



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

EXPERIENCIAS GERENCIALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

EDITORAS
MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN
ELBA FRANCISCA AVILA PEROZO



EXPERIENCIAS GERENCIALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

María Lourdes Piñero Martín
Coordinadora Editorial

Elba Avila
Editora Adjunta

Barquisimeto, Venezuela
Diciembre- 2021

PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

Barquisimeto, estado Lara. Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL No.: L A2021000366
ISBN: 978-980-7464-34-5
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0011>
© Unidad de Publicaciones UPEL; IPB
© FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL
Barquisimeto, 2021



© María Lourdes Piñero Martín & Elba Ávila
Editoras
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+584145230717

CRÉDITOS

Barquisimeto Venezuela

Diagramación y diseño de portada: Dra. Elba Ávila UPEL IPB, Venezuela

Revisión: Dra. María Lourdes Piñero Martín, y Dra. Elba Ávila UPEL IPB, Venezuela UPEL IPB, Venezuela

Apoyo Técnico: Lic. Ana Gabriela Colmenares, UPEL IPB, Venezuela

Las contribuciones presentadas en el presente libro han sido arbitradas por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

<https://investigacion-upelipb.com/instrumentos-de-arbitraje/>

Prohibida la reproducción por cualquier medio impreso o electrónico sin la autorización de los editores.

Para referenciamiento del libro en general:

Piñero, M.L. & Ávila, E. (Eds.) (2021). *Experiencias gerenciales en el contexto universitario latinoamericano*. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0011>

Para referenciamiento de los colaboradores:

Apellido, Inicial del Nombre; Apellido, Inicial del Nombre, & Apellido, Inicial del Nombre. (2021) Título de la contribución. Pp.xx-xx. En: Piñero, M.L. & Ávila, E. (Eds) (2021) *Experiencias gerenciales en el contexto universitario latinoamericano*, UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0011>

Este libro está indexado en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB



Esta obra está licenciada bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-CompartirIgual 3.0.

AUTORIDADES DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago

Rector

Dra. Doris Pérez Barriento

Vicerrectora de Docencia

Dra. María Teresa Centeno

Vicerrectora de Extensión

Dra. Moraima Estévez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. Nilva Liuval de Tovar

Secretaria

AUTORIDADES DE LA UPEL-IPB

Dr. Nelson Silva

Director Decano

Dra. Marianela Mendez Cubillán

Subdirectora de Docencia (E)

Dr. Oscar Chapman

Subdirector de Extensión

Dra. Mercedes Moraima Campos

Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dra. Norelvis Saturnini

Secretaria (E)

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. María Lourdes Piñero
Martín

Coordinadora Editorial

Ph.D. Elba Avila
Editora Adjunta

Ph.D. María Lourdes Piñero
Martín
**Coordinadora del Comité
Científico**

Coordinador de Traducción

Ph.D. Milagros Morales
St. Thomas University, EEUU
Atlantis University, EEUU
info.milagrosmorales@gmail.com
<https://orcid.org/000-0002-2584-2330>

COMITÉ CIENTÍFICO

- Ph.D.Edwin Esteban Rivera.**
Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>
- Ph.D.Alfonso Carrillo**
Universidad Politécnica Experimental Antonio José de Sucre. Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-9728-7690>
- Ph.D.Carmen Varguilla**
Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3834-2474>
- Ph.D.María del Pilar Alonso**
Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-9622-1750>
- Ph.D.María Giuseppina Vanga**
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0003-0143-8381>
- PhD. Roberto Ontiveros**
UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-4272-6518>
- Ph.D.Argenis Montilla**
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0001-9739-4971>
- Ph.D.Maria Eugenia Rivera**
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8300-6915>
- Ph.D.Nelcar Camacho**
Universidad de Especialidades Turísticas, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1892-8117>
- Ph.D.María Lourdes Piñero M.**
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela. <http://orcid.org/0000-0002-7038-2871>
- Ph.D.Debbie Carmona**
Instituto De Educación Superior Sindicato De Educadores De Buenos Aires .Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-6942-9943>
- Ph.D. Elba Ávila**
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2794-2658>
- Ph.D.Mercedes Inciarte**
Atlantis University, EEUU
<https://orcid.org/0000-0002-1813-5283>
- Ph.D.María de la Soledad Bravo**
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-0144-1815>
- Ph.D. Blanquita García**
Universidad del Zulia, Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>
- Ph.D.Yarinés Perdomo**
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-3355-9233>
- Ph.D. Carlena Astudillo**
Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez.Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-8758-6352>
- Ph.D.Juan Hernández**
Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez.Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>

AUTORES COLABORADORES



Ricardo Antonio Cristi López

Profesor de Historia, Magister en Gestión y Liderazgo educacional y Doctor en Ciencias de la Educación del Centro Universitario de Tepic, México. Director de programas de Magister y de Educación Continua de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello y Docente de la Universidad de Deusto, España. Director académico del proyecto Tuning para Latinoamérica. Docente investigador en la Universidad Andrés Bello, Chile. Correo electrónico: ricardocristilopez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4642>

Marco Antonio Muñoz Cornejo

Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Gestión Educacional, MBA en Gerencia Educacional, Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Amplia experiencia como Docente y Directivo de Centros Educativos. Profesor invitado en IES de Colombia y España. Actualmente, se desempeña como Director y Profesor de Programa de Magíster en Educación MGPC de la Universidad Andrés Bello, Chile,
Correo electrónico: profesormarcounab2@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8045-1105>



Mayra Araceli Nieves Chávez

Profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro en la Facultad de Psicología, licenciada en Sociología, maestra en Sociología de la Educación y doctora en Educación, Desarrollo y complejidad. Publicación en ocio y recreación, educación social, educación ambiental y vida cotidiana. Imparto clases de ocio y recreación y educación social, México. Correo electrónico: mayra_marzo6@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3934-809>

Beatriz Elena Muñoz Serna

Licenciada en Lenguas Modernas en inglés, candidata a Maestra en Ciencias de la Educación, docente en la Facultad de Lenguas y Letras y de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. Áreas de trabajo en didáctica y docencia de lenguas, sustentabilidad, educación en línea e investigación en aula. Experiencia en gestión escolar, reestructuración y evaluación de programas educativos, México.
Correo electrónico: munoz@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0324-2235>



Magda Francisca Cejas Martínez

PhD. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo UNACH- y docente Titular la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador. Doctora en Ciencias Empresariales y Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas. Ecuador.
Correo electrónico: magda.cejas@unach.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0618-3608>

Mercedes Carolina Navarro Cejas

Profesora Titular Principal de la Universidad Técnica de Manabí. Coordinadora de la Red Ecuatoriana de Mujeres Científicas – Nodo Manabí (REMCI). PhD En Derecho, Economía y Empresa, Master en Derecho, Abogada. EcuadorMercedes.navarro@utm.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4377-7250>



María Hipatia Delgado Demera

Profesora Titular Principal de la Universidad Técnica de Manabí. Vicerrectora Académica Universidad Técnica de Manabí. PhD en Ciencias Veterinarias, Magister en Alimentos, Doctora en medicina veterinaria y zootecnia. Médico veterinario zootecnista. Ecuador.

Correo electrónico :hipatia.delgado@utm.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5815-8981>



Derling José Mendoza Velasco

Doctor en educación, máster en ciencias educativas, especialista en didácticas de las matemáticas, Licenciado en educación mención matemáticas, licenciado en educación mención Física. Técnico superior en electrónica. Ecuador.

Correo electrónico :derling969@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8275-3687>



Juan Carlos Araque Escalona

Profesor en Lengua y literatura egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Literatura Latinoamericana egresado de la Universidad de Los Andes. Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente es docente investigador en la carrera Educación Básica en la Universidad Técnica de Cotopaxi, de Ecuador. Correo electrónico:juan.araque9454@utc.edu.ec

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2684-7889>



Ana Jacqueline Urrego

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Magister en Educación Superior (UPEL-IPB). Docente en la Universidad Iberoamericana del Ecuador en las asignaturas de titulación. Docente ocasional de Posgrado en la Universidad Técnica de Ambato en el área de metodología y evaluación del aprendizaje. Docente investigadora de Universidad Iberoamericana del Ecuador. Correo electrónico: anaurrego70@gmail.com ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4799-7931>





Gabriela Rivas Urrego

Magister en Educación mención Investigación Educativa (Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto). Docente adscrita al Instituto Tecnológico Quito Metropolitano. Experiencia docente del área tecnológica y del eje heurístico mediando cursos de Programación, Base de Datos, Redes Informáticas, Investigación Educativa, Estadística aplicada a la Educación, Investigación cualitativa. Docente investigadora de Instituto Tecnológico Superior Quito Metropolitano. Ecuador.

Correo electrónico: gabrielarivasu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>

José René Arroyo Ávila

Ingeniero Industrial en Electrónica; Maestro en Sistemas de Información, Maestro en Administración y Maestro en Educación y TICs; Doctor en Administración con Posdoctorado en Investigación Cualitativa. Experiencia laboral en el Sector Gubernamental y de Iniciativa Privada. Especialista en: Administración Estratégica, Administración de Tecnologías de Información, Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Emprendedurismo. Es Académico-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Correo electrónico: rarroyo@uach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8030-8472>



María del Rosario de Fátima Alvidrez Díaz

Contador Público; Maestra en Administración de Recursos Humanos; Doctora en Administración. Posee experiencia laboral en el Sector Gubernamental e Iniciativa Privada. Especialista en Imagen Profesional, en Imagen Pública y en Gestión del Talento Humano. Es Académico-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Correo electrónico: malvidre@uach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4251-8516>

Oscar Alejandro Viramontes Olivas

Doctor en Ciencias Agropecuarias, Doctor en Administración, Posdoctorado en educación para la diversidad ética y cultural. Posee experiencia laboral en el Sector Gubernamental e Iniciativa Privada. Escritor inscrito en el Catálogo Bibliográfico de la Literatura en México, por el Instituto Nacional de Bellas Artes Autor de 15 libros sobre Crónicas Urbanas en México. Es Académico-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Correo electrónico: violioscar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0494-4127>





Víctor Alonso Domínguez Ríos

Ingeniero en Sistemas Computacionales en Software, Maestro en Ingeniería en Sistemas Computacionales y Doctor en Administración. Académico – investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Jefe del Departamento de Sistemas de Información de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Especialista en: Ingeniería de Software, Gestión de Bases de Datos y Programación Orientada a Objetos para plataformas Web y de escritorio. Correo electrónico: vdomingu@uach.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2025-5719>

Isabel Teresa Suárez Pérez

M.Sc. en Gerencia Educacional, M.Sc. en Educación Técnica, PhD. Ciencias de la Educación. Docente – Investigadora. Tutora y asesora de trabajos de grado. Ponente y Conferencista en eventos nacionales e internacionales. Autora en revistas arbitradas: Arbitro de revistas científicas. Publicaciones 2020: Libro Técnicas e Instrumentos de Investigación. Teoría y Práctica para el Diseño y Validación. Venezuela
Correoelectrónico: isabels169@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2353-4657>



Cristian Arnulfo Cortez Galecio

Doctor en Ciencias de la Comunicación. Máster en Creación de guion contemporáneo. Magíster en Educación Superior. Licenciado en Periodismo. Docente, guionista televisivo, dramaturgo, gestor cultural. Ganador del Primer Lugar del Concurso Nacional de Dramaturgia de la casa de la Cultura ecuatoriana por dos ocasiones en 2000 y 2010. Docente en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Ecuador.
Correo electrónico: cristian.cortez@cu.ucsg.edu
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7812-3965>

Hugo Hernán Romero Rojas

Licenciado en Ciencias de la Educación: idioma inglés. Magíster en lingüística aplicada al aprendizaje del inglés. Trabajé como docente en el colegio “Cap. Edmundo Chiriboga”; Combatientes de Tapi, actualmente como docente de la UNACH. Ecuador
Correo electrónico: romeo.hernan@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8335-0599>



Anicia Katherine Tarazona Meza

Docente Principal Tiempo Completo de la Universidad Técnica de Manabí. Investigadora en Resiliencia. Directora de la Red Ecuatoriana de Investigación en Resiliencia REIR. Coautora de artículos científicos y libros académicos. Ecuador. Correo electrónico: anicia.tarazona@utm.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5126-3439>

Yovany Alberto Arroyave Rave

Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Magíster en Historia de La Universidad Nacional De Colombia, Magíster en Hermenéutica Literaria de La Universidad EAFIT de Medellín, Estudiante de Doctorado en Educación Superior de La Universidad De Antioquia. Docente investigador de La Universidad de Antioquia, Colombia.

Correo electrónico: yovany.arroyave@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-1925>



Marco Edmundo Durán Vasco

Profesor de la Facultad de Hotelería y Turismo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Magíster en Turismo e investigador en educación y cultura. Ecuador. Correo electrónico: marco.duran@uleam.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-2418>



Mercy Rojas

Profesora de la Facultad de Gestión Organizacional. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en docencia universitaria. Docente investigadora en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Facultad de Gestión Organizacional. Ecuador.

Correo electrónico: mercy.rojas@uleam.edu.ec
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5075-6912>



Doris Pérez Barreto

Maestra Normalista. Profesora En La Especialidad De Geografía Y Ciencias Sociales. Magíster En Educación: Gerencia Educativa UPEL. Doctora en Ciencias De La Educación USM, Postdoctorado Coaching Personal y Organizacional. Postdoctorado En Currículo. Autora De Artículos En Revistas Indexadas y de Libros. Vicerrectora de Docencia de la UPEL. Venezuela.

Correo electrónico: dorisperezbarreto@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-4038>



María Domínguez Rivero

Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Educación, Mención Orientación. Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Educación Latinoamericana y del Caribe. Profesora Titular de la UPEL. Directora - Editora de la Revista de Educación Laurus. Venezuela.

Correo electrónico: mariadominguezupel@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9515-4031>





Betsi Fernández

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Filosofía y Currículo. Autora de la Concepción del Currículo como Espacio Público. Doctora y Postdoctora en: Educación, Filosofía y Currículo. Directora del Observatorio Curricular. Latinoamericano y del Caribe. Venezuela. Correo electrónico: betsifupel@gmail.com
ORCID: [https:// 000-0001-7595-0674](https://000-0001-7595-0674)

Caritza León

Profesora en Ciencias Naturales, Mención Química, UPEL IPC. Doctora en Química de Medicamentos, UCV. Doctora en Educación Ambiental, UPEL IPC. Post Doctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, UPEL IPC. Profesora Titular, Cátedra de Química Orgánica, Departamento de Biología y Química, UPEL-IPC. Venezuela.

Correo electrónico: caritzal@gmail.com
ORCID: [https:// 0000-0002-0147-3390](https://0000-0002-0147-3390)



Francis Carolina González Pérez

Pedagoga de profesión. Doctora en Educación. Postdoctorante en Políticas Públicas y Educación. Investigadora nivel A2 acreditada a nivel nacional. Directora de Investigación de la Universidad Yacambú. Docente de postgrado. Tutora y jurado de trabajos de investigación. Autora de publicaciones científicas. Venezuela. Correo electrónico: prof.franciscarolinagonzalez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-5576>

2Mariangel Herrera

Docente, Doctora en Ciencias de la Educación, Postdoctorado en Filosofía e Investigación, Investigadora nivel A2 acreditada a nivel nacional ONCTI. Vicerrectora de Investigación y Postgrado de la Universidad Yacambú. Docente de pregrado y postgrado. Tutora y jurado de trabajos de investigación. Arbitro y Autora de publicaciones científicas. Venezuela.

Correo electrónico: mariangelvenezuela@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1550-3981>



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	María Lourdes Piñero
15	
CAPITULO I	La gestión áulica en la enseñanza remota valorada desde los estudiantes de tres universidades en Ecuador <i>Classroom management in remote teaching valued by students from three universities in Ecuador</i>
20	Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego Gabriel Rivas-Urrego Ecuador
CAPITULO II	La universidad corporativa: una alternativa en la formación del talento humano <i>The corporate university: an alternative in the training of human talent</i>
45	José René Arroyo Ávila, María del Rosario de Fátima Alvidrez Díaz, Oscar Alejandro Viramontes Olivas, Víctor Alonso Domínguez Ríos México
CAPITULO III	La gestión de la responsabilidad social universitaria: lineamientos administrativos y académicos <i>The management of university social responsibility Administrative and academic guidelines</i>
68	Isabel Teresa Suárez Pérez, Cristian Arnulfo Cortez Galecio, Hugo Hernán Romero Rojas Venezuela y Ecuador
CAPITULO IV	Innovación y mejora: modelos de gestión del conocimiento para la Educación Superior <i>Innovation and improvement: knowledge management models for Higher Education</i>
92	Ricardo Antonio Cristi López, Marco Antonio Muñoz Cornejo Chile
CAPITULO V	Innovar y gestionar en la educación: un proceso pedagógico para responder al mundo <i>Innovate and manage in education: a pedagogical process to respond to the world</i>
125	Mayra Araceli Nieves Chávez, Beatriz Elena Muñoz Serna Mexico

CAPITULO VI	La Formación por Competencias eje Clave en la Educación Superior del Ecuador. <i>Training by Key Core Competencies in Higher Education in Ecuador</i> Magda Francisca Cejas Martínez, Mercedes Carolina Navarro Cejas, María Hipatia Delgado Demera, Derling José Mendoza Velasco Ecuador
143	
CAPITULO VII	Tendencias de la Gerencia Universitaria en el contexto de la Transformación Curricular <i>Trends in University Management in the context of Curricular Transformation</i> Doris Pérez Barreto, María Domínguez Rivero, Betsi Fernández, Caritza León Venezuela
170	
CAPITULO VIII	La resiliencia universitaria y la gestión de riesgos en tiempos de pandemia por el COVID 19 <i>College resilience and risk management in times of covid-19 pandemic</i> Anicia Katherine Tarazona Meza, Yovany Alberto Arroyave Rave, Marco Edmundo Durán Vasco, Mercy Rojas Ecuador
189	
CAPITULO IX	Gestión de la investigación en Educación Superior: miradas globales y locales <i>Management of research in Higher Education: global and local views</i> Francis Carolina González Pérez, Mariangel Herrera Venezuela
212	

PRESENTACIÓN

Dra. María Lourdes Piñero Martín
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Venezuela
Coordinadora Editorial de la Obra.
<http://orcid.org/0000-0002-7038-2871>
malopima11@gmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001101>

Ante las implicaciones de aislamiento social generadas por la pandemia del COVID 19, las organizaciones de todo el mundo han enfrentado uno de los mayores desafíos de la gerencia moderna del siglo XXI: ¿cómo sobrevivir y mantener en funcionamiento los objetivos organizacionales y responder a las demandas de una sociedad confinada? La “reinención” parece ser una palabra clave aplicada a muchos ámbitos de la vida cotidiana en estos tiempos postpandémicos, pero especialmente utilizada al mundo de la gerencia, ya que según Martín-Fiorino & Reyes (2020), en ello va “su continuidad, afrontando problemáticas como los efectos del confinamiento, límites del trabajo a distancia, estabilidad de los empleados, caída del ingreso, reorientación de la capacidad productiva y articulación con las medidas adoptadas por los gobiernos”.

Tales desafíos han significado para las universidades una urgencia mayúscula, en tanto la paralización de las actividades vinculadas a sus funciones misionales representan la materialización de paulatinos cambios que vienen expresándose en distintos documentos desde bien entrado el siglo XXI (Tünnermann & De Souza, 2003; UNESCO, 2013; UNESCO, 2018; Declaración de Lima, 2015; Rama, 2016; entre otros).

De tal modo que no resulta de extrañar que las autoridades universitarias y máximos gerentes académicos hayan asumido la necesidad de emprender esfuerzos globales y locales para retomar las actividades misionales desde una óptica que implica nuevos roles y procesos ante la disposición de recursos económicos cada vez más limitados. Así lo expresa Silva (2020), Director Decano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (Venezuela) al afirmar que: “Tenemos que reinventarnos casi que, a diario, nuestro deber es mantener la universidad en funcionamiento, nos gustaría que fuera en su máximo esplendor, sin embargo, trabajamos porque las condiciones mínimas se establezcan para la comunidad universitaria”.

Sabemos que la gerencia en el contexto universitario asume unas dimensionalidades y ejercicios bien diferenciados al contexto organizacional empresarial, pues está matizada de características muy diferenciadas que se sustentan en el carácter

humanizador de los procesos y objetivos que la conforman. Aun así, la instrumentación organizativa de las funciones de docencia, investigación e innovación ameritan un ejercicio gerencial que se ha visto influenciado por las teorías administrativas científicas y prácticas, que determinan su oportuna respuesta a las necesidades sociales a nivel global, regional o local.

De allí que, ante el nuevo escenario de funcionamiento de los ejes misionales universitarios caracterizados por el uso intensivo de las TIC, los cambios en las relaciones espacio temporales, la velocidad de demanda en nuevas competencias profesionales, la velocidad de los cambios científicos y tecnológicos, la necesaria vinculación con un entorno cada vez más globalizado, la experiencia gerencial de las universidades debe saltar el miedo a la innovación y la transformación. Pérez (s.f.) afirma que la gerencia en las Instituciones de Educación Superior debe incorporar en su gestión nuevos modelos que permitan cumplir su misión institucional e integrar esfuerzos alrededor de una visión compartida por su comunidad universitaria, para de esta manera ofrecer respuestas a las demandas, necesidades, expectativas con calidad y pertinencia

Esta transformación implica entre otros aspectos de la dotación de nuevas capacidades y formas de trabajo que permitan cumplir con su misión formadora y generadora de conocimiento, no solamente desde la reacción de las situaciones o necesidades, sino también desde la anticipación para dar respuesta a las transformaciones sociales. En este sentido, estamos seguros que las universidades en el mundo, pero especialmente las latinoamericanas han dado importantes saltos en la forma de gestionar las complejas actividades académico administrativas en estos dos años de pandemia, de modo que esta obra cumple el propósito inédito de visibilizar las Experiencias Gerenciales en el Contexto Universitario Latinoamericano.

El proceso editorial de esta obra, contó con la participación de un cuerpo de árbitros nacionales e internacionales, quienes gentilmente nos apoyaron con la revisión formativa de nueve (9) contribuciones y en las que participan veintiocho (28) autores, de diferentes países como Chile, Colombia, México, Ecuador y Venezuela. A todos ellos, les felicitamos y agradecemos su disposición por aportar y mantener una actitud académica

y responsable como universitarios de excelencia y sumarse a este nuevo proyecto editorial, que traspasa las fronteras venezolanas.

Desde distintos ángulos los autores nos exponen sus experiencias investigativas y reflexiones críticas que aportan los caminos hacia lo que debe ser la gerencia universitaria que se adentra en la tercera década del siglo XXI. De este modo, desde Ecuador los académicos Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego Gabriela Rivas-Urrego, presentan un análisis empírico de *La gestión áulica en la enseñanza remota valorada desde los estudiantes de tres universidades en Ecuador*; mientras que desde México, José René Arroyo Ávila, María del Rosario de Fátima Alvidrez Díaz, Oscar Alejandro Viramontes Olivas, Víctor Alonso Domínguez Ríos, revisan a *La universidad corporativa como una alternativa en la formación del talento humano*. También, en una reflexión compartida entre Colombia, Ecuador y Venezuela, los docentes universitarios Isabel Teresa Suárez Pérez, Cristian Arnulfo Cortez Galecio, Hugo Hernán Romero Rojas, plantean los *lineamientos administrativos y académicos de lo que debe ser la gestión de la responsabilidad social universitaria*.

Por su parte, los profesores de la Universidad Andrés Bello, desde Chile, Ricardo Antonio Cristi López, Marco Antonio Muñoz Cornejo, reflexionan sobre la *Innovación y la Mejora desde la revisión de los modelos de gestión del conocimiento para la Educación Superior*. Este mismo tema de la innovación, pero en una visión más pedagógica, es abordado por las docentes de México Mayra Araceli Nieves Chávez, Beatriz Elena Muñoz Serna al plantear su capítulo titulado: *Innovar y gestionar en la educación: un proceso pedagógico para responder al mundo*.

Para abordar la innovación curricular, los autores en una visión de la universidad ecuatoriana, Magda Francisca Cejas Martínez, Mercedes Carolina Navarro Cejas, María Hipatia Delgado Demera, Derling José Mendoza Velasco, argumentan los resultados de una investigación que lleva como enunciado: *La Formación por Competencias eje Clave en la Educación Superior del Ecuador*. Este aspecto de focalización de la gerencia como aspectos indispensables en toda transformación curricular constituye el tema de reflexión crítica de las académicas venezolanas, Doris Pérez Barreto, María Domínguez Rivero, Betsi Fernández, Caritza León, en el capítulo titulado *Tendencias de la Gerencia Universitaria en el contexto de la Transformación Curricular*.

La anticipación de la toma de decisiones como una forma de transformación resiliente de la universidad, es la preocupación de una propuesta colegiada de académicos ecuatorianos y colombianos, Anicia Katherine Tarazona Meza, Yovany Alberto Arroyave Rave, Marco Edmundo Durán Vasco, Mercy Rojas, quienes exponen *La resiliencia universitaria y la gestión de riesgos en tiempos de pandemia por el COVID 19*. Y finalmente, las investigadoras venezolanas Francis Carolina González Pérez y Mariangel Herrera en su capítulo titulado *Gestión de la investigación en Educación Superior: miradas globales y locales*, plantean que la gestión de la investigación debe tener una pertinencia ética y científica con las nuevas tendencias de las Instituciones de Educación Superior.

Esperamos que las contribuciones aquí presentadas constituyan referentes experienciales y teóricos para orientar el análisis y el debate hacia la construcción de las fronteras inéditas de la gerencia universitaria latinoamericana en estos tiempos de imaginación y de disrupción por mantener el propósito de la Universidad cada vez más actualizado y pertinente a las exigentes demandas de nuestra sociedad. De allí que nos sentimos sumamente complacidos como Unidad de Publicaciones de la UPEL-IPB, por atender una vez más con nuestro compromiso de aglutinar los saberes intelectuales de varias latitudes latinoamericanas en una sola voz, y mostrar de esta manera, que aún en tiempos difíciles podemos visibilizar la esperanza de ser mejores universidades.

Referencias

- Declaración de Lima (2019) IX Encuentro Redes de educación superior, Asociaciones y Consejos de rectores de América Latina y el Caribe convocados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC, <https://bit.ly/3FF2Q5V>.
- Martin-Fiorino, V., & Reyes, G. E. (2020). Desafíos y nuevos escenarios gerenciales como parte de la herencia del Covid-19. *Revista venezolana de gerencia*, 25(90), 722-734. <https://bit.ly/3cCiEtD>
- Pérez, V. (s.f.) Estilos gerenciales y transformación organizacional. Una visión desde las instituciones de educación superior. <https://bit.ly/3qXqPJf>

- Rama, C. (2016) La educación superior en América Latina ante los nuevos desafíos del ciclo económico Cap.2. En: Ramírez Gallegos, René (coord.) (2016) *Universidad Urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC. <https://bit.ly/3cAUVtO>
- Silva, N. (2020) Gerentes universitarios se reinventan para continuar ofreciendo educación de calidad. Entrevista en: Laboratorio de Desarrollo Humano. <https://bit.ly/3DEbtg9>.
- Tünnernann & De Souza(2003) Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO Forum Occasional Paper Series, 4(5), 1-28. <https://bit.ly/3xatD6V>
- UNESCO (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. IESALC-UNESCO.
- UNESCO (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación*. París, Francia: Autor. www.unesco.org › FIELD › Santiago › pdf › replantear-educacion-ESP.

CAPITULO I

LA GESTIÓN ÁULICA EN LA ENSEÑANZA REMOTA VALORADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE TRES UNIVERSIDADES EN ECUADOR

Juan Carlos Araque Escalona

Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2684-7889>

juan.araque9454@utc.edu.ec

Ana Jacqueline Urrego

Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4799-7931>

anaurrego70@gmail.com

Gabriela Rivas-Urrego

Instituto Tecnológico Superior Quito Metropolitano, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>

gabrielarivasu@gmail.com

Resumen

La pandemia en materia educativa ha llevado a repensar los procesos propios de la antigua normalidad, de allí que el objetivo del presente escrito esté basado en el análisis de la valoración que realizan los estudiantes acerca de la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19. Para ello, se desarrolló un diseño no experimental transversal, con un tipo de investigación de campo con nivel descriptivo, para el desarrollo de la investigación se seleccionó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 108 estudiantes a quienes se les compartió un cuestionario de Google Forms el cual resultó tener una confiabilidad alta al realizar el cálculo de la misma mediante el SPSS versión 9.0. Los resultados más resaltantes indican que en la gestión áulica el 25% de los estudiantes consideran medianamente importante la evaluación diagnóstica y un el 10% de los mismos valoran como poco importantes las tutorías.

Palabras clave: gestión áulica, enseñanza remota, valoración del aula virtual.

CLASSROOM MANAGEMENT IN REMOTE TEACHING VALUED BY STUDENTS FROM THREE UNIVERSITIES IN ECUADOR

Abstrat

The pandemic in education has led to rethinking the processes of the old normality. Hence, this writing aims to analyze the assessment made by students about classroom management in remote teaching during the pandemic by COVID-19. For this, a non-experimental cross-sectional design was developed, with a field research type with descriptive level. To develop the research, a non-probabilistic convenience sampling of 108 students was selected to whom a Google Forms questionnaire was shared, which turned out to have high reliability when calculating it using SPSS version 9.0. In classroom management, the most outstanding results indicate that students consider the diagnostic evaluation to be moderately important, and 10% value the tutorials as not very important.

Keywords: classroom management, remote teaching, evaluation of the virtual classroom.

Introducción

La educación moderna se ha construido sobre la base de la gerencia y la administración, la primera de ellas tiene que ver directamente con la gestión de un gerente, lo cual abarca la principal función del maestro. Ahora, si bien la gerencia lleva en sí el germen de una gestión, es difícil tratarla sin el acompañamiento de la administración cuyos principios representan una vitalidad para quien tiene a su cargo procesos para direccionar el conocimiento. Debido a ello, la gerencia educativa, más aún en el proceso de la virtualidad, se ha tornado sumamente compleja; pues la finalidad es llegar a todos por igual y que ese equilibrio implique la calidad y el entusiasmo propio de los mediadores abnegados en su quehacer cotidiano.

Es común escuchar en muchos profesionales de la docencia comentarios en torno a prácticas constructivistas y significativas, sin embargo, muchas de sus praxis son contradicciones y hasta paradojas de aquello que reposa en los textos clásicos de esta importante corriente pedagógica, filosófica y epistemológica. Por ello, y aunque no será lo más resaltante en este texto, el constructivismo en gran medida lleva a los maestros a forjar culturas gerenciales propensas a mejorar cada día su gestión áulica. En consecuencia, ese maestro será un innovador no porque invente algo nuevo; sino por su tenacidad al buscar formas diferentes y técnicas que le permitan formar a las personas que más adelante harán lo mismo ante una comunidad reclamante y demandante de sujetos emprendedores, proactivos y propositivos.

Aunque muchas sean las propuestas que se hayan realizado en torno a una cultura gerencial educativa, ésta en particular es la suma de un cúmulo de experiencias por parte de los autores y su empeño en avanzar en un proceso cotidiano cuyo norte es el logro de metas mancomunadas. De manera especial se quiere un anclaje a un tipo de maestro que es capaz de agotar sus fuerzas y su tenacidad en aras de solventar problemas de enseñanza y aprendizaje. Ello se traducirá en eventos que más allá de sorprender conducen a las certezas emergentes de contextos educativos en constante actividad intelectual. En síntesis, el aula de clases es un espacio gerencial por estar conformada de personas en

una organización racional y emocional cuyos logros y éxitos se alcanzarán bajo la égida de un maestro capaz de comprender situaciones propias de un espacio diverso, complejo y ante todo dinámico.

El propósito fundamental de este texto es la narración de experiencias de aprendizaje durante la educación remota en tiempos de COVID-19 que en mucho tienen relación con la gestión áulica que llevan a cabo los docentes. En ese particular, se genera la interrogante de si muchas de las prácticas tecnológicas se quedarán permanentemente en el quehacer pedagógico, de hecho, ya se habla entre muchos académicos de una futura educación híbrida; lo cual marcará una pauta en el mundo de la docencia. En definitiva, la formación de un nuevo talento humano dependerá mucho de las gestiones y gerencias asumidas por un maestro que habrá de ubicarse en un nuevo escenario postpandémico. Por lo anteriormente descrito, el interés de la presente investigación se centró en el análisis de la valoración que realizan los estudiantes acerca de la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 lapso abril-agosto 2021.

Revisión teórica

Gestión áulica

Al plantear la gerencia educativa se hace necesaria la limitación del área que se quiere trabajar, en el caso que acá respecta se abordará la literatura y algunos principios teóricos y prácticos que permitirán afianzar procesos favorables a la gestión del conocimiento en el aula. Estos principios pudieran verse como estrategias para el fortalecimiento de la gestión áulica dentro de la educación remota, puesto que de una buena gestión del docente dependerá un acertado desarrollo de estrategias y técnicas justas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizajes significativos. Siendo ello así, se estará frente a un maestro capaz de gerenciar el aula y con ello permitir la administración de recursos y actividades dirigidos a estudiantes que a futuro serán capaces de construir nuevos modelos sociales y sobre todo asumir actitudes competentes frente a los retos que plantea la sociedad.

En suma, la voluntad y el entusiasmo de un maestro gerente lo convierte en un líder y es ello lo que necesita el contexto escolar, pudiendo así romper paradigmas ortodoxos que alejan a los estudiantes de toda cultura estética, creativa y experimental. Desde esa visión de mundo, el gerente escolar será de actitud auténtica debido a su capacidad para decidir, elegir y trabajar de una manera ingeniosa junto a personas que gozan de alto potencial intelectual, pero su emanación ante el mundo requiere de un ente motivador, ese sujeto no es otro que el gerente en el aula.

Desarrollar una gestión positiva es hacer al otro partícipe y hasta protagonista de los procesos, por ello el educador es el gran artífice en la construcción de nuevos entes que contribuyan al desarrollo pleno de sociedades capaces de superar viejos esquemas y retóricas estériles que en nada contribuyen al progreso. En ese sentido, un maestro que toma en cuenta las capacidades ha dado paso a la gestión que Chiavenato (2009) define como “una nueva concepción donde las personas dejan de ser simples recursos (humanos) organizacionales y son considerados seres con inteligencia, personalidad, conocimiento, habilidades, competencias, aspiraciones y percepciones singulares” (p. 39) y con ello se fija posición en el presente escrito para que en lo sucesivo los lectores se hagan una idea del docente que se perfila a partir de esta reflexión. Con todo ello, el docente como un gestor y promotor de talentos es aquel que está consciente del valor intelectual y humano de sus estudiantes, de él se desprenderán experiencias que este aprovechará al máximo para que el aula se convierta en un espacio sinérgico necesario en la construcción significativa de comunidades de aprendizaje.

A la vez, una acertada gestión permite el surgimiento de nuevos patrones de conducta los cuales provocan cambios significativos en los estudiantes proclives al progreso desde todas las aristas posibles. En este marco es propicio hacer alusión a Toro de Jiménez (2021) para quien la gestión, especialmente la que se desarrolla a nivel universitario es aquella que permite “la comprensión y explicación de la complejidad del asunto social-humano en el contexto latinoamericano” (p. 87); pues ello derivará en la ruptura urgente y necesaria de vetustas actitudes ya clásicas y conocidas desde tiempos ancestrales en el continente americano. Siendo así, la persona que egresa de una

institución producto de una justa gestión habrá sido catapultado desde un entorno mucho más humano, reflexivo y consciente de aquello que deberá cambiar en el plano social, ético y familiar.

La importancia de la gestión áulica radica en el hecho medular de un reconocimiento del sujeto que aprende con todo aquello que le rodea, para ello será necesario que el maestro logre que sus estudiantes abran su mente y con ello las infinitas posibilidades de relacionarse con el mundo. Habiendo logrado ello, la persona sabrá qué función cumple en la sociedad y la función de todos los seres y cosas que le rodea, dicho reconocimiento e identificación con el medio es el primer gran paso hacia la sensibilización individual, rompiendo así los grandes obstáculos que en muchos casos no han sido fáciles de superar. En consecuencia, el conocerse y respetarse a sí mismo da la idea de que se puede valorar aquello que imparte el docente y por ello la gestión de este será valorada grandemente por un sujeto que teniendo confianza, comunicación y conocimiento de sí logra verter lo mismo en el mediador quien realiza una gestión favorable a toda una comunidad de aprendizaje.

La gestión áulica es tan capital y relevante que de ella depende una regulación con mayor estética y funcionamiento de las estructuras que albergan comunidades de aprendizaje, más todavía cuando sus objetivos apuntan al progreso social y colaborativo. En ese particular, se ha podido evidenciar que aquellas instituciones que gozan de docentes proclives a desarrollar una gestión áulica ajustada a las demandas actuales han visto resultados altamente efectivos y eficientes en función de los logros y resultados de aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.

Asimismo, la gestión áulica fomenta el aprendizaje significativo ampliando así los horizontes de búsqueda e investigación en todos los actores escolares. Bajo esa óptica, Torres (2015) argumenta que es importante la gestión áulica; pues ella soporta “una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver una situación o para alcanzar un fin determinado” (p. 57); convirtiéndose ello en una columna central en procesos de formación de talento humano. Lo que deberá ser una constante, a menos

que los mediadores sigan anclados a modelos tradicionales que en nada benefician a la sociedad, yendo más allá del mero hecho escolar.

Actividades de la función docente en la gestión del aula virtual

La docencia es una profesión que exige de sus practicantes competencias multidisciplinares que engloban un rango amplio de actitudes, destrezas y conocimientos que se manifiestan en el ejercicio de la enseñanza por vocación, comprendido esto como la inclinación que el ser humano experimenta al realizar actividades específicas de una carrera. En este orden de ideas, es necesario hacer notar que el proceso de enseñanza es influenciado por las características personales del docente y de acuerdo a ello se configuran las características específicas de la mediación docente; pues conjugan en diferente medida aspectos psicológicos y académicos para generar la construcción de conocimiento en el estudiantado.

Como práctica social, la docencia involucra aspectos políticos, metodológicos y éticos que son normados por los entes que rigen la legislación según el nivel educativo en que se circunscriba el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, más allá del apego a las directrices que guían la acción pedagógica, la docencia ha de ser practicada desde una perspectiva reflexiva que permita reconocer que el acto de enseñar no se restringe al abordaje de contenidos curriculares, sino que es el proceso que conduce a la formación académica, social y afectiva del ser humano.

En consonancia con lo anteriormente descrito, además de implicar el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y sus resultados; “...la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia” (Nieva & Martínez, 2016, p.15). También atañe al docente las actividades curriculares no lectivas tales como: el seguimiento de las actividades realizadas en el aula, gestión y organización de actividades y eventos académicos, las asesorías académicas, la participación en eventos del contexto universitario; así como las actividades de actualización y perfeccionamiento

pedagógico, entre otras. Todo ello es muestra de la diversidad de funciones que desempeña un docente en su gestión aula, pues ha de desarrollar las actividades formativas del estudiantado a la par que realiza gestiones administrativas que respaldan las actividades de enseñanza, las actividades de desarrollo profesional y las de vinculación con la comunidad universitaria y local.

Existe un conglomerado de acciones que inciden en la mejora de la práctica educativa y que están relacionadas con el compromiso docente y su capacidad adaptativa al entorno que circunda al proceso educativo, algunas de las acciones más destacadas, según Gil Flores (2017) son:

- a) Actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados y sobre enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe.
- b) La eficiente distribución del tiempo, destacándose la preponderancia a tres actividades principales: el seguimiento a las actividades de aprendizaje y corrección de las mismas, la vinculación de los contenidos abordados con la cotidianidad con el propósito de demostrar la utilidad de los nuevos conocimientos y el empleo de recursos TIC para introducir recursos didácticos novedosos a la clase.
- c) Propiciar el protagonismo del estudiante en el proceso de evaluación, incluyéndose la explicación por escrito de la calificación obtenida y el favorecimiento de la autoevaluación, lo que conduce a la aplicación de procesos de evaluación formativa constante.

Indudablemente, en el contexto escolar la gestión áulica es un elemento transversal que incide directamente en la calidad de los constructos generados en el estudiantado, por lo que la función docente de forma implícita está influenciada por la actualización docente, las actitudes y las concepciones sobre los elementos que conforman el escenario educativo. Aunado a ello, existe un factor imprescindible en todo docente y es la capacidad de adaptación frente a los cambios imprevistos o paulatinos que se suscitan en el entorno al acto educativo, para Tejada (2002) "educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su

velocidad, cifrado en nuevas claves de concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales..." (p. 30).

Una de estas adaptaciones ha sido la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, destacándose la progresiva transición desde que la tecnología era considerada solamente un elemento de apoyo a la gestión áulica presencial en que se dinamizaba la utilización de recursos didácticos, la búsqueda de información en línea y se automatizaba gran parte de las tareas administrativas, hasta la actualidad en que las TIC son el medio para el ejercicio de la docencia a través de los Entornos de Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Para Cedeño (2017), una de las características principales de los EVA es que "permiten la comunicación fluida y activa entre los actores del proceso promoviendo nuevos roles para el docente, que se convierte en un guía y moderador, y para los estudiantes, con un papel más activo en la construcción de los conocimientos" (p.120), pudiendo consolidarse como procesos de formación completamente virtuales (e-learning) o servir de apoyo a los presenciales (blended learning).

Es así como, la educación ha sufrido una transición hacia la total tecnologización de la gestión áulica, en la que se destacan tres modalidades principales: la educación en línea, la educación virtual y la educación a distancia, como se describió anteriormente. Por ello, es necesario en la praxis pedagógica la transformación en algunos elementos que se relacionan con la función del docente que permitan enfrentar diferentes escenarios en la educación universitaria (Urrego *et al.*, 2021); y en general todos los niveles educativos a raíz de la pandemia por COVID-19 en la que la educación se ha caracterizado por la interacción síncrona y asíncrona entre docentes y estudiantes.

Lo descrito anteriormente, promovió que la gestión áulica haya sido objeto de innovación generándose la posibilidad realizar tareas relacionadas con la docencia y la gerencia administrativa del aula por optimizarse recursos tales como el tiempo, la generación y respaldo de información, entre otros. En consecuencia, las competencias del docente han tenido que adaptarse y actualizarse conforme a las demandas del contexto educativo, siendo esto un proceso que ha tenido mayor preponderancia los

últimos quince años y al ser un escenario altamente cambiante la docencia debe requerir un perfil que pueda responder a esos cambios civilizatorios, tal como lo señalan Cordero *et al.* (2013) “la docencia se conceptualiza como una actividad compleja, multidimensional e incierta” (p. 5).

En este aspecto, Urdaneta & Guanipa (2008) proponen la actualización de un conjunto de competencias que son indispensables para la exitosa gestión áulica en el contexto de educación en línea, a continuación, se describe su propuesta:

- a) Competencia Pedagógica, confiere la capacidad para aplicar procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad en línea propiciando una práctica reflexiva que vincule coherentemente el saber enseñado y su aplicación a través de la interacción, además de favorecer la interdisciplinariedad a través de la tecnología educativa.
- b) Competencia Comunicativa, considerada como la capacidad para intervenir e interponer acciones didácticas considerando la etapa evolutiva del estudiante, las disparidades en la comprensión lectora, metacognición, reconstrucción de significados. En presencia de estas características, se recomienda acentuar una concepción constructivista, cognitivista e interactiva.
- c) Competencia Psicológica, referida a la habilidad para asumir el rol didáctico docente como un eje de la construcción del aprendizaje en el estudiante a través de las representaciones sociales, la interacción y la afectividad.
- d) Competencia Técnica, hace referencia a la habilidad en el manejo eficiente de las TIC, así como características de la evaluación y planificación en EVA por lo que el docente debe poseer el conocimiento procedimental que le permita conducir y controlar las condiciones específicas que se presentan en el proceso educativo en línea.

Además de las competencias que debe reunir el docente en la clase presencial, el formador que utiliza como canal el aula virtual, como lo indican Urdaneta & Guanipa (2008) en la presentación de las competencias compartidas en el párrafo anterior, deben tener una competencia técnica que refleje habilidad en el manejo eficiente de las TIC. Las mismas deben ser empleadas tanto para el proceso de planificación de los contenidos a

desarrollar, como también, para la evaluación de estos; tomando en consideración de manera enfática el desarrollo de la actividad regulativa y de realimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como es del conocimiento por todos, el interés por las competencias del docente en cuanto al uso de las TIC no es reciente; sin embargo, en los actuales momentos en los que no se tiene certeza hasta cuándo se seguirá desarrollando en muchas instituciones la educación remota de emergencia, es imprescindible que el docente maneje ciertas herramientas digitales que permitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta modalidad. De hecho, para Cejas *et al.* (2020) los medios tecnológicos además de tener un fin didáctico deben servir para promover la investigación; de manera que los estudiantes se sientan inclinados hacia la revisión de los diferentes recursos que están a su disposición en las aulas virtuales y también en las diferentes fuentes de información confiables que las que tienen acceso a través de la internet.

Enseñanza remota y su diferenciación con otros tipos de enseñanza

La dinámica social introduce cambios en las actividades que en el día a día se realizan, más aún cuando en esta dinámica social la utilización de la digitalización ofrece actualizaciones que deben realizarse en función de nuevas herramientas y recursos que se encuentran a la disposición de casi todas las personas. Es así como en el ámbito educativo y con ello en la gestión áulica, la actualización también se convierte en una necesidad para adaptarse a los cambios que se dan, bien sea por los propios avances tecnológicos, por el surgimiento de nuevas disciplinas, entre otras razones; o por situaciones emergentes como la sufrida a raíz de la pandemia por COVID-19.

Desde ese contexto, por todos es conocido que los organismos encargados de la educación en los diferentes países consideraron variados medios para dar continuación a la formación de estudiantes de los distintos niveles en todo el mundo. Ante la situación, no existe aún un único camino para el éxito pedagógico, ni soluciones que no tengan pros y contras ante lo complejo de la problemática surgida por la necesidad de distanciamiento social. No obstante, tomando en cuenta los contextos particulares de cada entorno y

considerando los principios de la enseñanza como interacciones dinámicas en los que subyacen las teorías del aprendizaje en relación con las características personales e individuales del estudiante, se implementaron diversas acciones que fueron ajustándose a medida que la situación fue tornándose más conocida para así salir adelante con los fines educativos.

Por ello, tomando en consideración que la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características del estudiantado; la competencia docente surge de la capacidad de acercarse a esa diversidad, creando un medio de interacción en el que se atiendan los objetivos curriculares y a la vez las necesidades de formación en los participantes del proceso de aprendizaje. En este sentido, cada docente siguiendo los lineamientos establecidos por la institución educativa a la que se encuentra adscrito, ha volcado su esfuerzo hacia acciones que conduzcan al logro de los fines establecidos según el nivel educativo correspondiente.

Tabla 1

Tipos de educación según el entorno para la enseñanza y el aprendizaje.

Silvio (2003)		Ibáñez (2020)	
Término	Definición	Término	Definición
Educación en línea	Los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir con sus horarios para la sesión. Ejemplo son las clases mediante sesiones de Zoom con la subida de actividades a la plataforma de la institución.	Educación virtual presencial	Consiste en actos educativos realizados mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo.
Educación virtual	Requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo.	Educación virtual a distancia	Los actores interactúan, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos. Esta es la modalidad educativa de comunicación asincrónica.
Educación a distancia	Puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB, CD, entre otros.	Educación no-virtual a distancia	Describe la educación a distancia tradicional, en la cual se utilizan soportes muy variados de información no-digitales y no-numéricos ni computarizados, en papel, audio-cassettes, video-cassettes, películas, diapositivas, todas ellas son soportes heterogéneos de información.

Educación remota	El objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea, como una adaptación ante un evento imprevisto.
------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Silvio (2003) e Ibáñez (2020).

Desde las consideraciones anteriores, es propicio hacer mención a los términos utilizados según la modalidad de las plataformas educativas, tomando en cuenta que una plataforma educativa o LMS (Learning Management Systems), es el software sobre el que el campus virtual se configura, el cual, al igual que en el campus universitario como espacio físico; se desarrollan actividades de interacción entre docentes y estudiantes tales como: asistir a clases, compartir experiencias de aprendizaje, cumplir con evaluaciones, entre otras; así también “disponer de los recursos necesarios para las labores de investigación (acudir a la biblioteca, disponer de espacios de colaboración y encuentro, utilizar laboratorios, ...) o realizar los diferentes trámites administrativos” (Gómez-Espinosa, 2021, p.28). Todo lo enunciado se realiza en el entorno virtual por medio del uso de la internet, permitiendo el acceso a diferentes aplicaciones que están a disposición de los usuarios.

A raíz de la utilización de las plataformas virtuales de acuerdo con las posibilidades de cada universidad, como único medio para continuar con el desarrollo de los lapsos académicos, se comenzaron a realizar distinciones de los términos utilizados en la enseñanza mediante la utilización del internet y otros casos con medios físicos, diferenciando educación a distancia, educación en línea, educación virtual y educación remota. En la tabla 1, a continuación, se muestran las definiciones para cada una:

Aunque en el 2003 no era tan popular el uso del internet para el desarrollo de las clases a nivel universitario y mucho menos en los primeros niveles educativos, ya existía una diferenciación en los tipos de educación que se brindaba con el uso de la virtualidad, tal como se presenta en la tabla 1, la única diferencia es que en esos tiempos no se hacía alusión a la educación o enseñanza remota. Niño *et al.* (2021), a través de una revisión de la información presentada por varios autores, exponen que tras declararse la pandemia, los medios de comunicación comenzaron a referirse a la educación en línea o

escolarización en el hogar, para mencionar las alternativas de educación que se instrumentaron en todo el mundo; por ello explican que desde la apreciación de especialistas en tecnología educativa se utiliza el término enseñanza remota de emergencia refiriéndose a la adaptación forzada e imprevista a la que se tuvo que recurrir desde las instituciones con programas de educación presencial habilitando la formación con el uso de plataformas tecnológicas.

