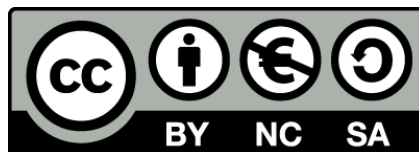




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Análisis del sistema organizativo de la
Universidad Politécnica Salesiana y su repercusión
en la gestión académica, desde la perspectiva
de los docentes y directivos**

Juan Alcides Cárdenas Tapia



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

**ANÁLISIS DEL SISTEMA ORGANIZATIVO DE LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA SALESIANA Y SU REPERCUSIÓN EN LA GESTIÓN
ACADÉMICA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES Y
DIRECTIVOS**

JUAN ALCIDES CÁRDENAS TAPIA

Tesis doctoral para optar al título de Doctor en Educación

Dirigida por:

**Dr. Vicenç Benedito Antolí
Dra. María Elena Cano García**

Barcelona, 2015

DEDICATORIA

«Yo por ustedes estudio, por ustedes trabajo, por ustedes vivo, por
ustedes estoy dispuesto incluso a dar mi vida».

(Don Bosco).

A mis padres Celia Carmelina y Telmo Efraín, quienes me llamaron a la existencia y me enseñaron a amar y permanecer en fidelidad a la vocación más grande: «la Vida».

A la Sociedad Salesiana en donde he profesado mi opción de vida presbiteral y vivo mi condición de pastor-educador, para «ser signo y portador del amor de Dios a los jóvenes, especialmente los más pobres».

A los jóvenes de nuestras presencias educativas, oratorianas, escolares y universitarias quienes me han enseñado que no tengo que «hablar de los jóvenes», sino «hablar con los jóvenes».

AGRADECIMIENTO

Al término de este proceso académico emerge en mi mente aquel principio popular “es de bien nacidos ser agradecidos”.

Comienzo agradeciendo en primer lugar al “Dios de la vida” de quien procede toda inteligencia y sabiduría.

Mi gratitud imperecedera a mis directores y maestros el Dr. Vicenç Benedito y la Dra. Elena Cano, por la cercanía, calidad y calidez humana que motivan la confianza; por el acompañamiento académico y la agudeza intelectual; por la exigencia profesional que estimulan la inteligencia para mejorar el trabajo permanentemente; por las muchas horas de conversaciones, revisiones y sugerencias. El rol de los dos resultó francamente motivador y estimulante, para que esta investigación llegue a buen término.

A mi familia “primera comunidad educativa” a quienes les debo lo que soy. Mi amor y gratitud por su apoyo moral y espiritual, por su comprensión en mis ausencias y por no haber podido estado allí cuando hice falta; en mi memoria permanecerá mi gratitud para aquellos que “se fueron” y de quienes no pude despedirme.

A la Sociedad Salesiana “Sagrado Corazón de Jesús” del Ecuador a la que me pertenezco por la confianza y apoyo permanente en mi formación; a la Sociedad Salesiana “Mare de Déu de la Mercè” de Barcelona y de manera especial a los hermanos salesianos de las comunidades “Sant Jordi” y “Martí Codolar” que fraternalmente me acogieron durante mis estancias académicas.

A la Universidad Politécnica Salesiana por todo el apoyo académico, económico y la autorización necesaria para poder realizar esta investigación.

A los directivos, docentes, compañeros de trabajo y amigos que contribuyeron con su disponibilidad personal en tiempo, información y experiencia. El aporte de todos motiva la humildad al comprender que lo que somos y lo que hacemos se lo debemos más a los otros que a nosotros mismos. Este trabajo es el resultado de muchos.

¡A todos mil gracias!

INTRODUCCIÓN GENERAL

La Universidad Politécnica Salesiana es una institución de naturaleza privada y católica regentada por la Congregación Salesiana en el Ecuador. Esta congregación nace y mantiene su presencia a través de la educación en diferentes niveles y modalidades de acuerdo con el contexto sociopolítico en donde actúa con la finalidad de ser fiel al legado de Don Bosco en favor de los jóvenes, especialmente los más pobres.

La presencia salesiana en el ámbito de la educación superior es relativamente nueva. En la India y en Italia desde 1934 y 1940, luego se ha ampliado a otros países y contextos. En el Ecuador la UPS nace en 1994 abriendo así significativamente el horizonte del servicio educativo a los jóvenes en edad universitaria. Con 21 años de vida institucional, actualmente está acreditada por parte del organismo ecuatoriano, rector del sistema de educación superior y cuenta con la confianza y credibilidad social que se expresa con 22 506 estudiantes (matriculados en el período 2014-2015), en sus tres sedes: Quito, Guayaquil y Cuenca (multisedes y nacional).

