.35366/RSC192F>
- Grinsztajn F., Szteinberg R., Córdoba M., Miguez M. (2015). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13(núm. extraordinario), 275-299.
- Igarza, R. (2022). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. La marca editora.
- Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), pp. 315 a 331.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9–23. <https://lc.cx/xj-yUI>
- Levy, P. (2007). Del original en francés: L'intelligence collective, notre plus grande richesse, trad. de Christian Hernández, Le Monde, 24 de junio de 2007.
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa
- Perkins, D. N. (2010). El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.
- Renda, A. (2021). The EU Industrial Strategy: Towards a Post-Growth Agenda? *Intereconomics*, 56(3), 133–138.
- Salomon, G., Perkins, D.N. & Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.3102/0013189X020003002>
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Comps.) (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción. Homo Sapiens Ediciones/FLACSO.
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda, *The Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), pp. 118-144.

7. Las IES en la sociedad digital y su aporte para promover el desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista. Una revisión

Higher Education Institutions (HEIs) in the digital society and their contribution to promoting sustainable development from a post humanist perspective. A review

Isaac Shamir Rojas Rodríguez¹ @ Manuel Arturo Coronado García² @

Sergio Ramón Rossetti López³ @

^{1 y 3}Universidad de Sonora, Hermosillo, México.

²Universidad Autónoma de Baja California Sur, La Paz, México.

RESUMEN

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) están experimentando rápidos cambios debido a la evolución tecnológica, alterando la forma en que las personas se comunican, trabajan y se relacionan. En este entorno digital, las IES tienen un papel crucial en la formación de individuos capaces de adaptarse y aprovechar las oportunidades de esta nueva era además desempeñan un papel central en la promoción del desarrollo sostenible. Se requiere analizar cómo las IES funcionan en la sociedad digital y cómo contribuyen a una cultura de sostenibilidad y responsabilidad social desde una perspectiva posthumanista. El objetivo de este trabajo se basa en presentar las principales posturas de la función de las IES en la sociedad digital y su aporte para promover el desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista, para lo cual se llevó a cabo una revisión de gabinete. Como resultado de la revisión se encuentra que, desde una perspectiva posthumanista, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel crucial en la promoción del desarrollo sostenible, considerando no solo el bienestar humano, sino también los derechos de otras especies y entidades no humanas. Esto implica prácticas sostenibles en su gestión, como reducir la huella de carbono y adoptar energías renovables. Además, las IES pueden ser agentes esenciales en la construcción de un futuro más sostenible y equitativo para todos.

Palabras clave: Instituto de enseñanza superior; Sociedad de la información; Desarrollo científico

Higher Education Institutions (HEIs) in the digital society and their contribution to promoting sustainable development from a post humanist perspective. A review

ABSTRACT

Currently, Higher Education Institutions (HEIs) are undergoing rapid changes due to technological evolution, altering the way people communicate, work, and relate. In this digital environment, HEIs play a crucial role in shaping individuals capable of adapting and seizing the opportunities of this new era. Furthermore, they have a central role in promoting sustainable development. It is necessary to analyze how HEIs function in the digital society and how they contribute to a culture of sustainability and social responsibility from a posthumanist perspective. This work aims to present the main trends of HEIs' function in the digital society and their contribution to promoting sustainable development from a posthumanist standpoint, for which a literature review was conducted. As a result of the review, it is found that from a posthumanist perspective, HEIs have a pivotal role in promoting sustainable development, considering not only human well-being but also the rights of other non-human species and entities. Furthermore, HEIs can lead research and education on environmentally friendly practices and inclusion. By embracing this inclusive perspective, HEIs CAN BECOME essential agents in building a more sustainable and equitable future for all.

Keywords: Higher education institute; Information society; Scientific development

Instituições de Ensino Superior (IES) na sociedade digital e sua contribuição para a promoção do desenvolvimento sustentável em uma perspectiva pós-humanista. Uma revisão.

RESUMO

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão passando por rápidas mudanças devido à evolução tecnológica, alterando a forma como as pessoas se comunicam, trabalham e se relacionam. Neste ambiente digital, as IES têm um papel crucial na formação de indivíduos capazes de se adaptar e aproveitar as oportunidades desta nova era, além de desempenharem um papel central na promoção do desenvolvimento sustentável. É necessário analisar como as IES funcionam na sociedade digital e como contribuem para uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade social a partir de uma perspectiva pós-humanista. O objetivo deste trabalho é apresentar as principais posturas da função das IES na sociedade digital e sua contribuição para promover o

desenvolvimento sustentável a partir de uma perspectiva pós-humanista, para a qual foi realizada uma revisão de gabinete. Como resultado da revisão, verificou-se que, em uma perspectiva pós-humanista, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável, considerando não apenas o bem-estar humano, mas também os direitos de outras espécies e entidades não humanas. Isso implica práticas sustentáveis em sua gestão, como reduzir a pegada de carbono e adotar energias renováveis. Além disso, as IES podem ser agentes essenciais na construção de um futuro mais sustentável e equitativo para todos.

Palavras-chave: Instituição de Ensino Superior; Sociedade da informação; Desenvolvimento científico

**Les établissements d'enseignement supérieur (EES)
dans la société numérique et leur contribution à la promotion
du développement durable dans une perspective
post-humaniste. Une revue**

RÉSUMÉ

Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur (EES) connaissent des changements rapides en raison de l'évolution technologique, modifiant la façon dont les gens communiquent, travaillent et interagissent. Dans cet environnement numérique, les EES jouent un rôle crucial dans la formation d'individus capables de s'adapter et de saisir les opportunités de cette nouvelle ère, en plus de jouer un rôle central dans la promotion du développement durable. Il est nécessaire d'analyser comment les EES fonctionnent dans la société numérique et comment ils contribuent à une culture de durabilité et de responsabilité sociale dans une perspective post-humaniste. L'objectif de ce travail est de présenter les principales positions du rôle des EES dans la société numérique et leur contribution à la promotion du développement durable dans une perspective post-humaniste, pour laquelle une revue de la littérature a été réalisée. À la suite de cette revue, il a été constaté que, dans une perspective post-humaniste, les établissements d'enseignement supérieur (EES) ont un rôle crucial dans la promotion du développement durable, en considérant non seulement le bien-être humain, mais aussi les droits des autres espèces et des entités non humaines. Cela implique des pratiques durables dans leur gestion, telles que la réduction de l'empreinte carbone et l'adoption d'énergies renouvelables. En outre, les EES peuvent être des agents essentiels dans la construction d'un avenir plus durable et équitable pour tous.

Mots clés: Établissement d'enseignement supérieur; Société de l'information; Développement scientifique

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran inmersas en un contexto de cambio acelerado y de constante evolución tecnológica, lo que ha transformado la manera en que las personas se comunican, interactúan, trabajan y se relacionan con el entorno. La sociedad digital se ha convertido en un espacio clave para la transformación social, económica y cultural, en el que las IES tienen un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de adaptarse y aprovechar las oportunidades que ofrece esta nueva era.

En este sentido, las IES tienen un rol protagónico en la promoción del desarrollo sostenible, entendido como la capacidad de satisfacer las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas. En este marco, se hace necesario analizar las funciones que cumplen las IES en la sociedad digital, así como su aporte en la promoción de una cultura de sostenibilidad y responsabilidad social.

Para abordar esta temática desde una perspectiva posthumanista, es importante comprender que el ser humano no puede ser considerado como el centro del universo, sino como un elemento más dentro de un sistema complejo e interconectado en el que todas las formas de vida y el entorno natural tienen un valor intrínseco. Por tanto, el enfoque posthumanista busca superar las limitaciones del antropocentrismo y promover una ética de cuidado y respeto hacia todas las formas de vida y el medio ambiente.

En esta revisión se analizará el papel y las funciones de las IES en la sociedad digital desde una perspectiva posthumanista, y se explorará su aporte en la promoción del desarrollo sostenible a través de la investigación, la formación y la extensión universitaria. Además, se revisarán algunos de los principales retos y oportunidades que se presentan en este ámbito, así como algunas de las estrategias y buenas prácticas que se están implementando en diferentes contextos y regiones del mundo para avanzar hacia una universidad más sostenible y comprometida con el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

1.1 Perspectiva posthumanista

La perspectiva posthumanista es una corriente filosófica que surge como respuesta a la crisis del humanismo y la creciente influencia de la tecnología

en nuestra sociedad. Se trata de una corriente que cuestiona la centralidad del ser humano en la concepción tradicional de la realidad y propone una visión más amplia e inclusiva que incluye a otros seres y entidades no humanas (Braidotti, 2013).

En la perspectiva posthumanista, se cuestiona la idea de que el ser humano es el centro del universo y se defiende la idea de que todos los seres y entidades tienen un valor y una importancia similares. De esta forma, se busca superar la separación tradicional entre el ser humano y el resto del mundo natural y abrir nuevas posibilidades para la comprensión y la transformación del mundo en que vivimos (Wolfe, 2010).

Para Haraway (1991) una de las principales preocupaciones del posthumanismo es la relación entre el ser humano y la tecnología, la cual se trata de una relación compleja y ambivalente, ya que la tecnología puede ser tanto una herramienta para mejorar la vida humana como una amenaza para nuestra supervivencia y nuestra identidad. En este sentido, el posthumanismo propone una reflexión crítica sobre los usos y los efectos de la tecnología en la sociedad, y busca nuevas formas de pensar y de actuar en relación con la tecnología.

La perspectiva posthumanista es una corriente filosófica que cuestiona la centralidad del ser humano en la concepción tradicional de la realidad y propone una visión más amplia e inclusiva que incluye a otros seres y entidades no humanas. Esta corriente busca superar la separación tradicional entre el ser humano y el resto del mundo natural y abrir nuevas posibilidades para la comprensión y la transformación del mundo en que vivimos (Hayles, 1999). La perspectiva posthumanista, según Katherine Hayles, puede ofrecer varios beneficios, como una comprensión más profunda de la naturaleza cambiante de la subjetividad y la identidad en un mundo cada vez más tecnológico, así como una visión más amplia del lugar de los seres humanos en la ecología global y el medio ambiente. También puede permitir una mayor apertura y flexibilidad en la forma en que pensamos sobre la relación entre lo humano y lo no humano, lo natural y lo artificial, y puede ayudarnos a abordar problemas sociales y políticos urgentes en el mundo actual.

Desde esta perspectiva, el papel de las IES puede ser analizado de una manera más amplia e inclusiva, que trascienda la visión antropocéntrica tradicional. En este sentido, se trata de abordar el papel de las IES desde una perspectiva que incluya tanto a los seres humanos como a otros seres y enti-

dades no humanas, reconociendo la interconexión y la interdependencia que existe entre ellos (Braidotti, 2013; Barad, 2014).

Para Ferrando (2019), una forma de abordar el papel de las IES es a través de la promoción de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en la investigación y la enseñanza. En lugar de limitarse a un enfoque disciplinario centrado en el ser humano, las IES pueden fomentar la colaboración y el diálogo entre diferentes disciplinas y perspectivas, incluyendo las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades y las artes. De esta forma, se pueden abordar problemas complejos de manera más holística y considerando la diversidad de perspectivas y formas de conocimiento.

Para Plumwood (2002), las IES pueden desempeñar un papel importante en la promoción de prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente. Entonces, se reconoce la importancia de abordar los problemas ambientales de manera integral, considerando tanto los impactos en los seres humanos como en otras entidades y en el medio ambiente en su conjunto. Las IES pueden fomentar la investigación y la enseñanza de prácticas sostenibles y promover la adopción de políticas y prácticas que tengan en cuenta el bienestar de todos los seres vivos y el medio ambiente.

Según Orr (2004) desde el posthumanismo, el papel de las IES puede ser analizado de manera más amplia e inclusiva, que reconozca la interconexión y la interdependencia entre los seres humanos y otros seres y entidades no humanas. Las IES pueden fomentar un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, promover prácticas educativas que involucren a múltiples agentes y entidades, y desempeñar un papel importante en la promoción de prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente.

Para Vallaey (2014), el Rol de la Universidad parte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) la cual, en esta nueva era, caracterizada por una accesibilidad y permeabilidad social del conocimiento, así como su obsolescencia acelerada, presenta tres grandes desafíos: *La universidad ya no es el único lugar donde se generan y transmiten conocimientos; la universidad ya no forma solo la élite, hoy es un gran espacio de capacitación y titularización profesional de las mayorías; y la universidad ya no es un lugar protegido frente a los mercados y la velocidad de un mundo económico darwiniano.*

Por lo anterior, el rol de las IES no solo ha evolucionado y se ha adaptado, sino que además participa en la lucha con nuevas organizaciones que, de

igual manera, desarrollan sus funciones. Sin embargo, será difícil reemplazar a la Universidad como ente dinamizador de la sociedad en múltiples aspectos, más allá del cumplimiento de sus compromisos, es decir, más allá de su pertenencia social.

1.2 La sociedad digital

En la sociedad actual, la educación superior ha adquirido una gran relevancia en la medida en que se ha convertido en un medio para el desarrollo personal y profesional de los individuos, y en un motor para el desarrollo económico y social de las comunidades en las que se inserta. En este sentido, el papel de las IES ha evolucionado, pasando de ser un simple transmisor de conocimientos a ser un agente activo en la creación y transferencia de conocimientos y en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

En la sociedad digital, las IES adquieren un rol aún más relevante, ya que debe adaptarse a las nuevas tecnologías y herramientas digitales que permiten el acceso a la información y al conocimiento de forma más rápida y eficiente. Las IES deben ser capaces de formar a los estudiantes en competencias digitales y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el aprendizaje y la investigación (Rossetti et al., 2020).

Además, las IES en la sociedad digital deben ser un agente activo en la generación de conocimiento y la innovación, impulsando la investigación en áreas clave para el desarrollo sostenible, como la energía renovable, la conservación del medio ambiente, la salud y la educación. Asimismo, deben fomentar la colaboración entre diferentes disciplinas y sectores para abordar de manera efectiva los desafíos globales, y promover la transferencia de conocimientos y tecnologías a la sociedad.

La sociedad digital se refiere a una sociedad en la que la tecnología digital, como internet y los dispositivos móviles, están cada vez más presentes en la vida cotidiana de las personas. Esta tecnología está transformando la forma en que las personas se comunican, trabajan, estudian y se relacionan entre sí. La sociedad digital también está generando cambios profundos en la economía, la política y la cultura.

El desarrollo de la tecnología digital ha sido una de las principales fuerzas impulsoras de la sociedad digital. La evolución de la tecnología ha permitido el desarrollo de dispositivos más eficientes, conectividad más rápida y herra-

mientas más sofisticadas para el procesamiento de datos. En consecuencia, la tecnología digital se ha convertido en una parte integral de la vida cotidiana de las personas en todo el mundo. Según la serie de informes Digital 2021 de Simon Kemp (2021) publicado en colaboración con We Are Social y Hootsuite, se estima que más de 4.600 millones de personas en todo el mundo utilizan internet, lo que representa más del 59% de la población mundial.

Una de las principales características de la sociedad digital es la capacidad de las personas para conectarse con otras personas en todo el mundo de manera rápida y eficiente. Las redes sociales, los sistemas de mensajería instantánea y las plataformas de videoconferencia han transformado la forma en que las personas se comunican entre sí. Como señalan Kietzmann et al. (2011) en su artículo «Social Media? Get Serious! Understanding the Functional Building Blocks of Social Media», las redes sociales «han cambiado fundamentalmente la forma en que muchas empresas se comunican con sus clientes, así como la forma en que los clientes se comunican entre sí» (p. 250). Esta hiperconectividad ha generado nuevas formas de comunicación y ha permitido que las personas se conecten con amigos, familiares y colegas en todo el mundo de maneras sin precedentes.

La sociedad digital también ha generado nuevos modelos de negocio y ha transformado la forma en que las empresas operan. La economía digital ha permitido la creación de nuevas empresas que se basan en modelos de negocio digitales, como el comercio electrónico y las aplicaciones móviles. Como señalan Shapiro y Varian (2013) en su libro «Information Rules: A Strategic Guide to the Network Economy», la economía digital ha creado nuevas oportunidades de negocio y ha permitido que las empresas lleguen a audiencias globales de manera más eficiente. Al mismo tiempo, la economía digital también ha generado preocupaciones sobre la seguridad de los datos y la privacidad de las personas.

Otro aspecto importante de la sociedad digital es su impacto en la cultura y la identidad. La tecnología digital ha permitido que las personas compartan y consuman una gran cantidad de información y contenido en línea. Esto ha generado una cultura de la participación y ha permitido que las personas creen y compartan su propio contenido en línea. Como señala la académica británica Sherry Turkle en su libro «Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other», la cultura digital ha permitido que las

personas se expresen de maneras nuevas y creativas. Al mismo tiempo, también ha generado preocupaciones sobre la calidad de la información y el impacto de las noticias falsas en la sociedad.

Además, la sociedad digital también tiene implicaciones en términos de educación y aprendizaje. La tecnología digital ha transformado la forma en que las personas acceden a la información y el conocimiento. La educación en línea, por ejemplo, ha permitido que las personas puedan acceder a cursos y programas educativos desde cualquier lugar del mundo. Como señala la académica española Carmen Marta-Lazo en su libro «Technology-Enhanced Learning and Higher Education», la educación en línea también ha generado nuevas oportunidades de aprendizaje y ha permitido que las personas puedan adquirir habilidades y conocimientos especializados. Al mismo tiempo, también ha generado preocupaciones sobre la calidad de la educación en línea y su impacto en la equidad educativa.

La sociedad digital también tiene implicaciones en términos de sustentabilidad ambiental. La tecnología digital requiere una gran cantidad de energía y recursos naturales para funcionar, lo que puede tener un impacto negativo en el medio ambiente. Como señala el informe «Clicking Clean: Who is Winning the Race to Build a Green Internet?» de Greenpeace, la industria de la tecnología digital es responsable de una cantidad significativa de emisiones de gases de efecto invernadero y otros impactos ambientales negativos. Sin embargo, también hay oportunidades para que la tecnología digital pueda contribuir a la sostenibilidad ambiental, por ejemplo, mediante la implementación de tecnologías más eficientes y el desarrollo de soluciones innovadoras para los desafíos ambientales.