Específicamente en Ecuador, se han utilizado entre otras, las plataformas de moodle y de google classroom, así como Zoom y Google Meet para las reuniones sincrónicas, diferenciando que no todas las universidades tienen educación en línea debido a los problemas de acceso al internet y a la utilización de equipos como computadoras y tablets; ya que en muchos hogares se ha tenido que compartir el equipo disponible entre los integrantes de la familia para cumplir con sus deberes académicos. Por otra parte, el acceso al internet también fue otra de las limitaciones que se presentaron y por ello, algunas universidades públicas del Ecuador realizaron la entrega planes de internet a estudiantes de escasos recursos; así también, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en alianza con la Corporación Nacional de Telecomunicaciones CNT y la banca privada, lanzaron el programa de servicios y productos preferenciales para que estudiantes y docentes accedieran a equipos tecnológicos y paquetes de Internet, con costos accesibles (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020).

Tabla 2

Bloques del aula virtual de la metodología PACIE

Bloques	Secciones	Descripción
BLOQUE PACIE	Sección de información	Información general del curso, una guía para iniciar el curso, Información del tutor y la rúbrica de evaluación del curso
	Sección de comunicación	Anuncios, noticias y novedades del desarrollo del curso (se recomienda revisar este espacio frecuentemente)
	Sección de interacción	Para resolver inquietudes e inconvenientes de forma colaborativa y cooperativa con toda la comunidad virtual del curso
BLOQUE ACADÉMICO	Sección de exposición	Contiene la información que necesita conocer el estudiante, cuidando que no sea repetitiva para no cansar, aburrir y desertar al estudiante
	Sección de rebote	Constituye un filtro con actividades para compartir conocimientos de forma crítica y reflexiva a través de foros, chat, videoconferencias, blogs entre otros recursos de la web o plataforma Moodle, pues de esta manera el estudiante debe leer y asimilar la información de la sección de exposición, en caso contrario no podrá continuar con las actividades planificadas.
	Sección de construcción	El tutor no interactúa, permite que los estudiantes investiguen, exploren, resuelvan, aprendan haciendo y si se equivocan deben corregir y superar las actividades propuestas.

BLOQUE DE CIERRE	Sección de comprobación	Tiene por objetivo evaluar el aprendizaje del estudiante a fin de conocer si aprendió, asimiló y comprendió los contenidos propuestos.
	Sección de negociación	En este espacio se propicia la comunicación con el tutor para entregar trabajos atrasados o trabajos que no cumplieron la comprobación de destrezas.
	Sección de Foro de despedida	Pueden interactuar todos los participantes.
	Sección de Retroalimentación	Espacio destinado para conocer la opinión de los participantes en cuanto al desarrollo de los contenidos, la labor tutorial, el uso de la tecnología, entre otros aspectos que sirvieron para mejorar la calidad educativa en la modalidad virtual.

Fuente: Elaboración propia a partir de Basantes *et al.* (2018).

Desde el ámbito de las aulas virtuales es oportuno mencionar el trabajo del Ing. Pedro Camacho, promotor de la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA), quien implementó la metodología Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, E-learning (PACIE), “enfocada en el uso de las TIC como un soporte a los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje” (Camacho, citado por Flores & Bravo, 2012, p. 10). Tomando como base dicha metodología; Basantes *et al.* (2018), presentan información acerca de su implementación en el Campus Educativo Virtual de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador; siguiendo las especificaciones de la estructuración de tres bloques: Bloque PACIE, Bloque Académico y Bloque de Cierre. El contenido de cada bloque se muestra en la tabla 2.

Como puede observarse en la tabla 2, la mayoría de aulas virtuales, con más o menos elementos, se estructuran siguiendo los aspectos descritos en la misma; pues se presenta o bien un bloque o sección de inicio en el que se comparten documentos referidos en general a la asignatura tales como sílabo (programa de la asignatura), hoja de vida del docente, reglamentos; entre otros. Para cada unidad se presentan los objetivos y los temas; así como en cada semana se comparten link de las clases en línea, materiales de apoyo y tareas.

Descrito ese escenario de la educación virtual remota de emergencia, es importante conocer cuáles son las valoraciones de los estudiantes en relación con la formación que están recibiendo a través del uso de las aulas virtuales, toda vez que son ellos quienes pueden plantear sus sugerencias y puntos de vista acerca de lo que consideran necesario e indispensable para proseguir con su proceso de aprendizaje. Dichas valoraciones servirán de insumo para hacer énfasis en aquellos aspectos que los mismos han

considerado como positivos y subsanar aquellos que representen obstáculos en el aprendizaje.

Aspectos metodológicos

Para realizar el análisis de la valoración que realizan los estudiantes acerca de la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 en el lapso abril-agosto 2021, se puso en marcha una investigación cuantitativa, de diseño no experimental transversal, de campo con nivel descriptivo, todo ello debido a que los datos fueron recabados directamente de los estudiantes utilizando el análisis estadístico con el fin de establecer pautas sobre las valoraciones que realizan acerca de la gestión áulica, por lo tanto, la variable se estudia sin manipulación de misma durante el semestre que se desarrolla en los meses de abril a agosto 2021 (Hernández *et al.*, 2014). La naturaleza de la investigación expuesta responde a los objetivos planteados que fueron los siguientes:

Objetivo general:

Analizar la valoración que realizan los estudiantes acerca de la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 lapso abril-agosto 2021.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar los elementos que componen la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 lapso abril-agosto 2021.
- b) Determinar la valoración que hacen los estudiantes a los elementos que componen la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 lapso abril-agosto 2021.

Una vez presentados los objetivos, se procede a referir que la población seleccionada estuvo conformada por los estudiantes de las tres universidades a las que se encuentran adscritos los autores de la presente investigación, por esta razón se trabajó con un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, que consiste en la disponibilidad de los sujetos para aplicar el instrumento de investigación (Palella & Martins, 2012), tomando una muestra de 108 estudiantes que pertenecen a los cursos mediados por los docentes involucrados en este estudio.

La técnica utilizada fue la encuesta mediante un cuestionario, dispuesto mediante Google forms, que mide la valoración de los estudiantes hacia la gestión áulica de educación remota de emergencia, traducida en los diferentes materiales y estrategias desarrolladas mediante el aula virtual. El instrumento quedó estructurado en 21 ítems con una valoración de importancia entre 1 y 5. Con la siguiente codificación: 1=Sin importancia; 2=Poco Importante; 3=Medianamente Importante; 4=Importante y 5=Muy importante. Es de resaltar que la redacción de los ítems estuvo vinculada a los elementos que presentan Basantes *et al.* (2018) para los bloques del aula virtual (presentados en la tabla 2); en combinación con los elementos que presentan los autores de este trabajo en cada una de sus cursos.

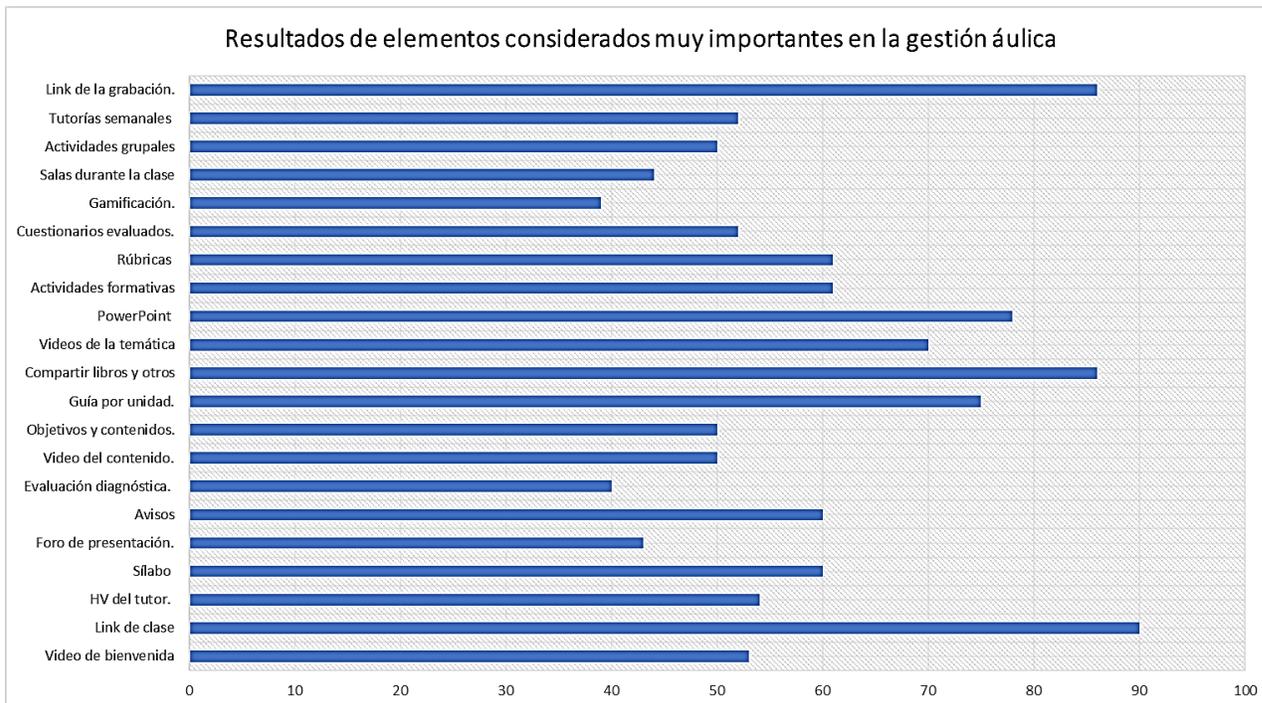
Tomando en consideración la información de Hernández *et al.* (2014) acerca de los aspectos de validez y confiabilidad desde el enfoque cuantitativo, la validez del instrumento construido fue evaluada por juicio de expertos. La prueba piloto correspondió a un grupo de 15 estudiantes de otra universidad, quienes utilizan aulas virtuales con las mismas características de las universidades tomadas como unidades de análisis; esto se realizó a través de la solicitud de colaboración a un docente quien compartió el enlace del formulario piloto. Se calculó la confiabilidad mediante el SPSS versión 9, arrojando un coeficiente de 0,928, resultado de confiabilidad de consistencia interna alta.

Resultados

El interés por analizar la valoración que realizan los estudiantes acerca de la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 lapso abril-agosto 2021, condujo a la aplicación del cuestionario a 108 estudiantes de tres universidades en Ecuador. Los resultados de dicho en instrumentos en relación con la valoración de muy importante se representan porcentualmente en el gráfico 1:

Gráfico 1

Resultados en porcentajes de elementos considerados muy importantes por los estudiantes en la gestión áulica.



Elaboración propia.

El análisis de las respuestas obtenidas permite identificar que más del 70% de los estudiantes valoraron como muy importantes los elementos del aula virtual tales como compartir el link de la clase antes del encuentro o el link recurrente, presentar una guía por cada unidad, colocar a la disposición en el aula libros y otros materiales, compartir las presentaciones utilizadas por el docente y colocar el link de la clase grabada. Así también con un valor cercano al 60% de los estudiantes consideraron muy importantes la presentación del sílabo o programa de la asignatura, compartir informaciones o avisos, incluir videos de la temática tratada, presentar actividades formativas y las rúbricas de evaluación.

Los aspectos a los cuales la mayoría de los estudiantes valoró como muy importantes concuerdan con los señalados por Area *et al.* (2018) quienes luego de la revisión de diversos autores encontraron que “un entorno, aula o espacio de enseñanza aprendizaje en línea se compone básicamente por cuatro elementos o dimensiones: las

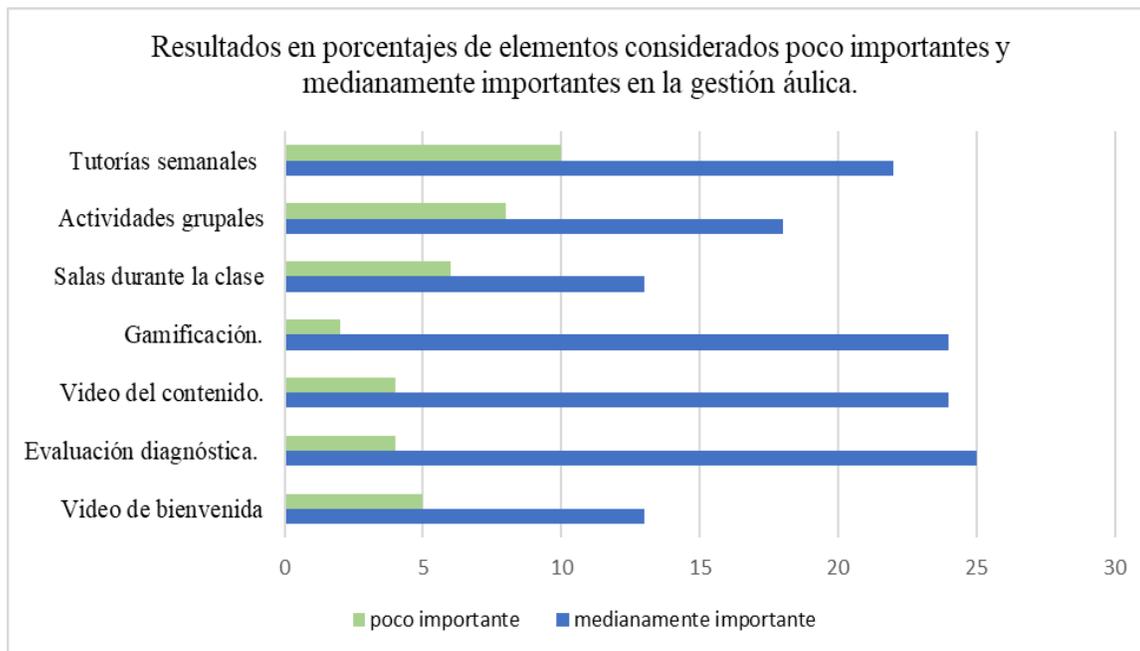
actividades o tareas, los materiales didácticos u objetos de aprendizaje digitales, los procesos comunicativos y la tutorización evaluativa” (p. 181). Dichos elementos están implícitos en los porcentajes más altos en cuanto a las valoraciones de muy importantes.

Un aspecto resaltante es que solo en 39% de los estudiantes valoraron como muy importantes las actividades de gamificación, aunque no se indagó al respecto, ni constituye uno de los propósitos en este trabajo, puede influir el hecho de considerar la gamificación solo como un juego y no como un medio de aprendizaje.

A pesar de la escala tomada en consideración desde la valoración muy importante, importante, medianamente importante; poco importante hasta sin importancia; solo se presentarán los resultados más resaltantes en las escalas de medianamente importante y poco importante. Los cuales se muestran a continuación en el gráfico 2:

Gráfico 2

Resultados en porcentajes de elementos valorados como poco importantes y medianamente por los estudiantes en la gestión áulica.



Elaboración propia.

Las valoraciones medianamente importantes están por encima del 10% de los estudiantes, alcanzando la valoración del 25% de ellos que consideran medianamente

importante la evaluación diagnóstica. También se destaca que el 10% de los estudiantes valoran como poco importantes las tutorías semanales. Además, están en estas valoraciones de poco importantes y medianamente importantes el video de bienvenida, el video relacionado con la temática tratada, la gamificación, la creación de salas durante la clase y las actividades grupales.

Resalta el resultado en cuanto a la valoración acerca de la evaluación diagnóstica, pues esta debe estar orientada a “dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar” (Santos Guerra, 2016, p. 16) y servir de apoyo para que el estudiante identifique sus falencias y conjuntamente con el docente se realicen actividades que conduzcan a superar las mismas. Por otra parte, y en cierto modo relacionada con la evaluación diagnóstica está el cumplimiento de las tutorías ya que como lo plantean Calderón *et al.* (2019), las mismas constituyen un proceso de acompañamiento y orientación al estudiante para promover su formación integral y mitigar los obstáculos que interfieren en su aprendizaje.

Conclusiones

En general los elementos que componen la gestión áulica en la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19 no están alejados de las recomendaciones que los expertos en educación mediante el uso de plataformas digitales han venido señalando durante los últimos 10 años. Claro está, existen ahora más recursos y quizás la disposición intencionada por parte de docentes y estudiantes dada la necesidad evidente y vivenciada de desarrollar conocimientos al respecto.

La valoración que hicieron los estudiantes de las tres universidades tomadas para el estudio a los elementos que componen la gestión áulica en la enseñanza remota, generan una interesante reflexión al destacarse entre esos elementos que la cuarta parte de ellos valoraron como medianamente importante la evaluación diagnóstica y las tutorías. Esto demuestra que se desconoce la importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de aprendizaje, pues en la medida que se conozcan las dificultades existentes permitirá primeramente un autoconocimiento por parte del estudiante y un insumo para

el docente sobre las acciones a seguir en su gestión pedagógica; sin olvidar la necesidad de realizar la realimentación necesaria para la toma de decisiones, como proceso dialógico en el deber ser de la evaluación y las tutorías académicas.

Por otra parte, la gestión áulica tiene que considerar estrategias acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de manera que se presenten alternativas para el procesamiento de información y nuevos conocimientos. En tal sentido, tomando como referencia los resultados de esta investigación en el contexto de tres universidades en Ecuador, se sugiere a las instituciones de educación universitaria hacer espacios en la apretada agenda que cumplen los docentes ecuatorianos para brindar cursos de actualización que contribuyan al mejor dominio de las herramientas digitales.

Así también, con este texto se espera que algunos maestros logren poner a prueba lo acá relatado y a partir de ello hacer florecer sus propias experiencias de aprendizaje. Muy a pesar de que en muchas ocasiones la experiencia no es transmisible en su totalidad, puede decirse que hay momentos en que una vivencia bien relatada provoca la curiosidad en quienes más adelante llegan a convertirse en grandes investigadores e innovadores del aula de clases. Siendo así, se aspira la atención de una concurrencia interesada por un cambio a nivel de la enseñanza, sin embargo, no se desestima a quienes se muestren indiferentes ya que seguramente tendrán valoraciones y observaciones puntuales las cuales abrirán canales dialógicos conducentes a mejoras en procesos de investigación y pensamiento crítico.

El docente que no se sume hoy día a los vertiginosos cambios de la educación con el apoyo de las TIC quedará desfasado; pero esto no es un problema que lo afecte a él, sino que con ello arrastra a toda una población; en virtud de que un esquema de tal magnitud se repetirá en cada uno de sus estudiantes. Desde allí urge que los profesionales de la docencia cambien en su práctica pedagógica, más hoy día cuando la tecnología y un mundo globalizado demandan infinidad de información y allí surge la gran interrogante si el mediador es consciente de ello. En el caso que sea positivo ¿Qué hará para que esa información llegue al aula y sea de provecho para su público?.

Referencias

- Area, M., San Nicolás, M. & Sanabria, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), Pp. 179–198. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Basantes, A., Naranjo, M. & Ojeda, V. (2018). Metodología PACIE en la Educación Virtual: una experiencia en la Universidad Técnica del Norte. *Formación universitaria*, 11(2), Pp. 35-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200035>
- Calderón, M., Cáceres, A. & Calderón, O. (2020). Tutorías académicas como un aporte al proceso formativo universitario. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 7 (3), 171-192. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2754>
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rebuso*, 4 (1), Pp. 119-127. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2156/2275>
- Cejas, M., Lozada, B., Urrego, A.J., Mendoza, D. & Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Risti Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37. Pp. 132-148. <https://doi.org/10.17013/risti.37.132-148>
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México: Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Cordero, G., Luna, E. & Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), Pp. 2-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>

- Gil Flores, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246381>
- Gómez-Espinosa, M. (2021). Plataformas de enseñanza virtual y su aplicación en educación superior: el caso UNIR. En: C. Cáceres, N. Esteban, M. D. Gálvez & B. Rivas (Ed.). *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la educación superior*. Universidad Rey Juan Carlos. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/unibe/175737?page=5>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, F. (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? *Observatorio*. Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Flores, K. & Bravo, M. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 12 (24), Pp. 3-17. <http://146.83.132.45/articulos/2012/dialogos-e-24-flores.pdf>
- Nieva, J. A. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Niño, S., Castellanos-Ramírez, J. & Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 65 (21). Pp. 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Palella, S. & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedepel.

Santos Guerra, M. Á. (2016). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea Ediciones.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). Estudiantes ecuatorianos podrán acceder a equipos tecnológicos y planes de internet preferenciales. Boletín de prensa No. 48. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/estudiantes-ecuatorianos-podran-acceder-a-equipos-tecnologicos-y-planes-de-internet-preferenciales/>

Silvio, J. (2003). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. En: La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/527>

Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972992>

Toro de Jiménez, T. (2021). RSU como gestión universitaria: estrategia de gestión, pedagogía y didáctica. Interculturizar lo humano. Pp. 83-113. En: Piñero, M.L., González, F & Ávila, E. (Eds.) (2021) Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0008>

Torres, E. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno - 2014 - Perú. *Comuni@cción*, 6(1), Pp. 56-64. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682015000100006

Urdaneta, M. & Guanipa, M. (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en*

Educación, 111-134.

<https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/155>

Urrego, A. J., Rivas-Urrego, G. & Montenegro, M. (2021). La praxis pedagógica en el contexto de tres universidades del Ecuador: Una aproximación desde diferentes áreas profesionales. En: Piñero, M.L., González, F. & Ávila, E. (Eds). Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano UPEL IPB. 114-141. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0008>

CAPITULO II

UNIVERSIDAD CORPORATIVA: UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO

José René, Arroyo Ávila

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-8030-8472>
rarroyo@uach.mx

María del Rosario de Fátima, Alvidrez Díaz

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-4251-8516>
malvidre@uach.mx

Oscar Alejandro Viramontes Olivas

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-0494-4127>
violioscar@gmail.com

Víctor Alonso Domínguez Ríos,

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-2025-5719>
victor.dominguez@uach.mx

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001103>

Resumen

Una Universidad Corporativa es una modalidad de trabajo ideada para que las empresas sean capaces de gestionar el conocimiento de sus empleados y alinearlos directamente con los objetivos y estrategias de la empresa. El objetivo de la investigación fue describir las áreas de oportunidad académica que una Universidad Corporativa pueda ofrecer a los colaboradores de su empresa. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de diseño no experimental, transeccional, descriptivo; el modo fue de campo (empírica). El tipo de muestreo fue probabilístico y el tamaño de la muestra fue de 300 personas. Los principales resultados muestran que las principales carreras técnicas solicitadas fueron: Técnico Superior Universitario en Mercadotecnia; Técnico Superior Universitario en Administración del Capital Humano; Técnico Superior Universitario en Logística y Cadena de Suministros. Los Posgrados más demandadas fueron: Maestría en Desarrollo de Capital Humano; Maestría en Sistemas de Calidad y Productividad; Maestría en Comercialización en Tecnologías Innovadoras.

Descriptor: Universidad Corporativa, Técnico Superior Universitario, Maestría.

THE CORPORATE UNIVERSITY: AN ALTERNATIVE IN THE TRAINING OF HUMAN TALENT

Abstract

A Corporate University is a working modality designed so that companies are able to manage the knowledge of their employees and align them directly with the objectives and strategies of the company. The research aimed to describe the areas of academic opportunity that a Corporate University can offer to the collaborators of your company. The research approach was quantitative, non-experimental, transactional, and descriptive; the field (empirical) mode. The type of sampling was probabilistic, and the sample size was 300 people. The main results show that the main applied for careers were: Higher University Technician in Marketing; Higher University Technician in Human Capital Management; Higher University Technician in Logistics and Supply Chain. The most demanded Postgraduate Programs were: Master's Degree in Human Capital Development; Master in Quality and Productivity Systems; Master of Marketing in Innovative Technologies.

Keywords: Corporate University, Higher University Technician, Master.

Introducción

Las Universidades corporativas cubren una necesidad que tienen las empresas para complementar la educación y formación de sus colaboradores; sus objetivos de aprendizaje están en sintonía con los intereses, los objetivos y las estrategias de las propias empresas; se basan en el desarrollo de programas específicos, para poder desarrollar habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con los problemas actuales de la organización.

La presente investigación, está orientada hacia determinar las áreas de oportunidad que la Universidad Corporativa “Instituto de Estudios Avanzados SSC” (cuyo acrónimo IDEAS se utilizará en el resto del documento) puede ofrecer a los colaboradores de la empresa “Sistemas en Soporte a la Comunicación” (SSC) [se utilizan seudónimos a petición de la empresa].

El concepto de “Universidad Corporativa” es una tendencia en franco crecimiento; los primeros esbozos se remontan a los comienzos del siglo XX cuando empresas como General Motors y General Electric desarrollaron programas de entrenamiento interno, para brindar a sus trabajadores de las habilidades necesarias para ejecutar sus rutinas de trabajo; sin embargo es a fines de los años 1980’s y comienzos de los 1990’s (sobre todo en Estados Unidos), cuando la gestión del conocimiento comienza a tomar relevancia, las compañías se dan cuenta que deben desarrollar, educar y reeducar a sus colaboradores de manera permanente (*life long learning*) y que hay un gran desarrollo de industrias completas basadas en el “conocimiento”, de esta manera las Universidades Corporativas comienzan a concebirse como un proceso a través del cual las organizaciones integran la enseñanza/aprendizaje estratégica, continua y orientada a resultados a través de toda la fuerza laboral.

México concentra 22% de las Universidades Corporativas en América Latina, Brasil tiene el 34%, Argentina el 14%, Colombia el 11%, Perú el 10%, Venezuela el 4%

y Chile el 2%, según datos del 'Informe Sumaq sobre Formación Ejecutiva y Universidades Corporativas en América Latina' (Sumaq, 2011), lo cual se muestra en la Figura 1.

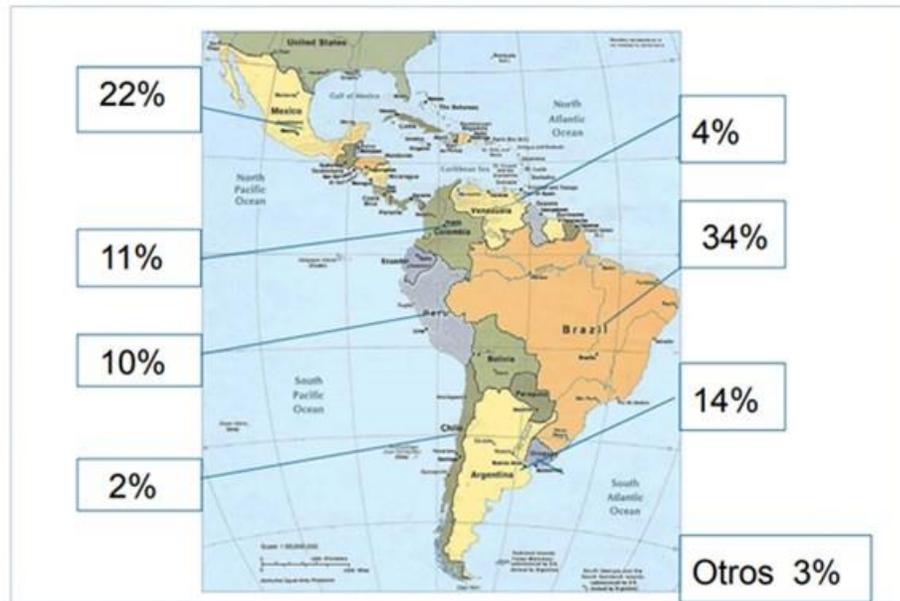


Figura 1. Universidades Corporativas en América Latina.
Fuente: Sumaq (2011).

De acuerdo con la Revista Expansión (2013) algunas claves que se toman en cuenta para crear una Universidad corporativa son:

- a) Experiencia. Es necesario que las empresas obtengan una adecuada asesoría para fundar una Universidad Corporativa.
- b) Cultura. Los tomadores de decisiones de la empresa deben estar comprometidos con el proyecto; si la dirección general no se involucra, el interés y el aprovechamiento de los usuarios tienden a ser bajos.
- c) Conectividad. Como la mayoría de las universidades ofrece parte de su oferta educativa online, es esencial que las instalaciones donde se impartan los cursos tengan conexión suficiente a Internet, de lo contrario, los usuarios sufrirán una mala experiencia.

De acuerdo con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en México existen alrededor de 120 empresas, tanto públicas como privadas, que cuentan con un modelo similar de Universidad Corporativa.

Las Universidades Corporativas son una herramienta estratégica para conseguir resultados, no es sólo dar formación, se trata de que lo que se imparta en las aulas tenga un efecto positivo en la cuenta de resultados, es básicamente una necesidad de las organizaciones de tener sus propios esquemas de formación y capacitación para sus colaboradores. Todas las organizaciones requieren capacitación, se sabe que uno de los grandes retos que éstas tienen es la gestión del talento y precisamente lo que se busca es que cada una de las personas que colaboran en una empresa, sea pública o privada, tengan una capacitación adecuada a lo que necesita cada compañía, pero, sobre todo, y lo más importante, alineada a las estrategias del negocio (Zepeda, 2015).

Así, la Universidad Corporativa es un esquema para que todos los colaboradores, de manera alineada a las estrategias de negocio, tengan su propio plan de desarrollo individualizado, siendo entonces su objetivo formar en los valores de la compañía y mejorar sus habilidades técnicas y directivas, capacitando a su plantilla para ganar en productividad.

En México, al igual que en el mundo, existe una brecha importante entre la oferta y la demanda de competencias que se ve reflejada en una falta de talento calificado; dentro de las muchas causas que han producido y hecho más grande esta brecha en los últimos años, se encuentra la velocidad con la que se desarrollan y aplican los avances tecnológicos, que no es la misma con la que las instituciones de educación superior ajustan sus programas, materias y recursos educativos; en otras palabras, la demanda por ciertas competencias supera la capacidad para desarrollarlas y fortalecerlas (Profesionistas.org.mx, 2016)

En México, empresas como: E- Innovation, Intelego, Novartis, BMW, Soriana, Liverpool, Tyson, Comisión Federal de Electricidad, Genexis, Mexinox, Volaris, Grupo

Modelo, Cemex, Femsa, Estafeta, Paquete Express, Grupo Bafar y Sistemas y Servicios de Comunicación (SYSCOM) son algunas de las que tienen Universidades Corporativas.

El hecho de que cada vez sean más las empresas que implementen Universidades Corporativas, además de beneficiar en la productividad a la compañía, es muestra de que buscan dar a sus empleados la oportunidad de ascender a puestos, incluso de carácter internacional, dependiendo de la envergadura de cada firma, en donde aproximadamente el 60% de los colaboradores que reciben capacitación en la Universidad Corporativa de una empresa, tiene una promoción o asume mayores responsabilidades en poco menos de un año (Reyes, 2012)

Desde un punto de vista del dimensionamiento interno, la Universidad Corporativa puede poner el foco en el desarrollo de colectivos críticos, especialmente, en sus cargos estratégicos, como son: los directivos y los profesionales con alto potencial. Toda la actividad de participación y aprendizaje que se genera en este modelo se hace pensando de una forma corporativa, al margen de donde se encuentren los profesionales, tratando de transmitirles los valores, competencias y visión del negocio.

Una empresa centrada en el aprendizaje puede alcanzar una interesante y decisiva diferenciación competitiva, cuando es capaz de transformar en forma continua y persistente su valioso conocimiento tácito en necesario conocimiento explícito, cuya utilidad y valor pueden multiplicarse, para beneficio de diferentes instancias funcionales y proyectos de transformación.

Una arquitectura organizativa cuyos integrantes derivan oportunidades de la incertidumbre del entorno, se nutren de la inteligencia colectiva, y se apalancan en la visión, los valores corporativos y la estrategia, para responder con anticipación y ágil adaptación, a las demandas de un entorno empresarial extremadamente volátil, retador y complejo.

En una proporción muy alta del ecosistema empresarial, la inversión en formación y desarrollo se dilapida en forma sistemática, al concentrarse casi exclusivamente en la mejora de las capacidades técnicas de las personas. Ello ocurre en detrimento del

desarrollo de las competencias relevantes para la exitosa ejecución de la estrategia del negocio.

En empresas que desarrollan sus operaciones en múltiples mercados y países, la Universidad Corporativa, como vehículo para promover el desarrollo sistemático y centralizado de iniciativas formativas que gozan de importante apoyo directivo, contribuye a reforzar la identidad corporativa en diversas geografías al exaltar los valores empresariales y difundir los fundamentos que conforman la cultura y estrategia corporativas.

Esta táctica fortalece la cohesión en el trabajo en equipo, promueve un mayor compromiso de los colaboradores hacia su empresa, potencia la influencia de líderes a cargo de proyectos de transformación organizativa, y facilita la alineación de los proyectos a la estrategia del negocio. Todos estos factores son relevantes para propiciar la diferenciación competitiva de una empresa que juega a ser líder en los mercados globales.

Empresas con culturas fuertes, valores empresariales bien entendidos y visión compartida en diferentes ámbitos organizativos, estarán en mejor disposición para enfrentar con anticipación y sentido de propósito las transformaciones y amenazas que experimenta el convulso ambiente de negocios de estos tiempos (Talento en Expansion, 2013).

Ahora bien, cambiando de tema, la Empresa SSC inicia operaciones en el año 1979 en la ciudad de Chihuahua-México, en el ramo de comunicaciones llegando a ser en la actualidad el mayorista más grande de Latinoamérica en el mercado de la industria de la radiocomunicación y sistemas inalámbricos.

En mayo de 2015, el director general de la empresa decide crear un departamento de formación para colaboradores denominado internamente “Universidad SSC”, realizando la detección de necesidades de capacitación para empleados, y con esta información se realiza el diseño de cursos con el objetivo de cubrir estas necesidades. En julio de este mismo año se inician clases en la Ciudad de México, en el año 2017 en Guadalajara-México. y 2018 en Monterrey-México, iniciando la cobertura de todas las

sucursales con clases presenciales, teniendo como unidad de control administrativo en la ciudad de Chihuahua; en el mes de enero del año 2018 se crea la coordinación de educación virtual con el objetivo de contar con más presencia en México y sucursales fuera del país.

En el año 2017 se crea el Instituto de Estudios Avanzados SSC, debido a la detección de necesidades del personal que ya contaba con un título profesional que tenía la expectativa de crecer dentro de la empresa y aportar conocimientos para el desarrollo de cada departamento; se iniciaron las gestiones legales para la apertura de una Maestría en Gestión de Negocios, logrando su aprobación por parte de la Secretaría de Educación para iniciar esa oferta educativa, teniendo a junio de 2021 un total de 89 Egresados y 94 alumnos vigentes.

En el mes de marzo de 2020, ante la nueva realidad provocada por la presencia de la pandemia por Covid-19, se migró la oferta educativa hacia la modalidad en línea, realizando las clases a través de videoconferencias por Google Meet con apoyo en la plataforma Moodle, como ambiente virtual de aprendizaje (AVA), situación que al mes de agosto de 2021 permanece, ya que las autoridades, tanto de Salud como de Educación, no han permitido el regreso presencial de los entornos educativos.

En este proceso han participado docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, tanto en el proceso legal de aprobación, como en la impartición de las cátedras correspondientes a la maestría. El 85% de los docentes cuentan con el grado de Doctor en diversas especialidades administrativas, el 10% están cursando un Doctorado y el 5% restante tiene al menos una Maestría. Con este avance se consolida la creación formal de la Universidad Corporativa bajo las siglas del Instituto de Estudios Avanzados SSC.

Revisión teórica

Universidad Corporativa

La Universidad Corporativa es un proceso que nace a partir de responder la siguiente pregunta: ¿Qué necesitan saber los trabajadores para desempeñarse

adecuadamente en sus respectivos cargos? Hay varios aspectos clave que se deben resaltar al definir lo que es una Universidad Corporativa:

- a) El primero, como se dijo, es un proceso de aprendizaje concebido como estrategia del negocio.
- b) Está orientada a resultados ¿Cómo lograr de mejor manera los objetivos del negocio? ¿Qué cambios se deben poner en marcha? ¿Cómo se evidencia su impacto?
- c) Es un proceso permanente y continuo. No es un curso o un taller, no se refiere a solamente una parte de lo que el empleado necesita, sino que abarca todas las oportunidades de aprendizaje y desarrollo necesarias, es decir ¿Qué oportunidades se tienen de aprendizaje y desarrollo? La Universidad Corporativa está dirigida a todo grupo de la empresa, a toda su cadena productiva y considera tanto las habilidades “blandas” (*soft*) como las “duras” (*hard*) propias de cada posición (Lorenzatti, 2010).

De acuerdo con Young y Tuttle (1969), mencionado por Garzón Castrillon (2019), la noción de Universidad Corporativa aparece por primera vez antes de la Segunda Guerra Mundial en *General Motors* en Michigan, Estados Unidos en 1919. La idea de sus directivos era poder estructurar los procesos de fabricación de la empresa y hacer estos conocimientos transmisibles, al mismo tiempo que construir una reputación de excelencia alrededor de los saber-hacer de la empresa, por tanto, la *General Motors Institute* llegó a ser una Universidad Corporativa.

Para el año 1985, los Estados Unidos contaba con dieciocho Universidades Corporativas y, a través de los años, el número ha aumentado considerablemente hasta alcanzar 3,700 para el año 2010. De esta manera la mayoría de los grandes grupos empresariales en Europa, Asia o en los Estados Unidos, tienen su propia Universidad Corporativa (Eurich, 1985).

Es fundamental destacar la creciente sofisticación de las Universidades Corporativas ya que indican un modelo de desarrollo que debe centrarse tanto en el objetivo como en la táctica de aprendizaje. Se emplea la Universidad de Disney como

una ejemplificación de un tipo de primera generación, con un enfoque estrecho en la adopción de la cultura y los valores de la organización y primordialmente las ocupaciones fundamentadas en el aula. Motorola es un caso muestra de una universidad de segunda generación, que primordialmente ofrece una gama más vasta de ocupaciones, a un rango de niveles en la organización y tienen la posibilidad de organizarse en zonas curriculares para abordar capacidades funcionales, inconvenientes culturales y aprendizaje correctivo; esta clase de organización constantemente se caracteriza por asociaciones con otros empleadores, instituciones educativas y la sociedad generalmente.

Las Universidades Corporativas de tercera generación son aquellas que buscan realizar el mejor uso de la nueva tecnología para el aprendizaje y se caracterizan por el proceso en vez del sitio, adoptando la composición de una organización virtual (Walton, 1999), una característica de las Universidades Corporativas dentro del Reino Unido, que se implementaron después que las instituciones estadounidenses y permanecen mejor posicionadas para aprovechar los adelantos tecnológicos; es vista como el motor intelectual de la organización, desarrollando el capital humano de todos los empleados con un enfoque en el desarrollo de la creatividad y la innovación e impulsando el cambio estratégico (Phillips, 1999).

Si bien los principios de la Universidad Corporativa se fundamentan en las agendas de aprendizaje y tácticas para rediseñar los procesos comerciales y obtener el mejor costo, representan no solo una apreciación corporativa renovada para la enseñanza, sino además el deseo de centralizar los recursos para minimizar los costos. Una de las metas clave del proceso es la rentabilidad y el *stakeholder* más relevante de una universidad exitosa es el líder de cada unidad de negocios, no los participantes (Arnone, 1998). La finalidad de la capacitación debería ser garantizar que la enseñanza no solo añada valor al recurso humano, sino que el valor agregado además sea benéfico para el que paga la capacitación.

Algunos autores tales como (Arnone, 1998); (Meister, 1997); (Peak, 1997) y (Stumpf, 1998) concuerdan en que este debería ser un objetivo clave y descuidarlo debilitaría la interacción entre el negocio y el entrenamiento. Este fomento a la

productividad es común en donde la nueva tecnología y el aprendizaje se transforman en un papel importante. Es la búsqueda del costo-efectivo dar a los aprendices los instrumentos y la tecnología para avanzar el proceso de aprendizaje en su trabajo y en su ámbito social.

La consecuencia de la tecnología, que está disminuyendo el precio de impartir ciertos tipos de capacitación, es una de las fuerzas impulsoras detrás del creciente interés en Universidades Corporativas (Arkin, 2000). Aun cuando el e-learning muestra una ruta para poder hacer esto, el potencial de los sistemas tecnológicos está mediado por la manera en que se les da forma en la utilización, así como por las habilidades y propiedades de la tecnología (Dawson, Preece, & Mc Loughlin, 2003). Por consiguiente, el efecto del e-learning dependerá de cómo se adopte y utilice la tecnología en los entornos organizacionales y qué tan bien la tecnología apoya las metas, tácticas y valores del aprendizaje dentro del marco de la Universidad Corporativa.

Las Universidades Corporativas se perfilan a fomentar el aprendizaje y una cultura rica en entendimiento en todos los niveles en la organización, a la vez que ubican el aprendizaje firmemente dentro del entorno y las necesidades organizacionales (Prince & Stewart, 2002). La implementación de las tecnologías de aprendizaje y comunicación en la construcción de sociedades de aprendizajes locales, nacionales o globales es parte del panorama emergente de la Universidad Corporativa.

Por consiguiente, el motivo de ser de la Universidad Corporativa nació luego de un extenso lapso de crisis, ayudando en la evolución y administración de novedosas maneras de pensamiento y en la construcción de varios procesos de habilitación continua, que son necesarios para que una organización competitiva prospere y sobreviva a la dinámica del ámbito en tiempo real (Dealtry, 2005). En la Figura 2 se muestra la propuesta de transición del Modelo 1 (educación tradicional) y Modelo 2 (organización tradicional, entrenamiento y desarrollo) hacia el Modelo 3 (Universidad Corporativa).

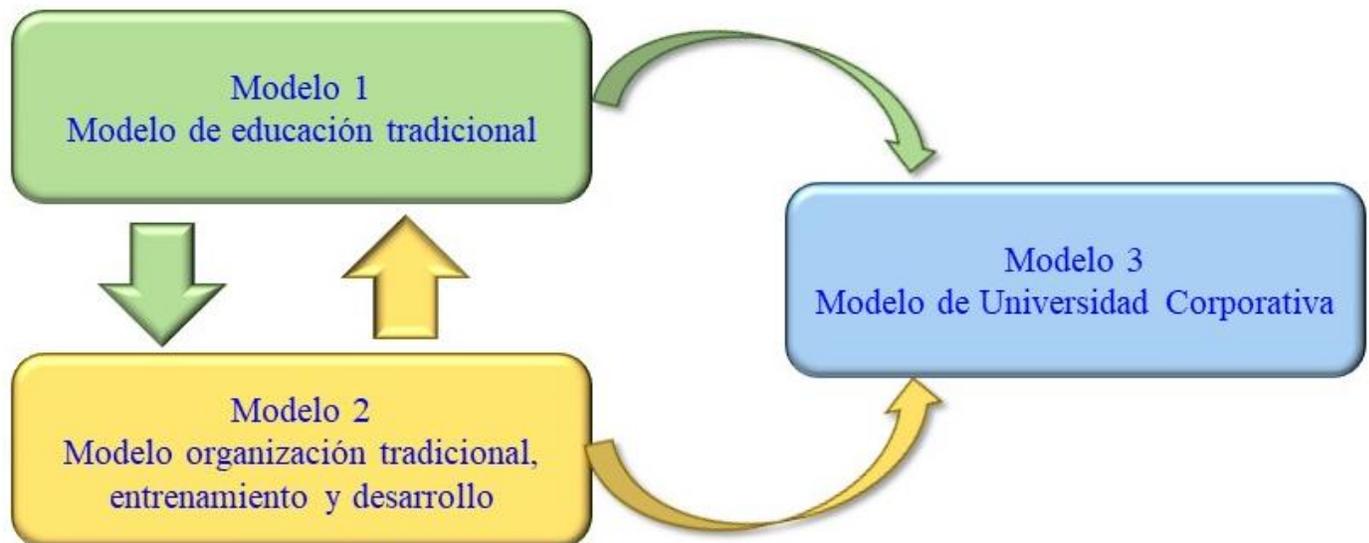


Figura 2. Surgimiento del modelo de Universidad Corporativa
Fuente: (Dealtry, 2005).

La Universidad Corporativa (UC) es un modelo emergente de capacitación continua en el mundo corporativo y de aprendizaje continuo para los empleados (Anderson, 2000). Se conciben como un instrumento de apoyo para fomentar el talento humano, capacitándolo para los retos y oportunidades a los que las empresas se tendrán que enfrentar; la gestión de la habilidad investiga la alineación del factor humano con el futuro de las organizaciones, para lo cual debe disponer de ajustes en las bases de documentación necesarias para la administración de su actividad con indicadores de gestión integrados en las bases de datos del negocio, considerados un desafío entero por el recurso humano y sus competencias como ventaja competitiva (Rees & Smith, 2014).

Desde la década de 1970, las Universidades han estado más expuestas a las presiones sub estructurales de la sociedad para que cambien. En el Reino Unido este proceso comenzó en la década de 1980, cuando el gobierno abolió los nombramientos del profesorado universitario y redujo los niveles de financiamiento de las universidades obligándolas a orientarse más hacia el mercado y a ser más competitivas, destacando las

siete áreas principales de cambio que se muestran en la Figura 3 y que surgen en los últimos años (Jarvis, 2006).

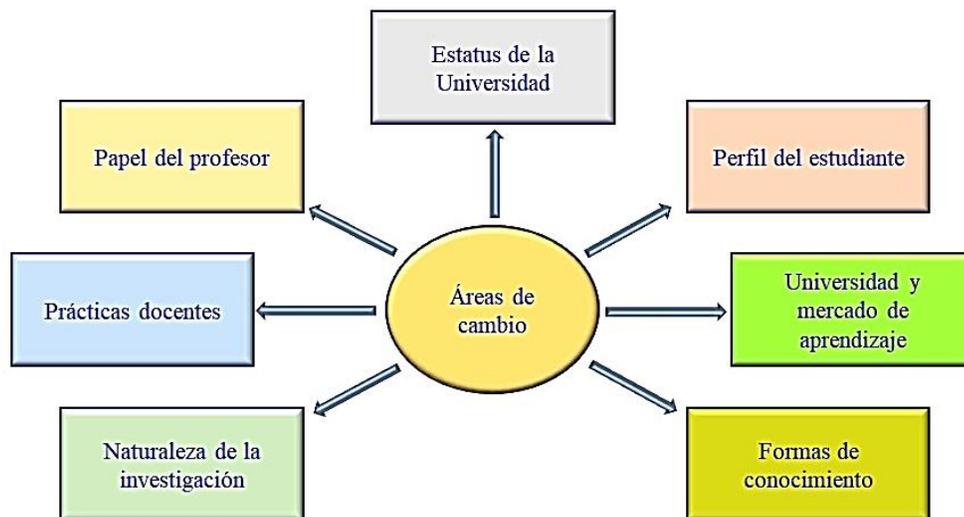


Figura 3. Áreas de cambio en las Universidades para una orientación hacia el mercado.

Fuente: (Jarvis, 2006).

El objetivo de una Universidad Corporativa ha estado definido por la necesidad de capacitar a los empleados y desarrollar sus capacidades en general. Era sencillamente una opción para los cursos de capacitación organizados de forma elemental y repartir aquellos programas entre los ayudantes de la organización, a modo de catálogos, de los cuales el personal elegía los cursos y se inscribía en la actividad de capacitación que corresponde. Estos cursos principalmente se subcontrataban de universidades u otros proveedores de capacitación (El-Tannir, 2002). Esta funcionalidad, no obstante, se ha destinado a integrar una más grande relevancia a las necesidades comerciales inminentes. Se identificaron algunas direcciones estratégicas como impulsores del nuevo papel de las Universidades Corporativas (Andersen & Irmer, 1999) siendo:

- 1) Un enfoque impulsado por iniciativa, donde los servicios facilitan una iniciativa corporativa amplia o un proyecto de plan de negocios, tales como iniciativas sobre globalización, productividad y reingeniería de procesos.
- 2) Un catalizador de gestión de cambios que ayuda a dar forma y completar un proceso transitorio para la empresa, como emprender una nueva estrategia o llevar a cabo una fusión o un proceso de adquisición.
- 3) Un agente de desarrollo de liderazgo para mantener a los nuevos gerentes con nuevas herramientas para el liderazgo y el fortalecimiento de la gestión interna corporativa.
- 4) Un instrumento de desarrollo de negocios que explora y desarrolla nuevas oportunidades comerciales y motiva a los empleados.
- 5) Una herramienta de gestión de relaciones cliente-proveedor que se centra en la integración de estándares en la cadena de suministros, así como en la demostración de empleados con habilidades de negociación y gestión de relaciones.
- 6) Una instalación de desarrollo de carrera basada en la competencia que se enfoca únicamente en los objetivos estratégicos de la corporación y en retener a los empleados a través de estrategias que promueven el aprendizaje permanente.

La Universidad Corporativa es una funcionalidad o departamento en la compañía que lleva a cabo las capacidades de los empleados y las integra en la orientación estratégica de la organización con un intenso hincapié en liderazgo y la mejora en el funcionamiento referente con el trabajo; sus perspectivas son la vocación para el desarrollo constante de los empleados hacia una formación más específica que mejore el rendimiento del personal e incremente la productividad en sus trabajos. Se concibe como una organización que se caracteriza por procesos, criterios decisionales, expectativas, cultura organizacional y prácticas operativas que se toman de, y poseen sus inicios en, la corporación comercial actualizada (Steck, 2003).