A lo largo de estas dos décadas de vida institucional la UPS ha ido modificando su estructura académica. En un primer período contaba con facultades en cada una de las sedes; en una segunda etapa se unificaron las facultades a nivel nacional; y en el último desde hace 7 años se eliminaron las facultades y se pusieron en funcionamiento áreas del conocimiento. En el caso concreto de esta investigación interesa conocer las repercusiones en la gestión académica a partir de la reforma interna de la UPS (2008) que institucionalmente modificó su estructura organizativa. El análisis se realiza a partir de las opiniones de los docentes y de los actores implicados en la reforma.

La tesis está estructurada en cuatro partes: marco introductorio, marco teórico, marco metodológico y la cuarta sección que incluye los resultados de la investigación, conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro.

En el marco introductorio (Capítulo I) se expone el contexto en el que se desarrolla la investigación, la justificación y planteamiento del problema con la delimitación y objetivos de la misma. Dada la singularidad organizativa y de gestión de la UPS este apartado es importante para situar al lector en el contexto de la investigación.

El marco teórico consta de tres capítulos (II, III, IV) en los que se fundamenta teóricamente la investigación y se desarrollan aspectos relevantes en torno a los conceptos de gestión universitaria, las demandas sociales que presionan a las instituciones de educación superior a modificar sus estructuras y del gobierno universitario para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, la globalización, las demandas laborales y las necesidades de mejorar los perfiles profesionales, lo cual exige flexibilidad organizativa para asegurar la calidad de sus servicios en coherencia con su misión.

La tercera parte se centra en el marco metodológico a lo largo del capítulo V, en el que se plantea las perspectivas paradigmáticas, se describe el tipo de estudio, el diseño de la investigación y las estrategias o técnicas de recogida de información: análisis documental, cuestionario, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Al final de este capítulo se incluye un apartado sobre la credibilidad y rigor científico de la investigación.

La cuarta parte está destinada a la presentación de los resultados (Capítulos VI y VII). En un primer momento se analiza y describen los resultados de los datos cuantitativos como resultado del cuestionario de opinión y en un segundo momento se analiza y describen los resultados cualitativos como consecuencia de entrevistas y grupos de discusión. Por último, se presenta las conclusiones (Capítulo VIII) derivadas de la investigación, limitaciones y perspectivas de futuro.

Al ser parte de la Sociedad Salesiana y docente de la UPS, en el contexto de la celebración del Bicentenario del nacimiento de Don Bosco (1815-2015), aspiro que este trabajo contribuya a una mejor comprensión del proceso que está viviendo la Universidad en el marco de su reforma interna iniciada hace siete años, para continuar repensando el camino de la reestructuración en corresponsabilidad con los actores¹ de la misma para ser significativos en una misión educativa más allá de una semántica seductora y de expectativas que se suelen provocar cuando se habla de “reformas”.

¹ Nota aclaratoria: Para facilitar la lectura del trabajo en la redacción hemos optado por utilizar la modalidad genérica masculina al momento de hacer mención al género de una persona, entendiéndose que se hace referencia a los dos géneros, sin que ello signifique ninguna posición o consideración sexista.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE	14
CAPÍTULO I	15
MARCO INTRODUCTORIO, ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS	15
1.1 Contexto y momento en que se desarrolla la investigación	15
1.2 La Universidad Politécnica Salesiana como objeto de investigación	17
1.3 Justificación e interés por el tema	27
1.3.1 Criterios de orden científico.	27
1.3.2 Criterios de orden académico.	28
1.3.3 Criterios de orden social.	29
1.3.4 Criterios de orden institucional.	30
1.3.5 Criterios de orden personal.....	31
1.4 Planteamiento del problema	32
1.5 Delimitación y objetivos	34
1.5.1 Objetivo general.	35
1.5.2 Objetivos específicos.....	36
1.5.3 Relación entre preguntas y objetivos.....	36
1.6 Personas implicadas en la investigación	37
1.7 Aproximación metodológica	37
1.8 Fases en el desarrollo de la investigación	38
SEGUNDA PARTE	40
MARCO TEÓRICO	40
CAPÍTULO II	41
LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN UNA SOCIEDAD CAMBIANTE	41
2.1 La gestión universitaria: una aproximación conceptual	41
2.1.1 La gestión institucional.	41
2.1.2 La gestión como gobierno y como administración.....	43
2.1.3 La especificidad de la gestión universitaria.....	45
2.1.4 La gestión académica en la Universidad.	51