Otro aspecto relevante de la sociedad digital es su impacto en la educación y el acceso al conocimiento. La tecnología digital ha permitido que las personas accedan a una gran cantidad de información y conocimiento en línea. Esto ha generado nuevas oportunidades de aprendizaje y ha permitido que las personas accedan a la educación en línea desde cualquier parte del mundo. Como señala la académica estadounidense Cathy N. Davidson en su libro «The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux», la tecnología digital está transformando la educación y permitiendo que las personas adquieran nuevas habilidades y conocimientos a su propio ritmo.

En conclusión, la sociedad digital está transformando profundamente la forma en que las personas viven, trabajan y se relacionan entre sí. La tecnología digital ha permitido que las personas se conecten entre sí de manera rápida y eficiente, ha generado nuevas oportunidades de negocio y ha transformado la educación y el acceso al conocimiento. Al mismo tiempo, la sociedad digital también ha generado preocupaciones sobre la seguridad de los datos, la privacidad y el impacto de la tecnología en la cultura y la identidad. Es importante que las personas y las instituciones comprendan estos desafíos y trabajen juntas para desarrollar soluciones sostenibles y equitativas para el futuro de la sociedad digital.

1.3 Las IES y el Desarrollo Sostenible.

El desarrollo sostenible es un concepto que ha cobrado cada vez más relevancia en las últimas décadas, en la medida en que se ha reconocido la necesidad de conciliar el crecimiento económico con la protección del medio ambiente y la equidad social. Desde una perspectiva posthumanista, el desarrollo sostenible implica una reevaluación de la relación entre los seres humanos y el medio ambiente, reconociendo la interdependencia y la coexistencia de todas las formas de vida en el planeta.

En este contexto, la IES tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista. En primer lugar, la IES debe fomentar la conciencia crítica y la reflexión sobre los desafíos globales y las interconexiones entre los sistemas sociales, ambientales y económicos. De esta manera, se promueve la formación de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y capaces de actuar de manera responsable en su entorno.

Además, la IES debe promover la investigación y el desarrollo de soluciones innovadoras para abordar los desafíos globales, desde una perspectiva transdisciplinaria y participativa que involucre a la sociedad en su conjunto. Esto implica la colaboración entre diferentes disciplinas y sectores, la integración del conocimiento científico y tradicional, y la consideración de las necesidades y perspectivas de las comunidades locales y de las futuras generaciones.

El concepto de desarrollo sostenible ha sido ampliamente discutido en la literatura, y su importancia radica en la necesidad de equilibrar el desarrollo económico, social y ambiental a largo plazo. En este sentido, las IES han sido

reconocidas como actores clave en la promoción del desarrollo sostenible a través de su papel en la formación de profesionales y en la generación de conocimiento e innovación (Rieckmann, 2017).

En este contexto, la perspectiva posthumanista se presenta como una herramienta teórica útil para analizar el papel de las IES en la promoción del desarrollo sostenible, ya que permite comprender la complejidad de las relaciones entre los seres humanos, la tecnología y el medio ambiente, y considera la interdependencia y la coevolución de estos elementos (Haraway, 2016). Desde esta perspectiva, las IES no solo deben centrarse en la formación de profesionales capacitados para enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible, sino también en fomentar la reflexión crítica sobre el papel de la tecnología y la relación entre los seres humanos y el medio ambiente.

Una forma en que las IES pueden contribuir a la promoción del desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista es mediante la adopción de enfoques de aprendizaje basados en problemas (PBL, por sus siglas en inglés) y enfoques de aprendizaje-servicio (SL, por sus siglas en inglés) (Bergmann & Sams, 2012; Rieckmann, 2017). El PBL implica la resolución de problemas complejos en contextos auténticos, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para abordar problemas sociales y ambientales desde una perspectiva interdisciplinaria (Bergmann & Sams, 2012). Por su parte, el SL involucra a los estudiantes en proyectos de servicio comunitario que abordan problemas sociales y ambientales, lo que les permite aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula a situaciones reales y desarrollar un compromiso cívico y social (Rieckmann, 2017). Estas reflexiones se ven aterrizzadas en algunas políticas en materia de investigación en México, a través de la aplicación de los resultados de las investigaciones en problemas cotidianos de la sociedad. Todo ello se procura a través de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) de Conacyt, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas.

Otro aspecto importante para considerar es el papel de las IES en la generación de conocimiento e innovación para la promoción del desarrollo sostenible. En este sentido, las IES pueden fomentar la investigación interdisciplinaria que aborda problemas complejos y que considera la interacción entre los seres humanos, la tecnología y el medio ambiente desde una perspectiva posthumanista (Haraway, 2016). Además, pueden fomentar la colaboración

con otros actores relevantes, como empresas, organizaciones no gubernamentales y comunidades, para desarrollar soluciones innovadoras y sostenibles a los desafíos del desarrollo.

La educación superior, desde una perspectiva posthumanista, debe abordar el desarrollo sostenible y la promoción de la justicia social y la equidad. Esto implica un enfoque en la inclusión y la diversidad cultural, la responsabilidad social y ambiental, la colaboración y la innovación. Según Escobar (2018), la educación superior debe «poner en tela de juicio los límites de la modernidad y sus divisiones jerárquicas» y «proporcionar un marco teórico y práctico para la colaboración y la construcción conjunta de futuros más justos y sostenibles» (p. 2).

Para lograr este objetivo, es necesario que las IES promuevan la interdisciplinariedad y el diálogo entre diferentes campos de conocimiento y culturas. Como señala Deleuze (1992), en la era postmoderna, la especialización disciplinaria ya no es suficiente para abordar los problemas complejos de la sociedad. En cambio, se requiere un enfoque interdisciplinario que combine múltiples perspectivas y enfoques. La interdisciplinariedad no solo permite una comprensión más completa de los problemas sociales y ambientales, sino que también fomenta la innovación y la creatividad al combinar diferentes campos de conocimiento (Klein, 2008).

Además, desde una perspectiva posthumanista, la educación superior debe abordar la importancia de la colaboración y la solidaridad en la sociedad. La colaboración implica trabajar juntos hacia un objetivo común, mientras que la solidaridad implica una preocupación por el bienestar de los demás y una disposición a ayudar en tiempos de necesidad (Haraway, 2016). En el contexto de la educación superior, esto implica fomentar la colaboración entre estudiantes, docentes e investigadores, así como la colaboración con la sociedad y otros actores relevantes.

Por último, las IES deben adoptar un enfoque crítico y reflexivo hacia su papel en la sociedad y su impacto en el medio ambiente. Esto implica una toma de conciencia de los efectos negativos de la educación superior en el medio ambiente, como la producción de residuos, la contaminación y el consumo de energía, y la adopción de prácticas más sostenibles y responsables. Además, las IES deben fomentar la reflexión crítica sobre su papel en la sociedad, abordando la necesidad de una educación que promueva la justicia social y la equidad, así como la responsabilidad social y ambiental.

En resumen, la educación superior, desde una perspectiva posthumanista, debe abordar el desarrollo sostenible y la promoción de la justicia social y la equidad. Esto implica un enfoque en la inclusión y la diversidad cultural, la responsabilidad social y ambiental, la colaboración y la innovación, y una toma de conciencia crítica sobre el papel de las IES en la sociedad y el medio ambiente. A través de la adopción de estos enfoques, las IES pueden promover un futuro más justo y sostenible para la sociedad.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo se basa en presentar las principales posturas en las funciones de las IES en la sociedad digital y su promoción al desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista.

Para tal efecto se propone una revisión de gabinete siguiendo las siguientes etapas:

Selección de fuentes:

Para llevar a cabo esta revisión de gabinete, se realizó una selección de fuentes secundarias que incluyen artículos científicos, informes gubernamentales, documentos de organizaciones internacionales, libros y publicaciones de expertos en el tema. Las fuentes se seleccionarán con base en su relevancia, actualidad y calidad.

Búsqueda de información:

La búsqueda de información se realizó a través de diferentes bases de datos académicas como Web of Science, Scopus y Google Scholar, utilizando palabras clave relevantes para el tema de investigación. Además, se revisaron las páginas web de organizaciones internacionales y gubernamentales, así como revistas y publicaciones especializadas en el tema.

Criterios de inclusión y exclusión:

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios y documentos que se utilizarán en la revisión. Los criterios de inclusión consideran: publicaciones en inglés o español, publicaciones de los últimos 10 años (exceptuando estudios trascendentales en la materia), estudios que se centren en el papel y las funciones de las IES en la sociedad digital desde una perspectiva posthumanista y su aporte en la promoción del desarrollo sostenible a través de la formación y la extensión universitaria.

Evaluación y análisis de la información:

La información obtenida se analizó para identificar las posturas de las IES en la sociedad digital y su aporte en la promoción del desarrollo sostenible a través de la formación y la extensión universitaria. Se llevó a cabo un análisis crítico de los documentos seleccionados generando una Matriz de Análisis de Contenido para categorizar y analizar los datos.

Síntesis y redacción del informe

Finalmente, se sintetiza la información destacando los hallazgos más relevantes y ofreciendo recomendaciones para avanzar hacia una universidad sostenible y comprometida con el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

3. RESULTADOS

A través de un análisis crítico de los documentos relevantes y la aplicación de una Matriz de Análisis de Contenido, se ha delineado un panorama detallado de las estrategias y enfoques que las IES emplean para abordar estos temas cruciales. Este análisis proporciona una comprensión profunda de cómo las instituciones educativas están posicionándose y respondiendo a las demandas contemporáneas, así como del impacto potencial de estas iniciativas en la promoción de un desarrollo sostenible. En esta sección, presentamos los resultados obtenidos de este estudio, destacando hallazgos significativos que arrojan luz sobre el rol transformador de las IES en la era digital y su compromiso con la sostenibilidad ambiental y social. En el siguiente enlace se presenta la matriz de análisis de contenido:

<https://drive.google.com/file/d/1tEU0rx1hE9gqlbpLmW8sHpejVptVhxY5/view?usp=sharing>

Desde una perspectiva posthumanista, la integración de la sostenibilidad en la educación superior requiere un replanteamiento fundamental de las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y la tecnología. El posthumanismo desafía la visión antropocéntrica dominante y promueve una comprensión más holística y sistemática del mundo, reconociendo la interconexión y la interdependencia de todas las formas de vida y los sistemas ecológicos.

En este contexto, los trabajos analizados en la tabla reflejan diferentes aspectos y contribuciones del pensamiento posthumanista a la educación para la sostenibilidad. Wals et al. (2016) y Trencher et al. (2014) destacan la impor-

tancia de trascender las fronteras disciplinarias y fomentar la colaboración entre la universidad y diversos actores sociales para generar transformaciones socio-ecológicas. Esta perspectiva posthumanista enfatiza la necesidad de superar la separación entre la teoría y la práctica, y de co-crear soluciones que aborden los desafíos de la sostenibilidad de manera integral.

Los trabajos que adoptan una postura sistémica y holística, como Aleixo et al. (2018), Karatzoglou (2013) y Verhulst & Lambrechts (2015), también reflejan principios posthumanistas al reconocer la interconexión y la complejidad de los sistemas socio-ecológicos. Estos autores destacan la necesidad de un enfoque integral que abarque todas las funciones y dimensiones universitarias, y que promueva la participación de múltiples actores en la transformación hacia la sostenibilidad.

Además, los trabajos con una postura orientada a la acción y la transformación, como Disterheft et al. (2015), Dlouhá & Pospíšilová (2018) y Lozano et al. (2013), reflejan la ética posthumanista de la responsabilidad y el compromiso con el cambio. Estos autores enfatizan la importancia de la investigación-acción participativa y la co-creación de soluciones para generar cambios reales y duraderos en las universidades y la sociedad en general.

Desde una perspectiva posthumanista, el desarrollo de competencias y habilidades para la sostenibilidad, como se destaca en los trabajos de Barth et al. (2007), Wanner & Palmer (2015) y Azeiteiro et al. (2017), implica no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el cultivo de una conciencia ética y una comprensión profunda de las relaciones entre los seres humanos y el mundo natural.

Por último, los desafíos y barreras identificados en los trabajos de Lozano et al. (2015) y Giesenbauer & Müller-Christ (2020) pueden entenderse, desde una perspectiva posthumanista, como resultado de las limitaciones de los paradigmas antropocéntricos dominantes y la resistencia al cambio sistémico. El posthumanismo nos invita a repensar y transformar las estructuras y culturas universitarias para abrazar una visión más holística y ecológica de la educación y la sostenibilidad.

En resumen, una integración posthumanista de los trabajos analizados sugiere que la educación para la sostenibilidad en la educación superior requiere un enfoque sistémico, transdisciplinario y transformador, que reconozca la interconexión entre los seres humanos y el mundo natural, fomente la colaboración

y la co-creación de soluciones, y cultive una ética de la responsabilidad y el cuidado hacia todas las formas de vida. Este enfoque posthumanista desafía a repensar y reinventar las instituciones de educación superior para abordar los complejos desafíos de la sostenibilidad en el Antropoceno.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión de la literatura sobre el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la promoción del desarrollo sostenible desde una perspectiva posthumanista revela una variedad de enfoques y contribuciones importantes. Los estudios analizados destacan la necesidad de un cambio sistémico y transformador en las IES para abordar los complejos desafíos de la sostenibilidad en el Antropoceno.

Desde una perspectiva posthumanista, las IES deben adoptar un enfoque holístico e integrador que reconozca la interconexión entre los seres humanos, la naturaleza y la tecnología. Esto implica trascender las fronteras disciplinarias tradicionales y fomentar la colaboración transdisciplinaria y la co-creación de soluciones con diversos actores sociales (Trencher et al., 2014; Wals et al., 2016).

La integración de la sostenibilidad en todas las funciones y dimensiones de las IES, incluyendo la educación, la investigación, las operaciones del campus y la participación comunitaria, es fundamental para lograr un cambio sistémico (Aleixo et al., 2018; Karatzoglou, 2013). Esto requiere un compromiso institucional, liderazgo y gestión del cambio efectivos, así como la participación de toda la comunidad universitaria (Verhulst & Lambrechts, 2015).

La educación para la sostenibilidad desde una perspectiva posthumanista implica el desarrollo de competencias y habilidades clave, como el pensamiento sistémico, la colaboración, la anticipación y la acción estratégica (Barth et al., 2007; Wanner & Palmer, 2015). Además, requiere la adopción de enfoques pedagógicos transformadores que fomenten la reflexión crítica, el diálogo de saberes y la co-creación de conocimientos con actores sociales (Wals et al., 2016).

La investigación-acción participativa y los enfoques orientados a la transformación son esenciales para generar cambios reales y duraderos en las IES y la sociedad (Disterheft et al., 2015; Dlouhá & Pospišilová, 2018). Esto implica pasar de las declaraciones y compromisos institucionales a la acción estratégica y el liderazgo para la sostenibilidad (Lozano et al., 2013).

Sin embargo, la implementación efectiva de la sostenibilidad en las IES sigue siendo un desafío debido a diversas barreras, como la falta de recursos, la resistencia al cambio y la fragmentación disciplinaria (Giesenbauer & Müller-Christ, 2020; Lozano et al., 2015). Superar estos desafíos requiere un enfoque sistémico y transformador que aborde las raíces estructurales y culturales de la insostenibilidad.

En conclusión, la perspectiva posthumanista ofrece un marco integral y transformador para repensar y reinventar el papel de las IES en la promoción del desarrollo sostenible. Este enfoque nos desafía a reconocer la interconexión entre los seres humanos y el mundo natural, a fomentar la colaboración y la co-creación de soluciones, y a cultivar una ética de la responsabilidad y el cuidado hacia todas las formas de vida. Las IES tienen el potencial de ser agentes clave en la transformación hacia sociedades más sostenibles y equitativas, pero esto requiere un compromiso profundo con el cambio sistémico y la adopción de enfoques posthumanistas en la educación, la investigación y la acción.

REFERENCIAS

- Aleixo, A. M., Azeiteiro, U., & Leal, S. (2018). The implementation of sustainability practices in Portuguese higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), 146-178.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2017-0016>
- Azeiteiro, U. M., Bacelar-Nicolau, P., Caetano, F. J. P., & Caeiro, S. (2017). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 106, 308-319.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.11.056>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
<https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.
<https://lc.cx/wnmbu1>
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.

- Deleuze, G. (1992). *Postscript on the Societies of Control*. October, 59, 3-7.
<https://lc.cx/gS16Td>
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., & Leal Filho, W. (2015). Sustainable universities—a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 106, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>
- Dlouhá, J., & Pospíšilová, M. (2018). Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4314-4327.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.145>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Publishing.
- Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. *Sustainability*, 12(8), 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature* (pp. 149-181). Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.043>
- Klein, J. T. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S116-S123.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.010>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingsh, D., Lozano, F. J., Waas, T., ... & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingsh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

- Plumwood, V. (2002). *Environmental culture: The ecological crisis of reason*. Routledge.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Rossetti, L. S., García, R. M. T., Rojas, R. I. S., Morita, A. A., Coronado G. M. A. (2020). Objeto virtual de aprendizaje creado con plataforma de software libre H5P y su impacto en el aprendizaje. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 14(2), 01-14. <https://lc.cx/lxJggu>
- Shapiro, C. & Varian, H. R. (2013). *Information rules: a strategic guide to the network economy*. Harvard Business Review Press.
- Sonetti, G., Barioglio, C., & Campobenedetto, D. (2020). Education for Sustainability in Practice: A Review of Current Strategies within Italian Universities. *Sustainability*, 12(13), 5246. <https://doi.org/10.3390/su12135246>
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- Vallaeyns, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iise.20072872e.2014.12.112>
- Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education: Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189-204. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>
- Wals, A. E. J., Tassone, V. C., Hampson, G. P., & Reams, J. (2016). Learning for sustainability in higher education: Fostering transformative, boundary crossing, and change-oriented learning. In *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 47-59). Routledge.
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Kemp, S. (27 January 2021). *Digital 2021: Global Overview Report*. Datareportal. <https://lc.cx/HYLVWs>
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.