El centro de la Universidad Corporativa va a estar basada en una sólida red de individuos ubicados en las diferentes ocupaciones o funcionalidades de toda la organización; todos van a tener la posibilidad de conseguir capacidades efectivas en aprender a aprender en lo trascendental de los eventos de sus departamentos u ocupaciones; va a estar soportada en una solución de *e-learning* distribuida y eficiente, con contenidos de calidad, habrá una infraestructura basada en novedosas tecnologías de la información y la comunicación accesible para todos, con instalaciones para conformar y realizar sociedades de aprendizaje y de superiores prácticas alrededor de las primordiales disciplinas.

Las Universidades Corporativas están construidas para dar a conocer el razonamiento y desarrollar la competencia (*coverage*) con la intención de llegar a ser un incentivo de despliegue de la táctica de organización (*leverage*) (Grenser, 2006); permanecen orientadas al desarrollo de novedosas ocupaciones empresariales, a la construcción de novedosas construcciones e interrelaciones organizacionales. Debería permanecer claro que las ocupaciones de la Universidad Corporativa no permanecen destinadas a socavar en modo alguno las funcionalidades y ocupaciones primordiales de las empresas, sino que son del todo complementarios; son en esencia facilitadoras e integrales y traen formalmente las habilidades de aprendizaje en tiempo real y economía del entendimiento transferibles, añadiendo hondura y calidad a la vivencia gremial de un sujeto en la vanguardia del comercio. (Barrow, 2018).



Figura 4. Modelo de Universidad Corporativa.
Fuente: (Garzón Castrillon, 2019).

El modelo de Universidad Corporativa, que se muestra en la Figura 4 consiste en la interacción entre cuatro procesos clave: la dirección y el compromiso de la alta dirección; la administración del entendimiento y el aprendizaje organizacional; la administración humana; y las tecnologías para la administración del entendimiento; brinda una buena especificación de los medios de intercambio de aprendizaje que hay entre los procesos centrales y que ayudan a describir las ocupaciones en términos de sus contribuciones al aprendizaje organizacional.

Si bien muchas de las Universidades Corporativas en la actualidad tienen la posibilidad de no realizar cada una de estas funcionalidades, la necesidad de desarrollar empresas creadoras de aprendizaje conduce a Universidades Corporativas más ambiciosas que posiblemente se encuentren más relacionadas en la toma de decisiones operativas y estratégicas de las empresas. Su triunfo dependerá de su capacidad para gestionar y aprovechar la compleja relación de los subsistemas de aprendizaje

organizacional y menos de su capacidad para regir programas de capacitación y enseñanza.

Metodología

El objetivo de la investigación fue describir las áreas de oportunidad académica que una Universidad Corporativa pueda ofrecer a los colaboradores de su empresa. La investigación tuvo una orientación cuantitativa, ya que fue posible asignar valores numéricos a los indicadores de la variable que se analizaron estadísticamente para obtener los resultados.

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que sólo se observaron y midieron hechos sin que hubiera manipulación de la variable por parte del investigador. Su alcance fue transeccional descriptivo, ya que la evaluación del trabajo de investigación sólo se realizó en un tiempo específico y debido a que la propuesta incluye una sola variable. El modo fue de campo (empíricas) ya que el estudio se realizó en individuos en el mismo ambiente en donde está presente la variable del estudio, con apoyo bibliográfico.

La población de interés con la que se trabajó fue los empleados de la Empresa Sistemas de Soporte a la Comunicación (SSC). El marco muestral fue proporcionado por el Departamento de Recursos Humanos de la propia empresa. La unidad de análisis fueron los empleados de la empresa con residencia en México (la empresa tiene sucursales fuera del país), que mostraron interés en participar voluntariamente en la encuesta.

El tipo de muestreo fue probabilístico en donde todas las unidades de análisis tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados. El tamaño de la muestra fue de 300 empleados; se calculó con un universo de 1,357 colaboradores, un nivel de confianza de 95% y un margen de error 5%.

La selección de la muestra fue aleatoria lo que significa que cualquiera de las personas que se encuentran incluidas en la unidad de análisis, pudieron formar parte del estudio, sin restricción o determinación alguna.

La variable de la investigación fue “áreas de oportunidad académica” y los indicadores que describen a la variable fueron “interés en el estudio de Técnico Superior Universitario” e “interés en el estudio de un Posgrado”.

La recolección de datos se realizó a través de una encuesta para lo cual se elaboró un cuestionario, que se puso a disposición de los clientes a través de Goggle Forms.

Hallazgos

Una vez obtenida la información a través de la encuesta aplicada a los colaboradores de la empresa, de los cuales el 68% fueron hombres y el 32% fueron mujeres, se muestran a continuación los resultados.

En relación al rango de edades, el 15.2% está entre los 18 y los 25 años (Generación Z), el 54.6% está entre 26 y 40 años (Generación Millennial) y el 28.6% son personas que está entre 40 y 56 años (Generación X) y 1.6% son mayores a 56 años (Generación Baby Boomer). En cuanto al estado civil, el 36.3% de los encuestados son casados, el 34.8% son solteros, el 20.4% están en unión libre y el 7.9% es divorciado.

De acuerdo con su nivel de estudios, el 2.1% sólo cuenta con secundaria (educación básica), el 38.1% tiene preparatoria (educación media superior), el 42.7% de las personas cuenta con Ingeniería o Licenciatura, el 12.8% cuenta con Maestría y el 4.3% refirió tener otro tipo de estudio (no identificado). Por lo anterior se estima que potencialmente son 517 prospectos que pueden interesarse en alguna formación técnica superior universitaria e incluso alguna formación a nivel licenciatura o ingeniería; por otro lado, se estima que hay potencialmente 579 posibles interesados en ingresar a alguna maestría.

Retomando a Prince y Stewart (2002), que señalan que la Universidad Corporativa se debe perfilar a fomentar el aprendizaje en todos los niveles de la organización que atiendan firmemente las necesidades de la empresa, se buscó obtener las preferencias de estudio que a los empleados les permitieran profesionalizarse y a la vez mejorar su posición dentro de la empresa.

En el Sistema Educativo Mexicano, para poder ofrecer una formación profesional de nivel licenciatura o ingeniería, la Institución debiera contar con esta infraestructura que de momento no era posible contar con ella, de tal forma que no se consideró viable ofrecer estudios de ese nivel, sin embargo existe la alternativa de técnico superior universitario en donde está orientado a la formación operativa de alto nivel, en donde se requiere fundamentalmente de aulas y áreas (talleres) en donde se desarrollen las prácticas fundamentales para la formación técnica del estudiante, las cuales si existen, por lo que para los prospectos que cuentan con estudios de nivel preparatoria, esta fue la alternativa viable.

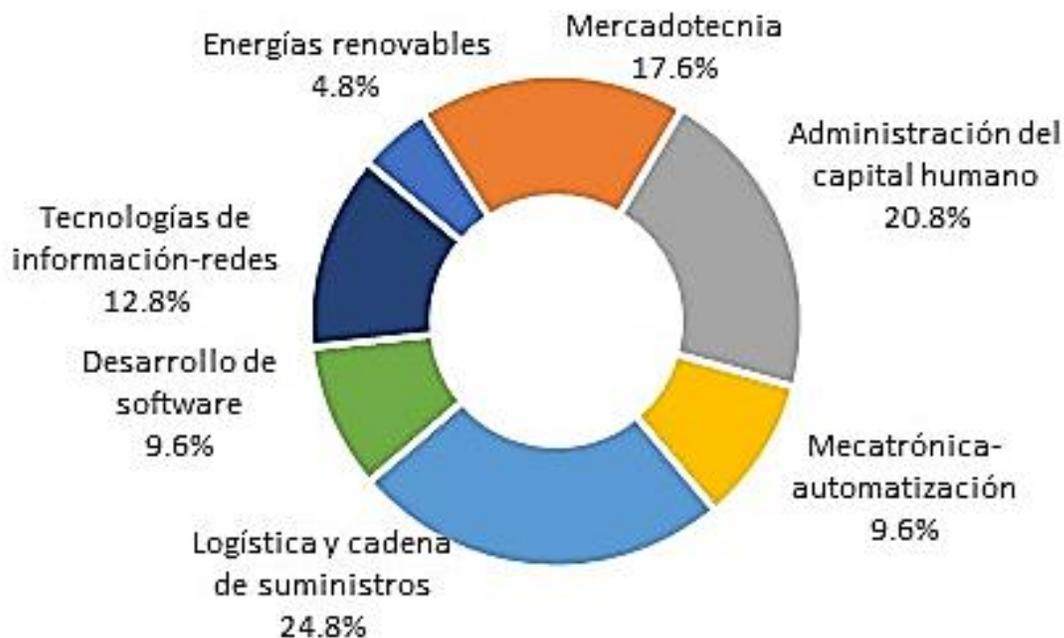


Figura 5. Elección de la Carrera Técnico Superior Universitario.
Fuente: Propia de los autores.

Se observa entonces en la Figura 5 que, en relación a la preferencia de estudios de una Carrera Técnica Superior Universitaria, el 24.8% eligió Logística y Cadena de Suministros, el 20.8% Administración del Capital Humano, el 17.6% se interesó en Mercadotecnia, el 12.8% Tecnologías de Información-Redes, el 9.6% seleccionaron

Mecatrónica-Automatización, el 9.6% lo hicieron por Desarrollo de Software y sólo el 4.8% se interesaron por Energías Renovables.



Figura 6. Elección de estudios a nivel Maestría.
Fuente: Propia de los autores.

Ahora bien, con los prospectos que ya contaban con el nivel de estudios profesionales, se ofertaron diversas maestrías que les permitieran fortalecer su formación profesional y su posición dentro de la empresa. El 28% de las personas encuestadas eligió Desarrollo de Capital Humano, el 23.6% seleccionó Sistemas de Calidad y Productividad, el 17% Comercialización en Tecnologías Innovadoras, el 14.8% se interesó por Tecnologías de Comunicación Digital, el 8.2% Sistemas de Información de Software Libre y el 8.2% mostraron interés por Tecnologías Digitales de Control, tal como se puede observar en la Figura 6.

Reflexiones finales

Considerando que las Universidades Corporativas forman parte de grandes empresas y que se orientan a la formación de conocimiento, habilidades y actitudes que requieren para mejorar su posición competitiva en el mercado en que participan, se comprobó que el personal de la Empresa SSC está interesado en mejorar formación educativa, ya sea en una Carrera Técnica Superior Universitaria o, en caso de contar con una Licenciatura o Ingeniería, estudiar una Maestría, orientadas ambas en las necesidades propias del giro de la organización.

Las áreas de oportunidad a nivel Técnico Superior Universitario que interesa a los colaboradores de la empresa son las relacionadas con Logística y Cadena de Suministros, Mercadotecnia y Administración del Capital Humano; en cuanto a las áreas de oportunidad a nivel Maestría que interesa a los propios colaboradores de la empresa son Desarrollo del Capital Humano, Sistemas de Calidad y Productividad, Comercialización de Tecnologías Innovadoras y Tecnologías de Comunicación Digital.

Todo lo anterior brindará la oportunidad de ampliar habilidades y destrezas, para crecer profesionalmente y permitirles especializarse en las diferentes áreas de conocimiento requeridas por la empresa y avanzar de forma más rápida hacia puestos de alta responsabilidad.

Después de más de cinco años de incursionar en actividades de formación de su capital humano, se ha visto cómo las acciones que está llevando la Universidad Corporativa está dando frutos en la mejora de procesos, en la calidad en el servicio al cliente y en la propia productividad, todo esto en palabras de su Director General, quien es un convencido de brindar mejores oportunidades de desarrollo de su talento humano, tan es así que en el último lustro la empresa no sólo se mantiene como líder en su nicho de mercado a nivel nacional sino que ya está incursionando el mercado sudamericano, iniciando operaciones en Colombia.

Esta investigación demostró que la colaboración entre la Universidad y la empresa, a través de la formación de Universidades Corporativas, es una buena

alternativa para fortalecer las competencias que requieren las organizaciones productivas para enfrentar el mercado global tan competitivo.

Referencias

- Andersen, M. & Irmer, A. (1999). Corporate universities in Germany- first experiences. *The new corporate University Review*
- Anderson, I. (2000). Business Education Survey-Corporate Universities. *Financial Times*, 23 oct.
- Arkin, A. (2000). Combined honours. *People Management*, 42-46.
- Arnone, M. (1998). Corporate universities: a viewpoint on the challenges and best practices. *Career Development International*, 3 (5), 199-205.
- Barrow, C. (2018). *The Entrepreneurial Intellectual in the Corporate University*. Publisher Palgrave MacMillan.
- Dawson, P., Preece, D., & Mc Loughlin, I. (2003). From Essex to cyberspace: virtual organizational reality and real organization virtuality. *Labour and Industry*, 14 (1), 73-89.
- Dealtry, R. (2005). Achieving integrated performance management with the corporate university. *Journal of Workplace Learning*, 17 (1/2), 65-78.
- El-Tannir, A. (2002). The corporate university mode for continuous learning, training and development. *Education and raining*, 44 (2), 76-81.
- Eurich, N. (1985). *Corporate Classrooms: The Learning Business. A Carnegie Foundation Special Report*. Jossey Bass.
- Garzón Castrillon, MA. (2019). Propuesta de Modelo de Universidad Corporativa. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, 22 (1), 1-18.
- Greenser, J. W. (2006). Developing and implementing a Corporate University. *HRD Press*
- Jarvis, P. (2006). *Las nuevas Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Editorial Narcea.

- Lorenzatti, M. (2010). *La Universidad Corporativa llegó para quedarse*. América Learning & Media. <http://www.americalearningmedia.com/edicion-006/72-analisis/320-la-universidad-corporativa-llego-para-quedarse>
- Meister, J. (1997). Market audits of corporate universities. *Corporate University Review*, 5 (1), 26-34.
- Peak, M. (1997). Go corporate Universities. *Management Review (USA)*, 86 (2), 33-8.
- Phillips, J. (1999). *Worldwide Solutions to Competition in a Global Economy*. Gulf Publishing Company.
- Prince, C. & Stewart, J. (2002). Corporate universities an analytical framework. *Journal of Management Development*, 21 (10), PP.794-811.
- Profesionistas.org.mx. (2016, Mayo 5). *¿Qué es una universidad corporativa?* Profesionistas.org.mx. <https://profesionistas.org.mx/una-universidad-corporativa/>
- Rees, G. & Smith, P. (2014). *Strategic human Resource management*. Sage Pulications Ltd.
- Reyes, C. (2012, Noviembre 7). *Esperan un boom de universidades corporativas*. Dinero en Imagen. <https://www.dineroenimagen.com/2012-11-07/10404>
- Steck, H. (2003). Corporatization of the University: Seeking Conceptual Clarity. *ANNALS, AAPSS*, 585.
- Stumpf, S. (1998). Corporate universities of the future. *Career Development International*, 3 (5), 206-11.
- Sumaq. (2011, Junio). *Sumaq Alliance The Global Learning Network*. sumaq.org. <http://sumaq.org/detail-news-1.html?id=66>
- Talento en Expansion. (2013, 07 19). *¿Por que es esencial la integración de Recursos Humanos al negocio?* Talentoenexpansion. <https://talentoenexpansion.wordpress.com/>
- Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. Pitman.
- Zepeda, C. (2015, Mayo 25). *Firmas van por universidades corporativas con especialización*. El Financiero. <https://www.elfinanciero.com.mx/power-tools/firmas-van-por-universidades-corporativas-con-especializacion/>

CAPITULO III

GESTIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: LINEAMIENTOS ADMINISTRATIVOS Y ACADÉMICOS

Isabel Teresa Suárez Pérez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-2353-4657>

isabels169@hotmail.com

Cristian Arnulfo Cortez Galecio

Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador.

<https://orcid.org/0000-0001-7812-3965>

cristian.cortez@cu.ucsg.edu

Hugo Hernán Romero Rojas

Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8335-0599>

romeo.hernan@hotmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001104>

Resumen

La responsabilidad social de las universidades se visualiza por la calidad de la educación, la formación impartida, los tipos de investigación que produce, por su agenda científica, la transmisión de conocimientos y saberes, la utilidad de los conocimientos impartidos, la población que acoge y las clases de valores que profesa como la democratización, igualdad, solidaridad, equidad y justicia social; esta responsabilidad está alineada a la gestión administrativa y a las funciones de docencia, investigación, extensión o proyección social y se logra con la participación de la comunidad universitaria y los sectores sociales interesados en el desarrollo educativo, económico, político, social y tecnológico del país. Este planteamiento es el impulso para la realización del presente trabajo que se fundamenta en una revisión bibliográfica y cuyo objetivo es reflexionar sobre la responsabilidad social en las universidades y recomendar una serie de lineamientos que coadyuven a la consolidación de una universidad socialmente responsable.

Descriptores: gestión, responsabilidad social, procesos administrativos, funciones universitarias

MANAGEMENT OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY ADMINISTRATIVE AND ACADEMIC GUIDELINES

Abstract

The social responsibility of universities is visualized by the quality of education, the training provided, the types of research it produces, its scientific agenda, the transmission of knowledge and knowledge, the usefulness of the knowledge imparted, the population that hosts, and the kinds of values it professes such as democratization, equality, solidarity, equity, and social justice. This responsibility is aligned with administrative management and the functions of teaching, research, extension, or social projection. And it is achieved with the participation of the university community and the social sectors interested in the country's educational, economic, political, social, and technological development. This approach is the impetus for realizing this work, based on a bibliographic review whose objective is to reflect on social responsibility in universities and recommend a series of guidelines that contribute to the consolidation of a socially responsible university.

Keywords: management, social responsibility, administrative processes, university functions

Introducción

Los grandes cambios sociales, económicos, políticos y culturales que ocurren en el mundo requieren de una gestión universitaria socialmente responsable para impactar de manera positiva dentro y fuera de la organización, Aldeanueva Arrabal (2018) señalan que “La gestión socialmente responsable es una condición sine qua non en todas las universidades y es fundamental que las instituciones gestionen con este criterio, para que contribuyan al avance de su comunidad y en el entorno en el cual están insertas”. (p.123).

La gestión universitaria socialmente responsable está caracterizada por ser ética y transparente, tener prácticas eficientes en los aspectos laborales y ambientales, promover la inter y transdisciplinariedad, contribuir a la pertinencia y responsabilidad social de la ciencia, fomentar aprendizajes incluyentes, pertinentes y solidarios, impulsar la participación de las comunidades y desarrollar proyectos sociales para solventar problemas de la comunidad. (García 2019).

Sin embargo, la autora citada anteriormente señala que en algunas ocasiones las universidades no tienen los impactos esperados, expresa que hay situaciones negativas que le impiden ser socialmente responsables, dicha autora desarrolla cuatro elementos claves para su planteamiento:

- 1) Organización: incongruencias éticas institucionales, maltrato laboral, falta de democracia y transparencia, malos hábitos laborales y ambientales.
- 2) Educación: hiperespecialización (inteligencia ciega), falta de formación ética y ciudadana, reducción de la formación al afán de empleabilidad.
- 3) Participación: asistencialismo y paternalismo, mercantilización de la extensión, indiferencia a los problemas sociales.
- 4) Cognición: desvinculación academia sociedad, irresponsabilidad científica, fragmentación del saber, carencia de transdisciplinariedad. (p.8).

Se infiere de la cita anterior que existen en las universidades problemas de gestión y que es imprescindible tomar acciones para solventar la problemática planteada, por lo tanto, es necesario fortalecer la gestión administrativa y académica con el fin de lograr un

mundo más sustentable y con calidad de vida para todos. La gestión administrativa depende de la estructura de cada universidad y se cumple a través de todos los procesos que permiten su funcionamiento, entre los que se pueden mencionar: la administración financiera y presupuestaria, planificación institucional, administración de recursos humanos, servicios estudiantiles, admisión y control estudiantil, contraloría, servicios generales de mantenimiento, todos estos procesos se cumplen a través de la planificación, organización, dirección, control y evaluación y la gestión académica se desarrolla con el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión.

La gestión administrativa y académica socialmente responsable implica una innovación permanente de su accionar de tal manera que garantice la transformación e integración continua de sus procesos sustantivos, en aras de lograr que su impacto en localidades, la sociedad y el medioambiente contribuya cada vez más al progreso, al bienestar y al desarrollo humano sostenible e inclusivo. (Canel, et al. 2020).

Determinar si la universidad es responsable socialmente conlleva a la evaluación de su gestión para determinar si los objetivos propuestos se están cumpliendo. A continuación, se plantean una serie de interrogantes que le permitirán calificar su impacto social: ¿La universidad está...?

- a) contribuyendo a solventar problemas sociales como la desigualdad, poblaciones excluidas, pobreza, deterioro del medio ambiente, violencia, discriminación.
- b) formando recursos humanos sustentables acordes con una sociedad en constante transformación tecnológica, económica, social y política.
- c) respondiendo a los requerimientos del sector laboral con la formación de profesionales con las competencias cognitivas, técnicas y con conciencia social.
- d) ejecutando sus procesos de planificación, organización, dirección, control y evaluación de manera ética y con compromiso social.
- e) haciendo evaluaciones organizadas en su gestión académica revisando constantemente los diseños y mallas curriculares en atención a los contenidos de responsabilidad social.

- f) fortaleciendo sus funciones de docencia, investigación y extensión enmarcándolas en los criterios de responsabilidad social.
- g) fomentando en la comunidad interna y externa valores éticos, morales y sociales y promueve la participación de todos sus miembros.

Los planteamientos anteriores y las interrogantes impulsan la realización del presente trabajo de investigación que tiene como objetivo reflexionar sobre la responsabilidad social en las universidades y recomendar una serie de acciones que coadyuven a la consolidación de una universidad socialmente responsable.

Argumentación reflexiva

Responsabilidad Social

La responsabilidad social en las organizaciones es un tema de interés en los sectores gubernamentales, empresariales y educativos, es por ello que en los últimos tiempos se han ido consolidado leyes, normas e iniciativas para la promoción de una gestión socialmente responsable caracterizada por la ética y la eficiencia.

Al respecto Schwalb, et. al. (2019) toma como base la norma ISO 26000 (2010) para definir la responsabilidad social exponiendo que:

Es la responsabilidad que tiene una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medioambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que: - contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; - tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; - cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y - esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones. (p. 16).

Los autores de la cita anterior desglosan la definición y hacen un aporte teórico a través del planteamiento de cinco elementos importantes, a saber:

1. Las organizaciones son responsables de los impactos que generan al hacer lo que hacen, asumiendo las consecuencias colaterales que se desprenden de sus actividades.
2. La finalidad de la responsabilidad social es el desarrollo sostenible, la salud, el

bienestar de la sociedad, la transformación social y económica además de su contribución a la solución de los problemas de la sociedad.

3. La relación de la responsabilidad social con las partes interesadas (stakeholders) es la respuesta que da la organización a la sociedad y a las personas que de alguna manera se impactan positiva o negativamente por sus decisiones.
4. Las decisiones y actividades deben cumplir con las leyes del país donde opera y al mismo tiempo, con las normas, acuerdos promovidos por organismos internacionales.
5. La responsabilidad social tiene un carácter transversal e integral, el cual debe regular todos los procesos e incluir a todos los colaboradores y directivos de la organización, así como gestionar sus relaciones con el entorno, de tal manera que los comportamientos sean socialmente responsables.

Ahora bien, la responsabilidad social requiere de un comportamiento organizacional en el cual se asuma un compromiso significativo y sustentable, es por ello que es menester involucrar al sistema educativo como garante de la formación de individuos capaces de hacer grandes transformaciones en pro de su bienestar individual y social.

Al respecto es relevante mencionar lo expuesto por García (2019) la cual hace referencia a una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas plasmada en los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME):

1. Propósito: Desarrollaremos las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible
2. Valores: Incorporaremos a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, tal y como han sido descritos en iniciativas internacionales, tales como el Global Compact de Naciones Unidas
3. Método: Crearemos marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posibles experiencias efectivas de aprendizaje para un

liderazgo responsable.

4. Investigación: Nos comprometeremos con una investigación conceptual y empírica que permita mejorar nuestra comprensión acerca del papel, la dinámica e el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico.
5. Colaboración: Interactuaremos con los gestores de las corporaciones empresariales para ampliar nuestro conocimiento de sus desafíos a la hora de cumplir con sus responsabilidades sociales y ambientales y para explorar conjuntamente los modos efectivos de enfrentar tales desafíos.
6. Diálogo: Facilitaremos y apoyaremos el diálogo y el debate entre educadores, empresas, el gobierno, consumidores, medios, de comunicación, organizaciones de la sociedad civil y los demás grupos interesados, en temas críticos relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad.

Los principios implican el desarrollo de capacidades, la incorporación de valores, la innovación de los métodos de aprendizaje, el fortalecimiento de la investigación, la vinculación y el diálogo con los grupos de interés todo esto con el fin de lograr organizaciones educativas socialmente responsables.

Responsabilidad Social Universitaria

La responsabilidad social de las universidades se visualiza por la calidad de la educación, los tipos de investigación que produce, por su agenda científica, la transmisión de conocimientos y saberes, la utilidad de los conocimientos impartidos, por la población que acoge y por las clases de valores que profesa como la democratización, la igualdad, solidaridad y equidad.

La Responsabilidad Social Universitaria constituye una línea de acción que genera iniciativas de comprensión y resolución de problemas a los desafíos globales de la sociedad. En estos tiempos las universidades se están involucrando con la responsabilidad social universitaria para promover y poner en práctica los principios de actuación responsable y honesta que permitan brindar un servicio óptimo a su comunidad y a la ciudadanía. Una universidad socialmente responsable vincula la

formación e investigación al servicio de la comunidad a través de la innovación de su compromiso social y el fomento de los valores colectivos de ética, civismo, justicia y democracia. (Martínez et al. 2019).

Las universidades socialmente responsables requieren de una accionar que defina claramente los procesos para lograr los objetivos organizacionales, Schwalb, et. al. (2019) expone que la responsabilidad social necesita de una “gestión ética y eficiente de todos sus procesos administrativos, formativos, cognitivos y de extensión, cuidando los impactos sociales y ambientales negativos que puedan generar y promoviendo impactos positivos en alianzas territoriales para el desarrollo humano sostenible”. (p. 24).

Castro et. al. en el año 2016 realizaron un estudio para configurar un sistema teórico-conceptual que diera fundamento a la responsabilidad social como un proceso medular básico en la gestión universitaria. El estudio arrojó elementos teóricos de gran interés sobre la responsabilidad social universitaria, a continuación de manera resumida se indicarán alguno de ellos:

1. Es un proceso dinámico de acciones compartidas y de construcción de corresponsabilidades en las cuales intervienen las creencias, sentimientos, percepciones, sentido de pertenencia, concepciones ideológicas y aspectos éticos-morales, este proceso genera cambios tomando en consideración las expectativas de la gente y promoviendo el compromiso social y la integración con las comunidades.
2. Es un proceso que comprende un conjunto de factores, entre ellos, comportamiento ético y compromiso social; recursos económicos, humanos y materiales, condiciones de trabajo e inclusión, nuevos comportamientos y prácticas responsables, todos estos factores deben estar disponibles al servicio de la sociedad, mediante la articulación de las funciones básicas de la docencia, investigación y extensión con las funciones administrativas de planificación, coordinación, dirección, control y evaluación y con las demandas científicas, profesionales y educativas.

3. La responsabilidad social induce a una conducta ética que deben tener los individuos en sus funciones como profesionales, como estudiantes y como técnico, y las organizaciones, en su proceder ante las demandas del entorno y a la forma de responder a la sociedad.
4. Es la contribución al desarrollo humano sostenible, a través del compromiso y la confianza de la organización hacia sus empleados y las familias de éstos, hacia la sociedad en general y hacia la comunidad local, en pos de mejorar el capital social y la calidad de vida. Ese concepto incluye a la comunidad interna y externa de la universidad.

La gestión universitaria comprende la ejecución óptima de los procesos administrativos y académicos para la formación de profesionales altamente capacitados y para la óptima vinculación con su entorno. Seguidamente se abordará la gestión administrativa y académica agregando una serie de acciones que coadyuvaran en la optimización de una gestión universitaria socialmente responsable.

Gestión administrativa en una universidad socialmente responsable

La gestión administrativa en una universidad socialmente responsable necesita del compromiso de las autoridades, la cooperación de la comunidad universitaria (directivos, docentes, investigadores, personal administrativo, obreros y estudiantes) y la participación de agentes externos (comunidad del entorno, empresas, sectores educativos, sectores públicos y privados, sociedad civil, egresados).

El compromiso, cooperación y participación de la comunidad universitaria y de su entorno en las actividades dentro y fuera de la universidad lograrán un impacto positivo que redundará en el cumplimiento del compromiso social de estas instituciones.

En ese orden de ideas la gestión de la responsabilidad social implica reconocer el impacto que tiene la universidad, al respecto Vallaey et.al. (2009) expresa que:

La Universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. No sólo tiene un impacto directo sobre el futuro del mundo en cuanto forma a sus profesionales y ciudadanos, sino que ella es también un referente y un actor social, que puede promover (o no) el progreso, que puede

crear (o no) Capital Social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, hacer accesible (o no) el conocimiento a todos, etc. Así, el entorno social de la Universidad se hace una cierta idea de su papel y su capacidad de ser un interlocutor válido y útil en la solución de sus problemas. La Universidad Responsable se pregunta por el papel que asume en el desarrollo de la sociedad, por cómo puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social a través del fomento de Capital Social. (p. 18).

Para lograr un impacto positivo en la gestión universitaria es importante la ejecución de los procesos administrativos de planificación, organización, dirección, control y evaluación enmarcados en un plan de desarrollo cuyos objetivos estratégicos tengan de manera clara el compromiso social de estas instituciones de educación superior.

La planeación universitaria debe centrar sus esfuerzos en la formación de un ciudadano con las competencias cognitivas y personales para que contribuya al desarrollo económico, político, tecnológico y sociales de los países, de allí el papel fundamental que cumple el proceso de planificación el cual procura en todo momento la mejora continua para lograr una educación de calidad caracterizada por el cumplimiento de su responsabilidad social.

La planificación considera qué hacer, cómo hacer, para qué, con qué, quién y cuándo se debe hacer algo, planear exige el planteamiento de objetivos y la elección de formas razonables para su logro. Planear es decidir por adelantado lo que se debe hacer, es la clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones e implica la selección y organización de todas las actividades en función de objetivos y con base al tiempo y a los recursos humanos, económicos y materiales disponibles. (Carriazo et. al. 2020).

La planificación universitaria se basará en los valores, misión y visión uniendo estrategias y objetivos integradores en su vinculación con el entorno económico y social, con énfasis en lograr impacto en los sectores estratégicos, el desarrollo local-territorial y el sistema de ciencia, tecnología e innovación, y con un sistema de indicadores robustos y metas retadoras alcanzables. (Canel, et al. 2020).

El proceso de organización es el segundo proceso administrativo y es la forma de coordinar las acciones para cumplir con los objetivos propuestos, comprende: la distribución de tareas y funciones, conectar el trabajo con los recursos, la estructura organizativa, la asignación de los niveles de autoridad, las normas, reglas y procedimientos. Pinto (2018) señala que este proceso constituye el “diseño de la organización y la creación de una estructura que garantiza el desarrollo de todas las tareas que se deben cumplir para alcanzar los objetivos, así como los roles o papeles que deben ejecutar cada una de las personas colaboradoras.” (p.9).

En ese orden de ideas, Cano (2017) indica que:

Es el proceso referido a la estructuración de la organización y a todas las actividades y tareas, que, de acuerdo con los planes preestablecidos, deban ejecutarse. La organización responde a las siguientes preguntas: - ¿Cuáles son las unidades básicas constitutivas de la Organización? - ¿Qué cantidad de personas debe tener cada unidad? - ¿Cuáles con las áreas claves para garantizar el éxito? - ¿Cómo deben relacionarse las unidades básicas? La organización no es un fin sino un medio para lograr que los objetivos se cumplan. (p.53).

El autor de la cita anterior argumenta que: Los avances científicos, técnicos y tecnológicos, los cambios, sociales, políticos y culturales en un mundo globalizado, así como los criterios de manejo del medio ambiente, las incidencias culturales y aparición de mercados mucho más competitivos, obligan al cambio organizacional y a la adaptación a las nuevas condiciones para sobrevivir y ser mucho más eficientes.

El proceso de organización universitaria debe permitir su adaptación a los escenarios actuales, para ello es necesario que esté abierta a la construcción y reconstrucción de su estructura para garantizar su permanencia en el tiempo, además encaminar a sus recursos humanos hacia un futuro caracterizado por su compromiso social. En este proceso se vincula las acciones, tareas y recursos que coadyuvaran a la organización a cumplir internamente su responsabilidad social con la comunidad universitaria (docentes, administrativos, obreros y estudiantes) y con el entorno

(comunidades vecinas, sectores laborales, otras instituciones educativas, sector empresarial y egresados).

El proceso de dirección consiste en coordinar el esfuerzo común, para alcanzar las metas de la organización, igualmente se refiere a dirigir las operaciones mediante a la cooperación del esfuerzo de todos para obtener altos niveles de productividad. Cano, (2017) dice que “La marcha de toda organización comienza con el hecho de planearla y organizarla, pero una pieza complementaria del engranaje para su operatividad la conforma la orientación directiva que guía la ejecución de los planes y programas para el cumplimiento de la misión organizacional” (p. 74). El autor agrega que existen ciertos principios para lograr una dirección eficiente como son: la armonía de intereses, la impersonalidad del mando, la vía jerárquica, la resolución de conflictos, el aprovechamiento del conflicto.

El proceso de dirección o gerencia universitaria debe responder a los requerimientos producto de la globalización y la internacionalización y a las exigencias de los países para que mejoren sus procesos y respondan a la creciente demanda educativa. La gerencia universitaria necesita estrategias para hacer frente a los desafíos con decisiones que conduzcan a potenciar en las comunidades académicas sus capacidades, habilidades y recursos, para lograr desempeños superiores que las lleven a la sostenibilidad. Las universidades deben comprometerse al fomento de medios o mecanismos que sirvan de canales de comunicación para que los grupos de interés puedan exponer y manifestar sus expectativas y requerimientos; de esta forma se captarán sus necesidades y se podrá evaluar en qué grado han sido satisfechas por la institución. (Pérez y Moreno 2017)

En este proceso cobra especial importancia el liderazgo universitario el cual debe estar caracterizado por la innovación, creatividad, resiliencia y compromiso social para el cumplimiento de su responsabilidad en la formación de los futuros profesionales que se enfrentaran a los desafíos de una sociedad en constante transformación.

Camacaro (2019) presenta su postura sobre el liderazgo universitaria afirmando que:

El liderazgo universitario requiere del líder visionario con una práctica creativa, activa, flexible y reflexiva; acorde con las necesidades, emociones y valores humanos de los liderados, que trate con equidad a todos los miembros de la organización, estudie sus expectativas hasta entenderlas, reconozca sus esfuerzos y los apoye en las dificultades. El líder universitario debe estar comprometido con el trabajo en equipo, debe ser innovador, creativo y constructor del conocimiento, para asumir la educación del tercer milenio. De igual manera debe estimular e incentivar al personal, a tomar conciencia de la importancia que reviste el sentido de colaboración, participación, pertenencia y servicio, hacia la búsqueda de los objetivos organizacionales, en beneficio de la colectividad. (p. 79).

La dirección universitaria encaminará sus acciones a los impactos positivos en su gestión, dirigiendo a su comunidad interna a la consecución de los objetivos individuales y organizacionales, además abordará los problemas internos y externos con eficiencia tomando decisiones asertivas e incentivando a todos los miembros de la comunidad a la construcción de una universidad socialmente responsable.

El proceso de control y evaluación permite comprobar que los objetivos se cumplan según la planificación, además permite establecer correctivos que de alguna manera hayan impedido la consecución de éstos, implica medición, seguimiento de procesos, detección de dificultades y comprobación de objetivos y metas. Pinto (2018) expone que “el control es la medición y corrección del desempeño para garantizar que los objetivos y los planes diseñados para alcanzarlos, se logren”, suma a su exposición el autor que este proceso se cumple a través de cuatro pasos 1. Establecer estándares o determinar las bases del control 2. Medir el desempeño contra estos estándares. 3. Comparar lo realizado con lo programado y 4. Analizar y corregir las variaciones de los estándares y planes.

Continúa el autor en su planteamiento que para que los controles sean efectivos se debe adaptar a los planes y puestos, contemplar controles para situaciones excepcionales, asegurar que dichos controles tengan flexibilidad en situaciones adversas,

adaptarlos a la cultura organizacional y que su diseño conduzca a acciones correctivas en la mejora de la organización.

El proceso de control y evaluación universitaria tiene como fin conseguir la calidad en todos los procesos organizacionales, dicha calidad está reflejada en los indicadores de gestión, rendición de cuentas y acreditación. Este proceso es de suma relevancia para contrastar los planes de la universidad con las actividades ejecutadas y de esta forma medir y evaluar los impactos positivos que la calificaría como una organización socialmente responsable.

Seguidamente se plantearán una serie de acciones en la gestión administrativa para coadyuvar en el cumplimiento de la responsabilidad universitaria, sin pretender en ningún momento convertirse en las únicas en un proceso dialógico sobre este tema de gran interés.

Lineamientos gestión administrativa

- a) Determinar si en los diferentes documentos universitarios (planes, leyes, normas, reglamentos) está de manera explícita la responsabilidad social
- b) Revisar los planes de desarrollo universitario con el fin de adaptarlos a los escenarios actuales, de manera tal que no pierdan efectividad.
- c) Diseñar políticas para facilitar el acceso a la formación universitaria de grupos más vulnerables, población indígena, población de escasos recursos económicos, personas con capacidad reducida
- d) Desarrollar programas especiales para atender a la población estudiantil que están fuera del sistema educativo.
- e) Diseñar programas para que la comunidad participe voluntariamente en actividades que fortalezcan la responsabilidad social universitaria.
- f) Diseñar medidas institucionales para la protección del medio ambiente, ahorro de agua y energía, reciclaje y manejo de desechos.
- g) Diseñar un programa equitativo de incorporación de personal docente, administrativo y obrero a la planta de trabajadores sin ningún tipo de discriminación.

- h) Diseñar planes de ascenso a todo el personal en el cual prive únicamente el desempeño y las competencias de los aspirantes.
- i) Diseñar planes de capacitación permanente para todo el personal
- j) Evaluar la actual estructura de cargos del personal universitario, sus horarios y tiempos de dedicación.
- k) Crear mecanismos viables para el traslado del personal universitario a otras instituciones de educación superior.
- l) Crear mecanismos eficientes de seguridad social y laboral para el personal
- m) Diseñar un sistema de incentivos para la comunidad universitaria que se aboque a proyectos de índole social.
- n) Crear las unidades organizativas y la infraestructura para el desarrollo de actividades relacionadas con la responsabilidad social. Estas deben contar con los recursos humanos, presupuestarios y financieros para ejecutar las actividades.
- o) Presentarse ante la comunidad con una imagen corporativa que refleje una universidad socialmente responsable.
- p) Fortalecimiento y creación de órganos administrativos para la atención de los requerimientos de la sociedad.
- q) Determinar si la estructura actual universitaria facilita el cumplimiento de los compromisos sociales.
- r) Fortalecer la cultura organizacional en pro de la responsabilidad social que tiene cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.
- s) Fortalecer el liderazgo universitario para que sus acciones sean pertinentes con las exigencias internas y externas.
- t) Determinar en qué medida las universidades facilitan con apoyo humano, técnico y financiero los proyectos sociales.
- u) Innovar en el uso de las tecnologías de la comunicación con el fin de establecer vínculos rápidos y oportunos con los grupos de interés.

- v) Desarrollar planes de seguimiento a los egresados para conocer si la formación recibida ha contribuido a la solución de problemas sociales.
- w) Desarrollar programas de educación permanente para toda la comunidad universitaria incluyendo a los egresados.
- x) Desarrollar planes eficientes de asistencia a los estudiantes universitarios que incluya becas, comedores, asistencia médica, acompañamiento psicológico.
- y) Crear redes de cooperación para intercambio de experiencias académicas y administrativas en la gestión de universidades socialmente responsables.
- z) Establecer convenios y alianzas estratégicas con los diversos sectores de la sociedad ya sean públicas o privadas con el fin de establecer vínculos que la califiquen como una institución con compromiso social.
- aa) Realizar control y evaluación de los productos universitarios para determinar si con las actividades realizadas se cumple con la responsabilidad social universitaria.

Gestión Académica en una universidad socialmente responsable.

Funciones universitaria

La gestión de las universidades con responsabilidad social asume una visión global articulando las funciones de docencia, investigación y proyección o extensión en pro de lograr un impacto social positivo en el entorno y en la formación de profesionales. Rojas (2019) señala que las universidades “cumplen tres tareas fundamentales en todo proceso social: la enseñanza y formación de nuevas generaciones; la investigación, creación, mantenimiento y difusión de conocimientos; y servir de modelo a la sociedad en cuanto a organización comunitaria, intelectual y democrática del conocimiento” (s. p).

La Institución Universitaria Colegios de Colombia – Unicoc en el 2015 describe cada una de las funciones universitarias, a continuación, es esbozo de cada una de ella:

- a) La docencia se concibe como una función sustantiva inherente al proceso educativo universitario, cuyo objetivo principal es promover el desarrollo de

las potencialidades y competencias del ser humano de una manera integral. Este proceso está encaminado principalmente a la transmisión, apropiación y aplicación del conocimiento, donde interactúan el estudiante y el profesor, a través del diseño curricular y los ambientes de aprendizaje.

- b) La investigación promueve la libertad de pensamiento, la crítica argumentada y la rigurosidad, que trascienden la práctica profesional y se reflejan en todas las dimensiones del individuo y su relación con el entorno, contribuye a la generación de conocimientos, al desarrollo tecnológico, la innovación, solución de problemas que aquejan a la sociedad.
- c) La extensión o proyección social se reconoce como una actividad transversal, que busca interactuar con el entorno para identificar, evaluar e intervenir condiciones adversas a su desarrollo, promueve la interacción e integración de los agentes sociales y comunitarios además contribuir a la transformación de una sociedad desde la perspectiva de la democratización y equidad social.

En ese orden Castro (2016) argumenta que:

La docencia, investigación y extensión, son las funciones que hacen posible la interacción universidad – comunidad, las cuales deben estar articuladas de tal manera que posibiliten su desenvolvimiento, mediante la formación de profesionales con valores éticos y morales que sean capaces de insertarse en las comunidades para el reconocimiento de la problemática y su abordaje a través de las acciones. La docencia, investigación y extensión en una gestión universitaria responsable es necesaria para el logro de los propósitos fundamentales de generación y construcción de pensamiento y conocimiento donde todos juntos, incluida la comunidad, se comprometen a problematizar, observar, imaginar y reflexionar sobre la realidad social. (p. 207).

La responsabilidad social universitaria desde una visión humanista de la colectividad conlleva a replantearse las acciones ejecutadas a través de las funciones de docencia, investigación y extensión, innovando en su accionar cotidiano y en los servicios

prestados, tomando el compromiso social como el norte para responder a las cambiantes dinámicas sociales. (Anchieta & Pernía ,2018).

Las universidades socialmente responsables al ejecutar sus funciones de docencia, investigación y extensión o proyección social, deben ampliar su visión más allá del campus universitario, entender que la función de docencia no es únicamente la formación de sus estudiantes, sino la formación de comunidades que no forman parte de la matrícula universitaria, la investigación implica el desarrollo de conocimientos que mejoren la calidad de vida de la población y la proyección social con el servicio que preste a la comunidad universitaria y al entorno con sentido de solidaridad, y justicia social.

A continuación, se mencionan las acciones referidas a la gestión académica que pretenden contribuir a la responsabilidad social universitaria. Con el esbozo de estas acciones se persigue abrir un espacio para la discusión e incorporación de otras acciones que ayuden a la conformación de una universidad con compromiso social.

Lineamientos gestión académica

- 1) Determinar si la formación impartida en la universidad incluye los siguientes elementos referidos a la responsabilidad social 1) Valores: éticos, ciudadanos, de solidaridad, equidad y justicia social. 2) Asignaturas con contenidos interdisciplinarios de responsabilidad social. 3) Contenidos: que promuevan el cuidado del medio ambiente, se relacionen con los escenarios actuales, desarrollo sostenible, producto de las investigaciones realizadas, contribuyan al desarrollo social, económico, tecnológico y político del país.
- 2) Estudiar la malla curricular y articular los contenidos para abordar situaciones de carácter social.
- 3) Trasladar las aulas de clase a las comunidades como escenario de aprendizaje teórico práctico.
- 4) Aplicar estrategias de enseñanzas basadas en la resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, autogestión de aprendizajes, educación virtual.

- 5) Crear círculos de discusión sobre temas de interés social como la discriminación por razones políticas, género, raza, niveles socio económicos, orientación sexual, religión, procedencia geográfica, entre otros.
- 6) Los docentes deben autoevaluarse para conocer que saberes están transmitiendo y si las estrategias o su praxis están acorde con la formación de un profesional ético y con conciencia social, además determinar si su actitud sirve de ejemplo ante sus estudiantes.
- 7) Coordinar reuniones entre los pares docentes para tratar aspectos de responsabilidad social universitaria y de su relación con las asignaturas administradas.
- 8) Promover actividades de enseñanza con grupos sociales, organismos públicos y privados, empresas para abordar los temas relacionados con la responsabilidad social.
- 9) Creación de líneas, núcleos y centros de investigación orientados al desarrollo humano sustentable tomando en consideración la participación de los grupos de interés.
- 10) Desarrollar proyectos de interés social con un carácter interdisciplinario.
- 11) Informar a la comunidad universitaria y al entorno los resultados de investigación que contribuyen al bienestar social.
- 12) Firmar convenios con las comunidades para desarrollar investigaciones multidisciplinarias y formular recomendaciones que contribuyan a la solución de situaciones problemáticas.
- 13) Utilizar mecanismos para informar los resultados de las investigaciones y poner a disposición los conocimientos democratizando su acceso.
- 14) Promover la ética como valor en la producción de conocimientos.
- 15) Realizar investigaciones en la cual confluyan varias asignaturas atendiendo a una situación problemática generando múltiples conocimientos desde la perspectiva de cada disciplina.

- 16) Determinar si las investigaciones realizadas en la universidad han contribuido a la solución de problemas sociales.
- 17) Formar equipos de investigadores en comunidades científicas para intercambiar aprendizajes y experiencias en la elaboración de proyectos de investigación y la formulación de alternativas de solución.
- 18) Crear un programa de incentivos para la comunidad universitaria que realicen investigaciones que contribuyan a lograr la responsabilidad social.
- 19) Medir los impactos sociales de las investigaciones realizadas.
- 20) Asociar las acciones de carácter social a las diferentes disciplinas y vincularlas con la formación del profesional
- 21) Determinar si la universidad a través de los órganos administrativos de proyección social o extensión universitaria han promovido la creación de voluntariados de la comunidad universitaria para atender problemas de su entorno.
- 22) Promover las experiencias innovadoras hacia otras comunidades
- 23) Promover reuniones con investigadores, docentes, otros sectores educativos, empresas y egresados para intercambiar opiniones, experiencias y recursos.
- 24) Crear un plan de seguimiento a los egresados para conocer sus experiencias y determinar si la formación recibida contribuyó a su incorporación al mundo laboral, conocer si su plan de estudio le permite hacer propuestas para resolver situaciones sociales en su entorno y si su formación fue de manera integral en cuanto a su capacitación profesional y su sensibilidad ante los problemas sociales y riesgos ambientales, además para hacer una base datos que permita un contacto permanente de los egresados con su casa de estudio.

Reflexión final

Los avances vertiginosos que ocurren en la sociedad impulsan a las universidades a la mejora continua de su gestión y a la reformulación de sus procesos administrativos y

académicos. En este sentido es imperativo que las universidades tengan una gestión socialmente responsable, de tal manera que contribuyan al desarrollo económico, político, social y tecnológico del país con la formación de profesionales altamente capacitados y con una conciencia social y ética caracterizada por la justicia y equidad social.

La responsabilidad social debe realizarse con una gestión administrativa y académica eficiente y con la participación entusiasta de los grupos de interés como son la comunidad universitaria (personal docente, administrativo, obreros y estudiantes) y sectores externos (empresas, organizaciones educativas, organismos gubernamentales, ONG entre otras).

La gestión de la responsabilidad social universitaria va más allá de una actividad de extensión conlleva a que sus acciones estén de manera explícita en la misión, valores, visión y objetivos estratégicos, en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión, en la ejecución de los procesos administrativos de planificación, organización, dirección, control y evaluación.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Educación Superior y Sociedad (ESS) (2017) expresan que la Responsabilidad Social (RS) no se declara, es necesario desarrollarla. Las organizaciones que deseen impulsarla deben, voluntariamente y a partir de valores y principios claramente definidos, asumirla como un elemento clave en su dúo Misión-Visión, establecerla como un objetivo estratégico, asignarle esfuerzos humanos y recursos (Inversión Social) y entablar una red específica de relaciones entre quienes proponen impulsarla 1) los stakeholder o grupos u organizaciones que tienen influencia sobre la organización y son influidos por sus decisiones; 2) Las comunidades relacionadas con la organización y aquellas en las que ella tenga interés; y 3) el ambiente interno de la organización y el entorno desde la perspectiva del Desarrollo Sustentable.

La responsabilidad social universitaria implica: una gestión ética que tenga coherencia con lo escrito en los documentos universitarios y lo que realmente practica en su cotidianidad, una universidad preocupada y ocupada por los impactos de su quehacer en la formación de profesionales y en solución de los problemas sociales.