2.2 La Universidad en un contexto cambiante	56
2.2.1 La institución universitaria entre la continuidad y el cambio.....	56
2.2.2 Las demandas por un cambio en la concepción de la gestión.	59
2.3 Contexto general en el que se desarrolla la Universidad.....	62
2.3.1 La Universidad en una sociedad globalizada.	62
2.3.2 La universalización de la educación superior.....	65
2.3.3 La internacionalización de la educación superior.....	67
2.3.4 La expansión de las tecnologías de información y comunicación.....	68
2.3.5 El desarrollo de la sociedad del conocimiento.	72
2.3.6 Las nuevas demandas del mercado laboral.....	74
2.4 Misión y funciones de la Universidad.....	77
2.4.1 La misión de la Universidad.....	77
2.4.2 La función de la docencia en la Universidad.....	80
2.4.3 La función de la investigación en la Universidad.....	87
2.4.4 La función de la extensión universitaria.....	91
 CAPÍTULO III.....	 93
 ENFOQUES TEÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN.....	 93
3.1 Conceptualización de la Universidad como organización	93
3.1.1 Concepto y funciones de la organización.	93
3.1.2 Diferenciación de los conceptos institución y organización.....	95
3.1.3 La Universidad, una organización compleja.	98
3.1.4 La Universidad como organización aprendiente.	100
3.1.5 Cambios y reformas en la organización y gestión universitaria.	103
3.2 Modelos comparados de educación superior.....	107
3.2.1 Principales modelos europeos.	107
3.2.2 El modelo norteamericano.....	110
3.2.3 El modelo latinoamericano.....	111
3.3 Enfoques teóricos de los modelos organizativos de la Universidad	116
3.3.1 El modelo de organización burocrática.	116
3.3.2 El modelo de organización colegial.	117
3.3.3 El modelo organizativo empresarial o de mercado.....	120
3.3.4 El modelo de organización universitaria profesional.	122
3.3.5 El modelo de organización universitaria mixta.	122
3.3.6 La organización universitaria vertical.	123
3.3.7 La organización universitaria matricial.	124
3.3.8 La organización universitaria convencional moderna.	126
3.3.9 La organización de Universidad tecnópolis.....	128
3.4 Tipos de universidades por su ubicación geográfica.....	130
3.4.1 Universidades multicampus.	130
3.4.2 Universidades multisedes.	134

CAPÍTULO IV	139
EL GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	139
4.1 Una aproximación conceptual	139
4.1.1 Definiendo el gobierno universitario.....	139
4.1.2 Estructuras y órganos de gobierno.....	143
4.1.3 Niveles y formas de autoridad.....	146
4.2 Nuevos escenario y desafíos para los directivos	149
4.2.1 Nuevos escenarios y el gobierno de la Universidad.....	149
4.2.2 La gobernabilidad universitaria una tarea no fácil.....	155
4.2.3 Liderazgo y nuevos roles para los directivos en la Universidad.....	162
TERCERA PARTE	170
MARCO METODOLÓGICO	170
CAPÍTULO V.....	170
PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	170
5.1 Perspectiva o paradigma de la investigación.....	170
5.1.1 El paradigma positivista o racional-tecnológico.....	171
5.1.2 El paradigma interpretativo.....	172
5.1.3 El paradigma sociocrítico.....	172
5.2 Perspectiva o paradigma en el que nos situamos	172
5.3 Descripción del tipo de estudio	175
5.4 Elección metodológica de la investigación	178
5.5 Escenario de la investigación	180
5.6 La muestra para el estudio.....	181
5.7 Recogida de información.....	182
5.7.1 Análisis de documentos.....	183
5.7.2 Diseño del cuestionario de opinión.....	184
5.7.3 Los grupos de discusión.....	204
5.7.4 Entrevistas semiestructuradas.....	213
5.8 Rigor científico y la ética en la investigación.....	220