8. Mejora de la gestión académica y pedagógica. Innovación y desarrollo docente en siete universidades peruanas

Improvement of academic and pedagogical management.
Innovation and teaching development in seven peruvian universities

Ivory Mogollón de Lugo¹ @  Yuma Inzolia² @ 

Blanca Bernabé García³ @  Ana María Castro Antonio @ 

¹Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

^{2y3} Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Madrid, España.

⁴Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Vigo, España.

RESUMEN

El Programa para el Mejoramiento de la Gestión Académica y Pedagógica en las Instituciones Públicas Peruanas ha sido implementado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Responde al objetivo general de fortalecer las capacidades institucionales de las universidades públicas peruanas al elaborar proyectos de planes de mejora (PPM), que permiten desarrollar procesos de perfeccionamiento para la gestión académico-pedagógica. Dentro de este contexto, UNESCO IESALC ha diseñado una estrategia metodológica general con el fin de consolidar un programa de capacitación y asistencia técnica, dirigido especialmente al fortalecimiento de equipos universitarios enfocados a la reformulación de sus proyectos; mediante planes de mejoramiento e itinerarios de gestión académico-pedagógica. Esta estrategia metodológica se desplegó en cuatro fases: análisis, diseño, modelo de implementación y evaluación del PPM reformulado según la universidad en turno, además de formación en metodologías ágiles y gestión del cambio. En cada fase se desarrollaron estrategias específicas para lograr la consolidación de competencias y mejoramiento de los PPM en el ámbito de apoyo a la gestión académico-pedagógica, aderezando una línea de acción: revisión, fortalecimiento e innovación de los procesos de mejoramiento y seguimiento del desarrollo docente, sumando la implementación de modelos de cambio que favorezcan la trans-

formación sistemática e iterativa de los procesos institucionales. Apuntamos a los resultados que demuestran las bonanzas pertinentes de esta certificación, refrendando este logro en la adquisición de competencias deseadas por parte de los equipos participantes. Así mismo, concluimos de modo pormenorizado que se ha logrado fortalecer la gestión académico-pedagógica en las instituciones universitarias descritas, en virtud de, sus grupos de líderes formados en gestión de calidad, diseño e implementación de PPM y gestión del cambio.

Palabras clave: Competencia; calidad; cambio; pedagogía

Improvement of academic and pedagogical management. Innovation and teaching development

ABSTRACT

The Program for the Improvement of Academic and Pedagogical Management in Peruvian public institutions is implemented by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC). It responds to the general objective of strengthening the institutional capacities of Peruvian public universities by developing improvement plans projects (PPM), which allow to develop improvement processes for academic-pedagogical management. Within this context, UNESCO IESALC has developed a general methodological strategy in order to consolidate a technical training and assistance program, especially aimed at strengthening university teams focused on the reformulation of its projects based on improvement plans and academic management itineraries -Pedagogical. This methodological strategy was deployed in four phases: analysis, design, implementation and evaluation model of the PPM reformulated according to the university in turn, in addition to training in agile methodologies and change management. In the phases, specific strategies are developed to achieve the consolidation of competences and improvement of PPM in the field of support for academic-pedagogical management, seasoning a line of action: review, strengthening and innovation of the development and monitoring processes Teacher, to this is added, the implementation of change models that favor the systematic and iterative transformation of institutional processes. We point out that the results demonstrate the relevant bonanzas of this certification, endorsing this achievement in the evidence of acquiring desired competences by the participating teams. Likewise, we conclude in a detailed way that it has been possible to strengthen academic-pedagogical management in the university institutions described, by virtue of, their groups of leaders trained in quality management, design and implementation of PPM and change management.

Keywords: Competition; quality; change; pedagogy

Aperfeiçoamento da gestão acadêmica e pedagógica. Inovação e Desenvolvimento Docente

RESUMO

O Programa para a Melhoria da Gestão Acadêmica e Pedagógica em instituições públicas peruanas é implementada pelo Instituto Internacional de Ensino Superior da UNESCO na América Latina e pelo Caribe (UNESCO-IESALC). Ele responde ao objetivo geral de fortalecer as capacidades institucionais das universidades públicas peruanas, desenvolvendo projetos de planos de melhoria (PPM), que permitem desenvolver processos de melhoria para o gerenciamento acadêmico-pedagógico. Nesse contexto, a UNESCO-IESALC desenvolveu uma estratégia metodológica geral, a fim de consolidar um programa de treinamento e assistência técnica, especialmente com o objetivo de fortalecer as equipes universitárias focadas na reformulação de seus projetos, com base em planos de melhoria e itinerários de gerenciamento acadêmicos-pedagógicos. Essa estratégia metodológica foi implantada em quatro fases: análise, projeto, implementação e avaliação do PPM reformulado de acordo com a Universidade, por sua vez, além de treinamento em metodologias ágeis e gerenciamento de mudanças. Em cada fase, foram desenvolvidas estratégias específicas para alcançar a consolidação de competências e a melhoria do PPM, no campo de apoio ao gerenciamento acadêmico-pedagógico, temperando uma linha de ação: revisão, fortalecimento e inovação dos processos de melhoria e monitoramento do O desenvolvimento do ensino, a isso é adicionado, a implementação de modelos de mudança que favorecem a transformação sistemática e iterativa dos processos institucionais. Apontamos que os resultados demonstram as bonanças relevantes desta certificação, endossando essa conquista na evidência de adquirir competências desejadas pelas equipes participantes. Da mesma forma, concluímos de uma maneira detalhada que foi possível fortalecer o gerenciamento acadêmico-pedagógico nas instituições universitárias descritas, em virtude de seus grupos de líderes treinados em gerenciamento, design e implementação da qualidade do PPM e gerenciamento de mudanças.

Palavras-chave: Competição; qualidade; mudar; pedagogia

Améliorer la gestion académique et pédagogique. Innovation et développement de l'enseignement

RÉSUMÉ

Le Programme d'amélioration de la Gestion Académique et Pédagogique dans les établissements publics péruviens est mis en œuvre par l'Institut international de l'en-

seignement supérieur de l'UNESCO en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC). Il répond à l'objectif général de renforcer les capacités institutionnelles des universités publiques péruviennes en développant des projets de plans d'amélioration (PPM), qui permettent d'élaborer des processus d'amélioration de la gestion académique-pédagogique. Dans ce contexte, l'UNESCO IESALC a développé une stratégie méthodologique générale afin de consolider un programme de formation et d'assistance technique, en particulier à renforcer les équipes universitaires axées sur la reformulation de ses projets, sur la base des plans d'amélioration et des itinéraires de gestion académique-pédagogique. Cette stratégie méthodologique a été déployée en quatre phases: analyse, conception, mise en œuvre et modèle d'évaluation du PPM reformulé selon l'université, en plus de la formation en méthodologies agiles et en gestion du changement. Dans chaque phase, des stratégies spécifiques ont été développées pour réaliser la consolidation des compétences et l'amélioration du PPM, dans le domaine du soutien à la gestion académique-pédagogique, l'assainissement d'une ligne d'action: revue, renforcement et innovation des processus d'amélioration et de surveillance des processus de la Le développement de l'enseignement, à cela, est ajouté, la mise en œuvre de modèles de changement qui favorisent la transformation systématique et itérative des processus institutionnels. Nous soulignons que les résultats démontrent les bonanzas pertinentes de cette certification, approuvant cette réalisation dans la preuve de l'acquisition des compétences souhaitées par les équipes participantes. De même, nous concluons de manière détaillée qu'il a été possible de renforcer la gestion académique-pédagogique dans les institutions universitaires décrites, en raison de leurs groupes de dirigeants formés à la gestion de la qualité, à la conception et à la mise en œuvre de la gestion du PPM et du changement.

Mots clés: Concours ; qualité ; changement ; pédagogie

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) implementó un programa de formación en el marco de la convocatoria suscrita por el Gobierno del Perú con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la implementación del Programa para la mejora de la calidad y pertinencia de los servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a nivel nacional (PMESUT)⁽¹⁾ del Ministerio de Educación del Perú. En este contexto, UNESCO IESALC desarrolló el Programa de Capacitación y Asistencia Técnica (PCAT)⁽²⁾, para la mejora de la gestión académica y pedagógica en instituciones públicas

peruanas cuyo objetivo general es fortalecer las capacidades institucionales de las universidades para elaborar proyectos de plan de mejora que permitan desarrollar procesos de perfeccionamiento en su gestión académico-pedagógica.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos por PEMESUT, UNESCO IE-SALC desarrolló un programa de capacitación y asistencia técnica dirigido al fortalecimiento de los equipos de gestores de las universidades para la reformulación de sus proyectos de planes de mejora en gestión académico-pedagógica que le permitió afianzar un modelo de gestión de calidad en cada una de las IES objeto de esa iniciativa. El programa se desplegó en cuatro fases distintas: análisis, diseño, modelo de implementación y, en último lugar, evaluación de los planes de mejora reformulados de las universidades. Para cada una de estas fases se desarrollaron estrategias específicas adaptadas al logro de los resultados definidos por el Programa; esto es, la consolidación de las competencias de los equipos gestores y la calidad de los planes de mejora presentados. Además, una formación en metodologías agiles y gestión de cambio dirigidas a formar líderes permitió avanzar en la implementación de modelos de cambio que favorecen la transformación sistemática e iterativa de procesos institucionales.

En este Programa, UNESCO IESALC acompañó a 7 universidades públicas que corresponden al ámbito de apoyo a la gestión académico-pedagógica en la línea de acción sobre la revisión, fortalecimiento e innovación de los procesos de mejora y seguimiento al desarrollo docente que incluía: revisión de los procesos de evaluación docente, apoyo para la mejora de las estrategias pedagógicas y, capacitación en áreas específicas de apoyo a la docencia. Para alcanzar el objetivo de este ámbito, en UNESCO IESALC se consideró necesario contar con un modelo integral que permitiera realizar el seguimiento y evaluación del desempeño docente, mediante procesos e indicadores enfocados a la configuración de un área y comisión específica, dirigida a liderar la correcta implementación de un plan integral para el seguimiento y evaluación de la actividad docente.

Inicialmente, el programa de capacitación constituyó un equipo de profesionales provenientes de diferentes países (Argentina, Colombia, Ecuador, España, México, y Venezuela) quienes diagnosticaron el estado del arte de los planes de mejora de las universidades a la luz de un instrumento diseñado

específicamente para identificar las principales necesidades y fortalezas recogidas en sus propuestas, centrando el interés en quienes conforman los equipos de gestores de las diferentes universidades, ya que, resulta crucial fortalecer el diseño de un sistema de gestión de la calidad adaptado a cada realidad, que permita así definir los objetivos, tareas, responsables, periodo de ejecución, y sistema de medición específico, mediante el diseño, evaluación y seguimiento de planes de mejora aplicados al mejoramiento y desarrollo docente de cada una de las 7 instituciones de educación superior (IES) que participaron en el programa.

Las 7 instituciones pertenecen a entornos geográficos diversos del Perú, en su mayoría con dificultades de conexión, singularizadas por número de estudiantes matriculados, personal docente con desemejantes competencias digitales, titulaciones impartidas, así como por su antigüedad de creación, las cuáles, se enlistan a continuación:

- Universidad Nacional Alcides Carrión
- Universidad Nacional de Chota
- Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle
- Universidad Nacional de Frontera
- Universidad Nacional de Jaén
- Universidad Nacional José María Arguedas
- Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Con miras a alcanzar los objetivos la UNESCO IESALC consideró necesario contar con un modelo integral que permitiera realizar el seguimiento y evaluación del desempeño docente, mediante una serie de procesos e indicadores enfocados a la configuración de un área y comisión específica dirigida a liderar la correcta implementación de un plan integral para el seguimiento y evaluación de la actividad docente. De modo convencional, para valorar la garantía de calidad en el profesorado, un elemento que resulta fundamental es el desempeño de su actividad docente. Donde conocer el modo en que el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza aporta claves para emitir un juicio sobre su competencia docente.

Desde esta misiva, para mejorar la competencia docente, el programa de apoyo se orientó en evaluar la gestión académico-pedagógica de la actividad docente del profesorado universitario, con el objeto de apoyar a las universi-

dades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente e incrementar su desarrollo y reconocimiento. Comprobando que el programa estuvo alineado con las líneas definidas en el plan estratégico de cada universidad en el ámbito de la docencia, y en el marco del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIC) para buscar la mejora continua de la acción docente, garantizando que el profesorado cumpla con las recomendaciones de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2015):

- a) Conocimiento y comprensión completos de la materia que enseña.
- b) Conocimiento de los métodos de aprendizaje y de evaluación.
- c) Habilidades y experiencia para transmitir el conocimiento.
- d) Capacidad para atender a la diversidad de estudiantes permitiendo vías de aprendizaje flexibles o usando de manera flexible métodos de aprendizaje variados.
- d) Información que retroalimente su actuación docente.

El desarrollo del programa que ejecutó UNESCO IESALC se orientó en alcanzar los resultados recogidos en la Convocatoria 6 de fecha 15 de junio de 2022: Programa de apoyo a la implementación de planes de mejora en gestión académica y pedagógica universidades peruanas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)¹:

Resultado 1: La universidad pública cuenta con un equipo de gestores que han sido capacitados conceptual y metodológicamente en temáticas referidas al ámbito de apoyo seleccionado y las líneas de acción de dicho ámbito, desde un enfoque integral y articulador para fortalecer la calidad de la gestión académico-pedagógica y el desarrollo de los proyectos de planes de mejora.

Resultado 2: La universidad pública cuenta con un equipo de gestores que han fortalecido sus competencias para formular, presupuestar, implementar, monitorear y evaluar proyectos de planes de mejora de la gestión académica y pedagógica. Las capacidades institucionales fortalecidas se evidencian a través de un análisis comparativo entre el proyecto de plan de mejora de postulación y el proyecto reformulado.

Resultado 3: La universidad pública cuenta con un equipo de gestores que han realizado una visita virtual a una universidad o institución equivalente y modelo o referente a la línea de acción en la que se inscribe el proyecto de

plan de mejora, mediante la cual han fortalecido sus competencias en gestión académica y pedagógica y sus capacidades en gestión de proyectos.

Resultado 4: La universidad pública cuenta con un diagnóstico situacional mejorado y reformulado, alineado con la problemática planteada en el proyecto de plan de mejora presentado en la postulación, de acuerdo con lo establecido en las bases de la convocatoria para la mejora de la gestión académica y pedagógica en universidades públicas.

Resultado 5: La universidad pública cuenta con un proyecto de plan de mejora centrado en la gestión académico-pedagógica, cuya reformulación incluye una ruta estratégica de implementación alineada al: a) diagnóstico reformulado, b) modelo educativo, c) plan estratégico institucional, e) plan de implementación del proyecto, f) medición del logro de los resultados esperados en el corto y mediano plazo, y g) ámbito y línea(s) de acción correspondiente(s).

Resultado 6: La universidad pública cuenta con una matriz de indicadores para el seguimiento, monitoreo y evaluación de la implementación del proyecto de plan de mejora reformulado; así como con una ruta estratégica e instrumentos de recojo de información para la medición ex-post de los efectos de la implementación del/los proyecto(s) en la universidad.

Resultado 7: La universidad pública ha formulado una propuesta de presupuesto detallado para la implementación del proyecto de plan de mejora reformulado a partir de la ejecución del PCAT; que incluye un plan, instrumentos y ruta estratégica para la ejecución presupuestal, en concordancia con el marco establecido en las bases.

Las actividades dirigidas a alcanzar estos resultados corresponden a la estrategia metodológica, herramientas de seguimiento y planificación, y responden a una solución que se desarrolló durante 110 días calendarizados, establecidos para la ejecución del PCAT. Para este fin, se conformaron equipos de tres participantes nombrados por las universidades, con el objetivo de garantizar la obtención de competencias, habilidades y conocimientos necesarios para la reformulación del PPM.

2. ANTECEDENTES

El programa expuesto, en primer lugar, se ciñe contextualmente al programa gubernamental del PMESUT, vinculado a la necesidad de dar continuidad pe-

dagógica al servicio público de la educación superior durante la crisis originada por el COVID-19, en seguimiento al programa implementado durante los años 2020 y 2021 dirigido al apoyo, diseño e implementación de estrategias para la continuidad del servicio educativo superior en las universidades públicas. En segundo lugar, introduce el marco de referencia para el programa y, de modo consecuente, ofrece una perspectiva general de los principios en los que se basa la UNESCO IESALC al contribuir al mejoramiento de la educación superior. Dentro de estos principios, se entreve, el organizar actividades en torno a programas de trabajo que reflejan los temas prioritarios relacionados con la investigación, el desarrollo de capacidades, la cooperación técnica y la promoción concertada; colaborar con garantizar la pertinencia, calidad, eficiencia y equidad, promover la cooperación regional e internacional y la participación de todos los actores involucrados.

Llegado a este punto, el programa se desarrolla a partir de los principios pre-citados y de la experiencia marcada por la pandemia desde la perspectiva del regreso a la presencialidad, preservando la esperanza en un proceso de recuperación social y económica en el escenario postpandémico. Bajo este horizonte hay que destacar que los docentes de educación superior están llamados a tener un papel crítico, a ellos les corresponde redoblar sus esfuerzos en materia pedagógica para garantizar un diagnóstico certero de las pérdidas en el aprendizaje que inevitablemente se están produciendo; y al mismo tiempo generar pautas e itinerarios pedagógicos que permitan recuperar esas pérdidas. Se espera que este esfuerzo proporcione un nuevo ímpetu a la transformación digital y pedagógica de las instituciones de educación superior, particularmente en países cuyos sistemas en cobertura venían creciendo rápidamente, pero estaban necesitados de un impulso homologado en materia de calidad y equidad, como es el caso de América latina y el Caribe. Los gobiernos e instituciones de educación superior deben, en primer lugar, garantizar que la educación superior sea progresivamente resiliente, y solo se conseguirá apoyando a los docentes de modo asiduo. Por esta razón, es importante que los docentes de hoy no cuenten únicamente con apropiadas condiciones de trabajo en un contexto complejo, sino que adapten sus competencias para desarrollar programas que garanticen la calidad en modelos de hibridación, programas semipresenciales y a distancia que atiendan a la flexibilidad, en paralelo con las necesidades reales de las instituciones de educación superior.