Referencias

- Aldeanueva, I. & Arrabal, G (2018) La comunicación y medición de la Responsabilidad Social Universitaria: Redes sociales y propuesta de indicadores. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 121-136.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.626>
- Anchieta, L. y Pernía J. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: Una Visión Prospectiva desde las funciones de Docencia, Investigación y Extensión. *Ágora de heterodoxias*. 4 (1) 87-102.
<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/1747>
- Camacaro, c. (2019) Liderazgo Docente Universitario. Desafíos y Estilos. *Dissertare. Revista de Investigación en Ciencias Sociales Universidad*, 4 (1)73-81
<https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2298/1306>.
- Canel, M., Alarcón, R. y Saborido, J. (2020) Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana Educación Superior*, 39 (3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300001

- Cano, C. (2017) La Administración y el Proceso Administrativo. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano Facultad de Ciencias Económica y Administrativas. <https://ccie.com.mx/wp-content/uploads/2020/04/Proceso-Administrativo.pdf>
- Carriazo, C., Pérez, M. & Gaviria, K. (2020) Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 25 (3)87-95. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>.
- Crasto, C., Marín, F. y Senior, A. (2016) Responsabilidad social en la gestión universitaria: una construcción colectiva. *Espacio Abierto*, 25 (2)185-208. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12246766010.pdf>.
- García, C. (2019) Implementación PRME educación superior Pacto Global. EGADE Business School. Tecnológico de Monterrey. https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/asambleas/2019/principios.pdf
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Educación Superior y Sociedad (ESS) (2017). Colección 25.º Aniversario. 29. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/91/88>
- Institución Universitaria Colegios de Colombia – Unicoc (2015) Proyecto Educativo Institucional. https://www.unicoc.edu.co/Cargas/Archivos/2018/10/2018-10-3_16100.pdf
- Martínez, M., Gil, D. y Macías, D. (2019) Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24 (80) 149-172. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-149.pdf>
- Pérez, G. y Moreno, Z. (2017). Constructo teórico sobre la gerencia universitaria. *Criterio Libre*, 15 (26), 23-42. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/view/1030/800>
- Pinto, D. (2018) Guía de aprendizaje. Procesos Administrativos. Dirección de Planificación y Desarrollo Online - INACAP Online Universidad Tecnológica

de Chile. http://www.inacap.cl/web/material-apoyo-cedem/alumno/Administracion/Administracion/ADSP01_U3_GA.pdf

Rojas, M. (2019) Analizar la función social de la universidad venezolana desde la perspectiva de los actores educativos. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa, Ext* (18) 138-149.
<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/2216/7440-19015-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schwalb, M., Priale, M. Vallaes, F. (2019) Guía de Responsabilidad Social Universitaria. Universidad del Pacífico Jr. Gral. Luis Sánchez Cerro. E-book: 978-9972-57-420-7. <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-420-7>

Vallaes, F. (2009) ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria.pdf>.

CAPÍTULO IV

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ricardo Antonio Cristi López

Universidad Andrés Bello, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-8110-4642>

ricardocristilopez@gmail.com

Marco Antonio Muñoz Cornejo

Universidad Andrés Bello, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-8045-1105>

profesormarcounab2@gmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001105>

Resumen

El presente artículo de revisión bibliográfica aborda la relevancia que posee para las Instituciones de Educación Superior el contar con un Modelo de Gestión del Conocimiento que responda a las necesidades actuales de formación y en congruencia con las oportunidades que la tecnología ofrece al desarrollo, innovación, transformación y transmisión de dicho conocimiento. De acuerdo a esto, se expone primeramente un recorrido histórico de la necesidad de gestionar conocimiento a partir de las características de la sociedad de las últimas décadas, señalando algunos modelos que aportaron a la definición específica para los contextos educativos, para luego describir sintéticamente, algunos modelos propios de la Educación Superior que se han estado aplicando, según distintos estudios e investigaciones revisadas por los autores.

Descriptor: Modelos de Gestión del Conocimiento-Tecnología- Educación Superior.

INNOVATION AND IMPROVEMENT: KNOWLEDGE MANAGEMENT MODELS FOR HIGHER EDUCATION

Abstract

This bibliographic review article addresses the relevance for Higher Education Institutions to have a Knowledge Management Model that responds to current training needs and is in unity with the opportunities that technology offers for development, innovation, transformation, and transmission of said knowledge. According to this, first, a historical journey of the need to manage knowledge is presented based on the characteristics of society in recent decades, pointing out some models that contributed to the specific definition of educational contexts. And then, synthetically describing some own models of Higher Education that have been applied, according to different studies and research reviewed by the authors.

Keywords: Models of Knowledge Management – Technology – Higher Education.

Introducción

Desde fines del siglo XX que la Educación Superior, fue alertada respecto de la necesidad de recorrer al mismo tiempo y en el mismo carril, el camino que la tecnología y sus fuentes de información estaban generando como contribución al conocimiento. Dicho conocimiento también se estaba generando y transmitiendo por vías más expeditas y vertiginosas promoviendo la innovación y transformación de las distintas sociedades. Por tanto, la Educación Superior no podía quedarse atrás en este camino, toda vez, que la naturaleza propia de toda Institución de Educación Superior es la de ser “faro señero” para el desarrollo y gestión del conocimiento.

Este artículo de revisión bibliográfica, pretende exponer las necesidades que tienen estas instituciones de contar con un modelo de gestión del conocimiento en concordancia con los recursos y oportunidades que la tecnología entrega para dicho objetivo. Abordará los rasgos generales de dicha necesidad en el marco de la formación y transformación que provoca dichos modelos para el mejoramiento organizacional y, de esa manera, la contribución a la sociedad. Luego, se revisarán algunas características de los modelos que se han implementado, de acuerdo algunos estudios que los han revisado. Podremos constatar cómo existen algunos rasgos comunes en dichos modelos.

Por otro lado, se podrá constatar, también, como la tecnología y modalidades en línea en la aplicación de estos modelos, han venido a ser completamente congruentes con las necesidades que la reciente crisis sanitaria mundial ha planteado a las Instituciones de Educación Superior.

Desarrollo

De manera vertiginosa, la sociedad está viviendo transformaciones en distintos ámbitos, producto de la globalización y el avance de la sociedad del conocimiento. Debido a esto, es de suma importancia, que las organizaciones educacionales se preocupen de gestionar el conocimiento que poseen, entregando herramientas y habilidades congruentes con estos avances, a las personas que forman parte de la

organización para generar nuevos conocimientos (desarrollo de lo individual), y así luego, se transfiera a la propia organización (desarrollo organizativo). Todo esto, con la finalidad que ese conocimiento se transforme en innovación efectiva y de transformación al interior de la organización y para el mejoramiento institucional.

Respecto de esto, ya en la primera década del 2000, se señalaba el avance de este fenómeno que “la gestión del conocimiento en las instituciones (...) es un fenómeno del que se está tomando conciencia en forma reciente y del que aún no se puede hablar como un campo de conocimiento y práctica ya constituido” (Minakata, 2009, p. 1).

Lo anterior, provocó en las instituciones educativas, una interrogante común. ¿Cómo logramos instalar un modelo de gestión del conocimiento, que permita ir de lo individual a lo organizativo, en el ámbito educativo?

Los Centros Universitarios, históricamente han sido considerados los encargados de generar y transmitir conocimientos, sin embargo, esa misión histórica, hoy es cuestionada por la sociedad y sus propios estudiantes y se puede afirmar que estas “...instituciones educativas están encontrando dificultades crecientes en mantener el monopolio en la generación y diseminación del conocimiento. Cuando el conocimiento toma la forma de información, circula a través de las redes que evaden el control de las instituciones educativas. Más aun, las instituciones educativas, forman parte del mercado, dentro del negocio de la venta de conocimiento como mercancía y, por lo tanto, se reconstruyen a sí mismas como empresas dedicadas al marketing de estas mercancías y a competir en el «negocio» del conocimiento” (Usher, 2001, p. 175).

Se ha producido un cambio drástico; hoy todos tienen acceso a la información con un “clic”, dejando de ser un reducto de unos pocos eruditos y manejadores de la verdad, democratizando el acceso al saber, el que, además, es altamente dinámico y cambiante (gran parte de los conocimientos que adquirimos hoy en día, estarán obsoletos en pocos años más).

La sociedad del siglo XXI, ha estructurado nuevos paradigmas (válidos particularmente para los centros educativos), lo que ha implica entender que “la ventaja competitiva básica de las organizaciones a inicios del nuevo milenio, definitivamente,

radicará en el nivel de formación y gestión del talento humano y del conocimiento” (Cuesta, 2010, 1).

De esta forma se establece que “las organizaciones educativas requieren de estrategias que les permitan responder las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. No se trata de que las organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino de que también sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas” (Rodríguez & Gairín, 2015, p. 1).

En concordancia a lo anterior, en la educación terciaria, deben existir “recursos institucionales para alimentar una cultura que asimile y promueva la formación e inversión de y en capital intelectual, fomento de trabajo articulado y colaborativo y, por último, sistemas tecnológicos para producir y gestionar el conocimiento” (Pons, 2010, p. 5).

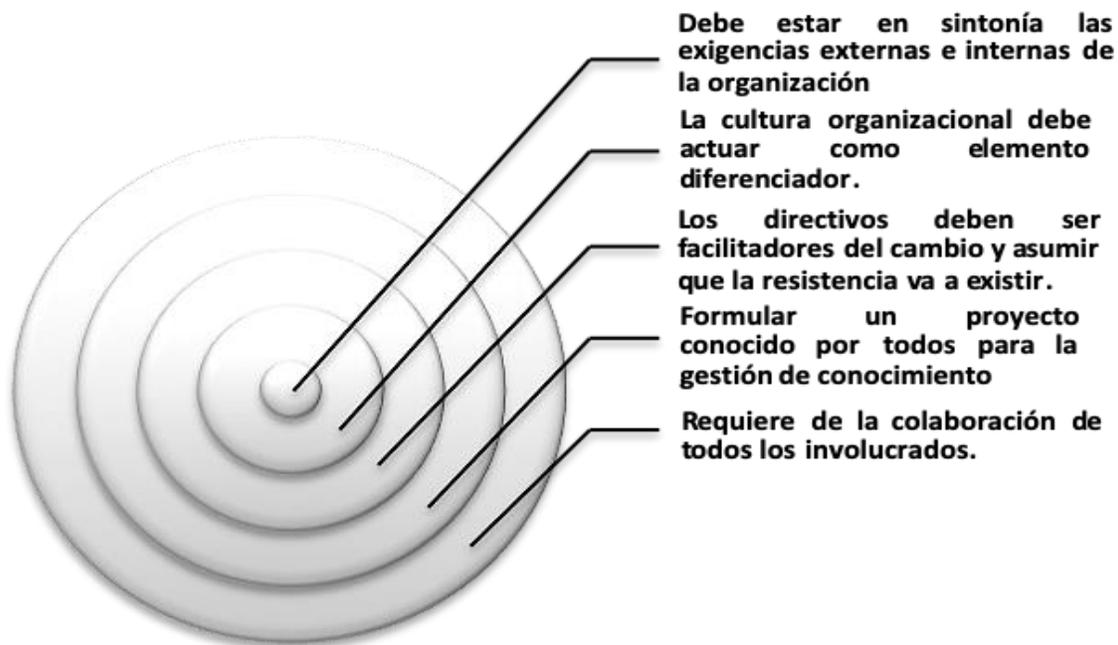
Para que una organización educacional promueva la gestión del conocimiento en su comunidad, debe considerar la incidencia del entorno, la manera en que se relacionan sus integrantes, el estilo de liderazgo, la historia institucional y las inquietudes individuales respecto de la visión y misión del establecimiento, que generará diferencias, los que entrelazados se conjugarán para darle el sello propio a cada institución.

En consecuencia, los equipos directivos deben orientar a sus colaboradores a transitar del trabajo individual al trabajo en equipo, en contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación, facilitando la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común dentro del equipo.

En esa misma línea, cuando ya se han institucionalizado las prácticas de gestión del conocimiento y se provoca una capacidad innovadora al interior de las organizaciones, no se puede retroceder, no puede, ni debe suceder, que las prácticas se abandonen, debido a que conllevaría a perder el valor agregado, a la fuga de su activo más valioso como es su capacidad de adecuación contante al entorno a través del aprender a aprender, tal como sucede, por ejemplo, cuando determinadas personas (talentosas) abandonan la organización llevándose con ellas su experiencia y conocimientos.

En este contexto explicitado, se deben considerar algunos elementos para lograr una gestión efectiva del conocimiento en los centros de educación superior:

Figura 1:



Fuente: Elaboración propia

El valor de la formación

Desde este marco de entornos cambiantes y complejos que nos presenta el mundo en que vivimos, para las organizaciones (de cualquier tipo), “El Conocimiento es un recurso económico estratégico, un factor de estabilidad que aporta una ventaja decisiva frente a la Competencia” (Moreno & Torres, 2010,p.175)

La principal misión de las actividades de formación en una Organización, son la adquisición de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos de las personas, lo que implica, en primera instancia, tener al grupo humano alineado con la estrategia de la Institución.

Desde esta mirada, el verdadero valor de la formación y de los aprendizajes es la capacidad de dotar a las personas de las competencias necesarias para la mejora organizativa, siendo la consecución más palpable del logro del objetivo, la mejora de

todos los indicadores, visibilizados a través de la transferencia al aula, la mejora del sistema y al quehacer individual y colectivo de los conocimientos adquiridos.

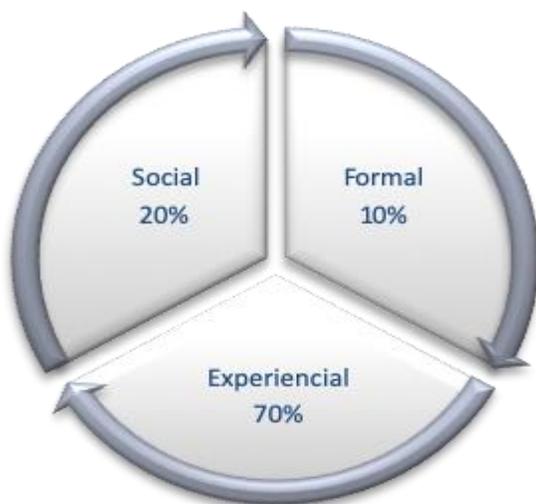
Esto pone de relieve, la importancia de invertir en el aprendizaje, a través, de un plan de desarrollo profesional en todos los niveles organizativos, siempre enmarcado en un plan general de Gestión del Conocimiento, que permita optimizar los procesos y mejorar fundamentalmente las prácticas pedagógicas, llevando, por consiguiente, a tener centros educativos de calidad, inteligentes y sostenibles en el tiempo.

Esta inversión, habitualmente se lleva a cabo en los sistemas educativos a través de actividades aisladas de capacitaciones formales, que, al no obedecer a un plan estratégico, ni a un modelo de gestión de Conocimiento intencionado, no evidencian resultados, ni cambios reales que impacten en los indicadores de calidad institucional.

Sin embargo, desde que, en 1988 McCall y otros, popularizaran la conocida regla 70:20:10, numerosas organizaciones, la han adoptado con el convencimiento de su potencial en la transferencia de los aprendizajes adquiridos.

La regla 70:20:10 identifica tres tipos de aprendizaje según se indica en la figura 2:

Figura 2:



Fuente: Elaboración propia

- a) El 70% del aprendizaje proviene de la experiencia: proceso que se lleva a cabo en el quehacer diario, a través de tareas y desafíos que su espacio laboral le propone.

- b) El aprendizaje social toma la forma de apoyo entre pares, de trabajo colaborativo, de diálogo y transferencia de experiencias exitosas, de tutorías y retroalimentación, realizada por todos los actores participantes de un sistema educativo, proceso que aporta el 20% del desarrollo.
- c) El 10% restante se obtiene a través del aprendizaje formal y se lleva a cabo a través de programas de capacitación estructurados e intencionados.

No obstante, la mayoría de las organizaciones educativas, invierten la mayor parte de sus presupuestos de formación en el aprendizaje formal, que generalmente es poco efectivo y útil, quedando como un hecho aislado e insustancial, que no genera cambio, ni mejora. El principio que subyace a este marco, es que el aprendizaje tiene lugar mediante la combinación de medios formales, sociales y experienciales y refleja la premisa de que para que el aprendizaje (formal) se transfiera, los individuos también necesitan apoyo social y experiencial.

En este sentido, el trabajo colaborativo entre docentes, la posibilidad de observar las prácticas pedagógicas, reflexionar sobre las mismas en conjunto, y el trabajo de pares, debiera ser un elemento fuerte para considerar en la mejora y el logro de aprendizajes. Esta regla debería guiar a los equipos directivos de los centros educativos, de manera de estructurar programas de aprendizaje y desarrollo que incluyan experiencias de aprendizaje social y experiencial. El desarrollo de capacidades, sólo se lleva a cabo cuando se produce la transferencia del aprendizaje (conocimiento), lo que significa que el nuevo comportamiento se aplica en el mundo laboral y se mantiene a lo largo del tiempo.

La irrupción de la Tecnología a los sistemas educativos

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los procesos formativos empiezan a cambiar a nivel mundial. El origen de este cambio tiene su génesis, en el advenimiento de las tecnologías (TIC). “En la última década del siglo XX la espectacularidad y popularidad de los medios se vio notablemente incrementada con la llegada de las tecnologías “digitales”. La digitalización de la información, que hace posible la integración de lenguajes la difusión de documentos multimedia por Internet

proporciona a las TIC un lugar privilegiado en el mundo de la educación” (Martín, 2007, p. 144).

Estos cambios de modalidades comienzan a permitir que un importante sector de la sociedad acceda a una formación que antes le había resultado imposible realizar. De esta manera, se apertura el acceso a estudios terciarios, a personas que por ubicación geográfica o por temas económicos, no hubieran tenido posibilidad de hacerlo.

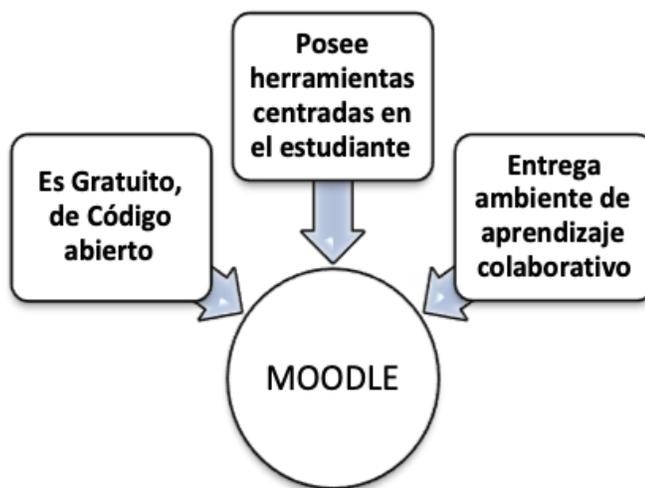
De la misma forma, la apertura a procesos formativos da pie a que se estimule la competencia y con ello el reciclaje profesional, aumentando las exigencias de grados académicos (Magíster, Doctorados, Postdoctorados), al democratizarse los procesos formativos formales.

En un corto tiempo y a raíz de la incorporación de las TIC, en particular Internet, se produce una revolución, que conduce a que el mundo comience a estar crecientemente interrelacionado y globalizado (dando paso a la Sociedad del Conocimiento). De allí que, la mayor parte de las sociedades a nivel mundial, empiezan a tener acceso a todo tipo de información (verdaderas y falsas), facilitando la masificación del conocimiento y de la educación.

Esta revolución (llamada tecnológica), empieza a afectar a todas las áreas de la sociedad y por supuesto a la educativa, cobrando de manera paulatina, valor y relevancia la modalidad formativa online, eliminando con ello las barreras geográficas que impedían el acceso a los procesos formativos. Es en los años 90 cuando comenzamos a usar las primeras plataformas educativas o LMS (Learning Management System). Estas plataformas constituyen nuevos sistemas de gestión del aprendizaje, desarrollando nuevos entornos, llamados virtuales (EVA –Entornos Virtuales de Aprendizaje) o espacios de aprendizaje, generándose escenarios de aprendizaje diferentes a los que veníamos conociendo antes de la citada revolución tecnológica. Es también por esta época cuando empieza a usarse en las formaciones online la plataforma WebCT (muy popular en su momento) y que unos años después evolucionaría para fusionarse con la actual “BlackBoard”. De manera casi contemporánea irrumpe en el mercado, la plataforma “Moodle”, uno de los LMS más extendidos y conocidos del mercado. Los

motivos de la popularidad de Moodle se pueden resumir básicamente en los tres (3) aspectos visualizados en la figura 3.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

En la actualidad, los LMS, los Ipad, los teléfonos móviles, los videotutoriales, YouTube, los podcasts o las redes sociales no pueden quedarse al margen del ámbito educativo o emplearse sólo en algunas modalidades formativas (online, blended learning, m-learning, etc.).

Para los estudiantes (generaciones Z, milenial, centenal, táctil (T)), que han nacido con las tecnologías y las han utilizado frecuentemente, este tipo de recursos (tan novedosos para los que no somos nativos digitales), constituyen elementos comunes y habituales de su ecosistema diario.

El uso de la tecnología en el entorno académico

Las tecnologías no deben ser una estrategia que el docente del siglo XXI deba adoptar en un futuro o que en función de la modalidad formativa en la que se encuentre deba priorizar el trabajar de una manera u otra. El próximo dominio de las competencias digitales es para el “ahora”, para el presente, transformándose en un requisito urgente para el profesorado del siglo XXI (basta, además, constatar las urgencias en la práctica

virtual aceleradas por la reciente pandemia que ha aquejado al mundo). Sin lugar a dudas y más aún producto de la pandemia “Las nuevas tecnologías están diseñando nuevos espacios de enseñanza, nuevas normas, nuevos modelos que precisan de nuevos profesores que deberán ir ocupando este nuevo espacio”. (Mariño,2008, p. 4)

Como se aprecia en la figura 4, existe una amplia gama de aplicaciones tecnológicas de código abierto que permite un abanico de posibilidades a las organizaciones educativas para llevar a cabo un plan de Gestión de Conocimiento o potenciar los procesos de aprendizaje con la aplicación de metodologías y didácticas docentes, fomentando la formación y el aprendizaje significativo, de manera de poder estar en una constante creación, almacenamiento y divulgación de conocimiento.

Figura 4:

APP Tics posibles de utilizar

Sistemas de Gestión (Conocimiento)	Tendencias Tecnológicas (Procesos Formativos)	APP Educativas
<ul style="list-style-type: none"> • Moodle • Blackboard • Canvas • Sakai • Claroline • Edmodo • Repositorios • Bibliotecas Virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad Aumentada • Gamificación • MOOC • Realidad Virtual • Robotica • Programación • Impresión 3D 	<ul style="list-style-type: none"> • Linoit • Kahoot • Padlet • Pictochart • Nubes de Tags • Make It • Genially • GoAnimate • Mentimeter • Moovly

Fuente: Elaboración propia

Tal y como podemos comprobar en la Web *eduapps*, hoy en día, contamos con más de 80.000 aplicaciones educativas gratuitas a disposición que quien lo requiera, y es imposible negar la realidad, de que los estudiantes, nacen y se desarrollan en un mundo digital, en el mundo de la “Tics”. De esta forma, se puede afirmar que la tecnología debe ser una aliada importante, sólo hay que saber cuándo, cómo y para qué utilizarla, o en otras palabras:

Las tecnologías, independientemente de lo potente que sean, son solamente instrumentos curriculares, y por tanto su sentido, vida y efecto pedagógico, vendrá de las relaciones que sepamos establecer con el resto de componentes del currículum. Y posiblemente, por no decir seguro, los efectos que se consigan vendrán más de las interacciones que se establezcan entre todos los elementos, de las metodologías que apliquemos sobre ellos, y del diseño concreto que se realice. El poder no está en la tecnología, sino en las preguntas y respuestas que nos hagamos sobre ellas para su diseño, y utilización en la enseñanza” (Cabrero, 2000,12).

Para un centro educacional, lo que de verdad importa a la hora de integrar las Tecnologías, es la necesidad de analizar la adecuación de su uso para poder transformarlas en “TAC” (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) con la finalidad de ponerla al servicio del proceso pedagógico intencionado y alcanzar los aprendizajes y objetivos que se han propuesto.

En este sentido, tal y como afirman los autores Asín, et. al. (2009), la nueva sociedad,

(...)se está caracterizando por lo que ha venido a denominarse como la “Inteligencia Distribuida”, pues no existe un único centro generador de información ya que, a través de Internet, se incrementan y podemos extender el concepto de escuela al cibercentro (campus virtual, clase global, clase virtual...); también se puede acceder a centros culturales, centros profesionales, acceso a otros centros educativos del país y fuera del país, congresos, bibliotecas públicas, acceso a multimedia, correo electrónico, dossiers electrónicos, participación en foros, videoconferencias...” (p. 194).

Es evidente que el uso de las tecnologías a nivel académico trae consigo ventajas:

- 1) Fortalece el aprendizaje colaborativo e interactivo,
- 2) Permite la entrega de tareas de manera asincrónica/sincrónica,

- 3) Incorpora el trabajo atendiendo a la diversidad, respetando los ritmos de aprendizaje personales, respondiendo, por ejemplo, al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- 4) Permite el desarrollo de destrezas de nivel superior como la capacidad de análisis para discriminar información relevante, o la creación de nuevas ideas o conocimientos.
- 5) Por otra parte, de la misma forma que ofrece ventajas, supone un desafío para los centros educacionales:
- 6) Los docentes deben incorporar las “TAC” como un medio para lograr aprendizaje y no como un fin en sí mismo.
- 7) Las Organizaciones educativas, deben hacer inversiones (económicas) que permitan incorporar las tecnologías y su implementación (adquisición de Ipad o tablets, contratar internet de buena conexión, equipos multimedia, gafas de realidad virtual, repositorios virtuales, bibliotecas virtuales, entre otros). En este sentido, la educación terciaria debe velar porque no sólo sus estudiantes sean los beneficiarios de estas inversiones, sino que, en forma prioritaria, también sus colaboradores.
- 8) Implementar una cultura que permita entender los nuevos roles (docentes como facilitadores del aprendizaje y gestión del Conocimiento instalada en la organización).
- 9) Configuración de una cultura organizacional centrada en el aprender-desaprender- para volver a aprender

Las Tic y el Conectivismo en la gestión del Conocimiento

El desarrollo vertiginoso de las Tecnologías, que tuvo su inicio a partir de los años 1950, ha conllevado y permitido establecer un sustento sólido para pasar de una sociedad basada en la producción tangible, a una, en donde el factor fundamental está constituido por la producción de conocimiento y de intangibles, con un valor agregado muy superior a cualquier recurso material.

Así, se puede establecer que la Gestión del Conocimiento, no surge como un hecho aislado, sino más bien, por la necesidad y propia naturaleza, de establecer un conjunto de acciones (netamente humanas), que permitan la combinación organizada y estructurada de datos e informaciones, traducidos éstos, de manera lógica en conocimiento aplicable a cualquier realidad (El conocimiento por su complejidad, es mucho más que los datos y la información).

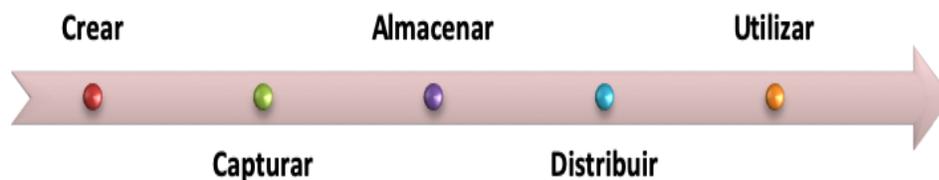
Para implementar proceso de gestión del Conocimiento, las instituciones de Educación Superior, debe considerar las Herramientas Tecnológicas como un factor clave que dinamice el desarrollo pedagógico y le den sentido y profundidad a todo el quehacer profesional, que implique e intenciones el poder transitar de prácticas centradas en la información a una centrada en el conocimiento, propiciando así, la innovación y la mejora.

De esta forma, la Gestión del Conocimiento, tiene como objetivo, generar un ambiente en el que la información y el conocimiento disponible en cualquier organización (educativa) sea posible de utilizar, esté al alcance de cualquiera rápidamente y pueda ser utilizado y aplicado, de forma tal, de poder instalar la mejora continua y la innovación como parte de la cultura institucional. “Todas las organizaciones saludables generan y usan conocimiento. A medida que las organizaciones interactúan con sus entornos, absorben información, la convierten en conocimiento y llevan a cabo acciones sobre la base de la combinación de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas. Sienten y responden. Sin conocimiento, una organización no se podría organizar a sí misma...” (Davenport & Prusak, 2001, p.61)

En este marco, las TIC, se convierten en un factor fundamental que potencian la misión y naturaleza propia de la Gestión del Conocimiento, ya que ésta permite configurar y aplicar sus elementos sustanciales, expresados en la figura 5:

Figura 5:

Conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Bajo la lógica mencionada, la tecnología toma un rol fundamental, apoyado y fundamentado con otras teorías como la de Siemens (2004), denominada “Conectivismo”, la cual toma elementos de la teoría del Caos, de la complejidad, de redes y autoorganización, para proponer que un factor clave para producir conocimiento es la Conectividad. En este sentido, según el referido autor el conectivismo se vincula a una nueva forma de generar conocimiento desde unas relaciones espacio temporales diferentes.

La Conectividad permite que los individuos creen y distribuyan sus propios materiales e identidad. Ya no contemplamos un todo, sino muchas piezas que componen el todo, y como individuos creamos una versión del todo que se adapta a nuestra necesidades e intereses.

Cuando el conocimiento deja de existir en espacios físicos, podemos duplicar (o conectar) entidades en espacios múltiples. El conocimiento, cuando es digital (no en entidades físicas como libros), puede ser combinado fácilmente con nuevo conocimiento. Combinar ideas de dos libros diferentes requiere de un esfuerzo mayor (comprar los libros). Con el conocimiento digital, podemos enlazar y combinar ideas con facilidad. (Siemens, 2004, p. 73).

Para dar cuenta de los procesos de creación, transferencia e integración de conocimiento, se han desarrollado diversos modelos. Podemos señalar, sintéticamente, y

siguiendo a Careaga Butter (2013), que entre los primeros avances en modelos (sean o no originalmente educativos) están:

-Modelo de Skandia (Suecia) que es considerado como experto en medición de capital intelectual a nivel mundial.

- Modelo Balanced Business Scorecard.
- Modelo Intangible Assets Monitor
- Modelo Navigator de Skandia
- Modelo West Ontario
- Modelo del Canadian Imperial Bank
- Modelo Technology Broker
- Modelo Dow Chemical
- Modelo de Dirección Estratégica por Competencias
- Modelo Nova
- Modelo Intellectus
- Modelo de Medición del Capital Intelectual
- Modelo de Gestión del Conocimiento KPMG Consulting
- Modelo de Gestión del Conocimiento de Andersen
- Modelo Knowledge Management Assessment Tool (KMAT).
- Modelo Nonaka y Takeuchi.
- Modelo Dinámico de Gestión del Conocimiento de Goñi.
- Modelo diferenciador Gestión del Conocimiento y Gestión de la Información
- Modelo Pedagógico de Gestión del Conocimiento.

Modelos de Gestión del conocimiento para los sistemas educativos.

Desde el modelo de desarrollo actual, para las organizaciones, el crear conocimiento, se ha convertido en una necesidad, sobre la cual, se establece su capacidad de innovación y adaptación a los vertiginosos cambios y las complejidades de su entorno.

Desde esta mirada, se puede afirmar que,

Los centros educativos, además, de lugares de trabajo, deben configurarse como unidades básicas de formación e innovación. Esto supone que en su seno tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, el entorno y relaciones de trabajo adquieren un carácter cualificable y la organización como conjunto aprende, de la memoria acumulada en su historia institucional, de los procesos de interacciones puestos en juego, y del entorno” (Bolívar, 2007, p. 37).

En resumen, el conocimiento es el resultado de lo aprendido, y el aprendizaje está mediado por las personas, por lo que gestionar el conocimiento es gestionar personas, gestionar sus habilidades, experiencia y miradas personales del mundo que les rodea. Por lo anterior, las personas en las organizaciones han ido cobrando gran relevancia, transformándose en un factor crítico y central, por sobre la infraestructura y los recursos materiales y tecnológicos.

El aprendizaje como tal, es una concepción aplicable a las personas en su generalidad y debe generarse en un clima de cooperación en la organización, en un entorno de apoyo individual y colectivo y en todos los niveles, tanto en la intraorganización, como con su entorno, generando un proceso dinámico y constante de creación y aplicación de conocimiento que convierta al centro educativo en una organización inteligente, que es capaz de aprender por sí sola de manera constante.

A partir de los modelos planteados previamente, asociados principalmente a las empresas de servicio o al mundo financiero, distintas instituciones educativas de Educación Superior se han preocupado de desarrollar algún modelo de gestión del conocimiento que les permita estar en congruencia con las nuevas necesidades de generación y transmisión del conocimiento para la transformación y el mejoramiento institucional. Por otro lado, la reciente pandemia mundial, vino a revalorar y replantear la modalidad educativa online en los niveles universitarios, por lo que, a continuación, también expondremos sintéticamente algunos de los modelos contextualizados a dicha modalidad educativa. Primeramente, se debe señalar, que de acuerdo a Barros y Escorcía (2020) muchos modelos en el ámbito educativo, han tomado como referentes “dentro de la teoría de la gestión del conocimiento (...) a Nonaka y Takeuchi (1995); Sveiby

(1997); Probst, et al. (2001); Bueno (2003); Linder, et al. (2016). De estos se resalta la espiral del conocimiento, la cual se ha conocido como un modelo referente, que consta de 4 fases; a saber:

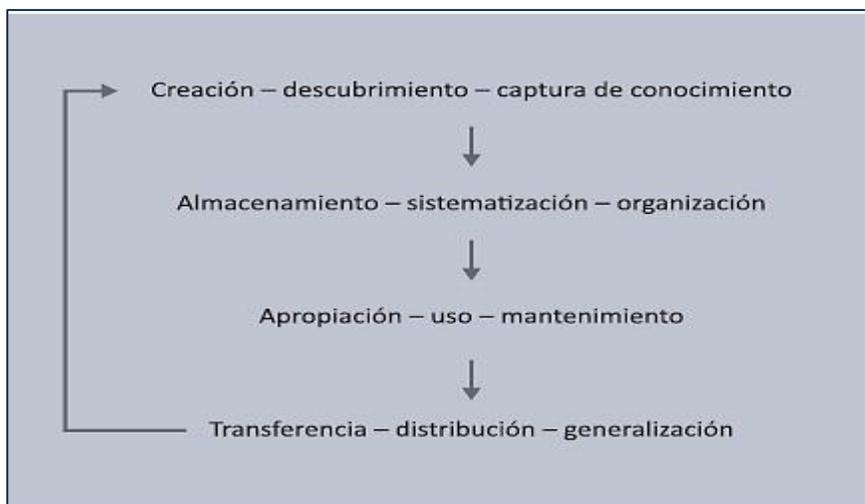
- 1) Socialización (de tácito a tácito): Es un proceso donde se adquieren conocimientos tácitos de otros individuos, se comparten entre ellos experiencias y pensamientos; esta actividad permite potencializar el capital humano de quienes interactúan en esta fase (Nonaka y Takeuchi, 1995).
- 2) Externalización (de tácito a explícito): Es la fase importante para la creación; por lo tanto, los nuevos conocimientos tácitos generados de las anteriores experiencias se convierten en conceptos explícitos para que sean comprensibles para las organizaciones e individuos. Cabe resaltar, que este proceso se realiza en dos actividades, la primera por metáforas, donde se reconocen las contradicciones con el fin de confirmar o descubrir nuevos conceptos; y la segunda por medio de analogías, donde se realizan las asociaciones del pensamiento racional de los individuos con el fin de establecer soluciones (Nonaka y Takeuchi, 1995).
- 3) Combinación (de explícito a explícito): Es la parte del proceso que sintetiza los nuevos conocimientos explícitos, por lo tanto, se captura e integra el reciente aprendizaje sustancial mediante la recopilación, reflexión y síntesis. Involucra dos actividades, la primera, consiste en la elaboración de documentos, artículos, planos, informes, minutas, manuales, entre otros; y la segunda, se relaciona con las herramientas TIC que permiten el almacenamiento y transferencia para toda la organización (Nonaka y Takeuchi, 1995;Gonzalvez, et al., 2014).
- 4) Internalización (de explícito a tácito): En esta fase los empleados amplían el aprendizaje tácito a partir del acceso a los conocimientos explícitos que se encuentran almacenados en las herramientas TIC, al utilizarlo e incorporarlo se convierte en propio de cada colaborador (Nonaka y Takeuchi, 1995; Gonzalvez, et al., 2014).

Por ese motivo, será frecuente, encontrar aspectos comunes de estos autores.

Minakata (2009) de ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), Universidad Jesuita de Guadalajara, ya había realizado un ensayo referido a los modelos de gestión del conocimiento focalizándose en el sistema educativo mexicano, relevando la importancia de que la institución educativa abordara la gestión del conocimiento en forma efectiva y acorde a los desafíos tecnológicos de la actualidad, para que de esa manera no se siguiera replicando la inequidad existente en los sistemas escolares.

Este objetivo original, puede ser contextualizado a los sistemas educativos de educación Superior, en términos que muchas organizaciones, también debieron aprovechar el avance tecnológico y no sólo, “descubrirlo” al verse enfrentados, por ejemplo, a la reciente pandemia mundial, y sólo desde esta emergencia ocuparse de un modelo de gestión del conocimiento en congruencia con los aportes de la tecnología y la comunicación en línea. Minakata (2009) releva la gestión del conocimiento como un elemento transformador y de aprendizaje organizacional que permite al contexto educativo enfrentar óptimamente los desafíos actuales de la sociedad con foco en la innovación. Luego de describir varios modelos de gestión, expone un diagrama propio para los contextos educativo:

Figura 6:



Fuente: En “Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción”, Minakata (2009)

Asimismo, ya en 2005, Bañuelos y Barrón de la UNAM, abordan distintos modelos de la gestión del conocimiento en contextos educativos en línea. Ellos explican de la siguiente manera cada modelo:

- ***Modelo de Interacción Estudiante Texto-didáctico:***

En este modelo la información predominante es de carácter teórico, y se desarrolla de manera descriptiva y expositiva. Considera formatos de presentación en manuales, procedimientos y trámites, así como en políticas institucionales y documentos no sujetos a discusión ni modificación. Los textos en línea se complementan con ejercicios de autoevaluación. La estrategia didáctica toma como referente el uso de tutoriales en un sitio web, donde el estudiante administra la gestión de su aprendizaje y establece los tiempos y espacios más convenientes según sus intereses. La instrucción desarrolla contenidos que van de la exposición sencilla a la compleja, relacionando los objetivos de aprendizaje con la práctica laboral, o con escenarios de aplicación inmediata. Este tipo de modelos de educación en línea resultan adecuados para realizar actividades de aprendizaje que requieran desarrollar procesos educativos de memorización y de ordenación.

El proceso de memorización implica codificar, almacenar y reintegrar un conjunto de datos, además de retenerlos, conservarlos y recordarlos. Sus técnicas de aprendizaje en línea requieren codificar, reconocer, reconstruir y actualizar conocimientos; asimismo, desplegar información en diferentes órdenes: alfabético, numérico, serial, temporal, espacial y procedimental. En este modelo usualmente el estudiante sólo participa como actor de aprendizaje, de ahí que en la interacción de aprendizaje el estudiante manipula el texto didáctico y sigue las indicaciones para el logro de los objetivos de aprendizaje. Los elementos de enseñanza-aprendizaje son autogestivos y se prescinde de la consulta frecuente con un docente para consultorías, asesorías o tutorías. La interacción didáctica se da de manera privilegiada sólo con el texto didáctico. Dentro de los elementos para la interacción, se dedica un sitio web derivado de la página principal de la institución, con

vínculos de referencia hacia otros documentos de la misma institución, y eventualmente de otras entidades”.

- ***Modelo de relación estudiante texto didáctico-docente:***

En este modelo la información tiende a ser organizada como textos de consulta en línea, aunque se incorporan actividades de reflexión y de generación de propuestas y de conceptos a través de la vinculación de diferentes fuentes de información. Se permite la transformación del contenido de los textos a través de sugerencias supervisadas por docentes, y la estrategia didáctica se fundamenta en la interacción del estudiante con un docente que realiza actividades de asesoría, tutoría o consultoría, y con el texto didáctico.

El proceso de aprendizaje requiere la vinculación del estudiante con el docente y con el texto didáctico en línea. La instrucción presenta los contenidos de lo sencillo a lo complejo, y permite profundizar en algunos temas con el docente. Este modelo resulta favorable para las actividades de aprendizaje que consideran procesos educativos de clasificación y de análisis de conocimientos, donde se cumple con otro nivel de comprensión de los contenidos didácticos. En estos procesos es importante que el docente intervenga para detectar y evaluar los niveles de comprensión del contenido por parte del estudiante, y facilitar el logro de objetivos de aprendizaje a través de la resolución de inquietudes o la profundización de conocimientos. El proceso educativo de clasificación permite disponer de un conjunto correlacionado de información ordenado por clases y categorías, lo que implica jerarquizar, sintetizar, esquematizar y categorizar bajo esquemas de análisis contextual. Sus técnicas de aprendizaje son resumir, relacionar y categorizar. Además, enfatiza el proceso de análisis, lo que significa identificar y destacar los elementos básicos de una unidad de información. Ello considera además identificar, distinguir y resaltar. Sus actividades de aprendizaje en línea deben permitir cuatro tipos de análisis: oral, textual, estructural y visual.

- ***Modelo de relación estudiante-material didáctico-docentes-estudiantes:***

En este modelo de gestión del conocimiento en educación en línea, los contenidos se organizan como textos que propician la reflexión, el análisis, la crítica y el debate. Se

presentan diferentes enfoques de información sobre un mismo objeto de estudio, y se induce a la comprensión de conceptos. Generalmente los contenidos se organizan por módulos o temas. La estrategia didáctica se basa en la interacción del estudiante con un grupo de aprendizaje temático, así como del texto didáctico en línea.

El peso mayor de las actividades de aprendizaje recae en los grupos de aprendizaje, y las actividades se diseñan bajo entornos de trabajo colaborativo, a partir del análisis y reflexión de contenidos particulares. La instrucción es dinámica, pues se realiza a partir de las líneas y acciones propuestas por los equipos de trabajo; el conocimiento se comparte entre los equipos a través de los foros electrónicos de discusión.

Finalmente se presentan autoevaluaciones que permiten a cada estudiante identificar el grado en que se obtienen los objetivos de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor con este modelo, son las referidas a los procesos educativos de interpretación y de representación de conocimientos. El proceso de interpretación implica atribuir un significado personal o grupal a los datos contenidos en un bloque de información. Conlleva razonar, argumentar, deducir, explicar y anticipar. Sus actividades de aprendizaje en línea permiten justificar, inferir y transferir conocimientos. Sus actividades de aprendizaje son gráficas, icónicas, verbales y cinético-gestuales. Los actores de aprendizaje son los estudiantes organizados en equipos de trabajo, y los docentes organizados para realizar funciones de asesoría, tutoría y consultoría.

Para la interacción de aprendizaje se diseñan actividades de aprendizaje colaborativo. El estudiante interactúa con otros estudiantes, creando grupos internos de aprendizaje que realizan actividades en equipo y presentan resultados en los foros de discusión temática. Las discusiones de equipo de trabajo se amplían y profundizan en las discusiones del grupo total de estudiantes. El material didáctico presenta autoevaluaciones, actividades de integración, y referencias a otros textos, aun fuera del sitio web de la institución. Los elementos para la interacción son los foros de discusión temática asincrónicos y sincrónicos, por equipo y por grupo de trabajo, chat, correo electrónico y pizarra de mensajes.

- ***Modelo de relación estudiante-comunidad virtual de aprendizaje:***

En este modelo los contenidos son desarrollados por los participantes a partir de experiencias y solución de problemas que se exponen públicamente. Se tiende a la formulación de nuevos conceptos y a la propuesta de nuevas estrategias para enfrentar problemas de caso. Destaca la innovación de soluciones y la incorporación de problemas vigentes o no experimentados.

La institución se encarga de apoyar eventualmente las discusiones con el acceso a fuentes de información, o documentos de política institucional de divulgación limitada, así como a proyectos y avances de investigación. Además, la institución adquiere el compromiso de introducir estrategias para mantener activa a la comunidad de aprendizaje. Acerca del tiempo de estudio, los temas se desarrollan de acuerdo con el interés que provoquen en los participantes, y no tienen una duración predeterminada.

Los temas se agotan de acuerdo con el criterio de la comunidad de aprendizaje, pero los integrantes de la comunidad establecen ligas con la institución y entre sí para identificarse, por eso no existe un calendario de actividades y no existe una regulación cronológica. Acerca de los reconocimientos institucionales, no se adquiere ningún reconocimiento oficial, pero se crean vínculos emocionales y de identificación institucional. Los actores de aprendizaje se constituyen en una comunidad de aprendizaje. Para la interacción de aprendizaje se plantean temas generales de discusión que se van agotando. Los mismos participantes proponen nuevos temas a partir de sus experiencias o problemáticas.

- ***Modelo de relación estudiante docentes-estudiantes con eventos presenciales:***

Según el carácter y objetivos de los contenidos, éstos se organizan para su presentación en formatos impresos y electrónicos, y para su abordaje en puesta en línea o para interacción presencial entre el estudiante, los docentes y el conjunto de estudiantes. El criterio para normar este carácter y objetivo de los contenidos generalmente se plantea desde la planeación curricular.

El proceso de interpretación implica atribuir un significado personal o grupal a los datos contenidos en un bloque de información. Conlleva razonar, argumentar, deducir, explicar y anticipar. Las actividades de aprendizaje para interpretar pueden ser justificar, inferir y transferir conocimientos. El proceso de evaluación significa valorar la comparación entre un producto, unos objetivos y un proceso, de ahí que implique procesos como examinar, criticar, estimar y juzgar.

Las actividades de aprendizaje en línea para evaluar se concentran en diagnosticar, verificar, regular, demostrar y valorar. Los actores de aprendizaje son los estudiantes y los docentes. Para la interacción de aprendizaje se crean aulas virtuales con el criterio de la proximidad geográfica, para que eventualmente los estudiantes puedan realizar actividades presenciales. Se organizan grupos de aprendizaje que se pueden seguir y administrar. Generalmente están distribuidos en diferentes zonas. Se utilizan todos los recursos de Internet como elementos para la interacción.

Sobre el tiempo de estudio, este modelo se aplica sobre todo a programas educativos de hasta veinte horas a la semana en periodos de hasta cinco años, pues se enfoca a programas de formación profesional. Se manejan calendarios rígidos en actividades grupales de aprendizaje, y flexibles en actividades individuales de aprendizaje. Estos modelos de aprendizaje conducen a la obtención de títulos profesionales o grados.

Siguiendo con el estudio de distintos modelos de gestión del conocimiento para contextos educativos, Acevedo et.al. (2019) desarrollaron un estudio que analiza la implementación de dichos modelos en Educación Superior. Señalan que “la descripción de los modelos presentados permite determinar que se han gestado algunos lineamientos que serían primordiales al crear sistemas de gestión del conocimiento, puesto que primero se debe identificar el contexto en el que se aplicarán, se seleccionan los actores que participarán y de acuerdo a eso, se llevan a cabo actividades de recolección de información para reconocer cómo se encuentra el conocimiento dentro de la organización con el objetivo de generarle mayor valor a la organización por medio de apalancar sus competencias en el mercado, esto se ha realizado con la aplicación de

estrategias de Gestión del Conocimiento (CG) como comunidades de práctica, recuperación de buenas prácticas, repositorios electrónicos y minería de datos.

En el caso de la Educación Superior, se da una preocupación explícita frente al desempeño estudiantil y docente, alineado con las funciones sustantivas de las universidades (docencia, investigación y extensión)”. Por otra parte, señalan que

Uno de los elementos que se mantiene en muchos de estos modelos, es el uso de la virtualidad como plataforma en la que se comparten los conocimientos, por medio de comunidades virtuales, tutorías, acompañamiento y supervisión para el almacenamiento de los datos respectivos a la Gestión del Conocimiento y que contribuyen a mejorar los servicios ofrecidos por la Educación Superior; con lo cual se hace evidente el rol que ejercen en la actualidad las TIC, además de proveer una ruta de incorporación de estas tecnologías en el momento de planear, diseñar y ejecutar modelos de gestión del conocimiento al interior de estas instituciones. (Acevedo et.al., 2019).

Este estudio elabora la siguiente Tabla descriptiva de los Modelos investigados:

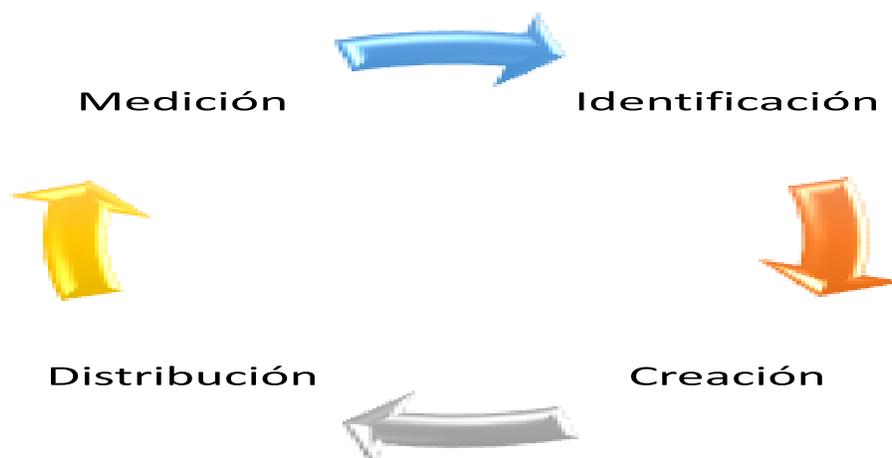
Tabla 1: Descripción de modelos.