CUARTA PARTE.....	225
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	225
CAPÍTULO VI.....	226
RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS CUANTITATIVOS	226
6.1 Algunas consideraciones acerca del análisis realizado	226
6.2 Acerca del perfil de los docentes que respondieron el cuestionario	227
6.2.1 Docentes en relación con las sedes.....	227
6.2.2 Docentes en relación con los años de trabajo en la UPS.	228
6.2.3 Dedicación del tiempo docente.	229
6.2.4 Docentes en relación con la categoría.	230
6.3 Actual organización de la Universidad	231
6.3.1 Factores que motivaron los cambios en la estructura organizativa.....	232
6.3.2 Instancias en las que se genera la reforma de la estructura organizativa.....	236
6.3.3 Ventajas y desventajas de la organización multisedes.	238
6.4 Acerca del gobierno de la Universidad	247
6.4.1 Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica.	247
6.4.2 Decisiones de índole académico en la UPS.....	250
6.4.3 Valoración de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS.....	252
6.5 Acerca de la gestión académica en la Universidad.....	254
6.5.1 Conocimiento del modelo de gestión de la UPS.	254
6.5.2 Posibilidad de coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento.	256
6.5.3 Estructura de gestión académica y su relación con la misión y visión institucional.	257
6.5.4 Áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de la docencia.	259
6.5.5 Áreas del conocimiento y su proyección hacia el fortalecimiento de la investigación.....	261
6.5.6 Áreas del conocimiento y su trabajo en el fortalecimiento de la vinculación con la sociedad.	263
6.5.7 Cambios relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años.....	266
6.6 Factores y elementos necesarios para mejorar la gestión académica.....	268
6.6.1 Factores relevantes para asegurar la implementación de una estructura organizativa.	269
6.6.2 Elementos necesarios para mejorar la gestión académica.	270
CAPÍTULO VII	276
RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS CUALITATIVOS	276
7.1 Descripción breve del proceso para el análisis de los datos	276
7.2 Contexto, factores y actores de la reforma académica de la Universidad.....	282

7.2.1 Contexto de la reforma académica de la universidad	282
7.2.2 Factores que motivaron el cambio de facultades a áreas del conocimiento	287
7.2.3 Actores que participaron en la reforma	291
7.3 Factores internos y externos que condicionaron el cambio.....	292
7.3.1 Factores internos que condicionaron el cambio	292
7.3.2 Factores externos que condicionaron el cambio.....	298
7.4 Valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS	301
7.4.1 Valoración de la naturaleza multisedes de la Universidad	301
7.4.2 Valoración del proceso de las áreas del conocimiento	307
7.4.3 Valoración del gobierno universitario de la UPS	318
7.4.4 Valoración de los órganos colegiados y unipersonales	324
7.5 Repercusiones en la gestión académica con la nueva estructura académica	331
7.5.1 Cambios relacionados con la gestión de las carreras.	332
7.5.2 Cambios relacionados con la docencia.	337
7.5.3 Cambios relacionados con la investigación.....	343
7.5.4 Cambios relacionados con la vinculación con la sociedad/extensión.....	347
7.6 Elementos necesarios para mejorar la gestión académica	349
7.6.1 Estructura académica definida y estable.....	349
7.6.2 Proyecto a largo plazo	353
7.6.3 Plan de formación.....	356
7.6.4 Canales adecuados de comunicación.....	358
CAPÍTULO VIII.....	361
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	361
8.1. Conclusiones de la reforma organizativa de la UPS	362
8.1.1 Repercusiones de la reforma organizativa en la UPS, aspectos generales positivos y negativos.	362
8.1.2 Incidencias de las direcciones de áreas en la docencia, investigación y vinculación con la sociedad.....	371
8.1.3. Implicaciones de la reforma para directivos unipersonales de la UPS del gobierno y gestión.	378
8.1.4. Elementos necesarios para la mejora de la gestión académica en la UPS.	381
8.2. Limitaciones y perspectivas de la investigación	387
8.2.1. Limitaciones.	387
8.2.2. Perspectivas de futuro.	388
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	390