En este sentido, UNESCO IESALC diseñó el programa de capacitación en apoyo a la mejora de gestión académica y pedagógica en universidades públicas. La estrategia que presenta se dirige a lograr lo descrito dentro del ámbito, concorde con la línea de acción: revisión, fortalecimiento e innovación de los procesos de mejora y seguimiento al desarrollo docente. Línea de acción que puede incluir procesos detallados: revisión de los procesos de evaluación docente, apoyo para la mejora de las estrategias pedagógicas, y capacitación en áreas específicas de apoyo a la docencia como se ha especificado anteriormente. Es relevante ubicar procesos de reforzamiento de capacidades académicas y pedagógicas en los docentes, para que se conviertan en piezas esenciales de los planes de aseguramiento y mejora de calidad.

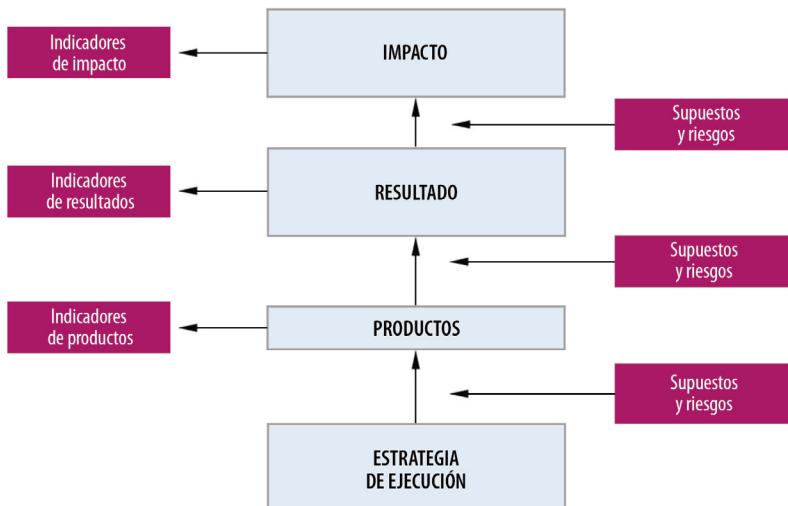
El PCAT se basa en un modelo que parte de una capacitación generalista en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, básicos para el desarrollo de competencias en creación y desarrollo de planes de mejora, que garanticen la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, asegurando mejoras y seguimiento al desarrollo docente. Desarrollo docente para convertirse en líderes promotores del cambio, autores de diseño de metodologías agiles, y con vasto dominio en modelos de cambio.

Basándonos en este planteamiento, se consolida la propuesta de la UNESCO IESALC, que fundamenta el desarrollo de sus proyectos desde la *teoría del cambio*, justificada en que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyan a lograr los impactos finales previstos. Esta teoría, puede adecuarse para cualquier nivel de intervención, sea un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización. En efecto, es posible desarrollar una teoría del cambio desde dos vías:

- a) Cuando los objetivos y las actividades de una intervención pueden identificarse y planificarse pormenorizadamente de antemano.
- b) Cuando tal intervención se adapta a problemas nuevos y a decisiones de los asociados y otros interesados.

El término *teoría del cambio* denomina de manera genérica a cualquier versión del proceso; por ejemplo, a una cadena de resultados con una serie de cuadros de insumos vinculados a productos, resultados e impactos (figura 1), o a un marco lógico que expone la misma información en una matriz (Rogers, 2014. p 1).

Figura 1. Representación esquemática de una teoría del cambio, sesión del Grupo de Examen entre pares



Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Supplementary Programme Note on the Theory of Change, UNICEF, 2014 Nueva York, p. 1. www.unicef.org/about/execboard/files/PRG-overview_10Mar2014.p

En este orden de ideas, la teoría del cambio puede emplearse en la planificación estratégica, programática o de diseño de políticas, con el propósito de determinar cuál es la situación actual (en términos de necesidades y oportunidades), la situación que se pretende alcanzar y lo que debe hacerse para efectuar la transición entre situaciones. De este modo, se trazan metas aproximadas a la realidad, clarificando responsabilidades y generando acuerdos sobre una visión común, aderezando estrategias que deben aplicarse para el logro de metas (Rogers, 2014).

Los proyectos UNESCO IESALC conciben el desarrollo de capacidades como un proceso de formación integral y transformadora. Donde instituciones de educación superior consolidan y fortalecen sus procesos al aumentar su capacidad de actuar, resolver problemas, definir objetivos, comprender y atender las necesidades de desarrollo interno y del entorno, para que el logro de sus objetivos sea sostenible.

Por ello, la propuesta en cuestión se dirige al fortalecimiento e innovación de los procesos de mejora y seguimiento al desarrollo docente, evaluación

docente, estrategias pedagógicas, y capacitación en áreas específicas de apoyo a la docencia. De la misma manera, se fundamenta en experiencias internacionales, como el Programa DOCENTIA de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España* (ANECA) y en las recomendaciones de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Desde la experiencia internacional, la finalidad del programa es obtener una mejora de resultados:

[...] las instituciones de educación superior deben contar con procedimientos para la valoración del desempeño de su profesorado, así como para su formación y estímulo y, de este modo, garantizar su cualificación y competencia docente. La evaluación de la actividad docente resulta especialmente relevante para las universidades en la medida en que la garantía de calidad de sus estudios pasa por asegurar no solo la cualificación de su plantilla de profesorado, sino especialmente la calidad de la docencia que en ellas se imparte. (ANECA, 2021, p.8)

En consecuencia, la propuesta del programa de capacitación en apoyo a la mejora de gestión académica y pedagógica en 7 universidades peruanas para el fortalecimiento e innovación de los procesos de mejora y seguimiento al desarrollo docente se fundamenta en la teoría del cambio mencionada anteriormente, para el cumplir con lo señalado UNESCO IESALC plantea los siguientes objetivos:

1. Favorecer el desarrollo de la cultura de calidad poniendo de manifiesto la importancia que la evaluación de la actividad docente tiene en ese logro, concienciando e involucrando a todos los agentes que contribuyen a ella.
2. Orientar el diseño de las acciones de mejora docente, así como los planes de formación e innovación del profesorado.
3. Aportar información individualizada al profesorado, mediante las evidencias de su actividad docente, de manera que pueda reconocer sus fortalezas como los ámbitos y espacios de mejora, con el fin incrementar la calidad de sus actuaciones futuras, así como orientar sus posteriores procesos de acreditación.

4. Identificar, incentivar y generalizar las mejores prácticas docentes, y reconocerlas mediante acciones de promoción y difusión pública y una política de incentivos.

Resaltamos que el modelo diseñado por UNESCO IESALC dirigido a fortalecer las capacidades de los gestores de las siete universidades participantes, tenía igualmente el objeto de dejar instalado en cada universidad un equipo de líderes con las competencias y conocimientos necesarios para el diseño de planes de mejora y su posterior implementación. Las universidades que fueron atendidas en el programa de apoyo a la mejora de la gestión académica pedagógica se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 1. IES del programa de apoyo a la mejora de la gestión académica pedagógica

Siete universidades nacionales públicas

Nº	Región	Código	Universidad
1	Pasco	UNDAC	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
2	Lima	UNE	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
3	Piura	UNF	Universidad Nacional de Frontera
4	Cajamarca	UNACH	Universidad Nacional Autónoma de Chota
5	Cajamarca	UNJ	Universidad Nacional de Jaén
6	Cajamarca	UNAAC	Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco
7	Cajamarca	UNAJMA	Universidad Nacional José María Aguedas

Fuente: Elaboración propia (2022).

2.1 Marco teórico

La educación superior es el nivel académico que con mayor rapidez se ha digitalizado en el mundo durante las últimas décadas. Es preciso redoblar los esfuerzos para conseguir que los beneficios de la digitalización se cristalicen en lugares con carencias económicas y de ubicación remota, donde la pandemia demostró las adversidades que padecen estos escenarios educativos. La situación de emergencia trajo consigo una aceleración exponencial de los procesos de digitalización: el recurso a la educación remota de emergencia ha exigido a las instituciones un esfuerzo ignoto en materia de desarrollo de capacidades tanto tecnológicas como técnicas y pedagógicas. Con todo, se está traduciendo en una verdadera prueba de estrés para el liderazgo institucional y las direcciones tecnológicas en las universidades, desde aquí radica la oportunidad actual en aras de afianzar el desarrollo de modelos calidad y la implementación de planes de mejora para asegurar la maduración digital de

las universidades: la digitalización de los procesos universitarios es necesaria, pero no es suficiente. Sólo se avanzará hacia una verdadera universidad digital si se aprovecha el potencial que tienen las metodologías pedagógicas innovadoras y las tecnologías emergentes, donde cada universidad debe establecer sus propias circunstancias para su transformación digital en función del tipo de universidad que desea ser. Para ello, hace falta definir planes de mejora de calidad y consensuar indicadores para medir la madurez digital y poder establecer acciones para incrementarla.

El funcionamiento correcto y total del sistema de gestión parte de una necesidad por afianzar la transformación digital de la institución en sus escenarios: gestión, académico, pedagógico administrativo y de soporte. Superado el contexto de emergencia, desde ahora se haría necesario el diseño de planes mejora, que garanticen una progresiva adaptación universitaria al contexto virtual o híbrido, contando con la correcta identificación de indicadores que permitan su medición y progreso hacia la innovación de procesos de mejora y seguimiento al desarrollo y evaluación docente, en apoyo a la mejora de estrategias pedagógicas. Así Carpio (2005) dispone:

[...] un plan de mejora como un conjunto amplio de acciones que se están desplegando en el tiempo a diferentes niveles, se sientan las bases conceptuales y metodológicas precisas, se generan los instrumentos necesarios a fin de que los profesores y centros puedan mejorar la calidad del servicio educativo (p. 20).

En cambio, Juste (2001) afirma sobre el plan de mejora: "un instrumento para aprender como organización es una herramienta para mejorar la gestión educativa, un medio para elevar la calidad de los centros docentes, un compromiso entre el centro y la administración". Por su parte, Bolívar (2002) al referirse sobre la mejora continua:

la mejora continua es entendida como un proceso que se realiza a través del tiempo, en el contexto educativo, permite la obtención de niveles más altos de calidad de los aprendizajes del alumnado y promueve en los centros la capacidad para resolver los problemas en nuestra actual coyuntura social y educativa. (p. 31).

Por lo anterior, los planes de mejora son un conjunto de medidas de cambio que ejercen las instituciones para lograr una mejora de rendimiento en algún

dominio concreto, que sea escalable y sostenible en el tiempo, y tenga una implicación directa en la estrategia de transformación de la propia institución. En toda comunidad educativa resulta crucial revisar sus prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje, para en función de sus propias mediciones establecer metas orientadas y organizadas hacia un plan de mejora coherente, en este caso: renovar su práctica docente adecuándola a las exigencias actuales que exige la virtualización. Los planes mejoran están diseñados en el marco de la gestión académica pedagógica que según propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se considera como la finalidad el apoyo a los programas de docencia e investigación que se vinculan con las actividades sociales y productivas de relevancia nacional, regional y local (Hernández y Rodríguez, 2008). Lo que indica que son acciones estratégicas que se relacionan con el currículo, la investigación y el desarrollo tecnológico. Un aspecto importante de la gestión académica pedagógica es mantener los principios o marcos orientadores en una constante transformación en la relacionada con el contexto. (Mendoza y Bolívar, 2016). También es relevante reiterar, que en la gestión pedagógica intervienen el conocimiento, la acción, los principios éticos, la política y la administración, orientadas al mejoramiento continuo de las prácticas educativas

Agregado a lo anterior, intervenir pedagógicamente en el tema de la productividad y la calidad requiere de la labor docente referida a la acción curricular, que exige que los estudiantes vinculen los saberes de diferentes disciplinas y logren entender e interpretar hechos o fenómenos, actuando frente a ellos de manera assertiva como futuros profesionales (Rivarosa y Morini, 2004). Lo cual indica que los planes de mejora son instrumentos que contribuyen en el mejoramiento continuo del desempeño docente y por ende en el desarrollo docente.

Con respecto al desarrollo docente consideramos que es un tema postergado en algunas IES latinoamericanas, por lo cual se justifica que este programa responda a ese desafío pendiente y al uso de resultados con fines de desarrollo en práctica docente. Es decir, crear un sistema con diseño de instrumentos de evaluación que detecten las debilidades, dificultades y ámbitos de mejora que permitan al docente cambiar y acrecentar su desempeño. Además, no cabe duda de que la formación que tengan los docentes es determinante.

Por una parte, para utilizar las TIC en la práctica profesional y, por otra, para llevar a cabo usos más innovadores de ellas (Vargas et al., 2014). Hay que recordar que el docente del futuro debe poseer una serie de competencias como: saber colaborar y trabajar en equipo; ser adaptativo y adaptarse con facilidad a los cambios y transformaciones de los nuevos tiempos y escenarios formativos; asumir el principio del aprendizaje a lo largo de la vida; valorar de forma positiva y significa su profesión; y poseer competencias digitales para el manejo de las tecnologías (Cabero- y Palacios- 2020).

Las mencionadas competencias digitales, son consideradas como la capacidad de apropiarse de conocimientos para planificar, evaluar y revisar de manera continua el proceso de aprendizaje apoyado en las tecnologías, basado en la teoría constructivista, aprendizaje activo, la investigación y la experiencia en la práctica docente,

3. METODOLOGÍA

El marco metodológico de la capacitación y acompañamiento se sustenta en el siguiente modelo que establece módulos transversales para profundizar en la reformulación global de los planes de mejora, y módulos específicos en función de las necesidades concretas de cada universidad.

El modelo de intervención incluyó el acompañamiento y asistencia técnica a los equipos de cada universidad mediante una asesoría personalizada, en función del ámbito de trabajo de cada proyecto plan de mejora (PPM). El acompañamiento de este modelo ha permitido un trabajo cercano para conocer y revisar juntamente con los agentes de cada universidad sus necesidades específicas, tanto en la fase de diagnóstico como en la fase de elaboración de una propuesta de plan de mejora con todos sus requerimientos y especificaciones, siguiendo el marco normativo vigente en materia de educación superior universitaria.

La asistencia técnica y capacitación se realizará de forma asíncrona y síncrona, los horarios propuestos para el desarrollo del PCAT fueron coordinados con los equipos dando lugar a una agenda de actividades de capacitación y asistencia técnica personalizada. Toda la propuesta metodológica se sustenta en un modelo integral de capacitación, acompañamiento y asistencia técnica, dirigido a reforzar los PPM presentados por las universidades, con el objeto de afianzar las actividades necesarias previstas para su posterior implementación. Dentro de las actividades se encuentran:

1. Capacitación en competencias de gestión del cambio y metodologías de trabajo ágiles, basada en un eje común y transversal, desde el cual se desarrollarán las competencias necesarias para la debida reformulación del PPM presentado, y una capacitación específica de fortalecimiento de competencias asociadas a las líneas de trabajo vinculadas a cada PPM.
2. Acompañamiento y asistencia técnica para la reformulación de diagnóstico y PPM. Los PPM tendrán una matriz de indicadores que permita realizar el debido seguimiento de la implementación y el presupuesto estimado, responsables, y ejecución temporal y presupuestaria.
3. Asistencia técnica específica, en el ámbito de los PPM, esta asistencia estará dirigida a completar, mejorar y afinar el alcance y especificaciones técnicas del PPM.
4. Visitas virtuales para desarrollar las competencias a partir de una clara identificación de buenas prácticas llevadas a cabo por otras instituciones, en las líneas de actuación recogidas en el plan de mejora presentado, reforzando el aprendizaje desde una perspectiva experiencial.
5. Difusión de resultados para la gestión del conocimiento de forma colaborativa. UNESCO IESALC compartirá los resultados de implementación del programa mediante la presentación de los PPM reformulados. Esta actividad sirve como referente para la implementación de otros programas en diversas áreas del conocimiento.

3.1 Implementación del PCAT

En síntesis, con la estrategia general y la especificidad del programa, los resultados esperados podrían acoplarse en dos grandes grupos:

1. Mejora de los conocimientos y competencias generales de los tres agentes que lideran los proyectos de plan de mejora de cada universidad para la correcta reformulación de su plan de mejora (diseño, implementación, y seguimiento). Mejora de los conocimientos y competencias específicos dirigidos a profundizar en los conceptos y metodologías asociadas a cada una de las líneas estratégicas recogidas en su PPM (fortalecimiento e innovación de los procesos de mejora y seguimiento al desarrollo docente).
2. Disponibilidad de un plan de mejora integral reformulado (diagnóstico, hoja de ruta, matriz de indicadores para el seguimiento y evaluación).

Para alcanzar lo propuesto, se definieron los siguientes objetivos de la capacitación:

3.1.1 Objetivo General. Desarrollar una capacitación y asistencia técnica basada en la asesoría, orientación y soporte técnico dirigida al equipo de gestores para garantizar el desarrollo de planes de mejora que permitan asegurar los procesos de monitoreo y seguimiento al desarrollo docente.

3.1.2 Objetivos específicos. Se mencionan a continuación:

1. Adquirir las competencias necesarias para el diseño de estrategias de mejora que definan la ruta de desarrollo del docente, en correcta ejecución del modelo educativo y pedagógico de la institución.
2. Reconocer el correcto diseño de planes de seguimiento de la actividad docente y estudiantil.
3. Comprender la importancia de los tipos de interacciones que se realizan en un curso virtual y cómo se pueden utilizar para realizar el seguimiento de las actividades docentes y estudiantiles.
4. Conocer los diferentes modelos de desarrollo docente y capacitación en competencias para el desempeño docente en las diferentes modalidades, para identificar los indicadores (KPIs) importantes a nivel de seguimiento monitoreo y seguimiento del desarrollo docente.
5. Afianzar los diferentes canales de comunicación, utilizando herramientas y metodologías de gestión de incidencias.
6. Identificar las distintas áreas de desarrollo docente para la implantación de planes de mejora en modelos pedagógicos de diferentes modalidades.
7. Enfatizar estrategias innovadoras que se apoyen en recursos tecnológicos disponibles para el desarrollo y seguimiento de la actividad docente.
8. Comprender la importancia —para la competencia docente— del uso de recursos y herramientas tecnológicas orientadas al desarrollo de cursos que garanticen una educación inclusiva y de calidad.
9. Identificar buenas prácticas, para crear comunidades de aprendizaje conformadas por docentes y estudiantes que intercambien innovaciones académicas y pedagógicas basadas en el desarrollo de la investigación científica.