Modelo	Descripción del modelo
Espiral	Propone la interacción de conocimientos tácitos y explícitos en dos dimensiones (ontológica y epistemológica) como proceso para la generación de conocimiento para darle valor a las organizaciones
Gestión del conocimiento en el desempeño universitario	Se propone un modelo para el mejoramiento sistemático. Se incluyen: factores de GC (entradas), funciones de GC (procesos) y desempeño organizacional (PR) (salidas).
CHE2A	CHE2A es un KMS enriquecido con la experiencia de las organizaciones y apoya la innovación en educación superior a través del desempeño del servicio. Este promueve una nueva manera de pensar para resolver grandes problemas en la interacción con la tecnología.
BRACO	Identificar los principios de gestión del conocimiento para la producción de estas instituciones. Se basa en el modelo de Lewin, adaptado por Fidalgo et. Al, agregando dos etapas de mejora desde la experiencia vivida. El KMS llamado Braco, lleva a que fluya el conocimiento entre las diferentes etapas de investigación para la acción.
WEKA Data Mining Tool	El modelo de predicción de Data Mining Fill es un modelo predictivo para visualizar un "futuro estudiante de grado final", basado en instancias ya conocidas. La primera suposición mostró que los resultados pasados fueron considerados como buenos predictores del futuro.

Fuente: Acevedo et.al. (2019)

Por otra parte, los autores Barros & Escorcía (2020) a partir de su estudio proponen un modelo de gestión del conocimiento para la Educación Superior que parte de la función de investigación y se integra con las de docencia y extensión, a través de 4 fases importantes: Identificación, creación, distribución y medición, del conocimiento, tal y como se aprecia en la figura 7.

Figura 7:



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los referidos autores Barros & Escorcía (2020), inicialmente el modelo, parte de la función de investigación por medio de la fase identificación del conocimiento, la cual consiste en visibilizar los aprendizajes mediante dos actividades, fuentes internas y externas. La primera, consiste en realizar análisis bibliométrico que permitan identificar los grupos y líneas de investigación, líderes e investigadores y número de publicación por área o Departamentos. La segunda, se refiere a las redes externas de cooperación de expertos en la cual hacen parte los grupos, investigadores, docentes y administrativos. El segundo proceso es la creación, una vez identificado los individuos con sus diferentes conocimientos tácito y explícito realizado por un análisis bibliométrico, se procede a realizar la actividad 1: Aprendizaje individual, para absorber los diferentes conocimientos almacenados en los cerebros de las personas y en los diferentes procesos.

Para adquirir las experiencias y habilidades de los docentes, investigadores y administrativos se realizan actividades que se encuentran establecidas en la fase de socialización como las encuestas, entrevistas y grupos focales. Entre otras labores importantes destaca instaurar acciones comunicativas, entre estas se encuentran las comunidades de práctica, contar historias y el caso de las narrativas digitales, que es tendencia en el proceso de transferencia de aprendizajes, y estas conllevan al uso de las herramientas tecnológicas SharePoint que incluyen actividades dentro del proceso como las redes sociales: Flickr, Facebook y Youtube.

La segunda actividad en el proceso de creación es el aprendizaje colectivo, en consecuencia, del párrafo anterior, las Instituciones de Educación Superior crean diferentes grupos de investigación, académicos y administrativos, con el fin de planificar reuniones periódicas para establecer actividades que permitan ordenar, clasificar, retroalimentar y documentar los conocimientos relevantes. Como resultado de estas acciones se producen artículos, trabajos científicos y documentos administrativos.

La siguiente etapa corresponde a la distribución de los aprendizajes explícitos, a través de artículos, trabajos científicos y documentos administrativo, que deben ser almacenado por las diferentes herramientas TIC como, por ejemplo, plataformas digitales como SharePoint que permite el trabajo colaborativo y transfiere aprendizajes académicos, investigativos y del personal que se encuentra en las oficinas, otras de las herramientas son los repositorios y las bases de datos científicas como son Scopus, Web of Science y IEEE; así como también la intranet; y herramientas de gestión de aprendizaje como Moodle.

Finalmente, la etapa de medición del conocimiento vinculado con indicadores como el capital humano, estructural y relacional. Las dimensiones evalúan la experticia de los expertos y las herramientas e infraestructura tecnológica que poseen los departamentos para el desarrollo de la producción científica y que conllevan a establecer relaciones con el Estado y el sector productivo, para realizar convenios colaborativos en beneficio de la sociedad.

Conclusión

Las oportunidades y ventajas competitivas que poseen las Instituciones de Educación Superior (IES) que poseen un modelo pedagógico claro y establecido y basado en un modelo de gestión del conocimiento, también claro y establecido, son innegables. Aquellas IES, que lograron, en las décadas pasadas adelantarse a los cambios vertiginosos que la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la comunicación estaban señalando, son las que han podido mantener la visión y naturaleza propia de una Institución Académica Superior, no limitada a la simple reproducción de conocimiento, sino por el contrario, a la generación, innovación y transformación de éste y, por supuesto a la contribución de la sociedad y a la formación de las personas que son parte de dicha institución.

Un modelo de gestión del conocimiento, como se ha planteado en este artículo de revisión bibliográfica, permite la vigencia y desarrollo constante de la vida académica universitaria, que es un aporte fundamental para el desarrollo de una sociedad

La reciente crisis sanitaria que ha asolado al mundo puso a prueba la preparación de muchas de las IES para hacer frente a sus desafíos institucionales de formación, y, por tanto, puso a prueba sus modelos pedagógicos y de gestión del conocimiento. Esta situación vino a dar una nueva valoración a la gestión de las tecnologías y sobre todo una nueva valoración de la formación en línea, la que los modelos de gestión del conocimiento muchas veces no explicitaban.

Propiciar e intencionar los procesos de gestión del conocimiento en las instituciones terciarias, debe convertirse en una tarea prioritaria para una organización del siglo XXI, debido a que es la forma de generar innovación y aportar, no sólo al desarrollo interno de los centros educativos, sino que, también a sus entornos sociales, políticos y económicos, más inmediatos.

Lo anterior, requiere de fomentar el trabajo colegiado y cooperativo, así como también, la reflexión constante, sobre el quehacer y la generación de conocimiento, aprovechando las herramientas TIC disponibles, y el desarrollo de nuevos patrones culturales (mediada, en la actualidad, por la pandemia), que ha acercado a las personas a

los entornos virtuales, lo que implica, tener por parte de las IES, modelos definidos y estructurados para la gestión del conocimiento, que articulen todos los procesos y muy especialmente, aquellos referidos a los pedagógicos, convirtiéndose así, en centros que aprenden por sí solos y que aportan creatividad e innovación a sus entornos.

Bajo esta lógica, se hace necesario, instalar modelos de gestión del conocimiento en los Centros de Educación Superior que den cuenta de la nueva realidad que obliga a estar en proceso de mejoras contantes, basados en la innovación y en el trabajo colaborativo, facilitados por el conectivismo que nos permiten las herramientas TICs, solo así las Instituciones terciaras podrán mantenerse vigentes y siendo un aporte para sus entornos sociales, culturas, económicos y políticos.

Sin embargo, podemos inferir, que el anticiparse o no, para estos desafíos que la pandemia entregó, y que los apropiados modelos de gestión del conocimiento permitieron o no abordar, dependería también de los equipos de liderazgo y dirección que las IES poseen. En este sentido, como proyección de este trabajo de revisión bibliográfica, creemos necesario, ahondar en los rasgos de gestión y liderazgo que hacen posible que los modelos de gestión de conocimiento sean instalados en las IES y asumidos con entusiasmo e identificación institucional por los miembros de la comunidad universitaria.

Sería importante, revisar, además, las acciones de autorregulación que las IES realizan de sus modelos, como también la evidencia objetiva de la producción de conocimiento que dichos modelos provocan, para poder cumplir, no sólo con el objetivo académico universitario de la transmisión del conocimiento, sino también con los de generación, innovación y transformación. De esa manera, se podría constatar una efectiva Gestión del Conocimiento.

Referencias

Acevedo-Correa, Y., Valencia-Arias, A., Bran-Piedrahita, L., Gómez-Molina, S., & Arias-Arciniegas, C. (2019). Alternativas para modelos de gestión del conocimiento en

- Instituciones de Educación Superior. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(3), 410-420. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000300410>
- Asín, A. S., Peinado, J. L. B., & De Los Santos, P. J. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 179-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036013>
- Ayuste, A., Gros, B., Valdivieso, S., & García, L. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En: García, L. (2012) (editor) *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED, 17-39. <https://bit.ly/30I9Aky>
- Márquez, A. M. B., & Soto, H. B. (2005). Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea. *Apertura*, 44-54. <https://bit.ly/3CzX6bn>
- Escorcía Guzmán, J., & Barros Arrieta, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*.XXVI, (3)83-97. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. <https://bit.ly/30CzC8W>.
- Cabero Almenara, J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 10, 13-47. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17360/file_1.pdf?sequence=1
- Coslado, Á. B. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>
- Cuesta, A. (2010) “*La gestión del talento humano y del conocimiento*”. Bogotá: Ediciones ECOE. Pp. 448. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 157-160. <https://bit.ly/3oL7zw5>
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción como las organizaciones manejan lo que saben*. Prentice Hall.

- Darín, S. B., & Pérez-González, Y. (2008). Nuevos paradigmas de la gestión en un cambio de época: de la era industrial a la era del conocimiento, los retos derivados de la globalización. *Ciencias de la Información*, 39(1), 53-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181418336005>
- Domínguez, G. (2001). La Sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo 'continuum' cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. *Revista complutense de Educacion*, 12(2), 485-528. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220485A>
- Fundació Factor Humà (2018): Modelo de Aprendizaje 70:20:10. <https://factorhumana.org/attachments/article/13601/70-20-10-cast.pdf>
- Gelabert, C. M., & Martínez, A. A. (2012). Contribución de la gestión de recursos humanos a la gestión del conocimiento. *Estudios Gerenciales*, 28(123), 133-148. <https://bit.ly/3crottN>
- González, E. (2003). Gestión de la docencia para una sociedad del conocimiento. *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*, 199-234. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2003/2003-12.pdf>
- Herrera, T. J. F., Quejada, R., & Payares, J. G. P. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimensión empresarial*, 9(1), 80-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797779>
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683(11). <https://bit.ly/3Dzx49y>
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. p. 1-50). <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1189>

- Mariño, J. C. G. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.330>
- Martín, A. G. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 45, 141-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2534452>
- Moreno, M. D. L. Á. B., & Torres, C. A. B. (2010). Estudios de caso sobre la gestión del conocimiento en cuatro organizaciones colombianas líderes en penetración de mercado. *Estudios gerenciales*, 26(117), 173-193. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70140-6](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70140-6)
- Monagas-Docasal, M. (2012). "El capital intelectual y la gestión del conocimiento". *Ingeniería Industrial*, 33(2), 142-150. <https://bit.ly/3cqB0NZ>
- Montoya, M. S. R. (2015). Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757007.pdf>
- Minakata, A. (2009). "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción". *Sinéctica*, (32), 17-19. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812141008.pdf>
- Padrón, C., & de la Soledad Bravo, M. (2015). 3. Competencias TIC para la gestión del conocimiento: Un aporte desde el modelo TPACK. *Educare*, 18(3), 49-73. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/2739>
- Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales". *RUSC* .7 (2). <https://www.learntechlib.org/p/149475/>
- Rodríguez, D.& Gairín, J. (2015) Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*. XXIV, (46) 73-90. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>

- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Noveduc Libros. <https://bit.ly/3cvU11q>.
- Sentí, V. E., & Cárdenas, F. B. (2006). La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. *Pedagogía Universitaria*, 11(2). <https://bit.ly/3oEh8wF>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://bit.ly/3HKlew2>.
- Tejada Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. <https://bit.ly/3oJJuFI>
- Usher, R. (2001). Lifelong learning in the Postmodern. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer, pp. 165-182 https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4_11.
- Vidal, M.J.& Araña, A. (2012) Gestión de la información y del conocimiento. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 26(3):474-484. <https://bit.ly/3nrZZXG>.

CAPÍTULO V

INNOVAR Y GESTIONAR EN LA EDUCACIÓN: UN PROCESO PEDAGÓGICO PARA RESPONDER AL MUNDO

Mayra Araceli Nieves Chávez

Universidad Autónoma de Querétaro. México

<https://orcid.org/0000-0003-3934-809>

mayra_marzo6@hotmail.com

Beatriz Elena Muñoz Serna

Universidad Autónoma de Querétaro. México

<https://orcid.org/0000-0003-0324-2235>

munoz@hotmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001106>

Resumen

El presente documento engloba el trabajo realizado con un grupo de estudiantes que se encuentran en su último año de formación para ser docentes en la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua en tiempos de pandemia. A través de la innovación en la educación con la materia de Educación y juego, se gestionó la experiencia de la recreación como un proceso de autorreconocimiento, de gozo y de desarrollo humano, que les permitió reconfigurarse como personas y futuros docentes. Las diferentes actividades dieron como resultado una nueva perspectiva de cómo visualizarse como profesores, permitiendo que la recreación entre en el aula como una estrategia, que les permitirá integrar grupos y reconocerse como iguales entre estudiantes y maestro.

Palabras claves: gestión, innovación y recreación

INNOVATE AND MANAGE IN EDUCATION: A PEDAGOGICAL PROCESS TO RESPOND TO THE WORLD

Abstract

This document covers the work done with a group of students who are in their last year of training to be teachers of Spanish as a mother tongue and as a second language in times of pandemic. Through innovation in education with the subject of Education and play, the recreation experience was managed as a process of self-recognition, joy, and human development, which allowed them to reconfigure themselves as individuals and future teachers. The different activities resulted in a new perspective on how to visualize themselves as teachers, allowing recreation to enter the classroom as a strategy, which will enable them to integrate groups and recognize themselves as equals between students and teacher.

Keywords: management, innovation, and recreation.

Introducción

La actual pandemia ha traído a las y los docentes el repensar en nuevas formas de trabajar en la educación a distancia; el distanciamiento social invita a una innovación y gestión en la educación, para seguir formando universitarios con cualidades de gozo, recreación, autoconocimiento, pero, sobre todo, con cualidades humanas, que los ayudarán a ser mejores docentes en el futuro.

La actual investigación presenta la sistematización de la experiencia de la recreación como una innovación para trabajar las aulas a distancia, y como gestión de la enseñanza, en un grupo de licenciatura de Español de la Facultad de Lenguas y Letras (FLL), de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México, donde se forman docentes en la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua. La formación de los estudiantes se enfoca en la profesionalización, pero el abanico de materias permite ofrecer diferentes materias; una de las propuestas fue una materia dedicada a la recreación enfocada en la enseñanza de lenguas, para ampliar las herramientas a los futuros docentes desde otra perspectiva.

La materia de Educación y juego, fue un paréntesis en el Curriculum formal, para hacer de ésta un espacio de alegría, diversión y aprendizaje. A través de la innovación y gestión en estrategias lúdicas se gestionó el gozo, el desarrollo humano, reunir pensamiento y sentimiento en las aulas universitarias. Los resultados arrojaron que a través del juego se favoreció el desarrollo de la vida humana y mejorar la calidad de vida al considerar la importancia del encuentro afectivo en los espacios áulicos y la vida personal.

Desarrollo

Contexto del acto educativo: pandemia y necesidad de un humanismo

Las pantallas y las clases virtuales se caracterizan por no permitir la fluidez de ideas, reacciones espontáneas, gestos del rostro y el lenguaje corporal, compromiso e implicación con la clase, situaciones que nos dejan con la gran duda si estamos formando

según las necesidades emergentes, lo esperado por el programa educativo y el Modelo Educativo Universitario (MEU), que nos regula como actores, pero también hay un modelo por cada licenciatura, estas dos brújulas institucionales se trenzan con los fines educativos de los profesores y de las lecturas que se hacen de la realidad. Y a su vez, nos ayuda a dirigir la gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a una constante innovación con miras a una actualización permanente de las formas de trabajo en el aula.

Modelo Educativo Universitario

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) asume los retos de los tiempos actuales como es la globalización, el deterioro ambiental, la desigualdad social, la precarización de la vida social, entre otros problemas que aquejan al mundo actual. Una forma de atender las problemáticas actuales se pensó en un modelo de formación humanista, que busca impulsar un enfoque multi e interdisciplinario (MEU, 2018: 115) para formar personas integrales con un compromiso social. Esto nos exige que los profesores busquemos caminos para innovar los procesos educativos para la reflexión ante problemas socioeconómicos, culturales, políticos, ambientales que enfrenta el país. Los principios y valores que nos propone el MEU es el humanismo, que es considerar la formación integral de la persona, como expansión y crecimiento de todas sus capacidades (MEU, p.118) y nos plantea el reto de innovar las formas de educación.

La universidad asume su tarea de formación como un proceso, en el que el estudiante aprenda capacidades creativas y reflexivas para la mejora de la existencia, a través de indagar, preguntar y encontrar alternativas para la creación de sí en compañía de los otros y del mundo, para entregar a la sociedad, profesionales que tengan habilidades en el manejo de conocimientos de modos determinados (Saavedra, 2015, p.1). Pareciera que el fin educativo es asumir el compromiso de enseñar a vivir y transformar el propio ser y el mundo.

La tarea de enseñar a vivir es el desarrollo integral, es la visión humanista de la educación, hay que detonar la creatividad, iniciativa, saber tomar decisiones, innovar, que logre hilvanar entre teoría y práctica, entre el trabajo manual e intelectual (Saavedra, 2015, pp.1-2), que no exista un divorcio entre el saber hacer y el ser, pero sobre todo, dar

una respuesta al quehacer pedagógico como una gestión que dé respuestas a las circunstancias actuales del mundo, en el que la actual pandemia de COVID-19, nos mantiene en un distanciamientos social.

Dicha tarea, en un mundo globalizado que pone como valor central la productividad y la individualidad, requiere de formar profesionistas con valores de cooperación y de estrategias de enseñanza que abran otras posibilidades de mirarse y mirar el mundo. La tarea pendiente que nos queda a los profesores es cómo hacer que el proceso educativo humanice, y lograr a través de nuestro trabajo que el estudiante se vuelva persona, y que, por medio de la innovación y gestión, se continúe avanzando en la educación.

Formación de Español y de la Facultad de Lenguas y Letras

El perfil del alumno de la Licenciatura en Lenguas Modernas en español está enfocado en la formación de profesionistas en la enseñanza de este idioma en todas sus dimensiones, desde la expresión oral y escrita, así como de la escritura y el desarrollo de la habilidad auditiva. El proceso de formación de este programa, se enfoca en profesionalizar en áreas docencia del español y español como segunda lengua.

El idioma español, es una lengua muy rica y se presta a un sinfín de diferentes actividades para su enseñanza, en el aula expresamos experiencias, ideas, sentimientos con fluidez en la comunicación e interacción, espontaneidad para expresar, circulación de afectos, la actual pandemia dificulta la esencia de los procesos de comunicación y por ende fragmenta la integración grupal y limita la formación integral. Una forma de hacer fluir una sesión fue la recreación porque nos permitió enseñar la lengua de una forma más natural posibilitando a los futuros docentes experimentar actividades que sean integradoras, recreativas y creativas, que a su vez consienten el aprendizaje de las diferentes culturas que engloba el idioma español.

El grupo que cursó esta materia de Educación y juego, son alumnos del último año de la licenciatura. Quienes ya tienen un recorrido de tres años en este programa educativo y que se encuentran a solo unos meses de egresar. Los supuestos teóricos en la enseñanza de lenguas ya se encuentran internalizados, y para cambiar la forma de ver la enseñanza,

se requiere de materias como Educación y juego para transformar la visualización del docente de lenguas.

Innovación y gestión en el quehacer educativo según tiempos de COVID-19

Es un deber educativo alcanzar los fines pedagógicos del Modelo Educativo Universitario (MEU, 2018) en un contexto de emergencia sanitaria y para ello incorporamos la tecnología educativa como una forma de resolver el confinamiento e incluso de calidad educativa, como ha sido poner el servicio de los estudiantes herramientas didáctica para la gestión del conocimiento en el proceso educativo.

La incorporación de tecnología para afrontar demandas fue inevitable y urgente, pero existen otros retos que son ineludibles si deseamos formar estudiantes de forma integral y humanista. Para afrontar los cambios que arribaron con la pandemia, ésta nos invitó a la innovación educativa para responder a cambios sociales que retroalimentan a la universidad, para la renovación constante y satisfacer las demandas actuales y de los estudiantes (MEU, 2018).

La universidad marca un camino concreto de la innovación que es la búsqueda constante de nuevas modalidades de trabajo en el aula centrando la mirada en el estudiante y su aprendizaje, de ahí que es una invitación a repensar las prácticas académicas, de enseñanza e interacción entre el grupo escolar (MEU, 2018). La innovación educativa es un proceso en colaboración y recuperando el pasado, es el encuentro entre ideas pasadas y nuevas posibilidades es un hacia lo nuevo (Moschen, 2009), es un proceso constante que sostiene el avance y creación de lo nuevo a partir de la experiencia previa y la imaginación de lo que no existe y puede ser.

La emergencia sanitaria nos invitó a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza que atendieran el cumplimiento de objetivos curriculares y la formación integral de los estudiantes, la innovación como proceso de búsqueda, nos llevó a pensar ¿qué hemos hecho que nos resultó para la formación integral? Y ¿qué podemos hacer ahora?, así que un primer momento enseñar jugando resultó una respuesta para mejorar la interacción social, el deseo de aprender y el conocimiento personal, jugar es una forma de hilvanar pensar y sentir, entre el aprendizaje conceptual y el desarrollo de la persona, de ahí que

enseñar jugando es una posibilidad solo que ahora las formas son diversas, porque no hay forma de contacto ni de encuentro físico, las formas de jugar tiene que ser replanteadas en las aulas virtuales.

Innovar para gestionar la vida

Trabajar a partir del juego para humanizar, educar y formar a futuros profesionistas requiere de enfoques nuevos o alternativos para abordar el problema identificado y alcanzar mejor los objetivos propuestos. La gestión es una práctica necesaria para alcanzar las metas de enseñanza, porque es la forma de organizar y optimizar recursos dentro del aula. La relación entre innovación y gestión se estableció cuando se tuvo la idea clara de volver a implicar, responsabilizar y humanizar a las y los estudiantes durante las clases virtuales y se reconoció la necesidad de gestionar espacios idóneos para ello. La innovación fue ser coparticipes de la responsabilidad de cada clase, al seleccionar y organizar las actividades de la sesión para generar una sinergia de complicidad; esto significó gestionar la recreación cómo un momento festivo y de participación, de aprendizaje y de formación humanista. Gracias a la innovación es posible encontrar caminos creativos, que nos ayuden a gestionar el aprendizaje desde una mirada humanista, para ello es necesario un proceso de gestión, a través de la recreación como herramienta que permite la formación integral de los futuros profesionistas en la enseñanza del español como primera y segunda lengua.

La recreación, como innovación en la educación para gestionar la formación

Asumir el reto de formar alumnos integrales, va más allá de solo enseñar a saber hacer y conocer, es una obligación ética enseñar a ser para vivir. Enseñar a vivir implica pensar la vida como belleza en sí misma, asombrarnos de estar en el mundo en cada latido del corazón, abrirse a lógicas de amor, así como asumir la vulnerabilidad, miedo, incertidumbre y caos; la existencia humana se comprende de la vida y la muerte, (Morin, 2010: 56), es conocer y asumir la condición humana. La vida es un acto de gestión para dar un sí generoso a la vida, para ello necesitamos mirar al estudiante como persona, como un todo complejo, entero, íntegro y organizado, como una unidad que se

manifiesta de múltiples formas y que teje una red compleja de relaciones consigo mismo y el entorno (González, 2009: 31), a partir de una dimensión biológica, psicológica, social y espiritual que expresan y reúnen la experiencia de vida.

Desde una perspectiva de la complejidad educar-nos involucra todas las dimensiones de la persona que se encuentran contenidas en el cuerpo y se manifiestan en las prácticas; el aprendizaje va más allá de memorizar, sino que debe ser la conciencia del ser, estar y actuar en el mundo, y esto se llama vivencia, y la vivencia se da en el convivir consigo mismo y los otros, es un acto de comunión, (Maturana, 2010,p. 211 y González, 2009,p.177) es asumir el llegar a ser en un tiempo histórico y contexto determinado desde la complejidad del ser. La educación es llegar a ser en un proceso de convivencia.

La convivencia entre el ser y el hacer es que encuentran su desarrollo y expresión. El ideal de esta convivencia es en el amor genuino, que permiten poner en común los saberes cognitivos, la capacidad de amor y de empatía que abren caminos posibles de realización en lo cotidiano (Maturana, 2009, p. 212); cuando la competencia o la envidia, el miedo al fracaso o equivocarse a no dar el ancho restringe el encuentro, el intercambio y la visión para construir una comunidad. Lo que nos hace real y plenamente humanos es la convivencia, asumir nuestro ser en relación, ser cooperativos y amorosos, dar razón de sí y de lo social, con un propósito de no dañar a quienes rodean. Educar es dar cauce a nuestra condición material y espiritual que es el vivir y convivir.

Gestión de la vida: recreación como estrategia de enseñanza

El aula es un espacio de procesos de aprendizajes formales, centrados en lo cognitivo y en el uso de la razón. La recreación tiene su interés en el desarrollo humano, a partir de un objetivo en específico, contenidos, actividades y recursos de evaluación (Moreno, 2006: 87), en un ambiente de convivencia y de circulación de afectos. Las actividades de recreación son un medio para el desarrollo integral desde lo placentero, la espontaneidad, gozar y sufrir en el caos, hacer uso de la imaginación para dar respuesta a las necesidades más elementales y hasta las más sublimes.

El significado etimológico de recreación es *recreatio-nis* que es crear lo nuevo. Restablecer (Aguilar & Incarbone, 2005, p.46), desde el significado etimológico la

recreación es la posibilidad de hacer realidad el *devenir*, la posibilidad de ser en todas las dimensiones de la persona, porque ofrece valores y una participación consciente y voluntaria, el cuerpo, la mente y el espíritu se involucran a plenitud sin fragmentarse, de ahí que es una forma de educar en la convivencia a través de actividades sociales, culturales, artísticas en un salón de clases, estas actividades son actividades sistemáticas y sistematizadas con un fin establecido, de ahí que favorece procesos comprensivos, porque contribuye al crecimiento en el pensar, sentir y hacer, ya que su estructura permite provocar el pensamiento al poner en juego la imaginación, permite construir conocimientos, hacer relaciones entre la teoría, la realidad social y la persona y reflexionar en su idoneidad (Litwin, 2013 y Moreno, 2006, Maturana, 2009).

La recreación es un medio en sí mismo, atiende las necesidades de la persona y la convivencia debe dar una sensación de felicidad porque es expresión, movimiento, autonomía, compañía, participación, colaboración, entusiasmo, emoción, creación, descanso, diversión, proyección de sí (Moreno, 2006, Aguilar & Incarbone, 2005). Vivir actividades recreativas en la universidad con compañeros de clase es una forma de estímulo para lograr estabilidad social, mental y física, el reír, hacer, el encuentro con el otro favorece mantener un equilibrio en la vida (Bolaño, 2005,p. 47).

El encuentro felicitarario no se queda solo en un momento de placer, risas y alegría, sino que permite la trascendencia, porque al considerar a la persona como un *devenir*, como un llegar a ser que se construye, cada encuentro permite ser un poco más lo que se desea ser, una satisfacción de ir construyendo la existencia, es "...la regeneración del hombre hasta su profunda esencia: la trascendencia" (Bolaño, 2005,p.50). La trascendencia es la posibilidad de construir, estructurar o desestructurar formas de pensar, sentir y actuar, para dar paso a unas concepciones del mundo, del ser, del trabajo, de la existencia y del sentido de existencia.

Se entiende por gestión la idea de hacer que las cosas sucedan, de repensar en cómo se hacen las cosas y sus resultados. La gestión es un acto de reflexión, la recreación es una actividad felicitaría, reflexiva, porque a través del encuentro con el otro a partir de lo que se es, es posible reconocerse a sí mismo y legitimar al otro en su originalidad, esto

es un acto educativo que centra la mirada en el hacer, no en el ser, porque se pone sobre la mesa la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico, esto es un acto de legitimar el ser, de aceptación genuina en lo que se es y se tiene, pero también es la posibilidad de trascendencia, es decir, ser más y mejor, no por ser aceptado, sino porque es una dinámica de vida de realización personal en el vivir y con-vivir, es posible el respeto, el encuentro, la solidaridad y una conciencia social que amplía la inteligencia para vivir y servir a lo social es decir, un saber hacer desde lo personal y profesional y desde lo holístico.

La recreación como gestión del gozo, es hacer posible lo imposible, de encontrar un sentido de vida que resista a los impuestos, desde una realidad cambiante que conserva un ideal (Moran, 1993, p.154). Este sentido de vida es la constante pregunta ¿qué hacer de la vida?, y es un hacer desde lo estético, es un cómo vivir mejor, qué se puede hacer desde la fragilidad de la condición humana, del éxtasis de alcanzar momentos sublimes los cuales llenan de esperanza, siendo esto el germen y corazón del gozo genuino, desde la emoción, afectividad y empatía y razón.

La gestión del acto recreativo comienza en la planificación que orienta las acciones para alcanzar los objetivos del curso: reunir lo disperso, porque promueve el aprendizaje y el desarrollo integral, por medio de actividades placenteras; para ello se diseñan técnicas a partir del juego, entendido como aquello que permita la libertad y manifestación de emociones, así como el deseo de expresar y recrear la realidad (Mariotti, 2010). El juego como procedimiento específico lleva a alcanzar el propósito de lo lúdico que es hacer emanar la diversión, placer y alegría (Díaz, 2006), a través de actividades específicas como contar cuentos, jugar con pirinolas, hacer obras de teatro con títeres, juegos de mesa, etc.

Desde perspectiva, el juego como espejo de lo lúdico es una forma de explorar lo que vive en el interior para la trascendencia y experimentar el gozo, es decir, sentir complacencia en lo que se hace, se siente y se quiere, es lo apetecible de las actividades. Las actividades lúdicas favorecen que aparezca la sensación de gozo, que faculta para estimar emocionalmente distintas propiedades estéticas, porque permite diferenciar lo bello, lo feo, lo repugnante, lo jocoso, es la capacidad de sentir placer por lo auténticamente bello y hacer de la vida una belleza (Heller, 2002). Trabajar con la

recreación como gestión de aprendizaje, lleva a que se analicen ideas, prácticas y sentimientos, así como compartir sentimientos, reflexionar sobre la conducta y fortalecer el lazo social como grupo, en el acto de jugar.

Gestión del gozo para ser persona: experiencia de jugar

El proceso de construcción de conocimientos y el proceso educativo son en sí mismo un acto de gestión, ya que gestionar es hacer que las cosas sucedan (Pitluk, 2016, p. 101). La recreación en el aula se convirtió en un paréntesis en las actividades cotidianas de los estudiantes. El objetivo de la materia a partir de la recreación fue reunir lo disperso, que el estudiante pudiera asumir su complejidad: lo cognitivo con lo afectivo, el hacer con el ser, la risa y el buen humor con el compromiso de la profesión. Se pensó como un espacio para poner sobre la mesa la condición humana.

Lo que caracteriza al profesor/estudiante de enseñanza de una segunda lengua es su forma de enseñar una segunda lengua o idioma a través de fórmulas gramaticales que imperan a lo largo de los cursos. Generalmente ve las actividades lúdicas como recompensa por el esfuerzo en el mejor de los casos, algunos otros lo ven como pasar el tiempo, pero no se ve la actividad lúdica para integrar conocimientos, implicación y sobre todo volver al ser, un ser lúdico en su forma natural de aprender.

La recreación fue un acto de autogestión del ser, cada sesión fue participación activa, en un estar (Moreno, 2006, p. 111), desde lo que se sabe y se es, fue convivencia en el encuentro afectivo desde la emoción, la alegría, el miedo, la esperanza, la incertidumbre, las certezas, con todas las pasiones e ideologías desde los saberes y las formas de vivir el mundo. Cada participante vivió las actividades desde su espontaneidad, libertad y deseos de compartir e implicarse con los otros, y aportando desde su originalidad al grupo.

Sistematización de la innovación y la gestión en el aula

El objetivo general de la experiencia fue tratar de sensibilizar a la presencia del otro y comprometerse con las actividades del grupo como una apuesta a la formación integral y recuperar la importancia de saber gozar, de convivir, de poder compartirse en

condiciones genuinas de amor y crear ambientes sociales de la misma forma en tiempos de aislamiento, incertidumbre en una emergencia sanitaria. La clase fue un acto de gestión para hacer posible que la recreación invitara al desarrollo humano, en una forma de pensar y sentir, para mirarse, reconocerse (Pitluk, 2016, p. 133), para poder ser en plenitud.

Se elaboró un programa de actividades para llevar a cabo a lo largo del curso. Las actividades fueron tanto en línea como actividades a llevar a cabo en familia, debido al distanciamiento social. Dichas actividades comprendieron lo cognitivo, desde conocer las condiciones de su mundo actual a través de revisión de noticias, así como elementos centrales de la lengua, la fonética y la lingüística. También se trabajaron actividades de artes plásticas como la pintura, la escultura, el teatro. Actividades literarias como creación de cuentos, poemas, sonetos, moralejas, historietas, etc. Actividades manuales como creación de juguetes tradicionales como la pirinola. Cada actividad a partir de la risa, el buen humor, la diversión llevó a la reflexión y a la autoobservación, para ser consciente de cómo se vive en lo cotidiano y cómo el saber profesional va condicionando las formas de percepción del mundo. Para lograr visualizar lo humano a través de momentos de encuentro, diálogo y actividades lúdicas que permitieron una gestión de conocimientos, lazos afectivos, interiorización y reforzamiento de valores éticos, para fortalecer el sentido de existencia desde una condición holística de la persona. Cada encuentro recreativo fue un ejercicio de lo felicitario de "...ver, observar críticamente, mirar y mirarse" (Pitluk, 2016, p. 38), como un acto de gestión educativa, el desarrollo humano integral.

La sistematización de cada sesión consistió en una relatoría con los momentos más significativos de la sesión, a manera de narración, a partir de qué vivimos, cómo lo vivimos, que aprendimos y qué nos gustó, qué deseamos seguir potencializando. De las relatorías se buscaron las presencias significativas, ausencias de cómo podemos seguir trabajando el desarrollo integral y la futura práctica docente. La sistematización recogió la experiencia de situaciones particulares, acciones concretas, percepción del mundo, relaciones cotidianas, lo que permitió una interpretación crítica de la experiencia (Jara,

1994.p. 22), para dejar al descubierto factores que intervienen en la sensación de gozo y de reunir lo disperso.

Se hicieron actividades concretas como juguetes, textos, obras de teatro que contenían saberes cognitivos propios de la licenciatura y cuestionamientos de la vida cotidiana a partir de los sentimientos, actitudes y el clima creado a partir de cada actividad. Los aspectos centrales que se recogieron de la sistematización fue la idea de persona, la idea de para qué educar, las formas de construir el mundo, el cómo se gestiona el buen humor en el salón de clases, a partir del reconocimiento de la condición humana desde el paradigma de complejidad o desde una visión holística.

Finalmente nos preguntamos ¿Cómo estamos asumiendo nuestro propio desarrollo integral?, ¿Qué valores direccionan nuestras relaciones cotidianas, y qué valores deseamos potencializar? Y ¿Cómo nos proyectamos a futuro en la docencia y en la vida cotidiana? Analizamos tensiones y contradicciones entre el ser individual y el ser social, entre la docencia y la vida personal, con la finalidad de recuperar la complejidad del ser. A continuación, se mencionan algunos de los resultados encontrados.

Resultados de la recreación como innovación y gestión en la educación

Los resultados que se presentan no expresan la realidad en su totalidad, es una aproximación a la experiencia, en función de las evidencias presentadas y de la sistematización de la experiencia.

El desarrollo integral

La universidad tiene como objetivo formar profesionales que dominen conocimientos teóricos y metodológicos para saber hacer, el MEU nos pide formar de forma integral, de manera holística. Pese a ello tenemos una tendencia de formar profesionales descuidando la formación humana, ya que el paso por la licenciatura se llegaba a la conclusión que se adquiriría una pasión por la lengua, de forma intelectual como académica, como de manera social, proporcionando un retorno a la sociedad de todo lo que permite el desarrollo intelectual. El saber intelectual es motivo de placer y un sentido de vida, porque a través de la investigación, la lectura se tiene acceso a conocer y saber, pero en la cuestión personal y afectiva, el puente entre ser y saber no está del todo

definido. Aquellas realidades que causan desazón es la competencia, la envidia, los prejuicios que, al parecer, las actividades académicas no pudieron compensar.

Los conocimientos académicos aterrizados, únicamente a lo profesional, por sí mismos no son suficientes para el crecimiento personal, sino que es necesario un espacio de encuentro en el que el único motivo de estar sea la necesidad de convivencia. Al finalizar el curso escolar y narrar la experiencia se concluyó que se aprendieron varios valores, que reflejan actitudes holísticas y de un acto educativo más amoroso y generoso.

- a) Apertura al otro y a sí mismo: se fortalecieron valores como respeto, ya que “todos al presentar nuestra propuesta de juego participábamos y apoyábamos al compañero que estaba “exponiendo”. Actitud que favoreció un recibimiento afectivo, no se juzgó el ser, sino el hacer, “...jugar, fue la existencia de un contrato social...El juego durante este semestre se replanteó como un proceso de liberación tanto individual como social”, el trato entre los participantes fue entrañable, amable y cálido, no hubo juicios, ni rechazo, sino un encuentro desde el interior. A través del juego se pudo experimentar libertad y afectividad, acogieron las formas de ser, se asumieron como inacabados, ya que se apoyaban en el éxito de las actividades, se disfrutó de lo que eran y hacían, y por ello descubrieron nuevas formas de sentir y ponerse en movimiento, fue un estar consciente amoroso que se transformó en una experiencia de cómo vivir. Vivir en la aceptación de lo que se es y se puede llegar a ser.
- b) La posibilidad de aceptación de sí y del otro, es ser congruentes con uno mismo, esto es la antesala para dar un paso a la comprensión empática. Encontrarse desde lo afectivo y con conciencia de lo que se va viviendo, es una posibilidad de exaltar y recrear la vida, de extraer el potencial vital, es la forma de comenzar a comprender razones y motivos del otro, porque se da desde el encuentro interpersonal y la comunicación, porque fue “... espacio de relajación, donde nos atrevíamos a abrirnos, a conocernos, a ayudarnos, a sentirnos libres de aportar y donde pudimos encontrar gente que se preocupa por nosotros”. Fue una relación que contribuyó a transformar, porque el encuentro lúdico nos transforma. Poder encontrarse con el otro, implica dejar de lado juicios de valor para poder comprender su experiencia, a

partir del "...involucramiento con los compañeros". Fue la experiencia de sentirse a gusto consigo mismo, y de sentirse alegre y en confianza con el otro.

- c) Comprensión empática, es otras de las actitudes holísticas que se lograron experimentar, el conocerse y aceptarse a sí mismos posibilita lo mismo con el otro, porque no hay competencia, sino encuentro, y la forma de estrechar el lazo con el otro, esto se dio a partir de compartir la biografía, comprender y "...conocer las razones de nos llevan a actuar así, el saber porque hacemos lo que hacemos", es acompañar el crecimiento del otro, proyectar un futuro común, no fue un acto de igualarse al otro, o ser como el otro, sino identificación de sí, construcción de la propia identidad.

Reunión del desunido: razón y afecto

La experiencia de que la universidad forma profesionistas trasciende cuando se el bienestar que da jugar y encontrarse desde lo humano: "la primera palabra que viene a la mente al mencionar la palabra juego es diversión, y con ello el goce, y observar que hay un mundo más allá del aula". Lo académico es motivo de alegría al aprender y conocer, jugar, estar en la risa, en el asombro, en el encuentro causa una sensación de placentera de libertad para ser de otras formas, es la posibilidad de asumir el devenir, sin pasar por crisis, por el contrario el juego a través de la imaginación ayuda a quitar diques, *ya que* "ayudo a descubrir que la educación se puede dar no solo en el salón, siempre es necesario ir más allá del aula, porque muchas veces nos vemos estigmatizados por la enseñanza". Jugar es descubrir una parte de sí, que complementa, acompaña, cuestiona y hace posible lo nuevo, es asumir el devenir.

Jugar es la posibilidad de un camino de introspección, que lleva a "un sentido de vida y de vocación", es la posibilidad de encontrar las respuestas sobre lo que significa la vida, el valor del trabajo, el encuentro con el otro, esto es otra respuesta al ¿cómo vivir?, y puede "ser desde la solidaridad el servicio al otro, compromiso con el hombre y el mundo; esto el gozo de jugar, ir más allá de la vida material. Aprender a jugar y disfrutar de éste abre la posibilidad de "...llevar a situaciones inesperadas de carácter sentimental o espiritual que no podremos resolver si no estamos comprometidos con la humanidad",

la experiencia del gozo despierta el deseo de compartirlo y enseñarlo ya que, en su futura vida laboral, quieren vivir esta misma experiencia en su aula.

Deseos de gozar la vida

La vida en las aulas es cumplir horarios, con las exigencias de trabajo académico, horas detrás de la pantalla y esto genera cansancio en el cuerpo y en la mente. Las actividades de recreación despertaron un deseo de vivir en el gozo, ya que, con el paso del tiempo, concluyeron que “era un espacio de recreación, de mostrarse auténticamente con todas las dudas, miedos, ilusiones, la posibilidad de formar parte de un grupo que sostenía a todos y donde la libertad era el principal elemento creador”, fue pasar de la competencia a la comunidad, de individuo aislado a implicado en un grupo.

Los efectos del gozo se prolongan a la vida diaria en todas sus dimensiones, porque afirman que salían del salón “...llenos de la magia, de ideas, de energía y de ganas de seguir jugando, llegábamos sabiendo que se preocupaban por nosotros, sin miedo a conocernos, donde las ideas de todos buscaban la construcción de un entorno con menos dolor”; la recreación cumplió un efecto de trascendencia, de conexión consigo mismo y los otros, para degustar de una vida diferente.

La recreación fue un espacio que favoreció repensar las preocupaciones de la vida moderna, lo que la pandemia ha traído consigo, para implicarse de forma integral con el mundo, de las formas en cómo se vive, de buscar cosas sin valor y sin sentido profundo que deshumaniza y que lleva a la competencia y a la envidia, es decir, un mundo que juzga las formas de ser, la recreación fue convivir y quitar la soledad, ya que terminaron reconociendo que es “...importante que mantengamos un espacio propio de desarrollo en el que nos conozcamos y decidamos qué y cómo queremos vivir, pero no sirve si estamos solos”.

La recreación como gestión fue una invitación a tener conciencia de sí y del mundo, despertó el interés de buscar bienestar y equilibrio en uno mismo y luego contagiar al otro. Fue la oportunidad de valorarse y valorar al otro, y de sentirse valorados entre sí. Gestionar el gozo es la posibilidad de gestionar lo colectivo, el crecimiento integral y genuinamente amoroso.

Consideraciones finales

La reconfiguración del docente de lenguas a través de las actividades de recreación es importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en forma natural, y que las estrategias de enseñanza a través de la recreación sean el medio flexible de enseñar una segunda lengua. A su vez, esta reconfiguración humaniza al docente de lenguas y a sus estudiantes en el mismo entorno y que no se vean como entes aislados, sino como la integración de un grupo con miras a lograr un objetivo, para que los ambientes áulicos puedan tener relaciones más de iguales y de libertad, más que de dominio.

Referencias

- Aguilar, L., O. Icarbone (2005). *Recreación y animación. De la teoría a la práctica*. Armenia: Editorial Kinesis
- Bolaño, T.E. (2005). *Quehacer del ocio: elementos teóricos de recreación*. Armenia: Editorial Kinesis
- Díaz, H.A. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterial
- González, A.M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. México: Kairós
- Jara H., O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. México: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Mariotti, F. (2010). *Juegos y recreación. Juegos en acción*. México: Trillas
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Argentina: Granica
- Moreno, I. (2006). *Recreación. Proyectos. Programas. Actividades*. Buenos Aires: Lumen
- Morin, E. (1993). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra Teorema

Morin, E. (2010). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento en el nuevo milenio.* Barcelona: Editorial Seix Barral

Pitluk, L. (comp). (2016). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Saavedra, M.S., (2015). *Horizontes de la formación profesional docente.* México: Editorial Pax

Universidad Autónoma de Querétaro. (2018). *Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro*

CAPÍTULO VI

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EJE CLAVE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

Magda Cejas Martínez

Universidad Nacional de Chimborazo UNACH.
Universidad De las Fuerzas Armadas ESPE. Ecuador
Universidad de Carabobo. Grupo GEUS. Venezuela.
<https://orcid.org/0000-0002-0618-3608>
magda.cejas@unach.edu.ec

Mercedes Navarro Cejas

Universidad Técnica de Manabí . Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0003-4377-7250>
mercedes.navarro@utm.edu.ec

María Hipatia Delgado Demera

Universidad Técnica de Manabí. Ecuador .
<https://orcid.org/0000-0002-5815-8981>
hipatia.delgado@utm.edu.ec

Derling Jose Mendoza Velazco

Cámara Minera del Perú.
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE-ESFORSE, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0001-8275-3687>
djmendoza3@espe.edu.ec

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001107>

Resumen

El tema abordado en esta investigación tiene como objetivo determinar las competencias clave en el docente universitario de la zona 3 del Ecuador. Se adoptó una investigación no experimental, de nivel descriptivo, empleándose como técnica la encuesta a una muestra intencional caracterizada por 80 docentes aplicándose un Google forms, ejecutándose un cuestionario a través de la técnica de la encuesta, lográndose determinar las competencias que caracterizan al docente universitario. Se concluye que el sistema de educación superior ha presentado cambios significativos en el marco de los procesos que rige la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, caracterizando diversas competencias clave para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, lográndose reconocer las habilidades destrezas y actitudes en el docente universitario que labora en la zona 3 (provincia de Cotopaxi) Ecuador.

Palabras Clave: Formación, Competencias, Educación Superior.

TRAINING BY KEY CORE COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION IN ECUADOR

Abstract

The subject addressed in this research aims to determine the key competencies in the university teacher of zone 3 of Ecuador. Non-experimental, descriptive research was adopted, using the survey of an intentional sample characterized by 80 teachers applying a Google form, executing a questionnaire through the survey technique, and determining the competencies that represent the university teacher. Concluding that the higher education system has presented significant changes in the processes' framework that govern teaching, research, and links with society, which is characterized by various key competencies for strengthening the teaching and learning process and achieving recognition of skills and abilities. All of that attitudes into the university professor who works in zone 3 (Cotopaxi province) Ecuador.

Keywords: Training, Skills, Higher Education

Introducción

En el marco de las transformaciones globales que la sociedad ha experimentado en el presente siglo, uno de los cambios más significativos ha sido en el sector de la educación superior, no solo para los países desarrollados, sino también para América Latina.

En América Latina, los esfuerzos por facilitar el acceso al campo de la producción de conocimiento y a sus aplicaciones cada vez son más complejos y requieren de diversas estrategias para alcanzar el impacto social deseado, no obstante, hoy en día son muchas las instituciones que convergen en la misma dirección para desplazarse a través de diversas opciones que permitan el incremento de potencialidades, capacidades y competencias de sus profesionales, siendo parte de sus propósito la formación de equipos de profesionales de elevada competitividad y de alto desempeño en el ámbito de la docencia, la investigación y vinculación.

Importancia particular es destacada por la UNESCO cuando establece la gran necesidad que tienen los países en lograr una mayor pertinencia social en los actores de la educación superior, con el norte de mejorar la equidad y el acceso en el desempeño de los participantes en el sistema educativo, así como también mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje a través de la optimización de la eficiencia en el marco de los recursos tangibles e intangibles adecuado al contexto internacional. En este sentido y en correspondencia al escenario social es evidente la interacción de las instituciones con la sociedad la cual muestra una dinámica compleja, describe Etkin (2016, p.22) como aquella que surge porque en el sistema operan múltiples lógicas y diversidad de fuerzas que constituyen un todo armónico y estable. En ella, la interdependencia de las naciones y las organizaciones emerge como una nueva realidad que reclama el contraste desde los niveles competitivos globales.

En el caso del Ecuador al igual que otros países en el mundo, el sistema de educación superior se mantiene en importantes transformaciones, siendo quizás la más relevante la búsqueda de mecanismos idóneos para la profesionalización de los

estudiantes y de esta manera responder a las demandas del sector productivo, siendo las competencias adquiridas un factor clave en su formación académica. Sin embargo, cabe señalar que la variable Covid 19, fue promotora de grandes cambios a la virtualidad, interpretada para muchos como la era de la digitalización forzada en los procesos educativos provocando un escenario impensable para la mayoría de los actores del sector educativo. No obstante, estos elementos virtuales implementados, han demandado un incremento en la necesidad de crear nuevas competencias en los docentes como en los estudiantes por el cambio suscitado de clases presenciales a la realización de clases virtuales lo que ha determinado la incorporación de actividades sincrónicas y asincrónicas.