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Cuadro de preguntas para la investigación</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 2. Tabla de relación entre preguntas y objetivos</i>	<i>36</i>
<i>Tabla 3. Fases para el desarrollo de la investigación.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 4. Cuadro comparativo del concepto de gestión</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 5. Principios e instrumentos de la gestión académica.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 6. Elementos de la gestión académica identificadas en diferentes autores</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 7. Gestión del conocimiento en la gestión académica.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 8. Contexto de la Universidad: efectos y tensiones</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 9. Tendencias de la enseñanza superior en el contexto de las TIC</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 10. Impacto de las TIC en la Universidad.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 11. Cambios que el nuevo contexto exige a las instituciones de educación superior.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 12. Camino desde la disciplinariedad a la transdisciplinariedad.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 13. Las tres reformas de la Universidad en Latinoamérica y el Caribe.....</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 14. Espacio de posibilidades para el gobierno de las universidades</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 15. Tipología de universidades multicampus</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 16. Tipología de universidades por su distribución territorial</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 17. Distinción entre gobernar, dirigir y gestionar</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 18. Esquema jerárquico de tareas.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 19. Niveles de dirección universitaria y su margen de responsabilidad</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 20. Niveles y formas de autoridad en la Universidad</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 21. Instrumentos de reforma de estructuras internas.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 22. Principios positivos y significados problemáticos de la colaboración</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 23. Resistencia al cambio en la educación superior</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 24. Investigación educativa e investigación sobre la educación: diferencias.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 25. Documentos usados para el análisis</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 26. Fases para la construcción y aplicación de cuestionario</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 27. Probabilidades de una normal estándar</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 28. Docentes que respondieron el cuestionario de opinión por sedes</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 29. Características valiosas del grupo de discusión</i>	<i>205</i>
<i>Tabla 30. Informantes clave participantes en los grupos de discusión</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 31. Informantes clave participantes en las entrevistas.....</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 32. Datos de los encuestados por sede.....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 33. Años de docencia en la UPS.....</i>	<i>228</i>
<i>Tabla 34. Tipo de dedicación docente</i>	<i>229</i>
<i>Tabla 35. Categoría docente</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 36. Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS.....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 37. Instancias o personas desde donde se provocó la reforma</i>	<i>236</i>
<i>Tabla 38. Ventajas de la organización multisedes</i>	<i>239</i>
<i>Tabla 39. Desventajas de la organización multisedes.....</i>	<i>243</i>
<i>Tabla 40. Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica.....</i>	<i>247</i>
<i>Tabla 41. En base de qué se toman las decisiones en la UPS.....</i>	<i>250</i>
<i>Tabla 42. Opinión de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS.....</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 43. Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS.....</i>	<i>254</i>
<i>Tabla 44. Coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento.....</i>	<i>256</i>
<i>Tabla 45. Concordancia de la estructura de gestión académica con misión y visión.....</i>	<i>258</i>
<i>Tabla 46. Áreas del conocimiento y docencia</i>	<i>259</i>
<i>Tabla 47. Áreas del conocimiento e investigación</i>	<i>261</i>

<i>Tabla 48. Áreas del conocimiento y vinculación con la colectividad</i>	264
<i>Tabla 49. Cambios más relevantes en la gestión académica</i>	266
<i>Tabla 50. Aspectos relevantes para asegurar la implementación de un modelo de gestión académica</i>	269
<i>Tabla 51. Elementos para mejorar la gestión académica en la UPS</i>	271
<i>Tabla 52. Co-ocurrencia o frecuencia a partir de entrevistas y grupos de discusión.</i>	277
<i>Tabla 53. Miembros del Consejo Académico con la conformación de las áreas.</i>	317
<i>Tabla 54. Fases y ejes de unidad académicas en la UPS</i>	334

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Las áreas del conocimiento buscan integrar: docencia-investigación-vinculación</i>	23
<i>Ilustración 2. Directores de área del conocimiento conforman el Consejo Desarrollo Académico.</i>	24
<i>Ilustración 3. Las áreas y el Consejo Académico son propositivas al rectorado y Consejo Superior</i>	25
<i>Ilustración 4. Conformación inicial del Consejo Académico con la reforma de las áreas</i>	25
<i>Ilustración 5. Aspectos en los que se centran la investigación</i>	35
<i>Ilustración 6. Triangulación de métodos y sujetos informantes</i>	38
<i>Ilustración 7. Proceso de elaboración del cuestionario</i>	190
<i>Ilustración 8. Secuencia de aplicación de instrumentos</i>	218
<i>Ilustración 9. Nube de palabras acerca de las ventajas de la organización multisedes</i>	241
<i>Ilustración 10. Nube de palabras acerca de las desventajas de la organización multisedes</i>	245
<i>Ilustración 11. Nube de palabras elementos para la mejora de la gestión académica</i>	273

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Porcentajes de docentes encuestados en cada una de las sedes</i> _____	227
<i>Gráfico 2. Años de docencia en la UPS</i> _____	228
<i>Gráfico 3. Tipo de dedicación docente</i> _____	229
<i>Gráfico 4. Categoría docente</i> _____	231
<i>Gráfico 5. Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS</i> _____	233
<i>Gráfico 6. Instancias o personas desde donde se provocó la reforma</i> _____	237
<i>Gráfico 7. Respuestas por prioridad ventajas de organización multisedes</i> _____	240
<i>Gráfico 8. Desventajas de organización multisedes</i> _____	244
<i>Gráfico 9. Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica</i> _____	248
<i>Gráfico 10. En base de qué se toman las decisiones en la UPS</i> _____	250
<i>Gráfico 11. Opinión de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS</i> _____	253
<i>Gráfico 12. Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS</i> _____	255
<i>Gráfico 13. Coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento</i> _____	256
<i>Gráfico 14. Concordancia del modelo de gestión académica con la misión y visión</i> _____	258
<i>Gráfico 15. Áreas del conocimiento y docencia</i> _____	260
<i>Gráfico 16. Áreas del conocimiento e investigación</i> _____	262
<i>Gráfico 17. Áreas del conocimiento y vinculación con la colectividad</i> _____	264
<i>Gráfico 18. Cambios más relevantes en la gestión académica</i> _____	267
<i>Gráfico 19. Aspectos relevantes para asegurar la implementación de un modelo de gestión académica</i> _____	269
<i>Gráfico 20. Elementos necesarios para mejorar la gestión académica en la UPS</i> _____	272