3.1.3 Desarrollo. Para el cumplimiento de los objetivos señalados se desarrolló un modelo de aprendizaje conectivista y constructivista, que se apoya en la propuesta de contextos de aprendizaje síncronos (videoconferencias y semi-

narios) y asíncronos (trabajo autónomo y colaborativo con los recursos y herramientas de aprendizaje facilitado). La metodología del programa está basada en los siguientes pilares:

- Transferencia de conocimiento técnico por parte de expertos en la materia.
- Crear procesos de reflexión profunda en las sesiones que acompañen el cambio de *mindset* (no existirá cambio de mindset sin generación de cambios a nivel de conciencia, es decir, de cómo interpretamos la realidad propia de nuestro contexto).
- Aprendizaje basado en proyectos, aplicando herramientas nuevas a su propio PPM.
- Mejora paralela al aprendizaje de los diseños propios del programa y de las herramientas revisadas.
- Aprendizaje colaborativo, que es la base de estos enfoques ágiles en los cuales se busca activar la inteligencia colectiva para incorporar el máximo número de perspectivas posibles que nos acerquen a la más completa gestión del cambio e incertidumbre.

Posicionados en coherencia con los pilares, se definieron para su ejecución dos ejes:

a) *Eje de agilidad* del modelo del Programa de Fortalecimiento de Proyectos de Planes de Mejora de la UNESCO IESALC, que pone foco en la evolución del mundo de la gestión de proyectos y la adopción de marcos y enfoques ágiles que beben de disciplinas diversas como LEAN, Kanban, Agilidad y Pensamiento de Diseño, entre otras. Estas disciplinas, aunque parezcan novedosas no dejan de tener una larga historia en el mundo de las organizaciones y es ahora cuando están incorporándose a contextos educativos a través de iniciativas específicas como *EduScrum*. Los contenidos y herramientas objeto de aprendizaje en este eje son aplicados directamente sobre el diseño del PPM de cada universidad. El impacto que se persigue junto con la adquisición del aprendizaje de nuevos enfoques y herramientas es la mejora en el diseño de PPM y en la planificación de su ejecución.

b) *Eje de calidad* sustentado en diferentes herramientas dirigidas a la reformulación de los PPM, al permitir trabajar con detenimiento cada uno de los apartados que lo conforman, centrando las actividades en la re-

formulación del diagnóstico, por ser este fundamental para la determinación de la situación actual de cada una de las instituciones. El diagnóstico tiene por objetivo realizar una descripción y análisis de los principales problemas que conlleva una situación insatisfactoria. Para ello, es necesario colegir la información apropiada, derivada de fuentes de origen primario y/o secundario y seleccionada en función de la aplicación de herramientas e instrumentos adecuados, asimismo, incluir el desarrollo de las actividades que impulsen el cambio de mindset que se trabaja en el eje de agilidad junto con las acciones de este eje de calidad. Posibilitando un marco lógico que permita determinar cuál es el problema u obstáculo al desarrollo que deseamos atender, precisado a través del *análisis de involucrados y análisis de problemas* para obtener como producto un *árbol de problemas*.

Adicionalmente, para fortalecer las competencias en Gestión Académico-Pedagógica (GAP), se establece una ruta inteligente que permite consolidar el PPM presentado, mediante seminarios de profundización asociados a la capacitación general del ámbito, y capacitación específica en la línea de acción.

Dentro del programa, en consonancia con los resultados esperados se indica realizar visitas virtuales, para que el equipo de gestores de cada universidad pública realice una visita virtual a una universidad o institución equivalente (modelo o referente) a la línea de acción en la que se inscribe el PPM, mediante la cual se fortalecerán sus competencias en gestión académica y pedagógica y sus capacidades en gestión de proyectos. El objetivo de la visita es que los gestores adquieran de primera mano conocimientos que les permitan su aplicación en la reformulación de sus PPM. Esta actividad favorece el desarrollo de competencias a partir de una clara identificación de buenas prácticas llevadas a cabo en las universidades visitadas, donde se ha avanzado en proyectos que se relacionan con las líneas de actuación recogidas en el PPM presentado, permitiendo reforzar el aprendizaje y la visión desde una perspectiva experiencial. En este sentido, la propuesta metodológica que sustenta las visitas virtuales se basa en la construcción de conocimiento teniendo contacto directo con la realidad; experiencia que tiene como fin evidenciar la transferencia de lo aprendido a una situación real. Llegados a esta etapa, se dio la oportunidad de aplicar la técnica de entrevista, en búsqueda de respuestas a inquietudes, hechos, conocimientos y experiencias relacionadas con los PPM.

4. PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS

4.1 Diagnóstico y evaluación de los equipos gestores universitarios

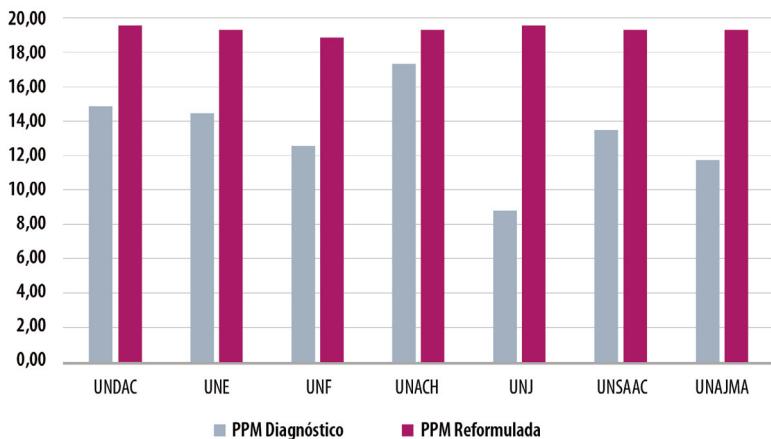
El diagnóstico mostró que, partir de las categorías e ítems diseñados para valorar el PPM inicial de cada una de las universidades, se logró identificar y valorar el grado de cumplimiento, desarrollo y consolidación de cada una de las categorías que forman parte de un PPM (aspectos generales, antecedentes, diagnóstico, formulación y presupuesto). Esta identificación y valoración orientó conclusiones y recomendaciones que sirvieron de referencia para la reformulación de los PPM.

Tras la evaluación se pudo contrastar, que todas las universidades desarrollaron habilidades como equipo, algunas de ellas alcanzaron buenos resultados y convirtieron sus equipos en líderes dentro de su universidad, y otras se encuentran en proceso de fortalecimiento. Se destacan los equipos líderes de las Universidades UNJ, UNDAC, UNE, UNF, y UNSAAC, encontrándose en vías de fortalecimiento la UNACH y UNAJMA.

El programa desarrolló actividades de trabajo colaborativo obligatorio, relacionadas con el desarrollo del PPM. Posterior a una reformulación total del PPM, los resultados evidencian la clara apropiación de conocimientos adquiridos reflejados en la comparativa realizada entre el diagnóstico del PPM y el resultado final. En la Figura 2 se observa los casos la mejora significativa, con más de 4 puntos de diferencia, destacando el salto cualitativo en la UNJ con más de 10 puntos de diferencia. La UNJ refleja 10,77 puntos de mejora entre el diagnóstico y PPM reformulado, seguida por la UNAJMA con 7,65 puntos la UNF con 6,31, la UNSAAC con 5,87 puntos la UNE con 4,87 y finalmente la UNDAC con 4,66 puntos de mejora.

4.2. Análisis de satisfacción del programa

Al concluir la capacitación de los ejes de calidad y agilidad, las asesorías técnicas y seminarios de ámbito y específicos se realizó una encuesta de satisfacción. La encuesta es un instrumento que permite recolectar información sobre la opinión que tienen las personas respecto a una capacitación recibida y conocer el cumplimiento de los objetivos establecidos, analizando críticamente si las estrategias de enseñanza responden a los objetivos, y justificando si los docentes y asesores dieron apoyo a los equipos de forma ajustada al pro-

Figura 2. Diagnóstico y Reformulación del Proyecto de Plan de Mejora

Fuente: Elaboración propia (2022).

grama. En el caso de la presente investigación, mide el grado de satisfacción de los participantes en los siguientes rubros:

- Calidad de la formación recibida: temas tratados, estructura y utilidad para el ejercicio de la profesión docente.
- Valoración de los docentes de la capacitación: en qué medida dieron respuestas a las dudas planteadas, atención recibida, capacidades y conocimientos de los docentes.
- Valoración de los asesores técnicos: a nivel coordinación de las actividades semanales, acompañamiento, motivación y apoyo.
- Opinión global sobre la capacitación.

La encuesta de satisfacción constó de nueve preguntas bajo una escala de satisfacción en cinco niveles (Tabla 2), y dos preguntas abiertas para que los gestores pudieran expresar sus diferentes opiniones, añadiendo una pregunta dicotómica sobre su posible recomendación de la capacitación.

Al analizar la escala de notas que valoran el programa se observa que las puntuaciones oscilan entre 4 y 5, significativamente no existen puntuaciones menores a 4 puntos. Visibilizando un alto grado de satisfacción de los gestores participantes (Tabla 3). Categóricamente, si se trasladan los datos a porcentajes

Tabla 2. Escala de satisfacción*Cinco niveles*

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutral B	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia (2022).

de satisfacción, están muy satisfechos o satisfechos con la capacitación. Las notas medias más altas se vinculan positivamente a la valoración global de la capacitación, a la puntualidad y oportunidad en las sesiones de asesoría que apoyaron los avances de cada equipo, y la motivación por parte de los asesores para que todos los gestores de los equipos participaran con asiduidad. Mientras que el porcentaje de satisfacción más bajo demostró que el desempeño temático adoleció, al no cumplir el temario con las expectativas por parte de los gestores, lo cual exige a los capacitadores reestructurar sus líneas formativas para perfeccionar sus cursos.

Adicionalmente, a través de las preguntas abiertas se obtuvo una valoración sobre los equipos de *asesores de calidad*, quienes acompañaron la capacitación.

Tabla 3. Porcentaje de satisfacción*Preguntas de satisfacción*

Preguntas	Nota media	% de satisfacción
¿Cuál es la valoración global de la capacitación?	5	100%
¿Ha cumplido el temario con sus expectativas sobre la formación? (Estructura, temas.)	4,75	95,24%
¿Considera que esta capacitación le será de utilidad en el ámbito profesional y para su universidad?	4,95	99,05%
Valore por favor la atención recibida	4,95	99,05%
Valore por favor a los docentes del curso	4,90	98,10%
Valore la disposición y actitud de los docentes para atender sus dudas y observaciones, así como, el aporte al proceso de evaluación de su plan de mejora.	4,85	96,19%
Valore la capacidad de su asesor para planear, coordinar y verificar las actividades semanales	4,95	99,05%
Opine sobre la puntualidad y oportunidad en las sesiones de asesoría para apoyar los procesos de avance de su equipo	5	100%
¿Su asesor motiva la participación de todos los gestores en los procesos y actividades semanales?	5	100%

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la siguiente nube de términos se compila resumidamente una apreciación relativa al trabajo con sus asesores. Destacando palabras como, *eficaz*, al considerar la coherencia expresada entre metas y objetivos deseables, y los resultados alcanzados en virtud de aquellas orientaciones de asesores proporcionadas durante el proceso de capacitación. En tanto, *excelente*, pudiera dar significado al inmejorable proceder de acompañamiento, así pues, empatía como la capacidad de comprender y compartir sentimientos y situaciones en el proceso de aprendizaje. Podemos abreviar hasta ahora que al decir de, *profesional* se referían a una persona académica formada y competente. Por último, destacaron palabras positivas como: motivación, compromiso, conocimiento y experiencia.

Figura 3. Nube de términos sobre la valoración del trabajo de los asesores de calidad



Fuente: Elaboración propia (2022).

En correlación armónica, se les pidió a los gestores que definieran la capacitación en tres palabras para conformar una nube de términos, que representaría su apreciación sobre la formación recibida. Sus respuestas demuestran que les pareció: *pertinente, innovadora, productiva, interesante, importante, relevante*. Lo cual indica que el programa respondió a sus necesidades, al presentar ideas y formas nuevas del quehacer educativo, de modo provechoso y aplicable, interesante, importante, relevante.

Al finalizar la encuesta de satisfacción, los participantes respondieron la pregunta dicotómica atinente al análisis de satisfacción del programa, donde el

Figura 4. Nube de términos sobre la valoración sobre la capacitación



Fuente: Elaboración propia (2022).

100% de los usuarios están en disposición de recomendar esta formación a otros gestores.

5.DISCUSIONES

El análisis de los resultados generales tras el proceso de capacitación permitió identificar una serie de puntos de mejora que ponen de manifiesto que es necesario elevar las competencias digitales tanto de profesores como de estudiantes, para garantizar el acceso, uso y aprovechamiento de las estrategias de enseñanza aprendizaje que demandan hoy en día el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Por lo anterior, es imprescindible invertir en la cualificación de profesores para:

1. El desarrollo de sus competencias digitales.
 2. La promoción y facilitación de creación de comunidades que interactúen sobre redes académicas.
 3. El desarrollo de competencias investigativas, capaces de ofrecer soluciones sociales, empresariales y ambientales basadas en la aplicación de la ciencia, la tecnología e innovación, que promuevan el desarrollo de proyectos, ofreciendo a la sociedad productos que favorezcan procesos de transformación institucionalmente internos.

Asimismo, es transcendental fortalecer las competencias relacionadas con habilidades sociales, comunicación, liderazgo y desempeño proactivo. Prepararse para la resolución colaborativa de problemas, trabajo en equipo, motivación al logro e inteligencia emocional, siguiendo la lógica que tales habilidades facilitan y promueven la solidaridad, la empatía, la confianza, etc. En definitiva, desarrollar competencias favorables para brindar soluciones a conflictos, manejo del estrés, productividad, gestión del tiempo y prioridades: competencias tan necesarias para un mejor desempeño laboral de este tiempo.

En este mismo contexto, la calidad de instituciones y sus carreras se ha visto afectada en un entorno post pandemia. El uso de la tecnología constituyó un soporte para el desarrollo de las actividades académicas, sin embargo, los estándares mínimos de calidad para la ejecución de procesos de enseñanza y de aprendizaje son cuestionados por las limitaciones de acceso y conectividad de estudiantes y docentes. Igualmente, se aprecia la falta de estrategias diseñadas específicamente para contextos virtuales, que evidencia una poca atención al desarrollo docente, y al fortalecimiento del sistema de actualización docente, con un reducido progreso en innovaciones académicas y pedagógicas para la modalidad híbrida y virtual, estimulando el desarrollo de buenas prácticas docentes.

De esta forma, se hace necesaria una inversión pública de relevancia para la conectividad, es ineludible puesto que permitirá las condiciones apropiadas para el avance de la modalidad semi presencial y/o a distancia-virtual en el Perú. Al tiempo que continúe el fortalecimiento de proyectos de mejora que permitan la implementación y el fortalecimiento e innovación de los procesos de seguimiento al desarrollo docente, procesos de evaluación docente, estrategias pedagógicas, y capacitación en áreas específicas de apoyo a la docencia. La asistencia técnica, constituye otro elemento que permite sistematizar un ciclo de calidad, junto con la potenciación de programas de formación en competenciales pedagógicas, digitales y de investigación para experimentar nuevas realidades formativas.

A través de los proyectos de planes de mejora se potencian una gran diversidad de acciones, tanto de alcance temporal como dimensional, con el propósito de resolver problemas o mejorar la gestión de la institución en aspectos específicos. En especial, se obtiene un beneficio de mediano y largo plazo: contar en las IES con el fortalecimiento de la gestión académico-pedagógica

gracias a líderes formados en gestión de calidad y diseño e implantación de PPM, capaces de formular soluciones desde las necesidades reales institucionales, favoreciendo la organización sistémica y la interacción del resto de integrantes participantes en la gestión educativa, procurando y logrando el progreso de las instituciones.

El objetivo de este programa fue apoyar este desarrollo, esperando haber logrado que las IES que contaron con el apoyo de la UNESCO IESALC consoliden y fortalezcan sus capacidades institucionales. Se trabajó con universidades públicas para elaborar proyectos de plan de mejora que permitan desarrollar procesos de perfeccionamiento en su gestión académico-pedagógica y en innovación académica con modelos semipresenciales y virtuales. Entre las principales conclusiones de todo el proceso con las universidades podemos destacar:

- Excelente receptividad ante los diferentes modelos cambio con metodologías y herramientas que permiten gestionar los proyectos en contextos cambiantes y de incertidumbre a través de un enfoque adaptativo, mediante ciclos cortos, al centrar el foco en la entrega de valor al docente, la efectividad de los procesos, la mejora continua, la adaptación al cambio y la innovación.
- Este programa ha permitido que los gestores de las universidades públicas del ámbito de apoyo a la gestión académico-pedagógica y a la UNESCO IESALC realizar las Visitas virtuales a varias universidades o instituciones equivalentes, que son modelo y referente a la línea de acción en la que se inscribe los PPM de desarrollo docente, forjándose nuevas posibles alianzas y promoviendo con ello un modelo de movilidad virtual.
- Además, el haber tenido oportunidad de compartir las clases magistrales y las sesiones de asistencia técnica, ha fomentado el desarrollo de una inteligencia colectiva a partir de las iniciativas compartidas.
- Para mantener el espacio de cooperación con los equipos líderes de las universidades, UNESCO IESALC ofrece un espacio virtual dentro de su campus virtual para fortalecer los lazos creados entre los equipos y promover alianzas y convenios, así como diálogos y cooperación para fomentar líneas de investigación y transferencia.

6. LIMITACIONES

La presente investigación en cuanto a la temporalidad para lograr los objetivos programados y considerar las modificaciones propuestas fueran oportunas en el tiempo, se procedió a ofrecer un seguimiento más exhaustivo para materializar los planes de mejora en el tiempo establecido.