Así también, el modelo de educación que actualmente tienen los países de América Latina, se configura en un modelo donde el Estado tiene toda la responsabilidad, en especial para las instituciones públicas de educación superior. Por tanto, así como la revolución industrial dieron origen a las nuevas ideologías del siglo XX, es probable que las revoluciones venideras en biotecnología y tecnología de la información requieran perspectivas nuevas, siendo así las próximas décadas aquellas que podrían estar caracterizadas de grandes búsquedas espirituales y de nuevos modelos sociales y políticos que ahora son impensables. (Noah, 2018)

Este referente global permite repensar nuevas opciones para reducir diferencias importantes en el contexto de la educación, incluso la búsqueda de procesos que conlleve a una reconversión de los procesos educativos, entre ellos los procesos de formación, por lo que es de destacar que, ante la presencia de la pandemia COVID-19, se presentaron nuevas situaciones dado el avance tecnológico, la innovación y la necesidad de reconceptualizar el proceso educativo, planteándose una política de readaptación en los sistemas de formación.

Por tanto, esta reflexión en el marco de la Educación Superior, es una invitación a pensar los nuevos escenarios post-pandemia, atendiendo con esto, la necesidad de un sistema de formación por competencia que permita gestionar las carencias formativas precisas en la actividad del docente universitario, generando un perfil profesional

adecuado a los nuevos contextos y aún más a situaciones que son impredecibles. Los actores laborales tendrán un gran desafío en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo esboza la reflexión teórica sobre la Formación por Competencias como eje clave en la educación superior del Ecuador, atendiendo que este país afronta grandes cambios en la educación superior surgiendo las competencias como un elemento central que caracteriza el ser y hacer desde diversas perspectivas, atendiendo a destrezas, aptitudes, conocimientos, estándares de actuación entre otros. (Navío, 2016)

Revisión teórica

La formación profesional por Competencia: una visión panorámica del mundo del trabajo y académico

En los últimos años el mercado laboral ha cambiado en forma vertiginosa y radical, tanto han sido las transformaciones que en la literatura especializada se registran aspectos como: el fin del trabajo, la desaparición del empleo de larga duración en una misma empresa, de la desaparición de la estabilidad laboral, de la existencia de empleos inestables y pocos duraderos- que pueden ser de calidad buena o mala en cuanto a salarios, calificaciones y condiciones de trabajo-, los cambios en el currículo versus demanda laboral, se cuestiona la flexibilidad del trabajo, los tiempos del trabajo, el empleo femenino, la recurrencia del trabajo parcial o temporal, entre otros.

Estas consideraciones del mercado de trabajo, en gran parte se han dado a consecuencia de las grandes transformaciones originadas por el cambio tecno-productivo y por las tecnologías de información y de comunicación, pero además en el sector educativo donde la gran mayoría de los actores laborales reciben su profesionalización. No obstante, estos cambios han encontrado una contrapartida en la modificación de las formas de trabajar; originando nuevos modos de producción y una gran variedad de innovaciones en materia educativa, que estructuran una nueva organización del trabajo, apareciendo con ello una nueva concepción sobre el mundo laboral que sienta sus bases en el mundo académico.

Se evidencia así una nueva forma de organización del trabajo que conduce a la configuración de un nuevo perfil del profesional, exigiendo así un mayor número de competencias, además de un mayor contenido técnico y social. Anteriormente los conceptos más recurrentes en el modelo de análisis del mercado de trabajo vinculados con el mundo académico apuntaban a términos tales como: tarea, operación, tiempos, movimientos, métodos, entre otros. Sin embargo, el contexto actual trabaja en torno a otras condiciones donde el profesional es clave fundamental para el logro de sus propósitos.

En este sentido, a partir de los setenta, se configura un nuevo escenario que presenta grandes connotaciones en el marco de la formación, se partió de los supuestos que el desarrollo tecnológico, económico y social acarrearía consigo un argumento generalizado a las exigencias de la formación integral de los profesionales. Así mismo para Cejas & Chirinos (2016) las transformaciones que ha tenido el sector productivo han permitido entender que hoy ya no era posible contar con grandes opciones para el desarrollo profesional de los estudiantes en los centros universitarios, esta demanda que se configura en un escenario competitivo, pero que además compromete a las instituciones académicas a responder por a una economía industrializada que demandaba profesionales con habilidades técnicas especializadas.

Entre tanto, los principios que caracterizaba a estos nuevos escenarios producto de las TIC, determinaban el desplazamiento del taylorismo y el fordismo como forma que identifica la necesidad de una nueva organización del trabajo provocando con ello una redimensión que se incorpora a las nuevas tendencias contemporáneas. Respecto a lo mencionado para Cejas, et.al. (2020) el trabajo calificado en aquella época perdió su función productora y se fue transformando en una labor desde las universidades que atendía a nuevas necesidades fomentando sistemáticamente de gran parte de una población estudiantil que requería responder a un nuevo escenario que hoy se conoce como el de las competencias laborales.

Es así como se alude a la connotación que ha tenido para la década de los 80 la formación por competencias, por tanto, el enfoque en materia de formación profesional

por competencias a partir de esta época fue entendida como expresión de experiencias que estaban vinculadas con las habilidades, destrezas y conocimientos, sujeto a características subyacentes en las personas en búsqueda de un desempeño idóneo. Aunque se requiere aclarar que las competencias no son precisamente un factor estratégico para las instituciones de educación superior, sí que han provocado el replanteamiento del modelo educativo de hoy y en el futuro para muchos países.

A tenor de lo expuesto, conviene enfatizar en la formación por competencia como parte de mejora en la alta capacidad de desempeño permitiendo con ello que el profesional asuma las grandes transformaciones del mundo actual. Justificando de esta manera el gran desafío en:

- a) El progreso técnico y la evolución vertiginosa de las TIC
- b) Enfrentar la evolución de las economías nacionales e internacionales que agrupan países limítrofes y luego continentes.
- c) Las necesidades de formación que resultan de la creciente imbricación de las actividades económicas y de las técnicas aplicadas.
- d) La formación apunta hacia el perfeccionamiento de las capacidades afrontando grandes situaciones.

De esta manera, los actores de las instituciones educativas y del sector productivo tendrán el gran reto de continuar en procesos formativos de cara a las grandes olas de transformaciones que tiene el planeta.

La formación profesional por Competencia: una visión panorámica desde la Educación Superior en El Ecuador

Ecuador inició un proceso de transformación en el sector de educación superior desde el año 2012, siendo así uno de los cambios más significativos el que comprende la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) desde el 2010, los cuales propiciaron cambios en la Ley Orgánica Reformatoria de la LOES (LOR-LOES, 2018) donde se planteó la necesidad de garantizar la calidad y la evaluación de las instituciones de educación superior y sus sistemas funcionales, académicos, estructurales y operativos.

Estas condiciones respondieron a la necesidad de impulsar procesos sinérgicos, participativos y de corresponsabilidad entre los actores del sistema de educación superior para garantizar y asegurar la calidad de la misma, entendida como un bien público.

Durante el 2017 y 2018 se emprendieron una serie de proceso de análisis y de reflexión en torno a la LOES, denotando un amplio interés en los principios que configura la búsqueda de una educación de calidad entendida como un bien público. Para ello se creó el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, 2018) normado en la autoevaluación institucional, lo que propició la ejecución de procesos de evaluación externa, acreditación y apoyo en la calidad del sistema. En este sentido, las instituciones tanto públicas como privadas, sus carreras y programas se sometieron a la evaluación externa y de acreditaron para garantizar la calidad exigida. Unos de los aspectos más importantes en la Educación Superior de Ecuador es velar por el cumplimiento de las tres funciones sustantivas: Docencia (estudiantado y profesorado), Investigación y Vinculación con la Sociedad, analizando para efectos de la calidad las dimensiones de planificación, ejecución y resultados que permiten valorar diferenciadamente el proceso académico.

Así entonces, las tres funciones que determinan el proceso de enseñanza de aprendizaje son eje clave para la generación y éxito de la calidad educativa. La primera hace referencia a la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje; la segunda, a los conocimientos producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas y la tercera, hace referencia a la vinculación e interrelaciona a la docencia y la investigación a través de la promoción de acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social. Estos tres ejes dieron origen a las tres funciones sustantivas del sistema de educación superior en Ecuador:

Estas tres funciones marca diferencias de suma importancia en su concepción, objetivo y procedimientos en pro de una calidad en la educación superior que, a través de los últimos años, norma y ejecuta gran parte de los procesos que apoya el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, tanto públicas

como particulares, sus carreras y programas. Cabe señalar que uno de los aspectos prioritarios en Ecuador es la docencia, interpretada para Tobón (2015) como aquella que implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica docente. No hay duda, que el docente universitario es aquel que ejerce un rol fundamental en el proceso de la enseñanza en la educación, el cual está determinado por una serie de factores que inciden directamente en la actividad que desempeñan como son: los modelos de aproximación a la docencia, la docencia estratégica, la docencia desde la complejidad, y la calidad en la educación superior.

Por tanto, la prevalencia que tiene el personal docente en el rubro y/o componente de la docencia es sin lugar a dudas significativo, la misma se presenta como la construcción de conocimiento y el desarrollo de las capacidades y habilidades que son resultantes de la interacción entre profesionales y estudiantes en experiencias de enseñanza aprendizaje en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garantizan la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético.

En este sentido, la gestión del talento humano (docente) en las instituciones de educación superior destaca la necesidad de reconocer la formación académica del profesorado como un eje que está conformado por unidades académicas que se constituyen en micro gestores de personal, pero que requieren de la puesta en práctica de mecanismos que garanticen el fortalecimiento del perfil del docente en el desarrollo y ejercicio de sus funciones sustantivas, es decir, docencia, investigación y vinculación todas estas articuladas con el ser, saber y hacer.

Entre tanto, la segunda condición requerida para el docente universitario en el Ecuador, es la investigación la cual está bajo el mandato del organismo rector de la educación superior como la labor creativa, sistemática y sistémica, fundamentada en debates epistemológicos que potencia los conocimientos científicos, los saberes ancestrales e interculturales, generando respuestas pertinentes para las necesidades del entorno (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2018). Entendiendo de esta manera que la investigación genera resultados que pueden ser

utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad articulándose con la docencia la generación de conocimientos que se incorporarán al proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este orden de ideas, se destaca que en el Ecuador las instituciones de la educación superior cuenta con normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes e instancias responsables para el desarrollo de la investigación, así como para la selección, asignación de recursos, seguimiento, evaluación y publicación de los resultados de los programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológicas y/o de creación artísticas, enmarcados en su línea de investigación, procurando la participación del estudiantado.

Con respecto a la tercera y última función sustantiva es decir la vinculación con la sociedad, la misma hace referencia al involucramiento de la gestión del talento humano (docente) teniendo en consideración la generación de capacidades e intercambios de conocimientos acorde a los dominios académicos de las instituciones universitarias, con el fin de garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno, contribuyendo con ello a la pertinencia del quehacer universitario, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo, la preservación, la difusión y el enriquecimiento de las culturas y los saberes (De Aparicio, et al 2017).

La vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de la docencia, para la formación integral del estudiantado, que contempla la teórica con la práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica, articulándose con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y formulación de preguntas que alimenten las líneas, programas y proyectos de investigación.

Estas funciones están condicionadas al sistema de educación superior en Ecuador, constituyéndose un modelo tanto cuantitativo como cualitativo, que implica 20 estándares, de los cuales 16 son de carácter cualitativo, disgregándose en 5 elementos fundamentales que permiten incorporar especificaciones o descripciones inherentes a cada estándar de evaluación del sistema de educación superior en el Ecuador. Esto con

el fin de analizar la información que se desprende de las prácticas vinculadas a las funciones sustantivas de las instituciones y por ende de los actores del sistema educativo.

A tenor de lo expuesto, conviene destacar que, durante el siglo XXI, el problema del papel estratégico de la educación superior ha sido reiterado y conceptualizado desde los más distintos ángulos, pero independientemente de la calidad analítica de los argumentos, es importante destacar que la existencia de diversas retóricas han sido ascendientes sobre las decisiones en torno a cambios significativos y productivos para el contexto de las instituciones. PNUD (2017). aun cuando el Ecuador ha realizado diversas iniciativas para la transformación de la educación superior siendo la misma prioridad nacional, y por tanto, la clave esencial sobre la que se funda todo el desarrollo y bienestar del país, no ha respondido a ser un factor dinamizador de transformaciones productivas y en garantía de la equidad social, por cuanto sus instituciones a lo interno no mantienen un consenso básico en torno al cual la educación ocupe un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos emergentes, y en virtud de lo expuesto en la formación de un profesional idóneo que responda a los embates de una globalización galopante.

En correspondencia a lo planteado, para Martínez (2017) los actuales diagnósticos contemporáneos sobre la educación no tienen una dimensión pedagógica, al momento de no poner en práctica la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y pertinente que respondan a las demandas del entorno definidas desde el paradigma productivo. Por tanto, hay un largo camino por recorrer cuyos principales momentos expresan las mutaciones y confrontaciones que han caracterizado incluso al escenario educativo para AL.

Entre tanto, el énfasis en las competencias y en los aprendizajes en las instituciones de educación superior en el Ecuador, significa en sí mismo una reconversión, es decir la urgente necesidad de aplicar la reingeniería, la reconversión del sistema y no solo de reformarlo, sino de contar con docentes capacitados, un buen currículo, equipamiento tecnológico entre otros aspectos, que incluso sustenten la garantía de un sistema con resultados y donde el docente sea capaz de demostrar sus

competencias necesarias, significativas o relevantes para el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El avance de la enseñanza ha implicado fundamentalmente un cambio determinante en los componentes que intervienen en el desarrollo de la educación en las universidades. Al momento de la enseñanza el docente universitario cuenta con un sin fin de alternativas pedagógicas para la transmisión de los saberes, no obstante, las instituciones universitarias deben se han preparado para atender los requerimientos de esta demanda por parte de los docentes. Por lo cual la búsqueda sobre la excelencia por parte de los actores universitarios implica el uso de múltiples recursos que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello, se requiere de centros de acopio, bibliotecas, salas de telemáticas, espacios recreativos, aulas adecuadas -entre otros- y también que el docente que imparte la enseñanza se encuentre en continua formación.

De la misma manera que los grandes cambios generados por los escenarios actuales que dieron origen a las nuevas condiciones – biotecnología y tecnología de la información-imperantes en el sistema educativo, es necesario el requerimiento de perspectivas nuevas caracterizadas por modelos que aplicados al concepto para la educación del futuro se centren en el aprender a aprender. Por tanto, el enfoque constructivista sitúa las relaciones entre enseñanza y aprendizaje desde una visión que sustituye los discursos pedagógicos, y privilegie un nuevo marco de referencia en el Saber, Saber Ser y Saber Hacer es decir las competencias.

En correspondencia al Saber, Saber Ser y Saber Hacer, cabe destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha visto involucrado en diversas esferas del conocimiento donde la clave está en la gestión del talento humano (docente) , sin embargo la inclusión de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) ha sido y es un instrumento de primer orden que se encuentra presente en los escenarios universitarios – más aun en los actuales momentos - por cuanto provee de innovadoras estrategias que han permitido al uso de estas en las nuevas aplicaciones del saber al hacer, en la expansión de la educación media a la superior y de la dinámica cada vez más creciente de la investigación. (Noah, 2018; Cuestas,2018; Martinez,2017)

En consecuencia, cada vez es más notorio en la realidad educativa de las universidades, la pretensión de incrementar el saber especializado en la práctica docente y en la educación; lo económico, lo social, lo psicológico y lo político, factores que pasan cada vez más a sentar sus bases en el quehacer universitario, sin embargo, los modelos que están en práctica se desvían continuamente en procesos cercanos al desarrollo por competencias, pero finalmente no se desarrollan de manera efectiva. Entre tanto, conviene destacar la importancia de plantearse desde la episteme de las políticas educativas las condiciones inherentes a los discursos que constituyen estrategias que permitan cubrir todo un espacio geográfico, además de controlar y constituir un dominio para el ejercicio de la enseñanza (Martínez, 2017).

Ante estas consideraciones es importante considerar dos razones que hacen posible la adopción de nuevos métodos educativos, la primera razón es que las prácticas actuales no funcionen debidamente, por ejemplo, cuando se piensa que se instruye o se forma a los estudiantes para que sean personas instruidas, para que aprecien las artes, para que sean tolerantes, para que puedan resolver conflictos. Sin embargo, es más complejo apreciar el logro de estos propósitos lo que no hace posible conciliar la práctica con los objetivos que se propone el sistema de aprendizaje y enseñanza, mientras, no se evidencia los cambios ante este escenario.

La segunda razón se refiere a las condiciones que se derivan de la globalización reflejando cambios permanentes y en forma sustancial, por lo cual el proceso de aprendizaje tiene la capacidad de ir más allá de los programas o esquemas vigentes, la adaptación y creatividad a la organización de nuevos contextos, permitiendo incorporar nuevas formas de mantener lo existente, lo que implica que el aprendizaje es un proceso que viene abrir la brecha o diferencia percibida entre el saber existente y el necesario, infiriendo en el docente universitario y sus requerimientos más inmediato en la adaptación de nuevas modalidades del saber, aumentando sus competencias y adquiriendo el saber existente y el necesario, demandando una formación continua que involucra el desarrollo de competencias profesionales, incluso más allá de la exigencia de las TIC. (Etkin, 2018)

Cabe señalar que los cambios que se producen en los métodos y en las prácticas educativas, para Cejas et al. (2020) pueden ser interpretados siempre que los responsables de dirigir las instituciones educativas acepten el carácter imponente de la globalización y junto a este proceso vertiginoso la búsqueda de propósitos para lograr altos niveles de calidad en el sistema educativo.

En todo caso, la formación por competencias en la educación del mundo actual a menudo se centra en la construcción de procesos de formación continua, que se orientan a impulsar el saber, incorporando las modalidades educativas idóneas que reúnan objetivos claros y definidos del proceso, lo cual implica la demostración del Saber conocer (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en el Saber Ser- las Actitudes- (compromiso personal-en el Ser) determinando así que la formación por competencia es un proceso que va más allá de transmitir saberes y destrezas. (Maldonado, 2006)

Esta trilogía encierra el significado de la competencia considerada como una característica subyacente de una persona que está causalmente relacionada a un criterio referenciado como efectivo y un desempeño superior en un trabajo en una situación. Según Spencer & Spencer (1993) la característica subyacente significa que una competencia es una parte relativamente profunda persistente de la personalidad de una persona y que puede predecir la conducta en una amplia variedad de situaciones y tareas de trabajo. A tal efecto significa que una competencia predice la conducta y el desempeño, por lo tanto, es un criterio referenciado que la competencia realmente predice quién hace algo bien o mal, como de igual manera se mide ante un criterio estándar.

Para Cejas et al. (2020), las competencias se clasifican en técnicas, genéricas y específicas, entendiéndose por las primeras aquellos conocimientos, habilidades y destrezas (parte superior del iceberg) y por las segundas, es decir, las genéricas la parte blanda, es decir, las actitudes, rasgos, motivos, rol social e imagen en sí mismo (base del iceberg). De igual manera, los especialistas explican la clasificación estructurada por Vargas (1999), quien destaca en sus prescripciones tres grupos:

1. Las básicas, se orientan a habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas.
2. Las genéricas, están dadas por desempeños en diferentes sectores o actividades, por lo general en relación con el manejo de equipos.
3. Las específicas, se refieren a las ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente.

Las instituciones educativas a nivel superior, deben realizar grandes esfuerzos por capitalizar las condiciones que rigen en la formación de los docentes universitarios, esto implica que alguien es competente generalmente será una persona que desarrolla su actividad profesional de forma eficaz y eficiente. Lo que implica comprender que existen muchos alcances, es decir habilidad de ser un docente de alto desempeño, conforme a un estándar, realizar sus funciones en el marco de las sustantivas: docencia, investigación y vinculación; generando características subyacentes en la persona que resulta en un rendimiento superior o efectivo. (Castillo & Ladino, 2017)

Por consiguiente, es importante destacar que las competencias pueden seguir siendo considerada una moda o es posible que deje de serlo para convertirse en un nuevo enfoque en el campo pedagógico, del cual dependerá del grado de apropiación crítica, e incorporación a nuevos planes estratégicos en el sistema de educación superior, los docentes, las universidades, los investigadores, las comunidades y alumnos del sistema de educación. Dado los argumentos expresados con antelación, se deduce así que la competencia es generadora de conocimiento y que es el punto de partida hacia la construcción del pensamiento individual y social. Esta reflexión, supone que la competencia no solo se adquiere de la experiencia o el saber, sino que también lleva consigo factores propios del aprendizaje, materializando la competencia en un contexto de experiencias, roles, intercambios, tanto en situaciones diversas y complejas que son finalmente fruto de la sociedad que nos circunda.

Metodología

Se parte en este estudio de la complejidad del método científico, el cual radica en la existencia de una gran variedad de técnicas que se utilizan para el estudio de un fenómeno, o las que, a su vez se nutren de diversos paradigmas y escuelas de pensamiento. (Cejas, 2017; Arbaiza, 2020).

A tenor de lo expuesto, es necesario indicar que el tipo de investigación que se desarrolló fue una investigación no experimental, de nivel descriptivo, ya que en este nivel de investigación según Hernández et al. (2014) se hace con la intención de seleccionar la o las variables que se estudiarán en los sujetos, objetos o situaciones para luego ofrecer su descripción teniendo como referencia al objeto de estudio, por tanto se realiza una revisión teórica sustentado en el análisis para la construcción del marco teórico y la adopción de posturas epistémica referidas al tema de las competencias, permitiendo con ello plasmar la información consultada con la adopción de una estructura que responda al método mixto (Cuantitativo y Cualitativo) expuesto por diversos especialistas como idóneo en la investigación de tipo descriptivo (Ortiz y García, 2014); Hernández, Fernández & Baptista 2010).

Por lo cual en este estudio se procedió a describir aquellos procesos vinculantes a la teoría de competencias laborales y de formación profesional desde la perspectiva educativa/académica, asumiéndose posteriormente un abordaje hermenéutico-interpretativo, que permitió configurar la versión de los hallazgos, atribuido por la propia realidad estudiada, en virtud del abordaje realizado por los investigadores en la realidad objeto de estudio. Entre tanto, este método sustentó los procesos derivados de la sistematicidad exigida en la investigación, siendo de gran utilidad porque hizo posible la innovación, el desarrollo de propuestas, así como la creación de modelos, y la sistematización de experiencias derivada del estudio de campo. (La Madriz, 2020)

Cabe destacar que se realizó un análisis de fuentes documentales especializadas en la temática para la configuración del marco teórico y la adopción de posiciones documentales referidas al problema planteado, permitiendo así capturar la información

consultada y registrada, de igual manera se abordó la teoría respecto a las competencias laborales delimitándose los enfoques que surjan en la respectiva consulta de la literatura.

Los aportes metodológicos de (Méndez 2008; Namakforoosh 2007; Vieytes 2014 y Ramírez 2010), se basaron en el rigor del método científico aplicado en las ciencias sociales / humanidades. Cabe destacar, que este trabajo de investigación converge sobre la base del conocimiento o la información derivada del objeto de estudio a través de fuentes confiables de primera mano, dando así una importancia sistemática a la investigación del conocimiento científico.

Se aplicó la recopilación de referencias o fuentes primarias la revisión analítica para la construcción del marco teórico y la adopción de posiciones teóricas relacionadas con el tema de enfoque, posteriormente se aplicaron encuestas dirigidas a profesionales, especialistas y actores del docente universitario específicamente en aquellos docentes que pertenecía a la zona 3 de la provincia de Cotopaxi. Permitiendo así lograr la información consultada y registrada.

Entre los consultados se obtuvo una muestra de carácter intencional de una población significativa que identifica a un total de 80 servidores públicos de la docencia y que están laborando en la zona 3 del Ecuador, donde se pudo aplicar un cuestionario a través de la técnica de la encuesta enviada mediante el sistema Google Forms, en la encuesta se preguntó a estos profesionales sobre las competencias más significativas en el ejercicio derivado de las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación). A tal efecto se proporcionaron en el cuestionario a través de la encuesta un total de 39 competencias que caracterizan al docente universitario de la zona 3 del Ecuador. Resultado como las más significativas 17 competencias que transversalmente caracterizan a las funciones sustantivas previstas por el Consejo de Educación Superior del Ecuador. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1: Competencias clave del Docente Universitario

Competencias requeridas para el profesional de la docencia universitaria	
1.	Actualización permanente.
2.	Análisis y razonamiento numérico
3.	Asumir acciones hacia el cumplimiento de los objetivos
4.	Autoconfianza
5.	Capacidad de aprendizaje y autoaprendizaje
6.	Capacidad de establecer y mantener metas.
7.	Capacidad de generar nuevas ideas
8.	Capacidad para analizar e interpretar problemas.
9.	Capacidad y apoyo a la toma de decisiones.
10.	Certificación Profesional
11.	Compromiso con la institución
12.	Comunicación oral y escrita.
13.	Confiable y responsable.
14.	Confianza en sí mismo para la toma de decisiones
15.	Conocimiento del área profesionalizante
16.	Disposición a la calidad y orden
17.	Disposición para enfrentar cambios.
18.	Dominio Técnico
19.	Empoderamiento y trabajo en equipo.
20.	Ética y Valores-Vinculación
21.	Habilidad en las relaciones interpersonales
22.	Habilidades para buscar procesar y analizar información de fuentes diversas
23.	Innovación -Investigación
24.	Integridad y liderazgo.
25.	Inteligencia emocional
26.	Investigación
27.	Juicio, sensatez, prudencia.
28.	Liderazgo
29.	Manejo de expresión oral y escrita-Investigación
30.	Motivación y compromiso por la calidad institucional y del trabajo
31.	Orientación al logro.
32.	Pensamiento analítico
33.	Resolución de problemas
34.	Responsabilidad social
35.	Toma de decisiones
36.	Trabajo en Equipo
37.	Uso de las Tics.
38.	Utilización de la tecnología para la interpretación y comunicación de información convergente.
39.	Visión estratégica para la planificación y organización.

Fuente: Elaboración propia a partir Cejas & Chirinos (2017)

El cuadro 1 refleja 39 competencias que deviene de los estudios de diversos especialistas que han logrado caracterizar las competencias en docentes universitarios, sin embargo la tipología que se tomó en cuenta en este trabajo de investigación, dependerá del modelo que se elija para definir el estudio de competencias, en este caso los autores, han establecido como criterio las competencias registradas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) entendidas como distintivas, genéricas y funcionales, se sustentó el listado de competencias expuestas en los docentes consultados en aquellas caracterizaciones en la práctica pedagógica del docente universitario, basándose en la investigación, docencia y vinculación, condiciones que están implícitas en la innovación, gestión académica, dominio técnicos y/o tic, pensamiento analítico, trabajo en equipo, toma de decisiones entre otros, competencias que representan un eje dinamizador en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Entre tanto, se hace importante destacar que uno de los aspectos que en la actualidad es el aprender hacer (Cejas & Chirinos, 2016) por lo cual se infiere la necesidad de abandonar el modelo de enseñanza aprendizaje tradicional y sustituirlo por procesos mucho más complejos que implican estrategias de aprendizajes que dan paso a la construcción del conocimiento configurado en un producto final que es el perfil del profesional-estudiante, este nuevo escenario genera procesos enmarcados en : aprendizaje basado en la investigación, aprendizaje basado en problema, aprendizaje holísticos, aula invertida, capacidad para la resolución de conflicto, conocimiento del área profesionalizante, capacidad de aprendizaje y autoaprendizaje entre otros. Finalmente se demuestra con las elecciones obtenidas por los consultados que el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales, actitudinales que requiere los docentes permiten la mejor comprensión de las competencias que requiere este para el ejercicio de su labor en y fuera del aula.

Resultados

En virtud de los resultados obtenidos en el estudio la tabla Nro.1 establece aquellas competencias que en resumen identifican el perfil idóneo para el docente

universitario en el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y vinculación, la tabla 1 muestra el resultado obtenido por parte de los consultados (Ver Tabla 1), ello implica que estos resultados reflejan en una escala de Likert aplicada las competencias (Rango 1-5) más destacadas en el ámbito del ejercicio profesional.

Tabla 1

Competencias Clave en la formación del docente universitario

Resolución de problemas	Muy Importante	Competencias Asociadas a la Docencia Investigación y Vinculación	1-5
Toma de decisiones	42.86	Capacidad en demostrar el dominio en la toma de decisión, a través de la una elección entre las opciones o formas para resolver diferentes situaciones en el campo educativo.	3
Certificación Profesional	42.86	Capacidad para capacitarse a través del dominio de competencias y desarrollo de las mismas , certificando los conocimientos.	3
Conocimiento del área profesionalizante	57.14	Capacidad para la toma de decisiones acertadas en el área profesionalizante y lograr con éxito las metas propuesta en el campo educativo y pedagógico	4
Compromiso con la institución	57.14	Capacidad de demostrar responsabilidad y compromiso con las institución universitaria en el ejercicio de sus funciones	4
Capacidad de generar nuevas ideas	57.14	Capacidad de desarrollar iniciativas, oportunidades y conocimiento para nuevas ideas y teorías	4
Capacidad de aprendizaje y autoaprendizaje	71.43	Es el propósito de aprender y auto aprender obteniendo conocimientos para la investigación, docencia y vinculación .	5
Trabajo en Equipo	71.43	Capacidad para trabajar en colaboración con los demás, ser parte del equipo, trabajar juntos, como opuesto a trabajar separadamente y/o en una aptitud individualista.	5
Autoconfianza	71.43	Está basado en el deseo de causar efecto específico en uno mismo al perseguir un objetivo.	5
Investigación	71.43	Capacidad de desarrollar habilidades y destrezas en el marco de los procesos inherentes al área del conocimiento que se desenvuelven	4
Innovación - Investigación	71.43	Disposición para emprender acciones, crear oportunidades y mejorar resultados sin la necesidad de un requerimiento externo,	4

		modificando las cosas e introduciendo cambios o innovaciones a fin de mejorar el rendimiento y productividad en su trabajo.	
Manejo de expresión oral y escrita	71.43	Capacidad de leer y escribir en forma efectiva (oral y escrita).	4
Ética y Valores-Vinculación	71.43	Capacidad que se tiene en el comportamiento que regulan la conducta del docente en la institución.	4
Uso de las Tics.	85.71	Dominio y capacidad en el manejo de tecnología de información y comunicación en la docencia, investigación y vinculación.	5
Pensamiento analítico	85.71	Capacidad para generar estructuras de información, en forma lógica, diferenciada progresivamente, secuencial e integrada, a partir del desglose de un todo (situación, hecho o problema) en sus dimensiones, partes y relaciones, a niveles interno y externo, identificando prioridades e implicaciones. Se caracteriza por la habilidad para comprender y describir las relaciones entre las partes de un todo, estableciendo analogías y diferenciaciones entre las mismas.	5
Disposición a la calidad y orden	85.71	Capacidad que tiene la persona para generar efectividad en la actividad que desarrolla a través de la disciplina	5
Dominio Técnico	85.71	Capacidad de dominio en métodos y técnicas asociadas con el proceso de aprendizaje.	5
Manejo de expresión oral y escrita- Investigación	42.86	Es la capacidad y dominio en el manejo de la expresión oral y escrita en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	3

Fuente: Elaboración propia a partir Cejas & Chirinos (2021)

Lo expuesto denota en la tabla Nro. 1 con respecto a los resultados obtenidos en el análisis sobre aquellas competencias clave para el ejercicio de la docencia (Ver cuadro 1) en el marco de las instituciones de educación superior de la zona 3-Cotopaxi, fueron concebidas como el conjunto de capacidades, habilidades y rasgos, que, certificadas apropiadamente, permiten que dicho profesional ser reconocido por la sociedad con el rol correspondiente para desarrollar las actividades de docencia, investigación y vinculación, a tal efecto el gráfico 1 así lo muestra.

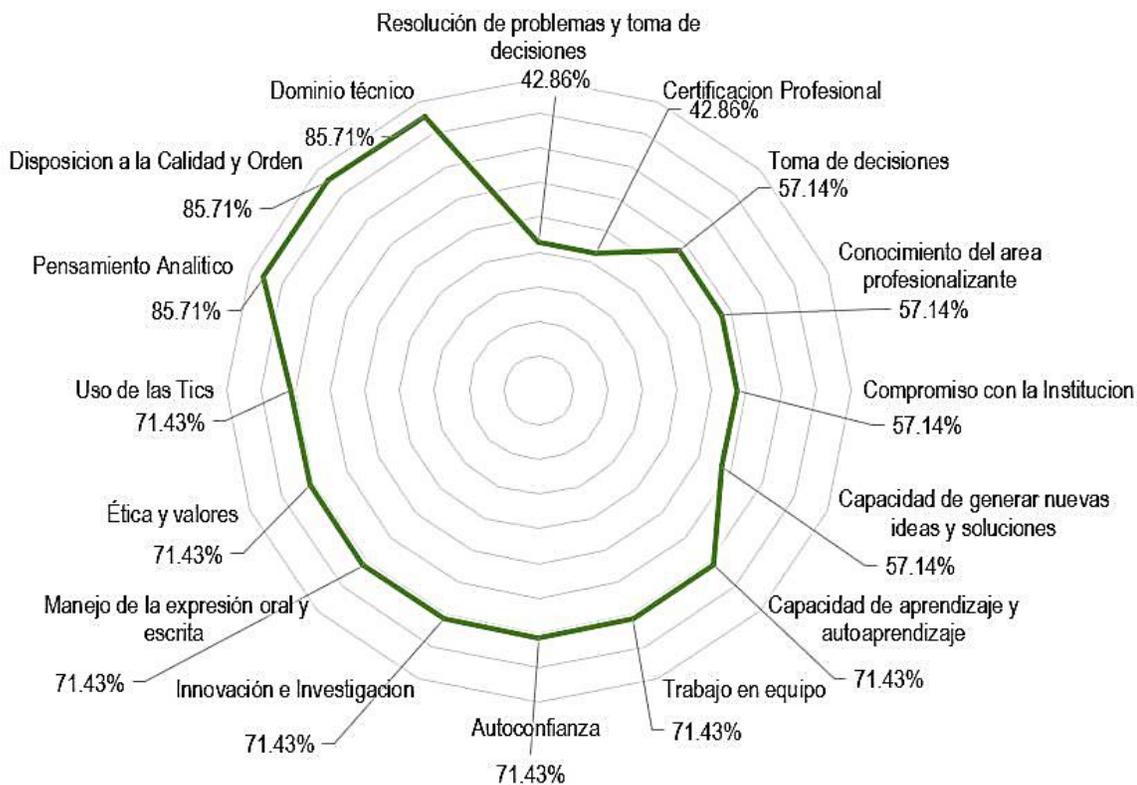


Gráfico 1: Competencias Clave en el Docente Universitario

Fuente: Elaboración propia (2021)

Conclusión

La Formación por Competencia, se logra con la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidad, capacidades y de actitudes en búsqueda de un desempeño idóneo, es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, e internen instrumentos formales que requieren de una continuidad permanente y en la búsqueda de la formación ideal establecida por las personas. En este sentido, las instituciones de educación superior, busca de este enfoque que prevalezca un proceso de educación permanente, que sin lugar a dudas requiere de grandes esfuerzos y proporciones por parte d ellos actores.

Sin embargo, resulta destacable establecer la dimensión que puede alcanzar la formación por competencias en el marco del contexto de la educación superior, la cual tiene sus aplicaciones prácticas que distingue diversas dimensiones que hacen referencia a la identificación de competencias, y que son definidas como el método o proceso que se sigue para establecer un proceso que conlleve a una metodología adecuada a la organización de la institución universitaria y de su gente, teniendo en cuenta la actividad de trabajo, además las competencias que se requiere para el desempeño de sus labores, de forma satisfactoria.

Así entonces, el replantearse las competencias del profesional docente es fundamental para el desarrollo de la educación superior, esto teniendo en cuenta una visión ampliada del sistema que debe basarse en la comprensión de la necesidad humana y en correspondencia a la actividad laboral, lo que implica la imperiosa necesidad de alcanzar un gran desafío a través de un nuevo profesional que responda a las exigencias globales; tanto a nivel productivo, como económico y social, pero más aún en la necesidad de lograr el aprendizaje como eje del desarrollo humano global, dado que, este profesional formara parte del sector productivo-laboral y en consecuencia será un actor social.

Los actores de las instituciones de educación superior en Ecuador deberán emprender planes de formación por competencias en el seno de las instituciones universitarias, generando una serie de lineamientos que estén sustentados en las tres líneas clave del proceso educativo: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, esto confiere lugar a los organismos internacionales que determinan el éxito de un modelo educativo idóneo y en los procesos de acreditación de las universidades en el Ecuador esta condición es de carácter fundamental.

Y finalmente tomar en consideración las acciones socio-educativas que permitan el estudio de las exigencias que plantea el mundo como un desafío, que no solo pasa por caracterizar las diversas amenazas existentes, sino valorar el nivel y el perfil profesional de los actores que hacen posible una universidad más inclusiva y sensible a los procesos actuales. Para ello se requiere la formación por competencias en todos los ámbitos de la

esfera universitaria y específicamente según lo reflejado en los resultados de esta investigación, se denota que la complejidad que gira en torno a la actividad docente que en consecuencia amerita la creación de planes de formación por competencias continuamente, considerando que la misma está inmersa en diversos escenarios que buscan explicar el desempeño laboral exitoso del docente, interactuando así, con las actividades propias de su puesto de trabajo, el ambiente laboral, la cultura académica entre otros.

Referencias

- Arbaiza, F. L. (2020) Como elaborar una tesis de grado. México: Ediciones Esam
- Castillo, L. A. & Ladino, O. (2017) La formación de competencias para el desarrollo sostenible en un programa de tecnología en salud ocupacional en una institución de educación superior. *Revista Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4681> (accessed January 29, 2020).
- Cejas, M. & Chirinos, N.. (2016). La administración de los recursos humanos. Valencia: Editorial Universidad de Carabobo/UC Editores.
- Cejas, M.(2016) Metodología de la investigación. Quito: Editorial Espe.
- Cejas, M., Lozada, B., Urrego, A.J., Mendoza, D. & Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Risti Revista ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37. (s.n.)132-148. doi: 10.17013 / risti.37.132-148
- Cejas, M., Mendoza, D., Albán, C. & Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis Revista de Ciencias Humanas* 45 (15), 23-37. <http://www.revistaorbis.org/pdf/47/art3.pdf>

Cejas, M., Villavicencio, V. & Gutiérrez, C. (2020). *Formación por competencias. Agenda de las universidades*. Ediciones Unellez.
<https://unellez.academia.edu/PublicacionesUNELLEZVIPI>

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2018). Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
<https://bit.ly/3Dywjh1>.

Cuestas, A. (2018). *Gestión del talento humano y del conocimiento*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Etkin, J. (2016). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Gránica. Editorial Management.

Hernández, M., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

La Madriz J. (2020) *Metodología de la Investigación. Actuación Humana Orientada a la Realidad*. Guayaquil: Editorial CIDE.

Ley Orgánica Reformatoria de la LOES (2018). Decreto Ejecutivo No. 97, publicado en el Registro Oficial Suplemento 53. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

Maldonado, M. (2006). *Competencias método y genealogía. pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Martínez, B. (2017). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Anthropos.

Méndez, C. (2008.) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Limusa

Namakforoosh, M. N. (200/) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Limusa

- Navío, A. (2016). Las competencias del formador de formación continua. Una visión desde los programas de formación de formadores. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Noah, Y. (2018). 21 Lecciones para el siglo XXI. Bogotá: Debate Ed.
- Nonaka, I. (1995). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Institute for operations research ant the management sciences, 5 (1), 14-37. <https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. New York: Oxford University Press
- Ortiz, F y García, M (2014); Metodología de la investigación el proceso y sus técnicas. México: Editorial Limusa.
- PNUD (2017). Un nuevo plan para una nueva era: el PNUD define el rumbo para el desarrollo en el siglo XXI. <https://bit.ly/3nvYXtH>
- PNUD. Asamblea General de las Naciones Unidas para la agenda de desarrollo post-2015 (2015-2030) que da continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). <https://www.un.org/millenniumgoals/>
- Spencer, L.M. & Spencer, S. M. (1993). Las Competencias. Primera Edición. Gestión 2000.
- Tobón, S. (2015). La Formación basada en Competencias. Ediciones Ecoe: Bogotá. Colombia.
- Vargas, F. (1999). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Boletín CINTERFOR. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/bol etin/149/>

Vieytes, R. (2014). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

CAPITULO VII

TENDENCIAS DE LA GERENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Doris Pérez Barreto

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
[https:// orcid.org/0000-0002-5111-4038](https://orcid.org/0000-0002-5111-4038)
dorisperezbarreto@gmail.com

María Domínguez Rivero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
[https:// orcid.org/0000.0002-9515-4031](https://orcid.org/0000.0002-9515-4031)
mariadominguezupel@gmail.com

Betsi Fernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
[https:// orcid.org/ 000-0001-7595-0674](https://orcid.org/000-0001-7595-0674)
betsifupel@gmail.com

Caritza León

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
[https:// orcid.org/ 0000-0002-0147-3390](https://orcid.org/0000-0002-0147-3390)
caritzal@gmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001108>

Resumen

En el contexto global, las organizaciones se han visto sometidas a profundos cambios y transformaciones como producto de la dinámica social, educativa, económica, ambiental, cultural y política. En este sentido, los estudios e investigaciones relacionadas con las tendencias de la gerencia universitaria y específicamente en las Instituciones de Educación Universitaria Venezolanas en el marco de las transformaciones curriculares, recobran especial significación. Con esta contribución se persigue, por un lado, desarrollar una reflexión crítica sobre la repercusión e implicaciones de la Gerencia Universitaria en el marco de la Transformación Curricular como una forma de contribuir al intercambio de saberes y conocimientos, y, por el otro, reconocer los retos y compromisos que deben realizarse para alcanzar la calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, excelencia, equidad que demanda la sociedad postmoderna y postpandemia.

Descriptor: gerencia universitaria, tendencias gerenciales, transformación curricular.

TRENDS IN UNIVERSITY MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF CURRICULAR TRANSFORMATION

Abstrac

Organizations have been subjected to profound changes and transformations in the global context due to social, educational, economic, environmental, cultural, and political dynamics. In this sense, studies and research related to trends in university management and specifically in Venezuelan University Education Institutions within the framework of curricular transformations regain special significance. With this contribution, the aim is to develop a critical reflection on the repercussion and implications of University Management in the framework of Curricular Transformation to contribute to the exchange of knowledge. As well as assuming the challenges and commitments to achieve the quality, efficiency, effectiveness, relevance, excellence, and equity that postmodern and post-pandemic society demands.

Keywords: university management, management trends, curricular transformation

Introducción

En el contexto mundial desde hace varias décadas se vienen desarrollando estudios por parte de organismos internacionales e investigadores en relación con las Tendencias de la Gerencia Universitaria y la Transformación Curricular. Estas indagaciones han propiciado el intercambio de saberes y la construcción de nuevos conocimientos al servicio de la sociedad, vinculados con la temática que resulta de elevado interés y pertinencia para las investigadoras quienes forman parte de cargos en las estructuras de gestión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Es importante destacar que la tendencia de la gerencia universitaria ha sido y probablemente así seguirá siendo, un tema de permanente revisión y reflexión por parte de expertos, investigadores educativos y académicos quienes observan como los efectos de la globalización y producción del conocimiento están sujetos a los profundos cambios sociales, económicos, ambientales, políticos, tecnológicos y culturales que impactan a todas las organizaciones que pretenden abordarlos desde la complejidad.

Sería importante agregar un nuevo elemento representado por la pandemia producto del COVID-19, aspecto que ha venido a demostrar, a nivel existencial, que la humanidad no está preparada para todos los acontecimientos que puedan presentarse y, a nivel académico, la necesidad de que los sistemas educativos cuenten con el personal adecuado y los recursos tecnológicos pertinentes para que la educación pueda avanzar y no se profundicen las brechas sociales que separan a los que tienen los recursos de los que carecen desde hace mucho tiempo de estos.

En consecuencia, la gerencia universitaria debe adaptarse a los cambios generados por una dinámica multifactorial para poder transformarse y evolucionar a través de una gestión eficiente. Estas transformaciones deben apoyarse en una gerencia fundamentada en estrategias innovadoras que respondan a las demandas de la sociedad y a la generación de conocimiento que brinde alternativas para solventar las problemáticas que día a día soportan las comunidades a nivel global.

Es indudable que la tendencia gerencial en Latinoamérica es conformar instituciones de educación superior descentralizadas donde se exalte el capital humano y los aspectos axiológicos que contribuyan a mermar el subdesarrollo y potencien los avances sociales, políticos y económicos a partir de una gestión educativa de calidad que fortalezca el desarrollo sostenible.

En el caso de Venezuela se debe destacar que las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) públicas y privadas han tenido que ajustarse a medidas, modelos y tendencias gerenciales con la finalidad de superar desafíos del siglo XXI y, en especial, las circunstancias desfavorables que se viven a nivel educativo producto de la dinámica social y política que acontece en todos los ámbitos.

A pesar de estas realidades la gerencia universitaria en Venezuela aplica, como medio para lograr su permanencia, la resiliencia organizacional a partir de una cultura formativa centrada en el ser humano. Para alcanzar este propósito se establece un proceso de transformación curricular que se evidencia en la misión y visión de las diferentes organizaciones.

Este proceso se comienza a desarrollar a partir de la década de los noventa generando gran impacto en la docencia, investigación y extensión y fundamentado en los criterios y modelos de formación aplicados por las diferentes instituciones.

En consecuencia, la gerencia universitaria en la UPEL se fundamenta a nivel curricular en las decisiones emanadas del Consejo Universitario con la finalidad de que la estructura organizativa se centre en procesos de calidad que coadyuven a la transformación del devenir académico de las universidades, lo cual deberá generar beneficios a toda la sociedad.

Desde una amplia concepción se abordan en las próximas líneas, diversas ideas producto de la reflexión sobre las Tendencias Actuales de la Gerencia Universitaria, la Aproximación a la Gerencia en Latinoamérica y en las Universidades venezolanas y el Impacto de la Transformación Curricular como escenario de concreción de la Gerencia Universitaria.

Disertación argumentativa

Tendencias Actuales de la Gerencia Universitaria

Como resultado de sus procesos de evolución y constantes cambios durante décadas las tendencias gerenciales han ocupado la atención de los expertos sobre el tema, en distintas organizaciones a nivel mundial.

De acuerdo con Viaña (2018) las ciencias gerenciales comprenden un proceso de investigación cuyo propósito se orienta hacia “la construcción de una teoría o cuerpo de conocimientos organizados, comprende un nivel de creatividad e innovación que se adecue a las soluciones, ante la diversidad de problemas que surgen” (p. 55).

Históricamente la gerencia se distinguió en cuatro áreas fundamentales: (a) el liderazgo, (b) la adopción y desarrollo de las infraestructuras, (c) la planificación estratégica basada en el análisis del entorno y (d) la alineación organizacional.

El contexto actual donde se desarrollan las organizaciones, entre ellas las universidades, está determinado por la globalización, la producción de conocimiento y los vertiginosos cambios sociales, económicos, ambientales, políticos y tecnológicos. Desde la mirada de la complejidad, la gerencia se ha conjugado con el liderazgo en escenarios interrelacionados, multiculturales y pluriculturales que valoran y respetan tanto las diferencias como todas las manifestaciones del ser humano (Sosa, 2020).

Desde esta perspectiva, las tendencias gerenciales en la actualidad exigen el conocimiento oportuno de la gerencia para enrumbar a la organización hacia transformaciones centradas en la innovación, el cambio organizacional y la competitividad. La gerencia universitaria del siglo XXI demanda abandonar el viejo enfoque reduccionista y asumir una práctica gerencial relacionada con el entorno y la sociedad.

Al respecto, Viaña (2018) señala que a fin de abordar las múltiples realidades organizacionales han surgido distintas tendencias gerenciales, “las cuales están dadas por los cambios políticos, económicos, sociales, culturales, tecnológicos, ambientales y espirituales” que orientan la dinámica mundial actual (p. 55).

Se desprende claramente, en consecuencia, que, ante la realidad dinámica de los pueblos, las organizaciones, en particular las instituciones universitarias, deben asumir cambios en su pensamiento gerencial para garantizar la gestión eficiente e integral de la función para las cuales están llamadas:

En este contexto, es necesario que los países inviertan en el desarrollo de la infraestructura en telecomunicación e informática a fin de que las organizaciones universitarias tengan la posibilidad de conectarse rápida, flexible y económicamente con otras instituciones para lograr así el intercambio de conocimientos y experiencias en diferentes áreas.

Lo anterior obliga a que las universidades asuman un nuevo paradigma del pensamiento gerencial que les permita transformarse y permanecer de manera exitosa en el tiempo, en el cual el conocimiento implique “el desarrollo de una lógica dialéctica con pertinencia en la realidad social actual, donde todo se encuentra interrelacionado” (Viaña, 2018, p. 59).

Esta nueva visión conlleva al compromiso de asumir la práctica de una gerencia universitaria fundamentada en innovadoras estrategias filosóficas, científicas, tecnológicas, ambientales y metodológicas que se complementen y den respuesta al desarrollo de las organizaciones humanas; y a la producción de conocimiento y para dar solución a problemáticas sociales que aquejan actualmente las sociedades del mundo. Lo anterior implica la consideración de aspectos tales como: visión global, capital humano, innovación, tecnologías de información y comunicación y responsabilidad ética, entre otras.

El último aspecto se refiere al marco de actuación que las organizaciones asumen en el proceso de toma de decisiones, tanto individuales como colectivas, basadas en principios y valores compartidos que conlleven a la consecución de sus objetivos y la sostenibilidad en el contexto sociocultural y físico natural en el que se desenvuelven, particularmente ante el escenario incierto debido a la pandemia por COVID-19 que afecta actualmente al mundo.