GLOSARIO

CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CES: Consejo de Educación Superior

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONEA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación

CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

DFCT: Disciplina académica, Facultad, Carrera académica, Título profesional

DIDUPS: Didáctica para Docentes de la UPS

GTH: Gestión de Talento Humano

IES: Instituciones de Educación Superior

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior

NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

SENACYT: Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología

TIC: Tecnologías de información y comunicación

UB: Universidad de Barcelona

UCM: Universidad convencional moderna

UM: Universidad Matricial

UNADEDVI: Unidad Académica de Educación a Distancia y Virtual de la UPS

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UOC: Universitat Oberta de Catalunya

UPS: Universidad Politécnica Salesiana

UT: Universidad Tecnópolis

UTPL: Universidad Técnica Particular de Loja

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

MARCO INTRODUCTORIO, ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS

Este primer momento al que denominamos “marco introductorio, antecedentes y propósitos” se refiere a la contextualización necesaria para situarnos mejor en relación con la problemática que queremos estudiar, el contexto donde se llevó a cabo la investigación, las personas o agentes implicados, la justificación y motivaciones que nos motivan a profundizar en el caso concreto de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

1.1 Contexto y momento en que se desarrolla la investigación

Las grandes transformaciones tanto de carácter político, social, económico como tecnológico o demográfico, entre otras, que han sufrido las sociedades provocan la evolución de la Universidad incidiendo decisivamente en su organización, estructura y vida académica. Así, la globalización, el importante y acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, los cambios culturales, las nuevas relaciones sociales y profesionales modifican a la sociedad en general y a la Universidad en particular.

La Universidad como institución está pasando por una serie de cambios sustanciales. Según algunos investigadores y críticos (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Hannan & Silver, 2005; Manzano, 2011) todo este proceso complejo ha creado una especie de confusión paradigmática en la institución universitaria lo que le obliga a definir o redefinir sus áreas fuertes y sus fines. Estas situaciones de cambio profundo afectan a sus procesos de gestión como al ejercicio de sus misiones fundamentales: docencia, investigación y extensión universitaria (Benedito, 2008; Piattinni y Mengual, 2008).

Al mismo tiempo, la Universidad está sufriendo una importante transformación en su forma de organización tradicional que altera el marco de gobierno y la relación de poder dentro de estas organizaciones; modificando sus organigramas, sus estructuras, sus procesos y función social

(Caramés, 2000; Rué, 2004; Michavila, 2008). Esto exige definir tres cuestiones: la primera relativa al Gobierno y a las universidades sin renunciar a la autonomía; la segunda referente al gobierno interno de las universidades, es decir, la toma de decisiones y finalmente, la tercera, respecto a las estructuras funcionales de las universidades en centros, departamentos, el grado de rigidez o flexibilidad de sus estructuras para hacer frente al cambio (Bricall, 2000). Todos estos, son temas que desde hace años atrás ocupan un lugar relevante en las agendas de las universidades y de los gobiernos de turno que en muchos casos han obligado, al mismo tiempo, a las universidades a “repensarse a sí mismas” como institución y a redefinir sus estructuras y sistemas organizativos con reformas internas. Las estructuras del sistema de educación superior figuran en lo más alto de las prioridades en los debates de las políticas educativas en las últimas cuatro décadas, tanto a escala estatal como en los informes y consultas de organismos supranacionales (Teichler, 2009).