De acuerdo con los resultados se proponen otras líneas de interés como la de toma de sobre la importancia de la cooperación y el liderazgo compartido para incentivar el trabajo colaborativo en el desarrollo procesos de mejoramiento de la calidad que involucra a toda la comunidad universitaria, asimismo en procesos de innovación institucional y trasformación digital.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España. (2021). *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario*. <https://bit.ly/3Jy8JpW>
- Bolívar, A. (2002). Cómo mejorar los centros educativos. Editorial Síntesis, S.A.
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020) Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*. N°5, 113-127 <https://goo.su/EfAUHv5>
- Carpio, C. (2005). Planes de mejora concienciación, aproximación funcional, implantación, seguimiento y valoración. En González, F y Pérez J. (Eds.). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. pp. 19-43. <https://bit.ly/3ptz41q>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education -European Students' Union. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA-ESU. <https://bit.ly/3NAN2Xg>
- Hernández Mondragón, A y Rodríguez Cortés, K. (2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y la definición de competencias en Educación Superior. El caso México. *Educare*, 12(43), 751-758. <https://goo.su/DTp1IXS>
- Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea Ediciones.
- Mendoza Monzant, F. M., y Bolívar Aparicio, M. E. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en escuelas rurales. *Negotium*, 12(35), 39-55. <https://goo.su/LlkHFp>

- Rivarosa, A., García, E. y Moroni, C. (2004). Los proyectos escolares en Educación Ambiental: su potencial educativo y transformador. *Revista de Educación en Biología*, 7(2), 16–22. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v7.n2.36606>
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto* Nº 2. Centro de Investigaciones de UNICEF. <https://bit.ly/3CTRCuT>
- Vargas-D'Uniam, J., Chumpitaz-Campos, L., Suárez-Díaz, G., & Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 362-377. <https://goo.su/PLltrsV>

NOTAS

- (¹) Programa para la mejora de la calidad y pertinencia de los servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica <https://www.gob.pe/institucion/ue118/organizacion>
- (²) Ministerio de Educación del Perú <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias>

9. Liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes de Ingeniería Financiera

Leadership oriented to the job expectations of Financial Engineering students

Erik Ernesto Muñoz Royo * 

*Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia.

RESUMEN

El presente artículo científico es una investigación ponderable que inicia con la pregunta de investigación ¿cuáles son los tipos de liderazgo que influyen significativamente en las expectativas laborales de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera en la Universidad Mayor de San Simón en la gestión 2023? El objetivo general fue: determinar los tipos de liderazgo que influyen en la mejora del liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes universitarios de Ingeniería Financiera de la Universidad Mayor de San Simón, en la gestión 2023. El diseño metodológico contempló el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue el explicativo. Se empleó un diseño no experimental de corte transversal, los métodos de investigación utilizados fueron la inducción, deducción, análisis, síntesis y modelación. La técnica de investigación fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Los resultados de la investigación corresponden a una muestra no probabilística de 900 estudiantes, en el diseño del "Cuestionario de liderazgo universitario" la validez de contenido se determinó mediante el juicio de expertos, la validez de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, la validez de constructo aplicando el análisis factorial confirmatorio. Las hipótesis teóricas del "Modelo de liderazgo orientado a las expectativas laborales" influyen significativamente en el liderazgo de los estudiantes con un Índice de Ajuste Comparativo (CFI) de .984, Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .047. En el modelo estructural, la varianza explicada del liderazgo orientado a las expectativas laborales alcanzó .34, con un error del .66.

Palabras clave: Liderazgo; modelo; estudiante; ingeniería; universidad

Leadership oriented to the job expectations of Financial Engineering students

ABSTRACT

This scientific article is a ponderable investigation that begins with the research question: What are the types of leadership that significantly influence the job expectations of the students of the Financial Engineering career at the Universidad Mayor de San Simón in the 2023 term? The general objective was to determine the types of leadership that influence the improvement of leadership oriented to the labor expectations of the Financial Engineering university students of the Universidad Mayor de San Simón, in the 2023 term. The methodological design contemplated the positivist paradigm, with a quantitative approach, the type of research was explanatory. A non-experimental cross-sectional design was used; the research methods used were induction, deduction, analysis, synthesis and modeling. The research technique was the survey, and the instrument was the questionnaire. The results of the research correspond to a non-probabilistic sample of 900 students, in the design of the «University Leadership Questionnaire» the content validity was determined through expert judgment, the reliability validity through Cronbach's Alpha coefficient, the validity of construct applying confirmatory factor analysis. The theoretical hypotheses of the «Leadership model oriented to job expectations» significantly influence student leadership with a Comparative Fit Index (CFI) of .984, Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) of .047. In the structural model, the explained variance of leadership oriented to job expectations reached .34, with an error of .66.

Keywords: Leadership; model; student; engineering; university

Liderança orientada para as expectativas de trabalho dos alunos de Engenharia Financeira

RESUMO

Este artigo científico é uma investigação ponderável que começa com a pergunta de pesquisa: Quais são os tipos de liderança que influenciam significativamente as expectativas de trabalho dos alunos da carreira de Engenharia Financeira da Universidad Mayor de San Simón no período de 2023? O objetivo geral foi: determinar os tipos de liderança que influenciam a melhoria da liderança orientada para as expectativas de trabalho dos estudantes universitários de Engenharia Financeira da Universidad Mayor de San Simón, no período de 2023. O desenho metodológico contemplou o paradigma positivista, com abordagem quantitativa, o tipo de pesquisa foi explicativo. Foi utilizado

um desenho transversal não experimental; os métodos de pesquisa utilizados foram indução, dedução, análise, síntese e modelagem. A técnica de pesquisa foi o levantamento e o instrumento foi o questionário. Os resultados da pesquisa correspondem a uma amostra não probabilística de 900 estudantes, no desenho do "Questionário de Liderança Universitária" a validade de conteúdo foi determinada através do julgamento de especialistas, a validade de confiabilidade através do coeficiente Alfa de Cronbach, a validade de construto aplicando fator confirmatório análise. As hipóteses teóricas do «Modelo de liderança orientado para as expectativas de trabalho» influenciam significativamente a liderança estudantil com um Índice de Ajuste Comparativo (CFI) de 0,984, Raiz do Erro Quadrado Médio Médio de Aproximação (RMSEA) de 0,047. No modelo estrutural, a variância explicada da liderança orientada para as expectativas de trabalho atingiu 0,34, com um erro de 0,66.

Palavras-chave: Liderança; modelo; estudante; Engenharia; universidade

Leadership orienté vers les attentes professionnelles des étudiants en Ingénierie Financière

RÉSUMÉ

Cet article scientifique est une enquête pondérable qui commence par la question de recherche : Quels sont les types de leadership qui influencent de manière significative les attentes professionnelles des étudiants de la carrière d'ingénieur financier de l'Universidad Mayor de San Simón au cours du trimestre 2023 ? L'objectif général était de déterminer les types de leadership qui influencent l'amélioration du leadership orienté vers les attentes de travail des étudiants universitaires en ingénierie financière de l'Universidad Mayor de San Simón, au cours du trimestre 2023. La conception méthodologique envisageait le paradigme positiviste, avec une approche quantitative, le type de recherche était explicatif. Une conception transversale non expérimentale a été utilisée ; les méthodes de recherche utilisées étaient l'induction, la déduction, l'analyse, la synthèse et la modélisation. La technique de recherche était l'enquête et l'instrument était le questionnaire. Les résultats de la recherche correspondent à un échantillon non probabiliste de 900 étudiants. Dans la conception du «University Leadership Questionnaire», la validité du contenu a été déterminée par le biais d'un jugement d'expert, la validité de la fiabilité par le coefficient Alpha de Cronbach, la validité du construit en appliquant un facteur de confirmation. Les hypothèses théoriques du «modèle de leadership orienté vers les attentes professionnelles» influencent significativement le leadership étudiant avec un indice d'ajustement comparatif (CFI) de .984, une erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA) de .047. Dans le mo-

dèle structurel, la variance expliquée du leadership orienté vers les attentes professionnelles atteint 0,34, avec une erreur de 0,66.

Mots clés: Direction ; modèle ; étudiant; ingénierie; l'université

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto donde la economía es fuertemente influenciada por la información y el conocimiento, la importancia de adquirir habilidades por los estudiantes en las universidades se hace cada vez más imperiosa, lo cual implica que las universidades deban actualizar y mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En el nuevo milenio, el desafío está en desarrollar habilidades, competencias, tanto técnicas, como cognitivas, emocionales, sociales y, de liderazgo que ayuden a los futuros profesionales en la inserción a los mercados laborales cada vez más competitivos (Rodríguez et al., 2022).

Es generalmente aceptado que, en el desarrollo de competencias humanas, talento natural aparte, están implicadas principalmente la educación formal y la experiencia vital de los individuos. En cuanto a las competencias profesionales necesarias para llevar a cabo determinadas funciones dentro de una organización, como es el caso del liderazgo, la comprensión del modo en que interactúan ambas fuentes de creación competencial implica una reflexión acerca de la compleja relación existente entre la educación superior y la experiencia laboral en las primeras etapas profesionales de los nuevos graduados. (Dávila et al., 2012, p. 131)

En los procesos de formación de las universidades un estudiante es insumo de este proceso, egresa en un determinado tiempo, adquiriendo conocimientos y competencias que le permitan su inserción al campo laboral, lo cual favorece el acceso a empleos en diferentes organizaciones, en este entendido la universidad asume el reto de enfrentar el desafío de inculcar el liderazgo en los estudiantes, desarrollando nuevos conocimientos, fomentando la investigación con una orientación a resolver las demandas de la sociedad (Coaquira, 2018).

El liderazgo hoy en día cobra relevancia, pues, es un factor clave para alcanzar la competitividad, más allá del carácter místico del carisma del líder. El liderazgo es una habilidad que puede ser entrenada, el líder debe motivar y orientar a los seguidores hacia el logro de las metas, el líder debe comunicar la misión

entre los seguidores, explotando su potencial, destacando las recompensas que valoran los seguidores e incentivando los procesos auto motivacionales en aras del interés colectivo (Godoyés y Bresó, 2013).

En el nuevo milenio el desafío está en empoderar el liderazgo en los estudiantes, puesto que las organizaciones requieren profesionales capaces de adaptarse rápidamente a los cambios del mercado y tomar decisiones que permitan mitigar las debilidades y amenazas, así como aprovechar las fortalezas y oportunidades del contexto económico donde desarrollan actividades. La globalización y los avances digitales han acelerado las actividades y competitividad en las organizaciones, el contexto actual presenta el reto de formar líderes en los estudiantes universitarios, capaces de afrontar la incertidumbre y los desafíos en los ámbitos político, económico y social.

El liderazgo educativo se refiere al aprendizaje profundo y duradero que requieren de procesos fundamentados en la formación integral. Su enfoque estratégico y técnico se refiere a la comprensión, intervención y trasformación de la cultura, economía, medio ambiente y lo social. Ello permite la proyección del ser, hacia el sentido de la educación humana, lo que permite mejorar la calidad de vida en lo profesional y personal, sustentado sobre la ética y en la valoración de los recursos de las generaciones futuras. El futuro líder que está en proceso de formación universitaria tendrá la capacidad de promover proyectos con visión ética, proactiva, orientada a logros y al desarrollo de productos con visión diferenciadora, buscando la solución de problemas desde el marco estratégico del pensamiento, lo que genera impacto en los ámbitos económicos, ambientales y sociales.

1.1 Descripción del problema

Los estados emocionales desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones, así como en la evaluación y la discriminación de las alternativas disponibles. Esta influencia se intensifica aún más cuando la persona que toma las decisiones emplea el liderazgo como medio para influir en sus colaboradores, ya que ello tiene un impacto en el personal que trabaja en la organización, sin duda el control emocional del líder afectará en ambiente laboral incluyendo en el desempeño positivo de dichos colaboradores (Moscoso, 2020).

Los procesos académicos universitarios, desde que un estudiante toma la decisión de iniciar su formación universitaria hasta su culminación, abren una

oportunidad significativa para la construcción de su carrera profesional. Al respecto, son escasas las investigaciones que se han planteado como objetivo el acompañamiento que requiere el estudiante en el proceso de formación académica en las universidades (Romero et al., 2019).

Hace más de una década las estadísticas laborales mostraban una evidencia que se refrendaba en todas las sociedades: las personas con mayor nivel de estudios se insertaban con más rapidez en el mercado de trabajo. La evidencia empírica así lo demostraba, creándose un efecto positivo entre el nivel de educación y la participación inserción sociolaboral, pero la realidad ha cambiado. Actualmente, ante los enormes desafíos que se plantean en el mundo del trabajo, acentuados por el impacto de la crisis socio-sanitaria del Covid-19, es preciso reflexionar sobre la fuerza laboral, tan diversa como intergeneracional. (González, 2023, pp. 84-85)

En los estudios de los autores (Cuesta et al., 2009; Tagliabue y Cuesta, 2011), la condición de estudiante universitario considera una ampliación de la moratoria social respecto al tema de pares menos privilegiados y del acceso a trabajos profesionalizados una vez concluido sus estudios. La relación entre jóvenes y trabajo en el futuro, que se traduce en expectativas, se torna problemática. En el nuevo milenio no sólo el trabajo ha cambiado, sino también las expectativas que jóvenes estudiantes tienen respecto al mercado laboral (Satizabal et al., 2023).

La investigación parte de causas y síntomas de problemas que en el inicio de la investigación fueron obtenidas mediante entrevistas efectuadas a autoridades, docentes y estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera de la Universidad Mayor de San Simón, de persistir éstos pueden llegar a generar un pronóstico sobre las siguientes situaciones:

- Pérdida de autoestima, motivación, concentración, análisis, comprensión de los contenidos de las asignaturas e investigación, lo cual puede llegar a provocar el abandono, reprobación o deficiente rendimiento académico de los estudiantes en una asignatura.
- El desconocimiento de los estudiantes respecto a los factores más relevantes para ejercer un tipo de liderazgo conveniente puede influir negativamente en sus objetivos de alcanzar compensaciones salariales en

un cargo laboral una vez concluido el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Financiera.

Lo susodicho conduce a la formulación de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los tipos de liderazgo que influyen significativamente en las expectativas laborales de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera en la Universidad Mayor de San Simón en la gestión 2023?

El objetivo general de la investigación fue: determinar los tipos de liderazgo que influyen en la mejora del liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes universitarios de Ingeniería Financiera de la Universidad Mayor de San Simón, en la gestión 2023.

1.2. Liderazgo

Koyuncuoglu (2021) en su investigación denominada "Una investigación sobre las potenciales habilidades de liderazgo e innovación de los estudiantes universitarios" indica al liderazgo como un factor relevante que destaca en los sistemas universitarios como en las organizaciones, los líderes son impulsores del desarrollo económico, el liderazgo se fomenta en la formación académica en los jóvenes universitarios. La tendencia en los sistemas universitarios es incentivar el desarrollo de habilidades de liderazgo, lo cual se traduce en la generación de nuevas ideas. El liderazgo desarrollado por los estudiantes es determinante para su inserción al campo laboral y su empleabilidad, puesto que la competencia en el mercado es cada vez mayor y exige de mayores conocimientos y habilidades de los profesionales (Cabana et al., 2022).

El liderazgo educativo es aquel que influye en los actores educativos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes traducido en su rendimiento académico. El liderazgo educativo logra convocar a los involucrados en un proyecto educativo de mejora, donde todos los actores aportan al objetivo de que los alumnos aprendan, alineando los recursos pedagógicos, financieros, humanos para alcanzar las metas y objetivos (Horn y Marfán, 2010)

El liderazgo involucra la interacción de habilidades y necesidades del líder, necesidades y expectativas del equipo de trabajo, y las exigencias de la situación. Esta interacción manifiesta que ningún estilo de liderazgo es adecuado para todas las situaciones, al contrario, el mejor estilo será el que considere apropiado diversos aspectos relativos a una situación específica (Küester y Avilés, 2014).

En las últimas cuatro décadas, los modelos de liderazgo centraron su enfoque en aspectos de características de personalidad, conducta del líder, situacionales y de contingencias. Así destacan cuatro enfoques teóricos: la teoría del gran hombre y de los rasgos, las teorías conductuales, las situacionales y de contingencias, las teorías transformacionales. Respecto el modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1990) quien partió de los constructos teóricos de Burns. (Burns, 1978) identificó dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: transaccional y transformacional (Mendoza et al., 2012).

Tal como antes se menciona, los diferentes tipos de liderazgo fueron evolucionando en organizaciones de diversas partes del mundo, alcanzando el referente de la teoría del liderazgo transformacional conforme el modelo de Bass y Avolio (1990). Hoy en día las organizaciones valoran y demandan cada vez más el tipo de liderazgo transformacional, pues es reconocido como altamente efectivo para inspirar y motivar a los empleados, fomentar el compromiso y la innovación, así como promover un clima organizacional positivo, es por ello que en el contexto de la presente investigación que busca determinar los tipos de liderazgo que influyen en la mejora del liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes universitarios, el liderazgo transformacional sería altamente pertinente, puesto que se caracteriza por inspirar y motivar a los seguidores a alcanzar metas más allá de sus intereses individuales, fomentando un sentido de identificación y compromiso con la visión del líder.

De modo que, el liderazgo transformacional, se asocia con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, lo que lo hace especialmente relevante en el ámbito académico universitario. Por lo susodicho en la investigación el estudio del liderazgo transformacional ayuda al análisis y comprensión del constructo del “liderazgo orientado a las expectativas laborales” de los estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería financiera; permitiendo alcanzar una mayor comprensión de sus 13 dimensiones y 40 variables observables, aportando respuestas a cómo los estudiantes universitarios pueden aplicar prácticas y comportamientos asociados con el liderazgo transformacional para mejorar su preparación e inserción en el mercado laboral.

1.3. Liderazgo transformacional

Los líderes transformacionales logran que sus seguidores, despierten el interés por sus necesidades de crecimiento, desarrollo y realización. El liderazgo

transformacional los motiva a hacer más de lo que los seguidores desean hacer, en el ámbito académico los estudiantes desarrollan sus actividades cumpliendo sus expectativas en el transcurso de su formación académica (Cabana et al., 2022).

El liderazgo transformacional se enfoca en elevar el interés de los seguidores, busca el desarrollo de la autoconciencia, la aceptación de la misión organizacional, tiene el reto de ir más allá de su propio interés por conseguir el bienestar del grupo (Mendoza et al., 2012).