Tendencias de la Gerencia en Latinoamérica

Por lo anteriormente expuesto resulta importante reflexionar sobre las tendencias de la gerencia con una visión transdisciplinaria a la luz de los modelos teóricos, contextos, prácticas y lecciones aprendidas como resultado de la sistematización de experiencias de investigación en Latinoamérica que incluye a países como Colombia, Ecuador, México y Venezuela, entre otros.

Las tendencias gerenciales de las universidades latinoamericanas actualmente apuntan hacia la conformación de IEU inteligentes, dinámicas y descentralizadas que valoran al ser humano, la cooperación y la solidaridad como piezas esenciales para la disminución de la brecha del subdesarrollo de los países de toda la región y la potenciación del desarrollo económico, político, ambiental, social, capacidad técnica y calidad educativa de todos sus miembros. Asimismo, es esencial considerar como parte de las estrategias gerenciales la motivación y la formación del recurso humano.

Con respecto a este último aspecto, Caira, et.al. (2021) hacen mención del enfoque del talento humano definido desde una visión organizacional y personal. Señalan los precitados autores que ambos elementos deben asumirse de manera interdependiente ya que:

Mientras las personas buscan satisfacer sus requerimientos individuales, económicos y sociales en las instituciones, las organizaciones necesitan de las competencias y esfuerzos del personal para ser eficientes, por lo cual se establece una simbiosis que invita al gerente a diseñar un todo armónico para equilibrar ambas visiones (p.402).

En efecto, como institución social, multidimensional y compleja, las universidades deben contribuir desde la investigación y la innovación al Desarrollo Sostenible (DS), con supuestos pedagógicos, axiológicos, epistemológicos e ideológicos, en la búsqueda de respuestas que aporten soluciones interdisciplinarias a los problemas transversales de los países de la región, muchos de los cuales se plantean en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2015) cuyo objetivo

prioritario es avanzar de manera conjunta hacia una sociedad más igualitaria y competitiva.

Como lo afirman Espinoza & Guamán (2018) se busca “otorgar a la universidad un mayor protagonismo en la solución de los problemas sociales como resultado de labor científico investigativa” (p. 336) para estrechar la producción de conocimientos con una mejor oferta de servicios y ofrecer así soluciones a los conflictos institucionales, locales y regionales. “La universidad, como organización gestora de saberes, no puede descuidar ni desconocer su rol de empresa inteligente” (Espinoza & Guamán ,2018, p.337).

En concordancia con lo anterior Trejos et al. (2021) estudiaron los estilos gerenciales que predominan en distintas organizaciones colombianas y venezolanas, encontrando que el estilo gerencial es democrático, consultivo, participativo y colegiado, en el que impera la formación de equipos de trabajo capaces de auto gestionarse para trabajar con su jefe inmediato, a fin de alcanzar eficiente y eficazmente los objetivos de sus organizaciones para el corto, mediano y largo plazo.

En este mismo orden, González, et. al. (2019) se ocuparon de analizar los principios éticos de la gerencia participativa como modelo de gestión en las empresas mixtas venezolanas, a partir de lo cual hallaron que la gerencia participativa implica mejoramiento en la calidad de las decisiones, aumento de la productividad, y mejor comunicación y resolución de conflictos.

En otro orden de ideas, Pérez et. al. (2018) después de hacer una revisión teórica sobre el estado del arte del fenómeno de la gobernanza desde la realidad universitaria latinoamericana, resaltan la necesidad de articular tres elementos básicos: “políticas públicas; gobierno universitario y un cuerpo teórico-metodológico basado en la administración con una visión interdisciplinaria” (p .2).

Como se desprende de lo anterior, las tendencias gerenciales en Latinoamérica se orientan hacia la práctica y el fortalecimiento de organizaciones innovadoras que superen los modelos clásicos del pensamiento administrativo.

En este sentido, en Venezuela las IEU tanto públicas como privadas se han visto obligadas a adoptar tendencias, modelos y estrategias gerenciales ajustadas a las exigencias

y desafíos del siglo XXI, con miras a alcanzar y asegurar la coordinación de esfuerzos articulados a la misión, visión, políticas, metas y objetivos de los planes, programas y proyectos estratégicos que tienen como organizaciones sociales, complejas y sostenibles.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, consustanciada con su papel protagónico en la formación, capacitación y actualización docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano y de otros países de la región, promueve permanentemente procesos de reflexión y líneas de acción de gerencia estratégica entre los distintos sectores de la comunidad universitaria y sobre los actores responsables de la toma de decisiones en los distintos niveles de la estructura organizativa dirigidas a valorar cómo hacerlo; es decir, cómo incorporar nuevos enfoques y tendencias gerenciales, descartando aquellos que no generan valor a la organización.

Como un todo, lo anterior entrama a las IEU y en particular a la UPEL bajo una concepción esencialmente estratégica de su gestión, mediada por la incorporación de modernas técnicas de gestión que incluyan habilidades de análisis, creatividad e iniciativa; para adaptarse sistemáticamente al entorno cambiante y dar respuesta a las desafiantes y complejas problemáticas sociales que enfrenta actualmente el país, a partir de la toma de decisiones realistas, factibles, específicas y aceptables.

Al respecto, Delgado, et. al. (2018), investigadores venezolanos, desde una perspectiva histórica, califican la universidad venezolana como un espacio legitimador de intereses hegemónicos provenientes del eurocentrismo y, en consecuencia, las relaciones de poder afianzados en ella se apoyan en el modelo colonialista.

Las tendencias gerenciales del siglo XXI representan una combinación de capacidades múltiples, tanto para el gerente como para la organización, que requieren la adopción y el desarrollo de infraestructuras, inmobiliarios y tecnologías como elementos fundamentales. No obstante, es conocido que las IEU en el país, atraviesan un difícil momento debido a los presupuestos deficitarios otorgados por el Estado y las contribuciones casi inexistentes por parte de la empresa privada que, a su vez, ha recibido el fuerte impacto de fallidos modelos económicos implementados en los últimos veinte años.

Asimismo, entre las principales tendencias de la gestión universitaria en que se fundamentan los modelos gerenciales asumidos por estas, subyace la búsqueda constante de la calidad y el desarrollo de la capacidad innovadora como proceso permanente; así lo destacan López, et. al. (2017) quienes afirman que las universidades tienen “el reto de asegurar la calidad de la formación permanente de profesionales capaces de enfrentar las transformaciones económicas, sociales y educacionales, y de contribuir a mantener indicadores de eficacia, eficiencia y pertinencia en una educación de calidad para todos” (p.25). Esto se constituye en un elemento que orienta el quehacer universitario hacia la búsqueda y aplicación del conocimiento para la transformación social y productiva de los países.

Desde sus funciones sustantivas, las universidades deben modificar los esquemas gerenciales que desarrollan a fin de convertirse en espacios en los que el conocimiento favorezca la consolidación de la sociedad del saber para alcanzar calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, excelencia, equidad y producción de bienes sociales; en este sentido, la adopción de las nuevas tendencias gerenciales determinará lo que cada organización debe saber y cómo aplicar lo que sabe para ser más eficiente en su desarrollo, mantener su vigencia y permanecer competitivamente ante contextos cada vez más cambiantes.

Gerencia en las Universidades Venezolanas

Las organizaciones e instituciones durante su proceso de evolución se han visto sometidas a profundos cambios y transformaciones como producto de su propia dinámica y de factores externos que modifican o afectan su funcionamiento.

En este contexto, en las Universidades a nivel Mundial y específicamente las venezolanas durante las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI según lo expresado por Pérez & Rangel (2020):

Se dedica tiempo y esfuerzo a la construcción de planes de gestión, de desarrollo, operativos y curriculares que intentan superar los modelos tradicionales hasta ahora implementados con responsabilidad y pertinencia, pero agotados ante la situación que vive el país frente a las múltiples demandas educativas (p.7).

En este sentido, las IEU asumen modelos gerenciales en correspondencia con el contexto de las relaciones sociales, políticas, gremiales, culturales, económicas, ambientales, artísticas y hasta emocionales en estrecha vinculación con los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que han caracterizado el acontecer internacional y nacional, inclusive en situaciones adversas o imprevistas como las originadas a partir de la pandemia por COVID-19.

Modelos gerenciales que sobre la base de los principios universitarios enfrentan con firmeza el desafío de mantener la autonomía universitaria procurando el desarrollo de las funciones sustantivas y la vigencia de una actividad curricular que fortalezca las decisiones enmarcadas en la construcción de programas formativos, abierto, dinámicos y flexible que trasciendan las fronteras disciplinares y se configuren en escenarios curriculares propios, de avanzada transformados por las exigencias formativas.

Al respecto, Murillo (2019) señala que las Universidades requieren Aprender a vivir en el cambio, anticipándose con decisiones transformadoras que permitan su supervivencia y desarrollo, lo que las conduce a una concepción esencialmente estratégica de su gestión, que se manifiesta en una adaptación sistemática al entorno cambiante, con una visión compartida del futuro deseado de la organización (p.3).

De allí, que se pueda afirmar que su evolución y desarrollo se ha sustentado y caracterizado en las tendencias y posturas de organismos internacionales y Nacionales, así como en investigaciones y estudios realizados a nivel mundial, regional y local vinculados con la generación de nuevos conocimientos y aportes partiendo de la investigación como agente de cambio para insertar el conocimiento al servicio de una sociedad cambiante y diversa. En este caso en particular la gerencia universitaria se desarrolla en el marco temporal y espacial donde las instituciones se encuentran insertas y dependiendo del sector al cual pertenecen, sea este público o privado.

En consecuencia, se puede señalar como una evidencia de lo expuesto, que la actualización de las universidades en relación con la inserción y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) durante las últimas décadas del siglo XX generó,

según lo expresado por Mogollón (2020) “que las universidades realizarán cambios en su estructura organizacional y crearán dependencias que respondieran a la misión y visión de estos sistemas” (p. 1).

Es así como en el marco de las nuevas tendencias se desarrollan procesos gerenciales innovadores y contextualizados que le permiten a las organizaciones, en especial a las IEU venezolanas atender una realidad diversa, heterogénea, cambiante e incierta, signada en los últimos años del siglo XXI por una afectación en la calidad de sus procesos académico- administrativos y en su desarrollo organizacional, como producto de la carencia de recursos presupuestarios que permitan sostener o incrementar los niveles de eficiencia y efectividad que se reflejaban a finales del siglo XX (Rosendo, 2020).

En el mismo orden de ideas, Yovera (2020) plantea que la gerencia educativa de la universidad:

Debe erigir un nuevo planteamiento transmoderno, que sea abierto, pleno, complejo, cambiante a nuevas orientaciones, rompiendo esquemas burocratizados, alentando el bienestar de los actores involucrados en la universidad y que converjan en promover las diferentes acciones de la institución desde la docencia, investigación y extensión universitaria. (p. 544).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede señalar que la gerencia universitaria de las IEU en Venezuela, a pesar de los obstáculos y limitaciones expuestas anteriormente, se ha caracterizado: por la proactividad, la innovación, la adopción de un liderazgo ágil, la creatividad y asertividad en sus decisiones, el trabajo en equipo, la resiliencia, la incorporación de nuevos enfoques, modelos y estrategias para desarrollar procesos académicos, administrativos, pedagógicos, curriculares, el uso de nuevas tecnologías, a pesar de la precariedad presupuestaria básicamente en la Gestión pública para invertir en nuevas plataformas y servicios. En este sentido, Suárez, et. al. (2020) señalan con respecto a la resiliencia organizacional de las IEU que:

Es de suma importancia que en las circunstancias actuales las universidades incorporen estrategias pensadas y sistemáticas que conlleven a la maximización

de sus procesos administrativos, además, para no caer en la entropía tendrá que traspasar los muros y establecer vínculos operativos con su entorno (p. 5).

Desde esta perspectiva, la gerencia universitaria en el siglo XXI la generación debe promover una nueva cultura formativa partiendo del modelo de desarrollo centrado en el ser humano, que promueva el reconocimiento de cada uno de los actores que constituyen la organización y de los demás, la cultura del trabajo colaborativo, cooperativo, la corresponsabilidad, la solidaridad, la pluralidad de ideas y pensamientos, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad; además asuma la responsabilidad social como un compromiso colectivo en el marco de la aplicación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

La Transformación Curricular como escenario de concreción de la Gerencia Universitaria

La transformación curricular es el proceso mediante el cual se concreta el esfuerzo e intenciones de los responsables de la gerencia universitaria expresada en la misión y la visión de las instituciones dedicadas a la formación de profesionales de cara al desarrollo económico, social, cultural y ambiental, contempladas en el plan de desarrollo y en sus planes de desarrollo del talento humano, como instrumentos legales de planificación y orientación de la educación superior, sustentado en criterios tales como: a) perfiles por competencias, b) normativas vigentes, c) condiciones laborales y d) necesidades de formación. (Otero & Fernández, 2021).

Es la educación superior el nivel educativo que presenta mayores carencias pedagógicas en Latinoamérica, Vélez (2021) las cuales se evidencian en la planificación y en la administración de los programas académicos y en los currículos de las carreras que se ofrecen, por lo que es de vital importancia reflexionar y analizar lo que sucede en este nivel que en el caso venezolano viene sufriendo una serie de cambios y transformaciones derivados de la situación social y económica por la que está pasando el país.

De acuerdo con la UNESCO-IESALC (2018), las instituciones de educación superior deben orientarse en función de los objetivos previstos en la agenda para el 2030, en los cuales se contempla la prioridad de ofrecer condiciones de igualdad para hombres

y mujeres de poder disfrutar de una educación superior de calidad, la cual solo es posible si se concreta el proceso de transformación curricular iniciado en la década de los noventa en Venezuela, orientado por el Núcleo de Vicerrectores Académicos y la Comisión Nacional de Currículo asesora de este Núcleo, quienes formalizaron los desafíos y compromisos a satisfacer desde la gerencia universitaria, los cuales según Ramírez (2017) deben ser atendidos desde los propios contextos, asumiendo las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Los desafíos y compromisos universitarios está en constante cambio debido a los paradigmas sociales y tecnológicos emergentes, (Villalobos, et.al., 2021), por lo que deben ser viabilizados en forma clara y precisa, aplicando la racionalidad y la criticidad en procura de una formación universitaria de calidad, respetando el modelo formativo o educativo de cada una de las instituciones universitarias, a la vez que atiendan a la necesidad de promover el desarrollo de competencias integrales constituidas por conocimientos, actitudes, acciones, valores y compromisos éticos, así como a fortalecer el modelo pedagógico correspondiente (Fernández & Ramírez, 2021).

De allí, que se pueda señalar que tanto el modelo gerencial como el pedagógico y el curricular de la UPEL, podrían ser entendidos como instrumentos de planificación orientados por la gestión académica, impregnada por los elementos constitutivos de los acuerdos internacionales, nacionales y locales dirigidos a promover la transformación curricular necesaria, para responder a las demandas de formación de talento humano requerido por el sector productivo tanto público como privado.

Dado que todo diseño curricular debe ser actualizado o transformado constantemente para ofrecer oportunidades de desarrollo formativo acorde a los nuevos tiempos, es prioritaria la creación de un clima organizacional que viabilice la administración curricular a partir de un liderazgo democrático que fortalezca la participación de los actores, bajo la dirección de los decisores de la alta y media gerencia en procura de una educación universitaria de calidad, con estructuras académico administrativas desde las cuales se pueda llegar a concretar: a) la integración institucional, b) automatización de los procesos de comunicación c) ofertas académicas integradas, d)

redes de intercambio y cooperación e) mecanismos de vinculación entre el sector productivo y la universidad f) redes de acreditación y certificación y g) cultura curricular, investigativa y de planificación que potencie el proceso de transformación curricular como forma de concreción de la gerencia universitaria.

Todo lo señalado anteriormente con el propósito de superar los esquemas tradicionales demostrados en la rigidez curricular, la hiperespecialización, el tradicionalismo en las estrategias didácticas y la frondosidad curricular con la que aún se debate la universidad, en escenarios de diversificación que reclaman respuestas contundentes a temas como: la sustentabilidad y la construcción de ciudadanía expresadas en políticas curriculares inexistentes.

A pesar de que desde la entrada del siglo XXI, el escenario curricular se movilizó y dinamizó en la UPEL, de la mano de las instancias gerenciales en sus diferentes niveles que valoraron la importancia de este campo de conocimiento para el buen funcionamiento de la organización que enfrenta el gran desafío de brindar una formación de calidad, apoyada en una oferta académica de vanguardia que responde a los requerimientos de los cambios científicos, humanísticos, tecnológicos, ambientales y económicos para formar ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines (UPEL 2011), con pertinencia.

La concreción de la Gerencia Universitaria se hace efectiva en el ámbito curricular una vez que se ejecutan las decisiones tomadas por el Consejo Universitario en esta materia, tomando en consideración las implicaciones del sistema gerencial, para llevar a cabo el proceso formativo que de acuerdo con Pérez & Portillo (2021), tiene como “propósito resaltar el funcionamiento operativo de la estructura organizativa centrada en procesos administrativos a fin de sumar calidad, cambio y transformación de acuerdo a las exigencias del entorno” (p.5), cada vez mucho más complejo e impregnado de la resistencia natural que deviene del acontecer académico administrativo que confluye en el encuentro y desencuentro de la cultura organizacional y curricular.

Reflexiones Finales

Las organizaciones en su proceso de evolución y desarrollo sufren procesos de transformación producto de los cambios vertiginosos en los campos de la ciencia, la tecnología y por las condiciones ambientales imperantes. De allí, que las tendencias y posturas predominantes repercuten en la contextualización y dinamización de sus estructuras de gestión; considerando para ello criterios de eficiencia, eficacia, la innovación y calidad de sus procesos en las diferentes áreas que la conforman, como una forma de dar respuesta a las demandas de una sociedad cambiante, diversa, heterogénea y sometida a circunstancias inciertas e impredecibles como las actuales por la pandemia por COVID-19.

En este contexto, la integración de las estructuras, la dinamización de sus procesos, una eficiente y efectiva comunicación, la potenciación de las competencias de los miembros que la conforman en lo personal, espiritual, emocional, académico y gerencial contribuirá para asumir las transformaciones necesarias y producir los cambios en las organizaciones; a pesar de las limitaciones y amenazas que puedan presentarse. El espíritu creativo, resiliente, innovador de los miembros que lo conforman en constante proceso de intercambio de saberes, experiencias, conocimientos impulsarán las adecuaciones necesarias para hacer uso de las oportunidades y convertirlas en fortalezas.

La dinámica curricular impulsada por la gestión universitaria se ve presionada a seguir generando espacios de concreción de programas formativos que den respuesta a una realidad agendada día a día por el COVID-19, que obligó a flexibilizar las ofertas académicas abriendo senderos hacia nuevas formas de presencialidad, como alternativas de formación a las demandas de los diferentes sectores poblacionales que presionan para que se generen emprendimientos gerenciales que susciten cambios plurales de alternativas como nuevas formas de racionalidad.

Por otra parte, es necesario visualizar las tensiones presentes en las organizaciones universitarias que bajo los criterios de relevancia y pertinencia, se debaten entre desafíos y compromisos pragmáticos de las exigencias curriculares que tienden a buscar el impacto

de la pandemia del COVID-19 en las actividades formativas, de investigación y de articulación con la comunidad intra y extrauniversitaria de manera dialógica y bidireccional en pro de una gestión integral e integrada del conocimiento.

Referencias

- Caira, N., Sánchez, J. y Lescher, I. (2021). Universidad autónoma venezolana: Perspectiva gerencial de una organización social. *Revista de Ciencias Sociales*.XXVII, (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065533032>.
- Delgado, R., López, M. y Campos, A. (2018). Organización universitaria en Venezuela: Legitimador de la racionalidad colonial. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* 23, (1) <https://bit.ly/3CAoDJK>.
- Espinoza, E. y Guamán, V. (2018). Una mirada a la gestión universitaria desde los educandos. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*. 5 (4). 335-349. <https://bit.ly/3cu5WNg>
- Fernández, B. & Ramírez R. (2020). Tendencias pedagógicas y currículo, vía para la armonización de la transformación curricular. *Revista Dialógica*. 17, (2) 82-108. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/9273>
- González, L., Paz, A., García, J., & Cardeno, E. (2019). Principios éticos de la gerencia participativa: modelo de gestión en las empresas mixtas petroleras venezolanas. *Venezuela revista Espacio*, 40(4), 16-28. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n04/19400416.html>.
- Fernández, F. A., & Batista, G. A. G. (2016, January). Acreditar la calidad en las universidades de ciencias pedagógicas: compromiso y responsabilidad de los educadores cubanos. In *Congreso Universidad* (pp. 226-236)..
- Mendoza, C. E. C., Rubira, L. M. I., & Vera, M. Y. M. (2020). Gestión universitaria en post-pandemia: Implicaciones para una estrategia de gobierno electrónico. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(3), 456-472. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1403>.

- Mogollón, I. (2020) Tendencias, desafíos y desarrollos de la educación a distancia y virtual en la universidad venezolana. *Universidades*, 71(83), 17-30. <http://doi.org/1036888/usual/Universidades.2020.83>
- Murillo, M. (2019). Gestión universitaria. Concepto y principales tendencias. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/3p34aJd>
- Otero, G. y Fernández, B. (2021). *Planificación curricular y calidad de la educación universitaria politécnica. Prácticas y estudios sobre planificación y Curriculares*. Compilador Ronald Feo. Editorial Académica Española. pp 13-20.
- Martínez, A. P., Hinojosa, J. J. A., & Fernández, A. R. (2018). Nueva gobernanza universitaria: enfoque omniabarcante para estudiar el gobierno en universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 56-66. <https://bit.ly/3oHRWFz> .
- Barreto, D. P., & Orellana, G. R. (2021). Educación a Distancia en las Universidades Públicas en Época de Covid-19. *DLALÓGICA*, 17(3),40-51.<https://revistas.upel.edu.ve/imdex.php/dialogica>.
- Pérez, C. E., & de Condore, I. P. (2021). Características de los Modelos de Gerencia Universitaria basados en la innovación y desarrollo tecnológico en instituciones de Educación superior del estado Zulia. *Consensus (Santiago)-Revista interdisciplinaria de investigación*, 5(2), 03-28. <https://orcid.org/0000-0002-3672-6239>
- Ramírez, R. (2017). Desafíos y problemáticas: espacios universitarios, formación inicial del docente investigador y desarrollo de la cultura investigativa. XV Jornada de Investigación Educativa. Marzo. San Cristóbal Venezuela.
- Rosendo, H. (2011). *La Gerencia Universitaria en el contexto de la Nueva Economía*. <https://bit.ly/3DCJAFg>
- Sosa, S. (2020). El líder humanista y las tendencias planetarias para liderar en el siglo

XXI. *Gerentia*. 2, 138-160. <https://bit.ly/3FwP6tJ>

Trejos, C., Meriño, V., López, A., Moncini, R., Martínez, C. y Ortíz, L. (2021). Estilos gerenciales en función del empoderamiento de los colaboradores de la organización. *Revista Espacios*. 42, (2) 25-35. <https://www.revistaespacios.com>.

UNESCO-IESALC. (2018). CRES 2018. Plan de acción 2018-2028 III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.

Pérez, I. T. S., Macías, B. A. T., Álvarez, G. S. V., & Rodríguez, C. E. P. (2020). La pertinencia social universitaria ante el Covid 19. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(2), 249-272. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1329>.

Vélez, D. (2021). *Estrategias para la implementación de una planificación curricular enfocada en las competencias del perfil de egreso. Prácticas y estudios sobre planificación y Estrategias Curriculares*. Compilador Ronald Feo. Editorial Académica Española. pp 5-12. <https://bit.ly/3kOLR96>

Pulido, F. V. (2018). Epistemología hacia La formación gerencial del siglo XXI. *Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 11(23), 53-60. <https://bit.ly/3DzgFly>

Villalobos-Abarca, M. A., Herrera-Acuña, R. A., Contreras-Véliz, J. L., & Varas-Contreras, M. P. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación universitaria*, 14(2), 25-36. <https://bit.ly/3kVNkKP>

Yecerra, J. L. Y. (2020). La gestión educativa universitaria venezolana: un planteamiento desde la acción transcompleja. *Telos*, 22(3), 541-550. <https://bit.ly/3qZvScp>

CAPÍTULO VIII

LA RESILIENCIA UNIVERSITARIA Y LA GESTIÓN DE RIESGOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR EL COVID 19

Anicia Katherine Tarazona Meza
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5126-3439>
anicia.tarazona@utm.edu.ec

Yovany Alberto Arroyave Rave
Universidad de Antioquia, Colombia.

yovany.arroyave@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2613-1925>

Marco Edmundo Durán Vasco
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

<https://0000-0003-1178-2418>
marco.duran@uleam.edu.ec

Mercy Rojas
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

<http://orcid.org/0000-0001-5075-6912>
mercy.rojas@uleam.edu.ec

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001109>

Resumen

Las universidades para cumplir con su importante misión deben asumir que la pandemia estará entre la población durante un largo tiempo, por lo tanto, los riesgos van a estar latentes en la cotidianidad universitaria creando escenarios inciertos de vulnerabilidad y pérdidas, este planteamiento motivó el presente trabajo que tiene como objetivo reflexionar sobre la resiliencia universitaria y la gestión de riesgos en tiempos de pandemia por el COVID 19 además plantear una serie de recomendaciones tomando en consideración el basamento teórico y las fases del proceso de resiliencia establecido por el estándar BS65000 y la norma ISO 31000:2018 de la Organización Internacional de Normalización. Entre la recomendación están la creación de un órgano administrativo y la elaboración de un plan de gestión. El órgano administrativo recomendado es la Unidad de Gestión de Riesgos la cual se encargará de planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar todas las actividades y el plan de gestión tiene como objetivo plantear acciones resilientes para la prevención y disminución del impacto de situaciones que pudieran afectar a la comunidad universitaria, a las actividades académicas-administrativas y a los bienes e infraestructura de la institución.

Descriptor: resiliencia universitaria, gestión de riesgos, COVID-19

UNIVERSITY RESILIENCE AND RISK MANAGEMENT IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract

To fulfill their essential mission, universities must assume that the pandemic will be among the population for a long time. Therefore, the risks will be latent in daily university life, creating uncertain scenarios of vulnerability and losses. This approach motivated the present work aims to reflect on university resilience and risk management in times of pandemic by COVID-19, in addition to raising a series of recommendations taking into consideration the theoretical basis and the phases of the resilience process established by the BS 65000 standard and the ISO standard 31000: 2018 of the International Organization for Standardization. Among the recommendation are the creation of an administrative body and the development of a management plan. The recommended administrative body is the Risk Management Unit, which will manage all activities' planning, organizing, directing, controlling, and evaluating. The management plan aims to propose resilient actions to prevent and reduce the impact of situations that could affect the university community, academic-administrative activities, and the assets and infrastructure of the institution.

Keywords: university resilience, risk management, COVID-19

Introducción

Las universidades se han abocado a la solución de los problemas originados por la pandemia del COVID-19, cumpliendo las medidas preventivas señaladas por la Organización Mundial de la Salud y los protocolos de seguridad; si bien es cierto que estas medidas son de vital importancia para evitar la propagación del virus, también es innegable que estas instituciones no se pueden quedar en la etapa de supervivencia sino coordinar acciones para lograr su permanencia en el tiempo y cumplir con su gran misión de formar a los profesionales capaces de transformar a la sociedad.

Las universidades para seguir con su loable misión deben asumir que la pandemia estará entre la población durante un largo tiempo, por lo tanto, los riesgos van a estar latentes en la cotidianidad universitaria creando escenarios inciertos de vulnerabilidad y pérdidas.

La vulnerabilidad se asocia al riesgo que tienen las universidades ante la crisis sanitaria, algunas de estas instituciones han enfrentado la situación de manera reactiva, esto motivado por lo inédito del acontecimiento, sin embargo, es necesario canalizar y sistematizar las acciones de manera resiliente a través de una gestión de riesgos que mitigue el impacto y reconozca las oportunidades de crecimiento y aprendizajes en medio del caos. La Gestión de Riesgos según Soler, et al. (2018) “es un proceso que incluye una serie de actividades concatenadas, inter relacionadas para analizar el contexto, identificar riesgos, analizarlos, evaluarlos y darle tratamientos a los de mayor impacto con acciones pertinentes” (p.56).

En ese mismo orden de ideas Soler, et al. (2018) explica que el riesgo es:

Una posible pérdida producida por eventos peligrosos e inciertos ligados a vulnerabilidades existentes. Es la probabilidad que un peligro ocasione un incidente con consecuencias no factibles de ser estimadas en una actividad determinada durante un periodo definido. Es el potencial de pérdidas que existe asociado a una operación productiva, cuando cambian en forma no planeada las

condiciones definidas. El riesgo hay que analizarlo atendiendo a la fragilidad y la velocidad del evento y asociarlo también a la oportunidad que puede representar su aparición. (p. 54)

Se entiende que la Gestión de Riesgos son todas las acciones coordinadas para dirigir y controlar los riesgos a los que puedan estar sometidas las organizaciones. La gestión tiene que ver con dos elementos, las consecuencias que son los efectos que se derivan de la situación adversa y la probabilidad de que un hecho se produzca. Los resultados de la gestión de riesgos son: mejorar la identificación de oportunidades y amenazas, optimizar la gestión, aumentar la confianza en los grupos de interés, establecer una base para la toma de decisiones, mejorar los controles y los métodos de seguimiento y monitoreo, optimizar la prevención y la gestión de incidentes, minimizar las pérdidas asociadas a los procesos y fomentar el aprendizaje organizativo en todos sus niveles. (Plataforma tecnológica para la gestión de la excelencia. Norma ISO 31000. 2018).

La Organización de las Naciones Unidas relaciona la gestión de riesgos con la resiliencia señalando que existen diversos peligros naturales, entre las cuales están las epidemias, que pueden destruir vidas y anular años de desarrollo en pocas horas, indican además que hay cuatro pilares resilientes para afrontar estos peligros como son: creación de un entorno favorable, la vigilancia para salvaguardar, aplicar medidas de reducción de riesgo y de la vulnerabilidad y preparación y respuestas. Esta organización define a la resiliencia como la capacidad que tienen las personas, comunidades o sistemas de prevenir desastres y crisis, así como de preverlos, amortiguarlos, tenerlos en cuenta o recuperarse de ellos a tiempo y de forma eficiente y sostenible, incluida la protección, el restablecimiento y la mejora de los sistemas de vida frente a las amenazas.

La resiliencia universitaria en la gestión de riesgos es la capacidad que tiene la institución expuesta a situaciones adversas, (en estos momentos la pandemia producto del COVID-19), para reconocer, adaptarse, resistir y recuperarse de las consecuencias de manera óptima, logrando un aprendizaje que le permitirá la protección, prevención y reducción de los riesgos en situaciones similares.

En las universidades se debe fomentar la resiliencia colectiva con el fin de que todos encaminen sus esfuerzos a una misma meta al respecto, López & Limón (2017) expresan que la resiliencia colectiva son “mecanismos intersubjetivos, cognitivos y organizativos propios de las colectividades, estos utilizan los conocimientos y capacidades y desembocan en habilidades sociales organizadas para enfrentarse al mundo y a sus adversidades, lo que implica oportunidades de sobrevivencia, resistencia y reconstrucción” (p. 8)

Las universidades en tiempos de pandemia requieren de acciones resilientes para gestionar los riesgos, mejorar los procesos de identificación de las amenazas, optimizar la toma de decisiones, mitigar las pérdidas y aprovechar las oportunidades, esto coloca a estas instituciones ante nuevos desafíos, se requiere de gestiones resilientes caracterizadas por la innovación, creatividad y participación de toda la comunidad universitaria para cumplir con los objetivos y metas propuestas.

Considerando lo planteado, sería interesante que las autoridades de la universidad realizaran una evaluación de sus acciones con respecto a la gestión de riesgos y el uso de la resiliencia para abordar de manera más positiva las consecuencias de la pandemia. Para ello deberían responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo calificaría usted...?

- a) La forma de gestionar los riesgos en la universidad ante la pandemia.
- b) La elaboración de planes de emergencias y planes de largo plazo para el abordaje durante y después de la pandemia.
- c) El liderazgo para reconocer, resistir y reconocer, adaptarse, resistir y recuperarse de las situaciones adversas que ocasionen riesgos a la universidad.
- d) La elaboración de programas universitario para concientizar a la población sobre las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus.
- e) La comunicación de las autoridades y jefes con sus equipos de trabajo.
- f) La elaboración de estrategias de información para la comunidad universitaria.
- g) Las acciones para conocer el estado de salud de la comunidad universitaria y sus necesidades de apoyo.

- h) La conformación de un personal profesional como médicos y psicólogos para la atención en momentos de crisis.
- i) La actualización de una base de datos del personal docente, administrativo y de servicios que permita conocer su disponibilidad para la continuidad académica y administrativa.
- j) La actualización de la matrícula estudiantil.
- k) La elaboración de protocolos cuando se reinicien en su totalidad las actividades presenciales.
- l) La disponibilidad de recursos y condiciones de la infraestructura universitaria.
- m) Las condiciones de los recursos tecnológicos.
- n) La sistematización de las acciones para manejar la situación de crisis

Las respuestas a las interrogantes formuladas (sin menoscabo de la existencia de otras que pudieran enriquecer la evaluación) permite tener una visión general sobre la gestión de riesgo aplicada en las universidades y su capacidad de resiliencia.

Considerando lo expuesto en los párrafos anteriores se realizó el presente trabajo cuyo objetivo es reflexionar sobre la resiliencia universitaria y la gestión de riesgos en tiempos de pandemia por el COVID 19 y hacer una serie de recomendaciones para optimizar la Gestión de Riesgos considerando la resiliencia como el mecanismo para salir de manera exitosa de esta crisis sanitaria que ha afectado en gran medida las labores universitarias.

Desarrollo

Las implicaciones del COVID 19 en el contexto universitario

China el mayor país de Asia Oriental informó en el 2019 sobre el nacimiento de un virus que se le denominó COVID-19 luego en marzo del 2020 la Organización Mundial de Salud declaró la pandemia en vista del gran número de muertes y personas contagiadas a nivel mundial, esta misma organización describió a esta enfermedad como:

El COVID-19 es una nueva forma de la enfermedad del Coronavirus SARS-CoV2 que causa una infección aguda con síntomas respiratorios. La COVID-19 afecta

de distintas maneras en función de cada persona. La mayoría de las personas que se contagian presentan síntomas de intensidad leve o moderada, y se recuperan sin necesidad de hospitalización. Los síntomas más habituales son los siguientes: fiebre, tos seca, cansancio, otros síntomas menos comunes son los siguientes: molestias y dolores, dolor de garganta, diarrea, conjuntivitis, dolor de cabeza, pérdida del sentido del olfato o del gusto, erupciones cutáneas o pérdida del color en los dedos de las manos o de los pies. Los síntomas graves son los siguientes: dificultad para respirar o sensación de falta de aire, dolor o presión en el pecho, incapacidad para hablar o moverse.

El Coronavirus 2019 (COVID-19) se ha extendido por todo el mundo afectando las actividades económicas, políticas, sociales, educativas. En la actualidad se han reportado gran cantidad de contagiados y muertes, además del cierre de las empresas y de la paralización total o parcial de las actividades en las instituciones educativas. Entre estas instituciones encontramos a las universidades las cuales han ejecutado múltiples acciones para solventar la urgencia de la crisis sanitaria cumpliendo la primera etapa de la aceptación y adaptación a la situación, sin embargo, no es únicamente sobrevivir sino seguir funcionando a pesar del riesgo.

En ese orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020) expresan que:

La crisis mundial de COVID-19 ha afectado a los sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo a las instituciones de educación superior (IES), ya que la mayoría de ellas se han visto obligadas a cerrar sus instalaciones y suspender temporalmente el aprendizaje dentro del campus. Esto ha tenido múltiples efectos, tanto en la población estudiantil como en el *modus operandi* de las IES, ha significado el cambio repentino y no planificado a modalidad digitales y la reconfiguración de cursos completos; la pandemia también ha afectado las actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de las IES. Estas instituciones tienen un papel crucial que desempeñar para garantizar que el derecho a una educación de calidad y las oportunidades de aprendizaje para todos no se vea

comprometido por la pandemia COVID-19 también tienen una responsabilidad con respecto a la sociedad en general; esto significa que las IES no solo atienden a estudiantes en el campus, sino que también apoyan a las comunidades en las que están inmersas, más aún en tiempos de crisis. (p. 2)

Es relevante acotar que los riesgos originados por la pandemia en las universidades, no son únicamente los referentes a la salud, sino que también existen riesgos incalculables como son: el estancamiento del desarrollo académico y profesional, la pérdida de mano de obra calificada, la deserción estudiantil, los problemas de salud física y mental de comunidad universitaria, la lentitud para la reestructuración de los procesos administrativos, es por ello que la pronta solución a dichos problemas demanda de una nueva, innovadora, creativa y resiliente forma de gestionar.

En concordancia con lo planteado, Suárez et .al. (2020) expresan:

Aunque existe la esperanza del control de la pandemia en un futuro incierto, debemos asumir lo que está ocurriendo como un aviso para formular estrategias administrativas, aplicar nuevas formas de gestión e internalizar los principios de la resiliencia organizacional, para conseguir la eficacia, igualdad, equidad y pertinencia social basados en primer lugar en la evaluación constante de sus procesos académicos- administrativos y de la relación y el vínculo intra e interinstitucional, con la participación, compromiso y responsabilidad de sus integrantes (p. 256).

El documento sobre el impacto del COVID-19 en la educación (2020) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que la reapertura total de las universidades será indudablemente beneficiosa y valiosa para toda la comunidad universitaria, sin embargo, es necesario sopesar con cuidado esos beneficios frente a los riesgos y requerimientos en materia de salud, con miras a mitigar las cifras de mortalidad de la pandemia, para ello se debe gestionar los riesgos desarrollando protocolos claros sobre las medidas de distanciamiento físico, medidas higiénicas, medidas de protección a los docentes, personal académico, personal

administrativo y los estudiantes que corren un alto riesgo debido a su edad o condiciones médicas subyacentes.

Siguiendo la idea el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *IESALC*. (2020) presenta un marco de referencia a través de fases y prioridades para la salida de la crisis: fase: 1. Continuar: proseguir las actividades pedagógicas a distancia ante la imposibilidad de la modalidad presencial; 2. Reabrir: facilitar la reapertura de las IES, con las limitaciones que impongan las autoridades sanitarias y 3. Reestructurar: generar un nuevo modelo de organización. De igual manera estas organizaciones señalan las prioridades para facilitar el proceso de continuar y reaperturar y de la reapertura a la reestructuración.

1. De la continuidad a la reapertura:

Apoyar: Dotarse de un gabinete de crisis, monitorear y hacer seguimiento a las necesidades, atender la falta de equipamiento, garantizar líneas de apoyo

Planificar de acuerdo a la modalidad presencial o virtual, considerando el distanciamiento social, el número de alumnos por aula, los horarios y escenarios alternativos, la reestructuración organizacional, las limitaciones sanitarias, la dotación de mobiliarios e infraestructura, las plantillas docentes, la matrícula estudiantil.

2. De la reapertura a la reestructuración:

Recuperar por medio de estrategias compensatorias las pérdidas como la tutorización individualizada, grupos reducidos de aprendizaje, seminarios compensatorios, realizar pruebas diagnósticas para determinar el nivel de competencias, recuperar los procesos de evaluación.

Rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la combinación de actividades presenciales y no presenciales, documentar los cambios pedagógicos, promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo.

Se necesitan de universidades con resiliencia organizacional que asuman que la gestión de riesgos es una necesidad para dar respuestas a toda la comunidad universitaria y a su entorno ante la situación inimaginable producto de la pandemia del COVID-19.

Resiliencia universitaria y gestión de riesgos

Sobre la resiliencia

La resiliencia es la capacidad de los individuos y organizaciones para vivir a plenitud en una sociedad en constantes cambios y transformación, esta capacidad les permite ver más allá de las situaciones problemáticas, crecer, aprender y reinventarse.

Al respecto, Páez (2020) señala que:

La resiliencia es una conducta adaptativa, desde una perspectiva optimista, comprende procesos psíquicos y sociales que favorecen la calidad de vida y el logro de un bienestar integral, tanto a nivel físico como psicológico, en medio de la adversidad, la resiliencia genera salud mental, dado que aporta una perspectiva más optimista que va más allá de propiciar una sana adaptación a las condiciones adversas, la resiliencia consiste en una actitud proactiva centrada en la connotación positiva de los eventos, desde una mirada más integral de la existencia; expresa el poseer un sentido de vida, plasticidad en la manera de vincularse consigo mismo, con los otros y con el entorno, en medio de la adversidad, con estrategias de afrontamiento más adecuadas y propositivas (p. 205).

La definición de resiliencia tiene tres aspectos relevantes como son: la adversidad, la adaptación positiva y el proceso dinámico, la adversidad se podría considerar como la circunstancia o desencadenante del comportamiento resiliente; la adaptación positiva se refiere al éxito en la consecución del comportamiento resiliente y contaría con la intervención de una serie de variables que coadyuvarían en su obtención y finalmente el proceso dinámico indica que no se trata de una cualidad individual, sino que necesita de la interacción de diferentes mecanismos psicosociales. (García, et al. 2016)

De igual forma los autores mencionados hacen referencia a los factores de riesgo y factores de protección en el proceso de resiliencia; los factores de riesgo son las condiciones internas o externas que hacen probable o se tenga la predisposición de que un evento ocurra y los factores protectores son atributos que reducen la posibilidad de

que situaciones adversas ocurran, estos factores minimizan los efectos adversos y propician una resiliencia más alta.

Hay factores de riesgos que se pueden comparar a un cisne negro, calificándolos como eventos de probabilidad mínima, pero con impacto difícil de calcular, pues se sale de los baremos habitualmente empleados en la valoración y gestión de riesgos, para ello hay que considerar las claves de la resiliencia, como son la preparación, la respuesta oportuna y la recuperación en la cual se debe salir fortalecido con un gran aprendizaje y crecimiento, otro aspecto de importancia es la comunicación ya sea interna o externa porque involucra a las personas en la situación y las hace partícipe de la solución, evita que la sorpresa se convierta en pánico y compromete a las partes interesadas en forma proactiva y recurrente. (Picatoste 2017)

Cabe destacar que la resiliencia es fundamental para las organizaciones debido a las nuevas realidades y tendencias globales, a los avances tecnológicos, cambios demográficos, cambios climáticos, cambios en el poder económico y la urbanización acelerada a nivel global, las organizaciones además se ven influenciados por el contexto político, económico y social que genera eventos y riesgos, por lo tanto es imprescindible que se fortalezcan los atributos de la resiliencia como son la capacidad adaptativa, confianza, coherencia, agilidad, relevancia y consistencia. (Chirinos et. al., 2018).

Los autores de la cita anterior constituyen el equipo líder de la Primera Encuesta sobre Resiliencia Organizacional y Gestión de Riesgos ellos hacen referencia a las fases del proceso de resiliencia establecido por el estándar BS 65000 y los cinco componentes definidos por el marco de Gestión de Riesgos Organizacional COSO.

En lo que respecta a las fases del estándar BS 65000 expuesto por los autores están definidas como:

1. Conciencia situacional: Identificar lo que tiene más valor, las características de la organización y del entorno externo e interno, los riesgos y oportunidades de la situación actual, las interdependencias y las lecciones aprendidas de experiencias pasadas propias y de terceros.

2. Fijar dirección: Se establecen valores, lineamientos, estructuras, roles y responsabilidades que ayudan a las organizaciones a ser más resilientes.
3. Brindar coherencia: Establecer la coherencia entre los riesgos y la retroalimentación de información, para lograr responder, anticipar y mitigar los riesgos
4. Capacidad adaptativa: Es la capacidad que tiene la organización de mantener su desempeño ante diferentes situaciones, modificando si es necesario los planes, estructuras o procesos y estableciendo acciones rápidas y flexibles.
5. Fortalecer la organización: Para robustecer la organización la resiliencia debe formar parte de la cultura organizacional.
6. Validar y revisar: Realizar pruebas sobre la capacidad de resiliencia de la organización bajo diferentes escenarios. Adicionalmente se deben efectuar evaluaciones por parte de terceros sobre las acciones de resiliencia para verificar la capacidad de respuesta, con el objetivo de realizar mejoras a favor de la resiliencia.

Gestión de riesgo

La gestión es un conjunto de procedimientos que se ejecutan para lograr un determinado objetivo, comprende las funciones de planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar y el riesgo según Almuñás & Galarza (2016) “es la existencia de un evento incierto e indeseable, imprevisto e involuntario, que, en caso de producirse, puede tener consecuencias negativas para una organización, poner en peligro el cumplimiento de los objetivos propuestos y, por tanto, afectar el rumbo institucional” (p. 88); señalan además los autores que los riesgos se miden en términos de impacto y probabilidad de ocurrencia, de igual manera pueden constituir una oportunidad para potenciar las actividades de la organización.

Cabe destacar que los riesgos son los daños o pérdidas probables sobre un sistema afectable, como resultado de la presencia de un agente perturbador y su interacción con las vulnerabilidades del sistema. Existen diversos factores de riesgo como son: los naturales (geológicos o Hidrometeorológicos), químicos tecnológicos (Incendios, explosiones, fugas tóxicas, radiaciones, derrames,), sanitarios-ecológicos (epidemias, pandemias, plagas, contaminación de aires, suelos, agua y alimentos), socio-organizativos

(Accidentes en espacios abiertos o cerrados, concentraciones masivas como eventos académicos, culturales, artísticos, deportivos, religiosos, manifestaciones políticas o de inconformidad social), de descomposición social (Delincuencia y crimen organizado: asaltos, robos, acoso telefónico, amenazas, chantaje, secuestro, violencia y agresiones asociadas a la intolerancia y la discriminación étnica, religiosa o de género); antropogénico elemento perturbador producido por la actividad humana. (Guía para la conformación de las Unidades Internas de Gestión Integral del Riesgo en las entidades académicas, dependencias o microcampus universitarios 2015).

La gestión de riesgos es un proceso ordenado, sistemático, continuo, cambiante y adaptable a la realidad que tiene como objetivos: la identificación de los riesgos internos y externos; el análisis de las causas primarias y secundarias para cada riesgo identificado; la propuesta de planes de acción, seguimiento y verificación de los resultados. Los pasos para la gestión de riesgos son: identificar los apoyos internos, determinar los riesgos internos y externos; seleccionar la metodología para la identificación, cuantificar, valorar y clasificar de acuerdo a su tipo y severidad y proponer el tratamiento específico para cada riesgo a través de planes, estrategias y tácticas. (Gómez et al. 2020)

Chirinos et al. (2018) plantearon las siguientes fases según las normas COCSO 2017 referidas al marco de gestión de riesgos organizacional.

1. Gobierno y Cultura: la gobernabilidad establece la idiosincrasia de la organización, refuerza la importancia de la gestión de riesgos y establece responsabilidades para la supervisión del mismo. La cultura se refiere a los valores éticos conductas deseables y un entendimiento del riesgo dentro de la organización, la cultura se refleja en la toma de decisiones.
2. Estrategia y establecimiento de objetivos. La gestión de riesgo organizacional está integrada con la estrategia y el establecimiento de objetivos de la planificación estratégica.
3. Ejecución: una organización debe identificar y evaluar los riesgos que pueden afectar al logro de la estrategia de la organización y sus objetivos. Los riesgos se priorizan

según su criticidad y luego la organización selecciona las respuestas al riesgo y monitorea el desempeño para el cambio

4. Revisión y actualización al revisar su desempeño, una organización puede considerar que tan bien han funcionado los componentes de la gestión de riesgos a lo largo del tiempo, y ante los cambios sustanciales del entorno, que actualizaciones o medidas son necesarias.
5. Información, comunicación y reporte del riesgo. La comunicación es el proceso continuo e interactivo de proporcionar, compartir y obtener información, que fluye a través de la organización.

En ese orden de ideas es relevante mostrar lo estipulado en la norma ISO 31000:2018 de la Organización Internacional de Normalización que proporciona las directrices para gestionar el riesgo al que se enfrentan las organizaciones. En el documento se va a resaltar algunos elementos importantes que sirven de apoyo a la presente investigación y se utilizarán para la formulación de las recomendaciones

- a) El propósito de la gestión del riesgo es la creación y la protección del valor. Mejora el desempeño, fomenta la innovación y contribuye al logro de objetivos.
- b) Principios: la gestión de riesgo eficaz es integrada, estructurada y exhaustiva, adaptada, inclusiva, dinámica, con mejor información oportuna, clara y disponible, con factores humanos y culturales que influyen en todos los aspectos de la gestión del riesgo, mejora continua.
- c) La gestión de riesgo considera tres elementos fundamentales, como son: 1) El marco de referencia el cual implica integrar, diseñar, implementar, valorar y mejorar la gestión del riesgo a lo largo de toda la organización; 2) El liderazgo y compromiso: La alta dirección y los órganos de supervisión deben asegurar que la gestión del riesgo esté integrada en todas las actividades de la organización y deben demostrar su liderazgo y compromiso en el cumplimiento de lo planificado y 3) La integración: El riesgo se gestiona en cada parte de la estructura de la organización. Todos los miembros de una organización tienen la responsabilidad de su gestión.

- d) El diseño comprende las etapas de: 1) Comprensión de la organización y de su contexto interno y externo; 2) Articulación del compromiso con la gestión del riesgo; 3) Asignación de roles, autoridades, responsabilidades y obligación de rendir cuentas en la organización; 4) Asignación de recursos; 5) Establecimiento de la comunicación y la consulta; 6) Implementación: desarrollo de un plan apropiado incluyendo plazos y recursos; 7) Valoración la organización debe realizar evaluaciones periódicas; 7) Mejora que comprende la adaptación y la mejora continua.
- e) Proceso en la gestión de riesgo:
- Comunicación y consulta
 - Alcance, contexto y criterios
 - Definición del alcance
 - Contextos externo e interno
 - Definición de los criterios del riesgo
 - Evaluación del riesgo
 - Identificación del riesgo
 - Análisis del riesgo
 - Tratamiento del riesgo
 - Selección de las opciones para el tratamiento del riesgo
 - Preparación e implementación de los planes de tratamiento del riesgo
 - Seguimiento y revisión
 - Registro e informe.