Refiriéndonos al contexto del sistema educativo ecuatoriano en general, en donde se llevó a cabo esta investigación, este asiste a un proceso de cambio en todo su arco desde los niveles inicial hasta el superior. A partir de la aprobación y entrada en vigencia de la actual Carta Constitucional del Ecuador (2008), un nuevo marco jurídico y normativo regula la educación a través de nuevas leyes y reglamentos por un lado, y por la creación de instancias que asegurarán los nuevos modelos de gestión. En el contexto específico de la educación superior, la Universidad ecuatoriana se encuentra también en pleno proceso de cambio orientado bien, desde la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES – 12, octubre de 2010), o bien, desde el Reglamento de la LOES publicado en el Registro Oficial del 1 de septiembre de 2011. A través de esta reforma el Gobierno busca regular y provocar cambios cualitativos en las universidades y en todo el nivel superior. Se intenta mejorar la calidad de la educación superior, que en palabras de Brunner (1994) el marco del nuevo contrato social, definido no solo en Latinoamérica, sino en el contexto internacional, busca sustituir la débil estructura de relaciones entre el Estado y la educación superior basada en un incremento del rol estatal, en términos de regulación y evaluación, sobre el funcionamiento del conjunto de las IES, el aporte y control de las fuentes de ingresos en función de metas y convenios, etc.

Todo este panorama de aspectos legales y normativos obliga a las instituciones a revisar sus estatutos, a elaborar planes de ajustes y mejorar en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación con la colectividad. De igual manera, las universidades son presionadas a revisar sus estructuras organizativas, a replantear sus organigramas y a reflexionar sobre sus formas de gestión y de gobierno. Este contexto nacional de cambio en la educación superior, coincide también con un proceso de reorganización interna que viene realizando la Universidad Politécnica Salesiana en los últimos años, con la finalidad de mejorar su propuesta académica en los ámbitos citados anteriormente.

1.2 La Universidad Politécnica Salesiana como objeto de investigación

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador fue creada el 5 de agosto de 1994 como entidad de derecho privado sin fines de lucro, con ‘personería’ jurídica y autonomía administrativa y financiera². Su promotora es la Sociedad Salesiana en el Ecuador. Es una Universidad privada, confesional, y cofinanciada por el Estado³. Está situada geográficamente en las tres ciudades más grandes del país: Quito, Guayaquil y Cuenca. Esta última ciudad es considerada la sede matriz ya que guarda relación con el momento de fundación. Se trata de una Universidad con una estructura organizativa y cobertura de carácter nacional por lo que puede denominarse como una Universidad multisedes.

Para el presente estudio es de particular interés contar con una visión retrospectiva que identifique los principales hitos que han marcado el actuar universitario. Cuando se aprueba la creación de la Universidad (1994) esta inicia sus actividades académicas con dos sedes en Quito y Cuenca respectivamente. Y, para en el año 1998 se crea una nueva sede en la ciudad de Guayaquil.

La lógica de gestión académica mantenía un orden de jerarquía basado en facultades, escuelas y especialidades. Centraba su interés en el tercer nivel de formación o de pregrado (licenciaturas e ingeniarías) dejando postergado el desarrollo del cuarto nivel o de posgrado hasta el año de 1996.

² Registro Oficial N.º 499, Órgano del Gobierno del Ecuador, 5 de agosto de 1994.

³ Estatuto UPS, septiembre 2005.

Paulatinamente la lógica de gestión del pregrado, aunque manteniendo jerarquía de facultades y escuelas, modificó la denominación de especialidades por carreras, en consonancia con las descripciones utilizadas en el Ecuador.

Basados en la prerrogativa legal que la ley de creación (1994) otorgaba a la Universidad la posibilidad de desarrollar sus actividades en cualquier lugar del país, mediante creación de extensiones, sedes, subsedes y programas, el crecimiento en carreras, escuelas y facultades a pocos años sufrió incrementos desmedidos, que si bien, por un lado favorecieron las respuestas a las demandas formativas de diversos sectores, derivaron en dificultades de gestión propias de un crecimiento poco regulado.

Siendo una sola Universidad, se tenía réplicas de facultades en casi todas las sedes, direccionadas por decanos también replicados en las diferentes sedes; igual situación se repetía a nivel de carreras y directores. Dicha independencia en la gestión de lo académico provocaba serias dificultades, no solo en la administración de los currículos, sino que el tema se agudizaba con mallas curriculares que para una misma titulación, dependiendo de la sede y de los responsables, sea decano o director, eran totalmente diferentes, esto por modificaciones en número de créditos, materias, requisitos de graduación, entre otros; los resultados a nivel de la función docencia indicaban claramente sobre la necesidad de cambio en el modelo de gestión.

Esta situación obligó a que la Universidad se planteara mejorar su estructura organizativa y sus procesos de gestión académica. Hasta la fecha, y desde su creación, la Universidad ha llevado a cabo dos reformas que han marcado hitos importantes, la primera de estas en el año 2003 y la última en 2008.