El liderazgo transformacional se enfoca en la influencia idealizada, generando compromiso e interés por los seguidores, además de responsabilidad compartida en el equipo de la organización. El líder transformacional es un agente moral, que motiva a los seguidores de alcanzar sus aspiraciones, empleando un cambio de valores. Despierta un profundo convencimiento de superación en todo el equipo de trabajo. El líder transformacional estimula la autoestima, creando confianza y seguridad en los seguidores a fin de que los seguidores puedan alcanzar metas comunes. El liderazgo transformacional se centra en la creatividad, estimulación intelectual y capacidad para estimular e inspirar a los seguidores superando las expectativas. El liderazgo transformacional trabaja en la empatía e interés por el desarrollo de los seguidores, lo cual ayuda al desarrollo de una organización (Chilón, 2019).

El liderazgo transformacional brinda ánimo en los seguidores a emplear nuevos enfoques, involucrándolos en la gestión y toma de decisiones, desarrollando su potencial e inspirando lealtad, dichas características se enfocan en el logro de las metas y objetivos, haciendo que comparten la visión de futuro de la organización (Mendoza et al., 2018).

1.4. Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional es parte del modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass y Avolio en 1990 porque ambos estilos de liderazgo coexisten en un continuo y comparten características y elementos en común. En su modelo, Bass y Avolio dentro del modelo transformacional, describen que el liderazgo transaccional se caracteriza por establecer intercambios claros entre el líder y sus seguidores, donde las recompensas se otorgan por el cumplimiento de las expectativas y los castigos por el incumplimiento.

Este tipo de liderazgo, conocido como transaccional se centra en los intercambios entre el líder y los seguidores. Esto significa que los seguidores obtienen cierto valor como resultado de su colaboración o trabajo. Donde la relación de intercambio se manifiesta como una relación de "costo beneficio" (Mendoza et al., 2012).

El líder transaccional influye y motiva en los colaboradores con incentivos para alcanzar mayor beneficio, buscando un alto desempeño en las actividades, se expone claramente una transacción entre el líder y los seguidores que hace evidente que el aporte del líder sea importante para los seguidores (Chilón, 2019).

De modo que el liderazgo transaccional se fundamenta en la relación de intercambio con sus seguidores, logrando que se adapten al entorno. Las relaciones entre el líder y el seguidor se basan en cálculos de costo beneficio. El liderazgo transaccional es constructivo, pero presenta limitaciones, pues las relaciones se establecen en metas; una relación estrecha entre desempeño (metas) y recompensas, brindando retroalimentación específica para el logro de dichas metas (Mendoza et al., 2018).

1.5. Liderazgo pasivo

El liderazgo pasivo puede parecer contradictorio con el tipo de liderazgo transformacional, su inclusión en el modelo de Bass y Avolio (1990) ofrece una visión de claridad conceptual, destaca la importancia del liderazgo activo, proporciona una oportunidad para el cambio y el desarrollo de habilidades de liderazgo transformacional.

En algunos casos, el liderazgo transaccional conduce a la mediocridad. Esto sucede cuando el líder propicia la gestión pasiva por excepción, interactuando con sus seguidores sólo cuando no se cumplen las normas y procedimientos para cumplir con las tareas y alcanzar las metas. (Mendoza et al., 2018)

El liderazgo laissez-faire, se caracteriza por una falta de intervención o dirección por parte del líder, dando a los seguidores una gran autonomía para tomar decisiones y llevar a cabo tareas. Evita la influencia en sus seguidores, ausencia de habilidades de supervisión, no interviene en actividades, falta de guía en las tareas. Es pasivo puesto que brinda información sólo cuando el seguidor lo solicita, no comunica claramente metas, en consecuencia, no se ayuda a los colaboradores a tomar decisiones. Se traduce en un líder inactivo,

poco efectivo, genera frustración haciendo que los seguidores no cuenten con la capacidad de respuesta a los retos. Ello se traduce en una baja productividad y deterioro del ambiente de trabajo (Mendoza et al., 2018)

1.6. Expectativas laborales y su orientación al mercado

El liderazgo transformacional puede influir en las expectativas laborales y su orientación al mercado de los estudiantes universitarios, pues éste hoy en día puede inspirar y motivar a éstos, así como fomentar su desarrollo personal y profesional con una visión de inserción al mercado laboral. Debido a que en la investigación se aborda el estudio del constructo del “liderazgo orientado a las expectativas laborales” de los estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería financiera es necesario comprender el significado de las expectativas laborales y su orientación al mercado laboral.

La ayuda educativa de los padres no sólo está sujeta a su formación, sino también a la utilidad de dedicar un esfuerzo considerable a la misma. Al respecto, las expectativas que los hijos tienen sobre la educación influyen en el tipo de ayuda a recibir (Gil et al., 2020).

La importancia de las expectativas profesionales en la formación universitaria radica en que sirven como referentes de orientación a los estudiantes en la toma de decisiones assertivas durante el transcurso de la carrera, el egreso y la inserción laboral. La problemática que atienden los estudios sobre expectativas es su posibilidad de coadyuvar al entendimiento de los fenómenos de deserción escolar; en estudios anteriores se evidenció el gran número de estudiantes que abandonan la carrera por decepción de expectativas. (Maza y Jiménez, 2022, p. 44)

El perfil competencial en el momento de la graduación puede influenciar su posterior búsqueda de empleo, así como el conjunto de oportunidades reales de empleo con las que se encontrarán, en un futuro cercano, en los mercados de trabajo como poseedores de un título superior. La interacción entre la búsqueda de trabajo de los recién graduados y sus posibilidades reales de empleo determinarán sus primeras experiencias profesionales, las cuales, a su vez, influenciarán posteriormente el desarrollo de

sus competencias profesionales a través de su aprendizaje en el propio puesto de trabajo (learning by doing). (Dávila et al., 2012, p. 132)

Con un liderazgo adecuado se posibilita la participación de los docentes en distintos ámbitos de la gestión educativa, lo cual se traduce en la motivación en los estudiantes en sus trabajos académicos, desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje con una orientación al mercado (Küester y Avilés, 2014).

Los graduados con altos niveles de competencias de liderazgo están dispuestos a buscar y a ser asignados a puestos en los que tienen mayor probabilidad de ejercer un liderazgo efectivo dentro de las organizaciones que los emplea. Las organizaciones, a su vez, están dispuestas a asignar posiciones y tareas de liderazgo a los graduados con el perfil adecuado. Liderar un equipo humano o un proyecto requiere de determinadas habilidades y destrezas; se ha de ser capaz de dirigir, alentar e inspirar a los otros miembros del equipo para alcanzar los objetivos planeados. (Dávila et al., 2012, p. 132)

Con base en lo expuesto, se concluye que el perfil profesional al graduarse y el liderazgo transformacional influyen en las expectativas laborales de los estudiantes universitarios y las oportunidades de inserción en el mercado laboral. Los graduados con habilidades de liderazgo transformacional resultan atractivos para las organizaciones que valoran la eficacia del liderazgo y la capacidad de adaptación a entornos laborales competitivos.

2. MÉTODO Y MATERIALES

La investigación parte con el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue el explicativo. Se empleó un diseño no experimental de corte transversal, los métodos de investigación utilizados fueron la inducción, deducción, análisis, síntesis y modelación. La técnica de investigación fue la encuesta y el instrumento el cuestionario.

2.1. Muestra

El procedimiento de determinación de la muestra inició con la identificación de la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, misma

que es de 21,148, de dicha población, se seleccionaron únicamente a estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera que ascienden a 4,130, quienes comparten características homogéneas al residir en la ciudad de Cochabamba y tener formación en colegios del ámbito local.

Siguiendo las recomendaciones de Kline (2016), para modelos de variables latentes, donde se utiliza el método de estimación de máxima verosimilitud, Jackson (2003) sugiere aplicar la regla de los 20 casos por predictor. En esta heurística, Jackson sugiere que los investigadores consideren los tamaños de muestra mínimos en función de la relación entre el número de casos y el número de parámetros del modelo que requieren estimaciones estadísticas (q). En el estudio del «Modelo de liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes», se identificó que el modelo tiene $q = 14$ parámetros (13 variables observables y 1 variable latente sujetas a estimaciones). Por lo tanto, según la regla de los 20 casos por predictor, el tamaño mínimo de muestra sería de $20 * 14$, donde $N = 280$. Sin embargo, por las características de los parámetros del modelo estudiado, se utilizó el software G*Power, por ser un programa estadístico especializado para determinar tamaños de muestra, de forma tal que se determinó un tamaño de muestra de $N = 929$, considerando un Effect size f^2 (small) = 0.02, α err prob = 0.05, Power (1- β err prob) = 0.80, y tested predictors= 14.

El estudio anterior sustenta plenamente el haber optado por una muestra amplia de 900 encuestados, empleando el método de muestreo no probabilístico por criterio. Esta decisión se tomó debido a las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19, las cuales dificultaron el acceso y la comunicación con los estudiantes de los cursos de verano 2023. Los criterios de determinación de la muestra no probabilística fueron: la comunicación en grupos de WhatsApp, código SIS, disponibilidad de tiempo para responder la encuesta de Google Forms.

2.2. Instrumentos

Se diseñó el “Cuestionario de liderazgo universitario⁽¹⁾”, el cual tuvo como objetivo describir e identificar el estilo de liderazgo universitario de la carrera de Ingeniería Financiera. El diseño del cuestionario fue adaptado de la versión Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X) desarrollado por los autores Bernard M. Bass y Bruce J. Avolio. El cuestionario estuvo compuesto de 4

ítems sociodemográficas y 40 ítems relacionados con el liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo pasivo (Dirección por excepción pasiva, Laissez-faire); estos últimos basados en escalas tipo Likert en una escala del (0) al (4), donde (0) es Nunca, (1) es Rara vez, (2) es A veces, (3) A menudo y (4) es Frecuentemente/sino siempre; dicha escala fue transformada y recodificada en una escala del (1) al (5) para fines de procesamiento de datos.

La validez de contenido se determinó mediante el juicio de expertos, se recurrió a 5 expertos con vasta experiencia en docencia universitaria, los expertos se encargaron de valorar si los 44 ítems que están en el instrumento "Cuestionario de liderazgo universitario" son claros, precisos, relevantes, coherentes y exhaustivos para identificar los tipos de liderazgo que influyen significativamente en las expectativas laborales de los estudiantes.

En la validez de confiabilidad, se determinó el coeficiente Alfa, mediante una prueba piloto sobre la confiabilidad del diseño del cuestionario, para ello se consideró 100 encuestas. El coeficiente Alfa de Cronbach fue utilizado para medir la fiabilidad de la escala en la encuesta, el coeficiente permitió comprobar si el instrumento diseñado para la recolección de datos está recopilando información defectuosa, la cual nos llevaría a conclusiones equivocadas, o si la información obtenida es confiable.

Tabla 1. *Estadísticas de fiabilidad*

Detalle	Alfa de Cronbach	N de elementos
Ítems	.904	40
Dimensiones	.836	13

Fuente: Elaboración propia (2023)

El coeficiente Alfa de Cronbach en los ítems es .904 y en las dimensiones es .836, en consecuencia, la fiabilidad del instrumento es muy elevada para explicar las variables observables, latentes y el constructo del "liderazgo orientado a las expectativas laborales", considerando que en su determinación entrevieron 40 variables (Número de ítems de la encuesta) y 13 dimensiones. La validez de constructo se determinó a través del análisis factorial confirmatorio aplicando una prueba piloto para la identificación del modelo de segundo orden, considerando 4 factores; activos 1,2,4 y pasivos 3, con 40 variables, sobre una muestra de 380 encuestas.

Tabla 2. Índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio (Robusto)

<i>Detalle</i>	<i>Muestra</i>	<i>Significancia</i>
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	380	.929 > .900
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	380	.062 < .080
Raíz estandarizada residual cuadrada media (SRMR)	380	.076 < .080

Fuente: Elaboración propia (2023)

Como se puede observar, el Índice de ajuste comparativo (CFI) .929 > .900, Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) .062 < .080, Raíz estandarizada residual cuadrada media (SRMR) .076 < .080, reportan valores significativos respecto a los parámetros estándar requeridos, por tanto, la fiabilidad del instrumento es muy elevada para explicar las variables observables, latentes y el constructo del “liderazgo orientado a las expectativas laborales”, considerando que en su determinación intervinieron 40 variables.

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido en la obtención de datos inició con la autorización del Decano, Director de la carrera de Ingeniería Financiera y docentes, se contactó a los estudiantes mediante grupos de WhatsApp en los cursos de verano 2023, explicándoles el objetivo de la investigación, indicándoles que su participación era voluntaria, otorgándose el tiempo necesario para que los estudiantes respondan los diversos ítems con sinceridad, finalmente los datos fueron almacenados en el repositorio de Google Forms.

Tras recopilar los datos de interés, éstos fueron procesados y analizados en IBM SPSS Statistics, Amos Graphics y RStudio herramientas que permitieron el análisis de la información y del modelo estructural, encontrando la información relevante respecto al liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes. En la elaboración del artículo, se procedió con la deducción y el análisis de los datos, se continuó con la modelación, inducción y síntesis de la información; exponiéndose tanto en la discusión y las conclusiones.

2.4. Análisis de datos

En el reto de estimar la magnitud y efecto directo o indirecto de las variables observables y latentes en el modelo estructural hipotético, se empleó el modelamiento de ecuaciones estructurales utilizando los softwares IBM SPSS

Statistics, Amos Graphics y RStudio, a continuación, se detalla las etapas seguidas en el análisis de datos:

- Especificación: se definió el modelo teórico-conceptual de ecuaciones estructurales respecto del liderazgo orientado a las expectativas laborales, que está integrada por las relaciones hipotéticas entre las variables latentes (constructos teóricos no observables) y las variables observables obtenidas del cuestionario, exponiéndose la especificación de las relaciones causales o de covarianza entre las variables endógenas y exógenas. Etapa que requirió de la comprensión sólida de la literatura revisada en el marco teórico y los antecedentes sobre el liderazgo.
- Identificación: se determinó si el modelo especificado es estimable a partir de 13 dimensiones o variables observables y 2 variables latentes. Se examinó si el modelo cuenta con la suficiente información para la estimación de los parámetros.
- Estimación: se empleó el método de máxima verosimilitud para llevar a cabo la estimación de los parámetros del modelo teórico a partir de las 13 variables observables y 2 variables latentes. El objetivo fue encontrar los valores de los parámetros que mejor se ajusten a las variables analizadas.
- Evaluación: se determinó la bondad de ajuste y validez del modelo teórico respecto a los datos empíricos observados. Entre las principales medidas de ajuste, se utilizaron el Chi-cuadrado (χ^2), el Índice de ajuste comparativo (CFI), Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), entre otros. Además, se realizó la evaluación localizada de los coeficientes estimados y su significancia estadística, trabajo que aportó a la evaluación global de los índices de ajuste antes mencionados para evaluar la influencia de las variables analizadas sobre el constructo del liderazgo orientado a las expectativas laborales.
- Reespecificación: se realizó la revisión y modificación del modelo teórico respecto a los resultados obtenidos en la evaluación, aplicando ajustes en la especificación del modelo mediante la adición o eliminación de variables, la modificación de las relaciones entre las variables, liberación de parámetros a través de la covarianza; mismos que debieron contar con el debido sustento teórico.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan las estadísticas descriptivas de las 13 dimensiones analizadas, exponiendo el mínimo, máximo, media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los 900 registros encuestados, resumidos en 13 variables continuas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las dimensiones

Nº	Detalle	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1	Motivación inspiracional	900	6	30	22,69	4,34	-,50	,38
2	Influencia idealizada conducta	900	6	30	21,58	3,90	-,25	,11
3	Estimulación intelectual	900	6	30	21,64	3,93	-,24	-,06
4	Consideración individualizada	900	6	30	21,63	3,87	-,21	,17
5	Influencia idealizada atribución	900	8	30	22,87	3,93	-,39	,12
6	Recompensa contingente	900	6	30	21,56	3,94	-,29	,00
7	Dirección por excepción activa	900	6	30	20,27	4,00	-,02	,03
8	Dirección por excepción pasiva	900	6	30	20,46	4,70	-,29	-,14
9	Laissez faire	900	6	30	20,28	4,44	-,07	-,13
10	Ejercicio profesional ejercer un cargo	900	6	30	21,87	5,98	-,58	,16
11	Expectativa de compensación salarial	900	6	30	21,15	6,28	-,50	-,13
12	Estilo de liderazgo permite alcanzar C.S.	900	6	30	20,42	5,42	-,01	-,29
13	Estilo de ldrz. permite ejercer un cargo	900	6	30	21,50	6,06	-,49	-,02

Fuente: Elaboración propia (2023)

Como puede observarse, en la mayoría de las 13 dimensiones los estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera obtuvieron una media superior a 20.00 en una escala de 6 a 30, lo que indica que los estudiantes optaron por respuestas "A menudo" o "Frecuentemente/sino siempre" con las variables relacionadas a las diferentes dimensiones analizadas, desde "Motivación inspiracional" al "Estilo de liderazgo permite ejercer un cargo", es importante mencionar que en ninguno de los casos el coeficiente de variación alcanza una tercera parte de la media, lo cual indica desviaciones estándar conservadoras, así también la asimetría y la curtosis presentan puntuaciones razonables para una muestra de 900 encuestados, lo que mitiga el riesgo de la heurística de que las puntuaciones de más de tres desviaciones estándar por encima de la media pueden ser valores atípicos (Kline, 2016).

Las cuatro dimensiones con una menor media fueron "Dirección por excepción activa", "Dirección por excepción pasiva", "Laissez faire" y "Estilo de Liderazgo Permite Alcanzar C.S.", dimensiones que podrían influir negativamente en el liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes, afirmación

que será corroborada con los parámetros del modelamiento de ecuaciones estructurales.

A continuación, se presenta el coeficiente de correlación de Pearson, el cual mide la relación estadística entre las 13 dimensiones analizadas (Variables observables).