Recomendaciones para la gestión de riesgos (GR) en las universidades

Las recomendaciones pretenden conformar una serie de lineamientos que constituyen un primer papel de trabajo para la gestión de riesgos en las universidades.

Las recomendaciones se harán tomando en consideración el basamento teórico expuestos anteriormente haciendo énfasis en las fases del proceso de resiliencia establecido por el estándar BS 65000 y la norma ISO 31000:2018 de la Organización Internacional de Normalización, se dividirán en dos grandes partes: 1) Órgano administrativo y 2) Plan de gestión.

a) **Órgano Administrativo**

Para gestionar los riesgos en las universidades producto del COVID-19 se necesita de un órgano administrativo que esté encargado de planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar todas las actividades relacionadas con los riesgos ante situaciones adversas, atendiendo a esto se recomienda la creación de una Unidad de Gestión de Riesgos

Descripción de la Unidad de Gestión de Riesgos (UGR)

- La UGR es un órgano administrativo, resiliente, dinámico, flexible, participativo que permitirá el manejo sistemático y organizado de las situaciones de riesgos.

- La UGR con su carácter normativo y decisorio coadyuvará en la consolidación de una universidad que transforme las realidades individuales, organizacionales y sociales con sentido de solidaridad y justicia social y será la encargada de decidir el qué, cómo, cuándo, dónde y quien va actuar ante situaciones de riesgos

- La UGR coadyuvará en el fortalecimiento de una universidad resiliente que reconozca, se adapte, resista y se recupere de situaciones adversas aprovechando las oportunidades para aprender y crecer.

- La UGR como órgano administrativo debe estar avalada por resolución de la máxima autoridad universitaria la cual asignará el espacio y los recursos necesarios para su funcionamiento.

Coordinador de UGR

El coordinador del UGR es designado por la máxima autoridad y es considerado un personal de confianza, debe contar con las competencias personales y profesionales para el desempeño eficiente de las funciones.

El coordinador debe ser un líder resiliente que transforme la realidad universitaria afectada por la pandemia en una institución que supere las adversidades y que aproveche la situación conflictiva para su crecimiento, liderando con sentido de responsabilidad, honestidad, solidaridad y justicia social.

El coordinador tendrá las siguientes funciones:

1. Identificar lo que tiene más valor en la universidad, describir su contexto interno y externo, considerar las experiencias propias y de otras instituciones, reconocer las situaciones adversas o riesgos y visualizar oportunidades. (Conciencia situacional)
2. Establece los valores, lineamientos, estructuras, roles y responsabilidades que contribuya a una universidad más resiliente en la gestión de riesgos (Fijar dirección)
3. Establece una línea de coherencia entre la información recabada y los riesgos para responder, anticipar y mitigar los riesgos (Brinda coherencia)
4. Modifica planes, estructuras o procesos ante situaciones cambiantes estableciendo acciones resilientes rápidas y flexibles (Capacidad adaptativa)
5. Crea los mecanismos necesarios para incluir la resiliencia en su cultura organizativa (fortalece a la universidad)
6. Realiza pruebas sobre la capacidad de resiliencia de la universidad bajo diferentes escenarios, con los recursos humanos propios o con la ayuda de terceros (Validar y revisar)
7. Elaborar el plan de gestión del riesgo en conjunto con la comunidad universitaria
8. Solicita a las autoridades los recursos humanos y financieros para su funcionamiento
9. Organiza, dirige y evalúa el proceso de gestión de riesgos.
10. Coordina las actividades de información a la comunidad universitaria.
11. Elabora y presenta reportes e informe de las actividades de la UGR

Estructura

La estructura dependerá de la organización interna de cada universidad, se dividirá en dos grandes consejos:

1. Consejo General: Rector decanos o directores, Subdirectores académicos y administrativos, Coordinador del UGR designado según resolución

universitaria, jefes de las unidades de planificación, administración, personal, consultoría jurídica, higiene y seguridad institucional, bienestar estudiantil, control de estudio y un representante de los docentes, administrativos, personal de servicio, estudiante.

2. Consejo Operativo: Dirigido por el coordinador del UGR, representantes de la comunidad universitaria (docente, administrativos, personal de servicio, estudiantes, organizaciones sindicales) De considerarse necesario pueden sumarse a personas externas con la debida experticia en la gestión de riesgos. De igual manera la UGR debe contar con un personal para las labores administrativas.

b) Gestión de riesgos (GR)

Descripción

La GR tiene como objetivo plantear acciones resilientes para la prevención y disminución del impacto de situaciones de riesgo que pudieran afectar a la comunidad universitaria, a las actividades académicas-administrativas y a los bienes e infraestructura de la institución.

Objetivos

1. Prevenir y disminuir el riesgo de situaciones que perturben el cumplimiento de las funciones universitarias.
2. Sistematizar las acciones de gestión de riesgos.
3. Fortalecer una cultura resiliente en la prevención y cuidado individual y colectivo.
4. Resguardar la salud física y mental de la comunidad universitaria.
5. Coadyuvar en la prosecución de los procesos académicos-administrativos
6. Canalizar las informaciones para que lleguen a la comunidad universitaria de manera oportuna y fidedigna.
7. Sistematizar las acciones de formación de la comunidad universitaria en lo que respecta a la resiliencia y a la gestión de riesgos.

Principios

1. Integración: Forma parte de todas las actividades académicas y administrativas.
2. Enfoque estructurado y exhaustivo hacia el proceso de gestión de riesgos.
3. Adaptación: La gestión de riesgos se adaptará al contexto interno y externo de la universidad.
4. Inclusión: Fomentará la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria y su entorno.
5. Dinamismo: Responde a los cambios y transformaciones para cumplir con sus objetivos
6. Coherencia: La información debe guardar relación con la situación real y debe ser oportuna, veraz, clara y disponible para toda la comunidad universitaria.
7. Factores humanos y culturales: Entender que el comportamiento de la comunidad universitaria y su cultura influyen en la gestión de riesgos.
8. Mejora continua: La gestión de riesgos se fortalecerá y mejorará mediante el aprendizaje y experiencia.

Proceso

El proceso de la gestión de riesgos debe estar integrado en la estructura y en los procesos académicos-administrativos de la universidad. En la siguiente figura se visualiza el proceso de la gestión de riesgos e inmediatamente se explicará cada uno de sus elementos adaptándolo a las universidades.

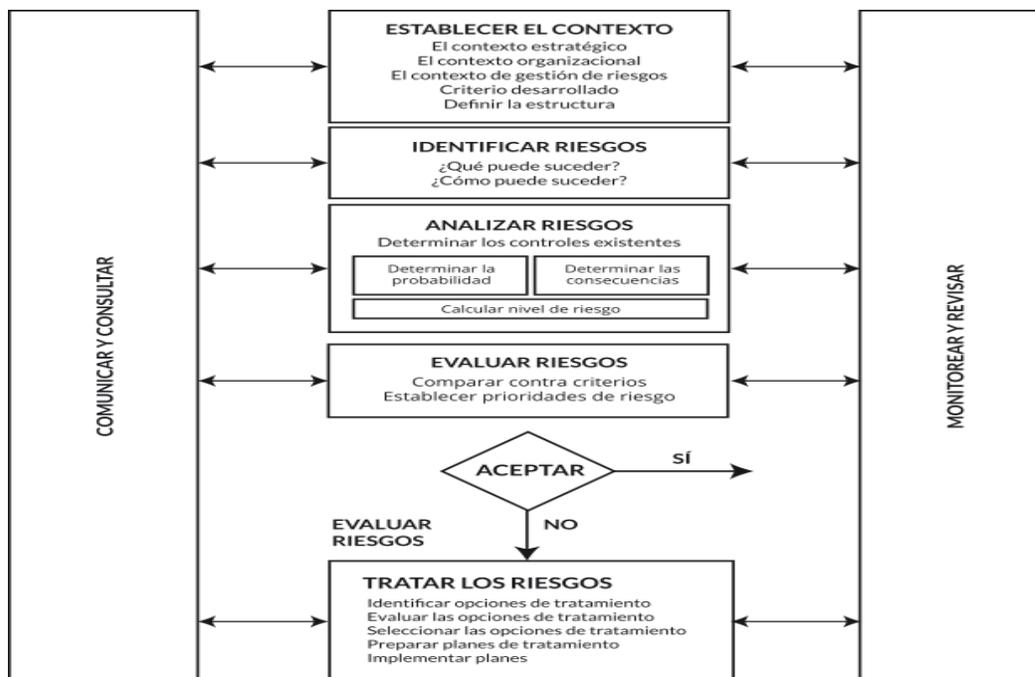


Figura 1. Fuente: Norma ISO 31000: el valor de la gestión de riesgos en las organizaciones. ISOTools.

1. Comunicación y Consulta

Informar a la comunidad universitaria sobre los riesgos y sus implicaciones.

Obtener información de la comunidad universitaria y del entorno para optimizar las acciones ante los riesgos.

Obtener información de las dependencias académicas-administrativas para la adaptación de la GR a las características de las mismas.

2. Establecer el contexto

Describir el contexto interno y externo de la universidad para determinar los objetivos atendiendo a la función de docencia, investigación y extensión y de las actividades operativas y administrativas.

Describir en los contextos los factores que pudieran ser fuentes de riesgos.

3. Identificación de los riesgos

Cada una de las dependencias académicas-administrativas debe describir los riesgos que impidan lograr sus objetivos y metas, tomando en cuenta las fuentes de información.

4. Análisis de los riesgos

Analizar detalladamente cada riesgos, causas y consecuencias, magnitud del impacto, efectividad de los controles existentes,

5. Evaluación de los riesgos

Comparar los resultados del análisis de los riesgos con algunos criterios previamente establecidos con el fin de tomar decisiones y la elección de las estrategias para el tratamiento de los riesgos o la reconsideración de los objetivos.

6. Tratamiento de los riesgos

Estudiar varias alternativas de acción para tratar el riesgo.

Elaborar un plan de acción con su fundamentación, recursos humanos y materiales, acciones propuestas, fechas y periodos de ejecución, indicadores de evaluación y gestión.

7. Monitorear y revisar

Implementar los mecanismos e indicadores de evaluación del proceso de gestión de riesgos, para comparar los resultados con lo planeado revisando la información y los informes de aplicación y resultados para retroalimentar en caso de ser necesario. La aplicación y los resultados deben documentarse ofrecer información veraz y oportuna, considerarlo para la toma de decisiones y presentar la memoria y cuenta.

Reflexiones Finales

La protección de la salud física y mental de la comunidad universitaria debe ser la prioridad en estos momentos, más aún con la aparición de las nuevas cepas del virus que vislumbran un futuro incierto en cuando a la continuidad y pleno desarrollo de las actividades en la universidad. Sumado al problema sanitario las universidades deben afrontar una serie de riesgos como son los psicosociales, la falta de una cultura de gestión de riesgos, el rechazo de algunas comunidades al proceso de vacunación, la falta de recursos humanos y financieros para lograr un efectivo control de la infección, los altos niveles de angustia y depresión entre la comunidad universitaria, el estancamiento y en algunos casos el retroceso de los avances científicos, educativos y de investigación son algunas de la afectaciones que hacen vulnerables a las universidades.

El retorno a las instalaciones de las universidades requerirá de la capacidad resiliente y de la gestión de los riesgos que haga la comunidad universitaria a través de la creación de un órgano administrativo que planifique, organice, dirija, controle todas las acciones y que proponga soluciones a la situación generada por la pandemia cumpliendo un proceso sistemático y resiliente que incluya la comunicación y la consulta de todas las personas involucradas, la descripción del contexto interno y externo de la universidad, la identificación, el análisis, la evaluación de los riesgos y la formulación del tratamiento para abordar dichos riesgos, además de establecer los mecanismos de monitoreo, revisión y presentación de resultados.

Una de las grandes lecciones de esta crisis sanitarias es la necesidad de desarrollar las capacidades organizacionales resilientes para enfrentar crisis de esta naturaleza, por lo tanto la gestión de riesgos servirá para anticiparse, prevenir y prepararse con la mejor actitud y habilidad ante estos escenarios y de esta manera lograr que las universidades puedan cumplir con su gran misión en la formación de profesionales altamente capacitados que hagan transformaciones y contribuyan al desarrollo de un mundo mejor, más solidario, con equidad y justicia social.

Referencias

- Almuiñas, J. & Garlarza, J. (2016) Dirección estratégica y gestión de riesgos en las universidades. *Revista Cubana Educación Superior*, 35(2), 83-92.
<https://bit.ly/30LWrXr>
- Chirinos, J., Sánchez, R. & Arias, A. (2018) Resiliencia Organizacional y Gestión de Riesgos. Primera Encuesta sobre Resiliencia Organizacional y Gestión de Riesgos. PWC. <https://pwc.to/3qWApfq>
- García J., García, A., López, C. & Días, P. (2016) Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, 16(1), 59-68
<https://bit.ly/3DEGlGD>

- Gómez, G., Morón, A. & Betancourt, J. (2020). Modelo de Gestión de riesgos: el aporte del Valor Phi en el plan de continuidad de negocios. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* 25(3) 112-128. <https://bit.ly/3kQS7NC>
- Guía para la conformación de las Unidades Internas de Gestión Integral del Riesgo en las entidades académicas, dependencias o micro campus universitarios. (2015). Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/32mkflp>
- Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO (2020). COVID 19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://bit.ly/3DFCikd>
- López, F. & Limón, F. (2017) Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3) 1-13 <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- Páez, M. (2020) La salud desde la perspectiva de la resiliencia. *Arch Med (Manizales)*, 20(1), 203-216: <https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3600.2020>.
- Picatoste, F. (2017). Gestión de crisis: es el momento. VIII Encuentro nacional de gestión de riesgos. Deloitte. <https://bit.ly/3qVuS8R>
- Plataforma Tecnológica para la gestión de la excelencia. Norma ISO 31000. El valor de la gestión de riesgos en las organizaciones. <https://bit.ly/3lgv7bh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020) Compromiso de las instituciones de educación superior con la comunidad. Nota Temática 5.3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura. FAO. Vigilancia para salvaguardar. <https://bit.ly/3HI4zJx>
- Organización Internacional de Normalización. ISO. Norma Internacional ISO 31000-2018. Administración. Gestión de riesgos. Lineamientos guía. <https://bit.ly/3HIre8k>

Organización Internacional de Normalización. ISO. Norma Internacional ISO 31000-2018. Gestión de riesgos. <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:31000:ed-2:v1:es>

Organización Mundial de la Salud. (2019). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) <https://bit.ly/3oLG0Tk>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Impacto del COVID-19 en la educación (2020) Información del Panorama de la Educación. Education at a Glance. <https://bit.ly/3nyEDIc>

Soler, R., Varela, P., Oñate A. & Naranjo, E. (2018) La gestión de riesgo: el ausente recurrente de la administración de empresas. *Revista Ciencia UNEMI*. 11(26), 51–62.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5826/582661257005/582661257005.pdf>

Suárez, I., Trueba, B., Venegas, G., & Proaño C. (2020) La pertinencia universitaria ante el COVID 19. (2020). *Revista Educare* 24(2), 249-272. <https://bit.ly/3CBzB1G>

CAPITULO IX

GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MIRADAS GLOBALES Y LOCALES

Francis Carolina González Pérez
Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-2115-5576>
prof.franciscarinagonzalez@gmail.com

Mariangel Herrera
Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1550-3981>
mariangelvenezuela@gmail.com

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.001110>

Resumen

Se presenta un estudio de desarrollo teórico cuyo propósito fue elaborar un mapeo global de condiciones, características y escenarios que deben considerarse en la gestión de la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello, se revisaron distintos documentos internacionales y artículos de revistas científicas que permitieran concretar ideas-fuerza comunes en los textos. Al hacer el análisis documental correspondiente, emergieron 14 premisas que las autoras consideran imbuyen el proceso de investigación en las universidades, en tanto función sustantiva estratégica que articula el quehacer académico y lo vincula a la producción y transferencia de conocimiento en distintos ámbitos. Categorías como: la internacionalización, la calidad de los postgrados, la enseñanza de la investigación son parte de los hallazgos del análisis, el cual concluye con la asunción del hecho investigativo dentro del desarrollo social, económico y sustentable del país, a través de un enfoque epistémico interdisciplinario que trascienda las fronteras del saber y otorgue valor al conocimiento científico como producto humano y social. Se incluye finalmente un inciso experiencial basado en la narrativa de las autoras sobre su papel dentro de la universidad en la cual hacen vida.

Descriptor: investigación, educación superior, conocimiento.

MANAGEMENT OF RESEARCH IN HIGHER EDUCATION: GLOBAL AND LOCAL VIEWS

Abstract

A theoretical development study is presented, the purpose of which was to develop a global mapping of conditions, characteristics, and scenarios that should be considered in the management of research in Higher Education Institutions (HEIs). For this, different international documents and articles from scientific journals were reviewed, which allowed specifying common ideas-strength in the texts. Working in the corresponding documentary analysis emerged 14 premises that the authors consider imbuing in universities' research process as a strategic substantive function that articulates academic work and links it to the production and transfer of knowledge in different areas. Categories as internationalization, the quality of the postgraduate courses, and research teaching are part of the analysis findings. Which concludes with the assumption of the investigative fact within the country's social, economic, and sustainable development through an approach interdisciplinary epistemic transcends the frontiers of knowledge and gives value to scientific knowledge as a human and social product. Additionally, was included an experiential section based on the authors' narrative about their role within the university in which they live.

Keywords: research, higher education, knowledge.

Introducción

En el año 1918, la Declaración de Córdoba moviliza a la región latinoamericana y del Caribe hacia el fortalecimiento de la democratización de la educación superior mediante la función social de la universidad, al proyectar los conocimientos científicos, tecnológicos humanísticos que se generaban en su seno hacia el progreso de la sociedad, lejos de la hegemonía burocrática que reinaba en ese momento. Años más tarde, la Declaración de la Habana (UNESCO, 1996) resalta el papel de los resultados de la investigación en el desarrollo de las naciones y de la reducción significativa de la brecha de inequidad existente entre los países; de allí considera vital la creación intelectual (científica, técnica y humanística) por parte de los docentes universitarios para el logro exitoso de la misión de las instituciones de educación superior.

Por otro lado, en la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2008), se establece la necesidad de orientar políticas nacionales e institucionales dirigidas a transformar los modos de relación entre los grupos de investigación de la universidad y los “usuarios del conocimiento”, es decir, articular la capacidad académica investigativa con las necesidades sociales y productivas existentes.

Las exigencias cada vez más contundentes, realizadas a las universidades, se evidencian también en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009) en la cual se sostiene que los sistemas de investigación deben flexibilizarse, hacerse más interdisciplinarios, promotores de la ciencia, e incrementar la innovación, permitiendo a las instituciones asociarse con organismos multisectoriales a fin de lograr financiamiento que contribuya a establecer una base sólida de ciencia y tecnología en el ámbito local con impacto global.

En este orden de ideas, en la Agenda 2030 propuesta por las Naciones Unidas en el año 2015 se definieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a alcanzar, mismos que se relacionan con la universidad como institución socialmente responsable,

cuyos conocimientos generados se transfieren al entorno garantizando el bienestar común y el equilibrio entre lo económico, social y ambiental; legado a las generaciones venideras. Para la consecución de los ODS, las universidades deben implementar acciones de sostenibilidad: investigaciones multidisciplinares orientadas a la innovación y creación de propuestas más amigables con el ambiente y las personas, análisis de las fortalezas y amenazas en el cumplimiento de los ODS, modelos de financiación, entre otros (Sureda, Sánchez y Benayas, 2017).

Más recientemente, la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018), arguye por su parte que “La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región” (p. 7), así, la investigación científica y tecnológica e innovación son los motores de desarrollo integral de América Latina y el Caribe, por consiguiente, el conocimiento es patrimonio, acervo de la humanidad y base de la sostenibilidad planetaria.

En consecuencia, la universidad debe gestionar la investigación–función sustantiva y estratégica- atendiendo el complejo entramado de conocimientos e interacciones que derivan de ella, y a la vez se convierten en su punto de arranque. Gestionarla, requiere conocer y comprender los entornos emergentes y establecidos, mismos, que con una visión global demarcan los límites de la ciencia, de la actividad investigativa y la gestión del conocimiento científico. Así nos lo muestra el escenario pandémico el cual nos dejó claros nuestra situación de “glocalidad” y que dio nuevas pistas sobre el para qué y el porqué de la ciencia; investigar es esencial para la universidad como cuna social del conocimiento.

Argumentos teóricos

Gestión de la investigación

Gestionar es planificar, comprometerse y cumplir las estrategias destinadas a lograr un fin en cualquier sistema institucional. Sin embargo, esto no es fácil, en medio de una realidad llena de incertidumbre que imbuje nuestro quehacer universitario; hoy día, gestionamos en lo emergente.

De allí, que Piñero & Rivera (2012) expongan la necesidad de gestionar la investigación desde una racionalidad compleja, que tome en consideración la globalización reinante, el uso y evolución de las tecnologías, así como las relaciones diversas y activas que se derivan del tejido social e institucional de sujetos que construyen su propia realidad como agentes de la misma.

La investigación universitaria es una de las claves para poner en marcha los procesos necesarios, que permitan enfrentar los desafíos de un mundo que vive procesos de transformación estructural, bajo sociedades modificadas en sus formas y modos de vida. De allí que la generación, transferencia y gestión de conocimiento se erige en estímulo que debe contribuir a que la vida económica y social sea más productiva y próspera (Piñero & Rivera, 2012, p. 189).

Para lograrlo, el gerente universitario debe ver la institución como una parte y un todo, la primera como una institución dentro del conglomerado local que requiere de las esferas política, social, económica; tríada que contiene el andamiaje de una nación. La segunda, porque la universidad en sí misma comprende una cultura y un microsistema con dinámicas y características propias, y cuyas funciones sustantivas (docencia, extensión e investigación) impactan dentro y fuera de sus muros.

Derivado de ello, el conocimiento que circula en la universidad es producido por sus propios docentes y estudiantes en distintas formas de agrupación (centros, grupos, institutos de investigación), así, debe ser encauzado coherentemente para dar respuesta a las necesidades locales que también se relacionan en el escenario global, al plegarse y replegarse en los modos de acceder y procesar dicho conocimiento.

Gestionar la investigación, es pues mirar y mirarse en un ejercicio recursivo de perspectiva amplia y holística al generar conocimiento científico, y actuar de modo dialogante y reflexivo, junto a los otros, quienes, al fin y al cabo, también constituyen la universidad y lo social. Estos modos amplios de mirar lo global y local, se presentan en estas líneas como premisas orientadoras en una gestión holística de la investigación, y las proponemos como ideas poderosas dentro del escenario de la educación superior.

Premisas orientadoras: mirada global

a) La investigación es una herramienta para generar progreso y desarrollo social en la humanidad: un bienestar para los ciudadanos que previamente considera las necesidades humanas a través de un marco ético, es decir, para que sea concebida verdaderamente como progreso, pues solamente se puede hablar de éste, si se entiende este como un crecer en humanidad (Germán, 2017). Esta idea, encuentra su precedente en la publicación del libro de John Desmond Bernal (1939) referente a la función social de la ciencia, considerando que las naciones solo pueden ser países desarrollados en la medida en que puedan producir los conocimientos, tecnologías y las innovaciones que requirieren para gestionar sus necesidades.

Es allí, donde cobra una especial trascendencia el rol que juega la investigación científica y en ese contexto estelar papel que deben desempeñar las universidades. Al respecto, en la Declaración de la Ciencia y el Uso del Saber Científico (1999) se sostiene que la ciencia está al servicio del conocimiento y el conocimiento al servicio del progreso, puesto que en este hacer se enriquecen la educación, la cultura y el intelecto, además de los avances que se propician en el área tecnológica y económica; esto es, “la función esencial que desempeña la investigación científica en la adquisición del saber, la formación de científicos y la educación de los ciudadanos” (numeral 30).

b) Se ha transitado de una sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, configurada básicamente por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) que amplían el dominio público de los saberes, facilitan los procesos de aprendizaje y permiten el establecimiento de redes de comunicación para su rápida e inmediata difusión al abrir nuevas posibilidades al progreso social. La investigación hoy día requiere asumir a la tecnología como soporte e instrumento de análisis, recopilación, búsqueda y preservación de información valiosa durante el proceso de generación y difusión del conocimiento, que, al ser compartido por diferentes vías digitales, es recreado y recreado por distintos grupos de investigación o investigadores independientes, en una red de saberes tan infinito como el pensamiento humano.

c) La sociedad demanda una actividad investigativa con pertinencia social, “para una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad” (Ketele, 2008, p. 55). Dicho esto, las instituciones de educación superior integran sus funciones para dar respuesta al hecho social y potenciar el desarrollo humano y contextual. La función de investigación pasa a tener una dimensión estratégica que concibe y operativiza como misión principal la búsqueda de respuestas ante la realidad emergente, considerando los conocimientos y métodos de la ciencia y su importancia en el progreso y la transformación de las problemáticas o situaciones desde una acción local, regional y nacional sustentable, que respete los sistemas humanos y al ambiente.

d) El fenómeno de la globalización ha llevado a conformar redes académicas de investigación, como espacios colaborativos para la generación colaborativa de conocimientos mediante la actividad investigativa en un mismo objeto de estudio, lo que contribuye a ampliar los productos en forma de conocimientos tangibles o intangibles. Asimismo, hoy día, las redes permiten una mayor difusión del conocimiento en el que los docentes, investigadores y estudiantes comparten sus investigaciones, actividades (ponencias, congresos, encuentros, jornadas) a través de diferentes recursos soportados en el uso de la tecnología. Las redes permiten acelerar la distribución de nuevos conocimientos y la difusión de trabajos y proyectos de interés común (Espinosa et al., 2018).

e) La investigación parte de agendas de convergencia entre la universidad, la comunidad y el sector productivo, en los que se demuestre el compromiso y responsabilidad de aportar alternativas de solución a las necesidades y expectativas presentadas, y que al mismo tiempo de sustento a la función de investigación y al proyecto académico en el seno de la universidad. La pertinencia social es en todo caso, la posibilidad de convertir en acción los discursos y declaraciones que en el marco nacional e internacional se han establecido; es la justificación del papel de la universidad en la sociedad.

f) La investigación es una herramienta de concreción del Desarrollo Sostenible. El concepto de desarrollo sostenible aparece en la escena mundial en el Informe Nuestro Futuro Común o Informe Brundtland, elaborado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo Humano en 1987 en el que se define al desarrollo sostenible como “aquel desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las capacidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (Brundtland,1987).

Aquí tienen cabida, los argumentos generados en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, realizada por la Universidad Veracruzana (2012), donde se expuso que los centros universitarios tienen que alumbrar nuevos paradigmas que expliquen la realidad; experimentar científica y tecnológicamente las soluciones a dichos problemas, a la par que capacitar al capital humano que debe emprender el cambio. Estos son espacios reducidos, microsistemas, micro cosmos de la realidad, donde se pueden identificar las mismas problemáticas ambientales que acontecen en ámbitos territoriales más amplios, como puede ser la comunidad, la localidad, el municipio, la nación y el mundo; por lo tanto, deben preocuparse por resolver sus propios impactos, haciendo coherente su práctica con lo que enseña en el contexto docente y descubre en el escenario de la investigación.

Lo anterior, es congruente con las Metas Educativas 2021 generadas en el documento final del encuentro mediado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), donde se reseñó primeramente el planteamiento de Bruner al explicar que Latinoamérica se enfrentaba a dos desafíos en el siglo XXI: propiciar una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación, al igual que a los nuevos significados de la cultura, asimismo, que pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social, tal como se enfatiza en los postulados del desarrollo sustentable a la par de las cuestiones ambientales.

g) Los conocimientos generados a partir de la investigación y de la innovación deben ser gestionados por la universidad. Como se ha mencionado, un elemento significativo de la función de investigación es la producción y difusión del conocimiento en el escenario de la educación superior. Con respecto a la producción, la universidad del siglo XXI está llamada a generar saberes a partir de las prácticas investigativas de sus docentes y estudiantes, quienes confluyen en redes de aprendizaje y escenarios académicos de cuestionamiento a la realidad y, además establecen nuevas formas de interpretarla y explicarla ofreciendo nuevas capacidades de respuesta y resolución a los hechos o fenómenos investigados.

h) Los resultados de las investigaciones se comunican y visibilizan. Se argumenta también en términos de comunicabilidad y visibilidad de la ciencia, como procesos apoyados en el uso de las TIC y los recursos tecnológicos disponibles para la interacción de los procesos de investigación, mediante la divulgación del conocimiento científico visible en el ámbito internacional en sistemas de administración de publicación de revistas y documentos electrónicos por internet, y otras herramientas de apoyo al investigador como los gestores bibliográficos.

En este sentido, se pretende compartir los saberes generados en diferentes áreas de conocimiento hacia diversos sectores de la sociedad, de modo que puedan acceder a los resultados de las investigaciones, aportes científicos, innovaciones, producción intelectual y actividades vinculadas al quehacer universitario; haciendo visible la producción extensionista, académica e investigativa, porque establece un vínculo entre la universidad y diferentes comunidades interesadas en conocer los avances generados en la institución: experiencias significativas de la docencia, ferias científicas, investigación básica y aplicada, desarrollo de planes y programas, experiencias comunitarias, investigación en aula, proyectos de desarrollo social, entre otros. La divulgación universitaria también es una oportunidad para la sociedad de percibir lo generado por la integración de las funciones universitarias.

i) Propietarización de la investigación (Piñero et al., 2021). El conocimiento al ser un producto de valorpreciado como capital cultural y humano tiende a ser protegido

en los contextos internacionales en forma de propiedad intelectual del autor, asumiéndose la propietarización de la investigación sobre los conocimientos o productos generados. Al unísono, emerge el concepto de ciencia abierta que transita desde una visión de ciencia cerrada, vertical y especializada y no accesible en las redes de conocimiento público hacia una práctica de difusión más colaborativa en la que los datos, investigaciones e innovaciones se encuentran en acceso abierto para estimular un conocimiento compartido que retorne a la sociedad a través de buenas prácticas, ética investigativa y respeto a la propiedad intelectual.

j) La difusión de la investigación es un indicador de calidad de las universidades. Esta premisa, se refiere a la cantidad de publicaciones, citas que reciben los artículos de la universidad, impacto global o índice H (H- Index) o la cantidad de citas de los investigadores y, a la solicitud de patentes. Para ejemplificar esta situación se puede mencionar el ranking de calidad Australia que entre sus criterios de evaluación presenta el desempeño internacional mediante publicaciones y citas; en América uno de los criterios es el gasto total en investigación (Yoguez, 2009); por su parte, el índice de QS World University Rankings contentivo de un ranking específico para Latinoamérica y publicado por *QS Quacquarelli Symonds* contempla entre sus criterios: citas por artículo, artículos del profesorado, personal con doctorado, impacto y proyección on line (impacto web).

Con referencia a lo anterior, las universidades en el escenario internacional tienden además a elaborar un registro de investigadores contentivo del número de publicaciones, su nivel formativo y participación en proyectos de investigación; incluso se pueden identificar ambientes propicios para ello: centros de investigación, grupos, laboratorios y otros espacios que articulan acciones con la realidad social desde el entorno académico (Páez, 2010).

De igual manera, se hacen tres distinciones particulares sobre la investigación universitaria de acuerdo a su desarrollo: Investigación básica o fundamental, aplicada y experimental. La investigación básica enfoca su proceso en la obtención de conocimientos sin necesidad de aplicarlos en alguna situación específica; la investigación

aplicada busca la realización de trabajos originales dirigidos a abordar un objetivo específico de carácter práctico y la investigación experimental se orienta a la producción de nuevos productos y procesos o a su mejora.

Asimismo, el concepto I+D (Investigación y Desarrollo), “comprende el trabajo creativo y sistemático realizado con el objetivo de aumentar el volumen de conocimiento (incluyendo el de la humanidad, la cultura y la sociedad) e idear las nuevas aplicaciones de conocimiento disponible” (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2015, p. 30).

En el cálculo I+D, la OCDE identifica como uno de los 4 sectores principales, la enseñanza a nivel superior, y establece que para considerar una actividad de investigación como tal ésta debe ser: novedosa, incierta, sistemática, creativa y transferible/reproducible; cuando además se obtiene un producto, proceso o servicio mejorado, se habla de innovación (I+D+i).

En el caso de las universidades, algunas experiencias de investigación aplicada se basan en la generación de conocimientos propensos a ser patentados e incorporados al mercado. También se considera la innovación en la enseñanza a través de la incorporación de recursos no empleados anteriormente, como el aprendizaje *e-learning* y la cantidad de metodologías que han ido emergiendo frente al escenario mundial globalizado y complejo.

Cabe destacar que, la transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad se hace tradicionalmente con la difusión y divulgación de los conocimientos generados. Hoy día, esta visión se ha ampliado hacia la contextualización de la función de investigación a través de la movilización de las habilidades, saberes construidos y la propiedad del autor hacia el sector productivo de los países; de la universidad a las empresas.

k) La investigación requiere considerar la vinculación universidad-empresa-estado-sociedad y medio ambiente. Las universidades contribuyen a la producción de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos en la que sus investigadores a través de la innovación e investigación pertinente y de calidad puedan dar respuesta a las

necesidades del país y del sector productivo para ofrecer soluciones a problemas específicos. Las universidades como entes promotores de investigación tienen el compromiso, de hacer aportes a la sociedad a la que pertenece esto a través de la vinculación universidad - empresa - Estado. Entre estos entes debe existir una interacción constante que logre formular proyectos e investigaciones ajustadas al contexto y con la participación activa de representantes de cada sector.

En países como Colombia, para fortalecer el vínculo empresa, Estado, universidad han creado los Comités Universidad Empresa Estado (CUEE) las cuales son instancias regionales organizadas por acuerdos entre universidades, sus grupos de investigación, empresas del sector productivo y entidades del Estado, con el fin de generar y promover proyectos de investigación aplicada, enfocados a atender necesidades tecnológicas reales de las empresas de la región, como apoyo a la formulación de agendas de trabajo conjuntas en temas de I+D+i.

Por otro lado, en países europeos específicamente en España, la Universidad Pública de Navarra, en el marco del convenio de colaboración con el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, se señala entre los resultados de la transferencia de conocimiento de las universidades la generación de nuevas empresas (*spin-offs*), contratos, acuerdos de licencias, patentes y emprendiendo para el desarrollo económico del país (p. 13). Se parte, de la generación de conocimiento que a su vez se extiende entre las comunidades por medio de la publicación y la divulgación.

En este sentido, argumentan que las nuevas prácticas para mejorar la interacción entre la universidad con las empresas se refieren a: producción de conocimiento por los grupos de investigación, formación en competencias del profesional y la implementación de proyectos de investigación para establecer redes empresariales y nuevos negocios, en lo que se denomina “economía basada en el conocimiento”. Aunado a esto, la intervención del Estado es de suma importancia para el fomento de I+D+i pues facilita el desarrollo favorable y acorde a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Un ejemplo, son las incubadoras donde se desarrollan proyectos de emprendimiento en los que se recibe asesorías y servicios técnicos hasta que logre

formalizarse como nueva empresa. Los conceptos de incubadora de empresa son la base para la generación de parques industriales apoyadas por el financiamiento e inversión del Estado, empresas públicas o privadas y la universidad donde todos los implicados ganan con la cristalización de los proyectos creados.

Cabe agregar, que el uso de las TIC como parte del modelo de vinculación entre la universidad, la sociedad y el Estado ha sido registrado como una experiencia curricular universitaria exitosa en países como Colombia, al facilitar los procesos de gestión, comunicación e interacción entre estas instituciones a través de 3 etapas de desarrollo que pueden implementarse en otros escenarios universitarios (Becerra, et. al., 2011):

- *Hacer*, la universidad a través del portal Web recibe y evalúa los proyectos de las PYMES locales, en los cuales se incorporan estudiantes y profesores investigadores, quienes planifican las acciones y las hacen llegar a las PYME (pequeña y mediana empresa) a través del mismo portal.
- *Verificar y asesorar*, con un cronograma de trabajo se detectan las dinámicas y actividades propias de las empresas para que los docentes investigadores asesoren las estrategias a seguir.
- *Implementar*, los encargados por parte de la empresa implementan las acciones y evidencian el trabajo por medio de la página web.

Lo anterior, evidencia la capacidad de vinculación de la universidad con otros sectores de la sociedad para desarrollar proyectos conjuntos que contribuyan al crecimiento profesional, tanto de trabajadores como de estudiantes y profesorado universitario en acciones de avanzada dentro de la investigación aplicada. Asimismo, se impulsa la productividad y competitividad necesarias en los entornos locales y se promueve el desarrollo económico.

De forma complementaria, los modelos de innovación ampliamente difundidos en países más desarrollados también han contribuido a la vinculación de la universidad con las instituciones sociales. En este sentido, se establecen estructuras interactivas y relaciones a largo plazo en la cual se crean condiciones jurídicas, económicas y tecnológicas para fortalecer la innovación y la productividad (Rodríguez Rojas, 2014).

En países como México, la importancia del proceso de vinculación universidad - empresa - gobierno tiene como base el Plan Nacional de Desarrollo (PND) que se plantea como meta: “México con educación de Calidad”, centrados en: (a) vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas; y (b) ciencia, tecnología e innovación. La vinculación de las IES en ese país es aceptada como la cuarta función sustantiva donde el quehacer de la universidad en la generación, aplicación y transferencia de conocimiento logre alcanzar una colaboración que beneficie a los tres sectores o hélices y su búsqueda del camino hacia el progreso.

Una de las propuestas diseñadas es insertar a los jóvenes universitarios en prácticas profesionales o algún proyecto de colaboración que les proporciona habilidades y competencias, y así fortalecer la investigación científica, tecnológica y la innovación como pilares para el progreso económico y social sostenible. Otro apoyo al proceso de integración son los consejos institucionales de vinculación quienes impulsen e involucren a las IES en los sectores productivos y sociales, elevando la calidad de la enseñanza y desarrollando a su vez competencias (teoría-práctica), esto aumentaría la competitividad de las regiones y se lograría el objetivo de ganar - ganar.

l) Las universidades con proyección internacional brindan servicios de apoyo a la investigación. Al respecto, se gestionan recursos humanos y económicos para la implementación de proyectos e innovaciones y lo relacionado a su presupuesto asignado, tanto para coadyuvar al investigador interno (para publicaciones, recursos, asistencia a eventos científicos) como con servicios destinados a agentes externos a la universidad, de forma que las empresas, asociaciones, organizaciones sociales u otra instancia puedan recibir asesoría técnica en el área problemática y establecer algunas colaboraciones.

m) La investigación mejora la calidad de la enseñanza en la universidad. Las IES deben estar atentas a mejorar la calidad de la enseñanza y la consecuente construcción de modelos educativos de excelencia basados en la investigación

La enseñanza basada en la investigación puede explicar las actitudes, desempeño, competencias de los estudiantes y orientar la implementación de estrategias, con la intención de superar una cultura basada en un enfoque tradicional y memorístico del

conocimiento que propicia en ocasiones la reproducción y el plagio académico. Por ello, se requiere un docente ampliamente preparado en su área de conocimiento y con un nivel consolidado de competencias pedagógicas e investigativas, que pueda movilizar para que los estudiantes aprendan a aprender (Ávila, Pérez y González, 2019). La mayoría de universidades latinoamericanas, exigen a sus docentes tener un nivel mínimo de maestría, debido a que esta acreditación junto a la doctoral le ayuda precisamente a fortalecer su perfil investigativo.

Con respecto a la formación del estudiante universitario y en aras de la necesidad de que éste adquiera competencias para el análisis, reflexión, cuestionamiento y abordaje de la realidad cambiante con una perspectiva global, es menester propiciar su capacidad de innovar, asimilar significativamente los conocimientos y de generar otros de forma sistemática, avanzada y articulada tanto en pregrado como en postgrado, alejados de la concepción estrictamente curricular de la investigación en la que se presenta un producto investigativo (trabajos de grado en pregrado y postgrado, tesis doctorales) para obtener una titulación. Se debe entonces, transitar hacia la investigación como experiencia de aprendizaje inter y transdisciplinar en un escenario basado en el aprender haciendo, en consecuencia, aprender a investigar, investigando.

Experiencias en la formación de investigadores en diversas partes del mundo (Alemania, Colombia, México, Perú) han contribuido a disminuir la brecha entre docencia e investigación, en las cuales hay una marcada tendencia a crear espacios dedicados a los estudiantes de pregrado en los que puedan formarse como investigadores, en atención a una línea o tema de interés; espacios que se traducen en los semilleros de investigación en tanto programas de formación extracurricular que suelen proponerse a largo plazo para asegurarla existencia de nuevas generaciones de investigadores (Quintero et al., 2008; Saavedra et al., 2015).

Por otra parte, la Declaración de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2018) sostiene que el desarrollo científico e investigativo debe proyectarse a través de la calidad, pertinencia, productividad y visibilidad del conocimiento, razón que induce a fomentar la internacionalización del quehacer investigativo de las universidades,

mediante la formación del investigador y esquemas colaborativos en redes de integración regional.

En el ámbito de la formación inicial de los profesionales, las sociedades y sectores productivos demandan competencias generales que puedan desplegarse a escala mundial, tal es el caso de las competencias investigativas para interrogar, abordar y reflexionar la realidad global lo cual requiere formas de pensamiento divergente y una racionalidad analítica capaz de asumir y decidir acciones que den respuesta a los problemas que se presentan, independientemente del escenario laboral; un pensar global con actuación local.

n) La función de investigación se relaciona a la calidad académica del postgrado. Las demandas tecnológicas, humanas y sociales en general, requieren formar posgraduados competentes, capaces de enfrentar los retos de este mundo cambiante y de incertidumbre, acorde a las tendencias y desafíos contemporáneos futuros, lo que se traduce en ofertar postgrados de calidad. Los postgrados latinoamericanos, confluyen en una visión más holística hacia el desarrollo de competencias profesionales especializadas con una perspectiva multidisciplinaria de la cultura científica, en espacios de aprendizaje abiertos, interconectados y basados en el diálogo, interculturalidad, cultura para la paz y el respeto al medio ambiente; orientación ésta que se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015).

Para Muñoz (2018), la internacionalización de los programas de postgrado se expresa en: docentes que han realizado estudios en universidades en el extranjero, movilidad de los participantes y su participación en redes académicas internacionales. Una de las razones de la demanda es la exigencia del mercado laboral de contar cada vez más con personas preparadas, capaces de investigar, innovar y generar conocimientos, que se formen continuamente al más alto nivel académico; otra razón son las políticas de meritocracia profesional implementadas en los países.

Inciso experiencial

Las autoras en tanto gerentes dentro de la universidad en la cual hacen vida creen importante subrayar la necesaria amplitud para gestionar la investigación, dado su

carácter estratégico en el mundo globalizado al fortalecer la construcción de conocimiento científico, en y para la sociedad. Desde la estructura en la cual se desempeñan como Vicerrectora de Investigación y Postgrado y directora de Investigación, han ido fortaleciendo esta función en una institución que ha dado pasos seguros y continuos hacia la internacionalización, y que va asegurando primeramente a lo interno la consolidación de una cultura científica que empodere a los docentes de un ambiente fértil para desarrollar sus ideas investigativas.

Si algo ha sido crucial en esta experiencia en plena pandemia, es el apoyo irrestricto de las autoridades y de toda la comunidad universitaria en esta transformación progresiva del quehacer cotidiano hacia enfoques más cónsonos con las que denominamos las premisas orientadoras; las Tic, los espacios de discusión y reflexión acerca de lo que se hace y de cómo se hace, la búsqueda de las estrategias innovadoras para la comunicabilidad de la ciencia, así como la elaboración de agendas de investigación institucionales comienzan a dar frutos en la actitud y la práctica docente, ya no como unos facilitadores de saberes o contenidos, sino como docentes investigadores, cuyo impacto se evidencia en la calidad académica del postgrado, la búsqueda de acciones claves y reales en pro de la sostenibilidad y las relaciones de la institución con la sociedad, la empresa y el Estado.

Asimismo, es importante mencionar la construcción del modelo de investigación con la participación activa de distintos docentes y estudiantes de la universidad, lo cual nos presentó un horizonte claro acerca de las necesidades primordiales de nuestra comunidad académica y al mismo tiempo, sus voces permitieron elaborar varias de las estrategias para abordar la función investigativa.

Creemos, que estas experiencias y el compartir estas premisas orientadoras, son una responsabilidad como investigadoras con sentir y hacer profundo por la academia, además, proyectamos socializar las acciones que se han ido desarrollando y las otras experiencias que han enriquecido nuestra práctica gerencial. Investigar y divulgar es la misión.

Conclusiones

A lo largo de los planteamientos realizados, se ha podido evidenciar el entorno global de la investigación como función universitaria de avanzada, la cual se articula con la docencia y la extensión para realzar su misión principal de productora de conocimiento científico y tecnológico, al impactar en la resolución de los problemas que aquejan a la comunidad desde una perspectiva global. Se plantea que la gestión de la investigación debe tener una pertinencia ética y científica con las nuevas tendencias de las Instituciones de Educación Superior (IES), que aluden a prácticas abiertas, compartidas y colaborativas en los procesos de construcción, difusión, divulgación y aplicación del conocimiento para proyectar el quehacer investigativo de la universidad y sus investigadores.

Investigar con perspectiva global, también significa comprenderse como parte del sistema tierra dentro de una postura humanista que asimile el hecho investigativo dentro del desarrollo social, económico y sustentable del país, tomando de base la formación de competencias investigativas en los estudiantes para que puedan abordar la realidad con una visión reflexiva y crítica, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje, y un enfoque epistémico interdisciplinario que trascienda las fronteras del saber y otorgue valor al conocimiento científico como producto humano y social.

Referencias

- Ávila, E. Pérez, J. & González, F. (2019). Construcción social de las competencias investigativas de los docentes de educación superior. *REFcaIE*, 7(2), 91-110. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3006>
- Becerra, M., Zorro, R. & Tarazona, G. (2011). Modelo de Gestión para la vinculación Universidad-Empresa-Estado a través del uso de TICs. *Ninth LACCEI Latin American and Caribbean Conference, Engineering for a Smart Planet, Innovation, Information Technology and Computational Tools for Sustainable Development*, August 3-5, Medellin, Colombia <https://bit.ly/3x6Gwim>
- Bernal, J. (1939). *The Social Function of Science*, editada en 1939 por George Rouledge & Sons, Londres.

- Brundtland, G. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, Nuestro Futuro Común*. Comisión de Brundtland New York. <https://bit.ly/3CK6p96>
- Espinosa, J., Bermúdez, V. & Hernández, J. (2018). Información, estructura y procedimiento. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Germán, R. (2017). Los límites éticos: ¿avance o retroceso? *Persona y Bioética*, 21, (2), <https://bit.ly/3qVOQAs>
- Ketele, J. (2008). *La Pertinencia Social de la Educación Superior*. Mundiprensa. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7946>
- Muñoz, L. (2018). Capacidades y estrategias de internacionalización del posgrado en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1),1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31796>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). El sistema iberoamericano la cooperación al servicio de la comunidad. https://www.segib.org/informeCODEI/assets/Cap01.03_La_OEI.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (2015). *Manual de Frascati*. <https://bit.ly/2ZbKFoM>
- Páez, J. (2010). La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (47),1-38. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950243004.pdf>
- Piñero, M. & Rivera, M. (2012). Universidad, investigación y complejidad: Lineamientos para un escenario de redes de investigación en la UPEL-IPB. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 12 (24), 180-202. <https://bit.ly/3x7eUtB>
- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Rojas Cotrina, A. R., & Callupe Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en

- contextos de COVID-19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(93), 123-138. <https://doi.org/10.52080/rvg93.10>
- Quintero-Corzo, J.; Molina, A, & Munevar-Quintero, F. (2008) Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *educ. educ. [online]*.11, (1), 31-42 . <https://bit.ly/3kYcvwh>
- Rodríguez, M. & Rojas, L. (2014). Vinculación universidad empresa estado, algunas experiencias en América y otros países de Europa y Asia. *Negotium*, 10, (29), 79-99 <https://www.redalyc.org/pdf/782/78232555006.pdf>
- Saavedra, C. Julio, C; A. Figueroa, A. Puerto. Muñoz, A, Idaly, A. Mesa, R. Lida, Y . (2015) Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18, (3).391-407. <https://bit.ly/3oHX4JM>
- Sureda, J. Sánchez, F & Benayas, J. (2017) *Sostenibilidad de las universidades y objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas*. Universidad: Una conversación pública sobre la universidad. <https://bit.ly/3FBNNKg>
- UNESCO (1999). Declaración de la Ciencia y el uso del saber científico. http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- UNESCO (2008). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia. IESALC-UNESCO.
- UNESCO (2015). La Agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible. <https://bit.ly/2VwxHwc>
- UNESCO (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. IESALC-UNESCO.
- Universidad Veracruzana (2012). XII Coloquio De Gestión Universitaria De América: Gestión de la Internacionalización, la vinculación y la cultura. <https://bit.ly/3CGXwwK>
- Yoguez, A. (2009). ¿Cómo Se Evalúan Las Universidades De Clase Mundial? *Revista dela Educación Superior*. XXXVIII (2), (150), 113-120. <https://bit.ly/3Cywbg9>



Este libro fue Editado por la Unidad de Publicaciones UPEL-IPB en Barquisimeto Venezuela año 2021