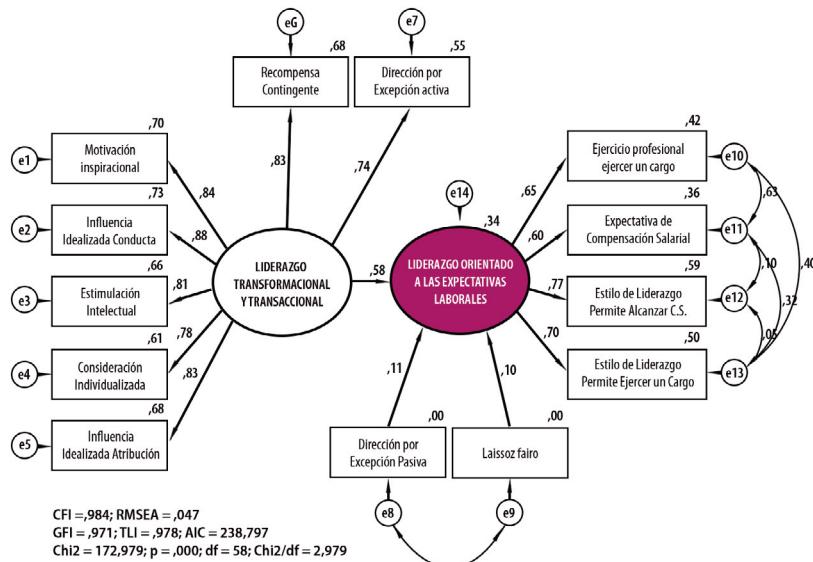
Tabla 4. Coeficientes de correlación r de Pearson (N=900)

Nº	Detalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Motivación inspiracional	1												
2	Influencia idealizada conducta	.72	1											
3	Estimulación intelectual	.66	.70	1										
4	Consideración individualizada	.65	.66	.64	1									
5	Influencia idealizada atribución	.71	.69	.65	.67	1								
6	Recompensa contingente	.70	.71	.70	.63	.66	1							
7	Dirección por excepción activa	.59	.65	.61	.57	.62	.62	1						
8	Dirección por excepción pasiva	.00	-.05	-.05	-.10	-.09	-.09	-.16	1					
9	Laissez faire	.09	.05	.09	.01	.04	.02	-.02	.61	1				
10	Ejercicio profesional ejercer un cargo	.35	.31	.30	.33	.32	.32	.27	-.02	.09	1			
11	Expectativa de Compensación Salarial	.30	.29	.28	.28	.30	.29	.26	-.04	.08	.77	1		
12	Estilo de Liderazgo Permite Alcanzar C.S.	.38	.36	.37	.35	.42	.35	.35	-.11	.02	.50	.52	1	
13	Estilo de Lidzr. Permite Ejercer un Cargo	.37	.30	.34	.35	.39	.33	.31	-.04	.06	.68	.61	.57	1

Fuente: Elaboración propia (2023)

Las relaciones entre las 13 dimensiones destacan correlaciones positivas fuertes, moderadas y débiles, así también se observan correlaciones negativas fuertes, moderadas y débiles. En el modelamiento de ecuaciones estructurales, las correlaciones se utilizan para evaluar las asociaciones entre variables observables o latentes, además para determinar la fuerza y la dirección de las relaciones en el modelo. En cambio, las covarianzas se utilizan para especificar las relaciones entre las variables observables y latentes en el modelo; utilizando como materia prima a las correlaciones.

El modelo estructural de liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes está compuesto por una variable latente, denominada "Liderazgo transformacional y transaccional" conformada por los indicadores de las variables observables motivación inspiracional, influencia idealizada conducta, estimulación intelectual, consideración individualizada, influencia idealizada atribución, recompensa contingente, dirección por excepción activa, a los que explica con betas entre .74 a .86. Así también está conformado por dos variables observables denominadas "Dirección por excepción pasiva" que influye con una beta -.11 y "Laissez faire" que influye con una beta .10.

Figura 1. Modelo de liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2023)

Como puede observarse, a partir del análisis de los coeficientes de regresión estandarizados del modelo estructural, se evidencia una influencia, mediación o relación positiva de la variable latente "Liderazgo transformacional y transaccional" al "Liderazgo orientado a las expectativas laborales" con una beta de .58. A su vez, la variable observable "Dirección por excepción pasiva" expone una influencia negativa al "Liderazgo orientado a las expectativas laborales" con una beta de -.11. Finalmente, la variable observable "Laissez faire" aporta con una beta de .10 a la mediación del "Liderazgo orientado a las expectativas laborales". Las covarianzas entre las variables observables están en el intervalo de .05 a .63, lo cual permite liberar parámetros en busca de obtener mejores índices de ajuste y varianzas explicadas en el modelo hipotético, dichas covarianzas guardan una relación lógica que está sustentada en los antecedentes, prácticas universitarias y marco teórico conceptual.

El modelo informa que la varianza explicada del liderazgo orientado a las expectativas laborales alcanzó .34, con un error del .66. A su vez, el liderazgo orientado a las expectativas laborales evidencia una influencia positiva al ejer-

cicio profesional ejercer un cargo con una beta de .65, una mediación positiva a la expectativa de compensación salarial con una beta de .60, una relación positiva al estilo de liderazgo permite alcanzar compensación salarial con una beta de .77, una influencia positiva al estilo de liderazgo permite ejercer un cargo con una beta de .70. Es importante destacar que la mayoría de las variables endógenas reportan varianzas explicadas en el intervalo de .34 a .73; el liderazgo orientado a las expectativas laborales y la expectativa de compensación salarial presentan las menores varianzas explicadas de .34 y .36 respectivamente.

La valoración de los índices de bondad de ajuste del modelo reporta un Índice de Ajuste Comparativo (CFI) de .984, Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .047, Chi²/df de 2.979 entre otros, los cuales indican que el modelo teórico más el error se ajustan a los datos analizados (Evidencia empírica).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre los significados más relevantes en la discusión respecto a los resultados se tiene a Mascaray (2011), quien realizó la investigación denominada “Modelización mediante ecuaciones estructurales de la influencia del estilo de liderazgo en los ingenieros”, donde se confirmó la existencia de una significativa influencia positiva del estilo de liderazgo transformacional sobre todos los aspectos analizados: confianza en el líder, congruencia de valores entre la persona y la organización, satisfacción en el trabajo, compromiso organizacional y rendimiento del trabajador. También queda confirmada una relación positiva sobre el mismo conjunto de variables del liderazgo transaccional, aunque en menor grado, así como una importante interacción negativa del liderazgo pasivo. En su modelo estructural, los indicadores de bondad y ajuste alcanzaron valores de $\chi^2/gl=2.31$; CFI=0.930; RMSEA=0.0537. El modelo reporta una varianza explicada de .0336 en el rendimiento en el trabajo. Los resultados obtenidos por Mascaray (2011) fueron concordantes con los resultados de la presente investigación.

Chilón (2019) en su investigación “Factores del liderazgo sistémico apoyado en un modelo de ecuaciones estructurales en la gestión directiva de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2018”, en su modelo teórico planteado entre las variables del liderazgo transformacional y la gestión directiva universitaria,

los indicadores de bondad y ajuste alcanzaron valores dentro de los límites óptimos CMIN/DF=1.827; SRMR=0.039; IFI=0.960; TLI=0.955; CFI=0.960; RMSEA=0.053. Además, los estimadores en el modelo con ajuste son estadísticamente significativos (p -valor < 0.05) y la carga factorial del liderazgo transformacional sobre la gestión directiva universitaria fue de 0.81; también la conexión del liderazgo transformacional con la gestión directiva universitaria fue respondida a través del modelo planteado que evidencia una explicación del 66%; por tanto, este constructo presentó validez empírica.

El arquetipo teórico propuesto tiene validez empírica, en el sentido de que el engranaje de valores, el enfoque sistémico y el liderazgo transformacional tiene efecto en la gestión directiva de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2018. Además, el modelo del liderazgo sistémico que explica la gestión directiva universitaria, fue respondida a través del modelo hipotético planteado que evidenció una explicación del 90%. Los resultados obtenidos por Chilón (2019) fueron similares a los resultados de la presente investigación.

Cabana et al. (2022) en su investigación “Análisis del liderazgo sustentable del estudiante de ingeniería en un centro de educación superior: desafíos de gestión educacional”, se concluyó que es importante incentivar el desarrollo de un liderazgo sustentable en los estudiantes como un medio para lograr elevar la reputación de las instituciones de educación superior, potenciando así los procesos educativos y el valor público de la institución educativa. Los resultados muestran que el liderazgo sustentable es consecuencia de la influencia positiva, directa e indirecta de la conciencia socio-ambiental, conducta sustentable y valores ético-morales personales, donde su varianza es explicada en un 27.8%, resultado consistente con el de la presente investigación.

Coaquirá (2018) en su investigación “Modelo para la mejora del desempeño organizacional a través de las prácticas de la gestión de la calidad, gestión del conocimiento y liderazgo transformacional en una universidad privada”, se concluyó que el modelo teórico propuesto posee validez empírica que orienta la mejora del desempeño organizacional por efecto de las prácticas de gestión de calidad, gestión del conocimiento y liderazgo transformacional en la universidad privada, año 2016. Los parámetros obtenidos para valorar la bondad de ajuste del modelo fueron los siguientes: χ^2 con un valor de 2463.580, χ^2/gf de 1.582 menor o igual a 3.0, RMSEA de 0.051 menor o igual a .07, GFI de 0.736 mayor o igual a .70, y CFI de .903 mayor o igual a .90, estos índices

revelan una muy buena adaptación de la estructura y validación del modelo propuesto, así también todas las relaciones de tipo causal en el modelo (p -valor < 0.05) son estadísticamente significativos. Con esto se afirmó que el desarrollo del desempeño organizacional es afectado por las interacciones de las prácticas de gestión de calidad, gestión del conocimiento y liderazgo transformacional, resultado concordante con el de la presente investigación.

Dávila et al. (2012) en su investigación “¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad?”, los resultados del análisis expusieron que los graduados que durante sus estudios universitarios estuvieron relativamente más expuestos a una combinación específica de métodos de enseñanza-aprendizaje (trabajos en grupo, trabajos escritos, presentaciones orales por parte de los estudiantes, prácticas en empresas y conocimientos prácticos y metodológicos), desarrollaron durante sus estudios unos niveles mayores de competencias para el liderazgo. Los índices de ajuste determinaron un Comparative Fit Index (CFI) .949, Raíz Cuadrada del Error Cuadrático Medio (RMSEA) con un valor de 0.040, resultados concordantes con los de la presente investigación.

Ahora bien, concordante con lo susodicho los resultados de la investigación “Liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes de Ingeniería Financiera” exponen el modelo estructural conformado por el liderazgo transformacional y transaccional (beta de .58), dirección por excepción activa (beta de -.11) y Laissez faire (beta de .10), mismos que explicaron el .34 de la varianza del liderazgo orientado a las expectativas laborales de los estudiantes. El hallazgo más significativo está en el liderazgo transformacional y transaccional, su significado indica que estos no son mutuamente excluyentes en la combinación de enfoques que determinan los tipos de liderazgo que influyen favorablemente en la orientación a las expectativas laborales de los estudiantes de Ingeniería Financiera. Consistente con lo mencionado, la valoración de los índices de bondad de ajuste del modelo reportó un Índice de ajuste comparativo (CFI) de .984, Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .047, Chi²/df de 2.979 entre otros; índices de ajuste significativos que indican que el modelo teórico más el error se ajustan a la evidencia empírica.

Es así que los resultados de la presente investigación respaldan la metodología y los hallazgos alcanzados en las investigaciones previas antes mencionadas, a continuación, se presentan las conclusiones donde se destaca el aporte de la investigación en términos de conocimiento adicional:

- La variable latente “Liderazgo transformacional y transaccional” (beta de .58), está referida a los factores activos, conformada por los indicadores de las variables observables motivación inspiracional, influencia idealizada conducta, estimulación intelectual, consideración individualizada, influencia idealizada atribución, recompensa contingente, dirección por excepción activa, mismos que influyeron favorablemente sobre el liderazgo orientado a las expectativas laborales. Este hallazgo es trascendental, puesto que devela que los estudiantes de la carrera de Ingeniería Financiera combinan el liderazgo transformacional y liderazgo transaccional en su formación profesional, definiendo un enfoque híbrido de liderazgo «transformativo-transaccional», ello debido a la influencia relevante del aprendizaje de los contenidos de las ciencias económicas, lo cual se traduce en un liderazgo flexible y adaptable que se ajuste a las necesidades y demandas de cada situación específica, a los seguidores y las metas a alcanzar; desarrollando una ventaja competitiva para el momento de afrontar el ejercicio profesional.
- La variable observable “Dirección por excepción pasiva” (beta de -.11), está referida al ejercicio del liderazgo sólo cuando no se cumplen las normas y procedimientos para cumplir con tareas y metas de estudio, lo cual influyó negativamente sobre el liderazgo orientado a las expectativas laborales; aporte o influencia poco relevante para los fines del estudio.
- En cambio, la variable observable “Laissez faire” (beta de .10), está referida al ejercicio del liderazgo inactivo, poco efectivo, el cual genera frustración en los estudiantes, mismo que influyó positivamente sobre el liderazgo orientado a las expectativas laborales; aporte o influencia poco relevante para los fines del estudio.
- El modelo informó una varianza explicada del liderazgo orientado a las expectativas laborales de .34, con un error del .66. El liderazgo orientado a las expectativas laborales evidenció una mediación positiva a la expectativa de compensación salarial con una beta de .60 y una varianza explicada de .36; siendo ésta la menor entre todas las varianzas explicadas entre las variables endógenas analizadas, aspecto que resaltó las bajas correlaciones de Pearson de la variable Expectativa de Compensación Salarial con el resto de las variables analizadas. Ello evidenció

que dichas expectativas salariales que consideran los estudiantes difieren del resto de respuestas asignadas a las otras variables.

- Con base en la valoración de la significancia estadística de los índices de bondad de ajuste del modelo estructural, se evidencia que las variables endógenas y exógenas del modelo teórico, más el error se ajustan a los datos analizados en la muestra no probabilística por criterio de 900 estudiantes.

Se recomienda a las autoridades universitarias el tomar en cuenta las variables latentes liderazgo transformacional y liderazgo transaccional reflejados en los indicadores de las variables observables motivación inspiracional, influencia idealizada conducta, estimulación intelectual, consideración individualizada, influencia idealizada atribución, recompensa contingente, dirección por excepción activa para ser considerados en los componentes formativos, así como en la formulación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, formulación de futuras líneas de acción en la carrera de Ingeniería Financiera, dirigidas a desarrollar el liderazgo de los estudiantes universitarios con una orientación a las expectativas laborales que recompensen el esfuerzo realizado en su formación académica en la universidad.

REFERENCIAS

- Cabana, S. R., Aguilera, M. I., Chiang, A. F. y Hurtado, E. I. (2022). Análisis del liderazgo sustentable del estudiante de ingeniería en un centro de educación superior: desafíos de gestión educacional. *Formación Universitaria*, 15(5), 75–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000500075>
- Cabana Villca, S. R., Cortés, F. H. y Coll Valencia, O. A. (2022). Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 117–134. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300117>
- Chilón Camacho, T. M. (2019). *Factores del liderazgo sistémico apoyado en un modelo de ecuaciones estructurales en la gestión directiva de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2018*. [Tesis de doctorado, Universidad Peruana Unión]. https://lc.cx/_QMg_U
- Coaquira Tuco, C. M. (2018). Modelo para la mejora del desempeño organizacional a través de las prácticas de la gestión de la calidad, gestión del conocimiento y liderazgo transformacional en una universidad privada. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 57–76. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.331>

- Cuesta, E. M., Ibáñez, M. E., Tagliabue, R., y Zangaro, M. (2009). La nueva generación y el trabajo. *Barbarói*, 2(31), 126-138. <https://lc.cx/LRlltb>
- Dávila, D., Mora, J.-G., Pérez, P. y Vila, L. (2012). ¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad? *Revista Innovar*, 25(56), 129–140. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n56.48995>.ENLACE
- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D. y Sánchez-Fdez., A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99–119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-20>
- Godoyés, R. y Bresó, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(2), 75–81. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a9>
- González-Lorente, C. (2023). Expectativas de futuro de los universitarios en su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34, 83–101. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37417>
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(2), 82–104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Koyuncuoglu, D. (2021). An investigation of potential leadership and innovation skills of university students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(1), 103-115. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1374>
- Küester-Boluda, I. y Avilés-Valenzuela, M. E. (2014). Leadership and Market Orientation: Its Impact on University Teacher Job Satisfaction. *Journal of Globalization, Competitiveness, and Governability*, 5(3), 64–79. <https://doi.org/10.3232/gcg.2011.v5.n3.04>
- Mascaray, J. L. (2011). Modelización mediante ecuaciones estructurales de la influencia del estilo de liderazgo en los ingenieros. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 294. <https://lc.cx/iwTnZ0>
- Maza Navarro, J. E. y Jiménez Vásquez, M. S. (2022). *Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares*. 51, 43–64. <https://lc.cx/MkujGT>
- Mendoza Martínez, I. A., Escobar Álvarez, G. R. y García Rivera, B. R. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de I* <https://lc.cx/UV6M40>

- Mendoza Martínez, I. A., Castaño Benjumea, J. C. y García Rivera, B. R. (2018). *Influencia del liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire en el compromiso de personal asistencial hospitalario en Colombia*. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, 1–23. <https://lcx.utmli.org/>
- Moscoso, P. B. J. (2020). Inteligencia emocional y liderazgo: estudio en alumnos de posgrado de una universidad pública. *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. https://lcx/X_1_a0
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. y Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 102–123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1186>
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37, 379–394. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Satizabal-Reyes, M., Unas-Camelo, V. S. y Maca-Urbano, D. Y. (2023). Expectativas sobre el trabajo en jóvenes universitarios :aproximaciones desde una universidad privada de la ciudad de Cali , Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 36(2023). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12483>
- Tagliabue, R., y Cuesta, M. (2011). Una Nueva Generación en la Universidad y el Trabajo: desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 4(12), 50-58. <https://lcx/dn8gNF>

NOTAS

⁽¹⁾Cabe destacar que la argumentación acerca de este tipo de liderazgo se incorporó en la fundamentación en la cita del autor Koyuncuoglu (2021). También está relacionado con el liderazgo educativo según los autores (Horn y Marfán, 2010).