La primera revisión y reforma de su estructura organizativa y de gobierno se dio en el 2003. Se puso de manifiesto entonces, la necesidad de una estructura organizativa ágil y flexible que posibilitase y facilitase su gestión.

El primer cambio fue eliminar los decanos por sedes y reducir de quince facultades a apenas cuatro a nivel país. Se pasó de tener quince decanos –porque se repetían en cada sede– a solo cinco decanos con responsabilidades a nivel nacional. Para esta reforma, se partió de la constatación de los hechos mencionados anteriormente.

Lo positivo de la primera reforma fue la unificación de las mallas curriculares en todas las carreras destinadas a una misma titulación, y una mayor conciencia de la dimensión nacional de la Universidad y no solamente local como se aprecia en las actas del Consejo Superior N.º 75 del 2008, mientras se discute la pertinencia o no de pasar al nuevo modelo de gestión por áreas del conocimiento.

“Un gran logro académico fue la unificación de las mallas curriculares. Pero a partir del 2004 no hemos tenido mejoras en los contenidos y eso se da porque no existe un equipo humano que esté pensando la materia” (Actas de Consejo Superior, N.º 75, 2008: 4).

Junto a algunas soluciones de tipo académico, se superaron otras dificultades en la gestión ya sea administrativa como financiera, creando una mayor conciencia de participación y colaboración entre las tres sedes, con una visión más integral y que respondía a la característica de Universidad con presencia nacional (Cuaderno de Reflexión UPS, N.º 3, 2006:5). Otro aspecto que se señala como positivo es que a partir del año 2004 la Universidad de manera participativa elabora su primera Carta de Navegación, dando inicio así a una cultura de planificación.

Respecto a las dificultades no superadas en la reforma primera, en el espacio de la docencia y el currículo, radicó en que, aunque organizadas y unificadas las mallas curriculares, pocos o nulos fueron los logros de mejora en cuanto a contenidos, modalidades y asignación de docentes en función del perfil de las cátedras (Actas de Consejo Superior, N.º 75, 2008). Y, respecto a la gestión no pudo eliminarse la verticalidad, burocracia y lentitud en la toma de decisiones (lo que será también corroborado en el capítulo siete a partir de los resultados de la investigación).

La segunda reforma organizativa de la UPS se da en el año 2008 (pasados apenas cuatro años desde la primera), luego de una serie de reflexiones y encuentros denominados de “planificación y organización universitaria”, cuyo sentido fue la búsqueda constante para el aseguramiento de la

calidad académica, como se puede apreciar en los diferentes cuadernos de reflexión universitaria en donde se recogen las memorias del segundo encuentro de docentes de la UPS (febrero, 2006) y el primer encuentro de directores de carrera (marzo, 2006), entre otros.

Tomando en cuenta que la Universidad es una sola a nivel nacional, se buscó optimizar el talento académico de las personas y la misma gestión. La estructura anterior en facultades, prácticamente hacía de cada una de ellas “pequeñas universidades” con bastante autonomía en lo académico y en la gestión que giraban alrededor de un decano. Se buscó romper esa estructura rígida para centrarla en la academia más que en la gestión, teniendo presente siempre la unidad nacional de la Universidad. Se pensaba entonces que una nueva estructuración académica y de gestión por áreas del conocimiento ayudaría a mejorar ese constante problema para la gestión.

Esta segunda reforma interna supuso desaparición de las facultades y decanatos; más que una nueva estructura académica fue una conciencia de un modelo diferente de hacer gestión universitaria, que centró su desarrollo en la eliminación de estructuras tradicionales como facultades para establecerse en un modelo denominado por áreas del conocimiento (Actas de Consejo Superior, N.º 75, 2008; Resolución N.º 683-75-2008-07-09), llamado también de “responsabilidades compartidas” donde la gestión de la academia y en particular de la docencia no se soporta sobre una estructura orgánica funcional sino sobre la gestión de una sustancia fundamental denominada conocimiento.

Así nacen las direcciones de área del conocimiento, que tienen como rol ser ejes dinamizadores de las distintas funciones universitarias sin ser órganos de jerarquía en las carreras, ya que se supone una lógica que las diferentes ciencias, con sus subáreas y dominios científicos pueden y deben estar presentes de manera transversal en distintas titulaciones (Cuaderno de Reflexión Universitaria N.º 9, 2009).

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 1997) fue la base de implementación de las hoy áreas del conocimiento en la UPS. De ahí que el rol de los directores de área no es gestionar la acción académica sino brindar posibilidades de innovación de la docencia, investigación y vinculación desde el manejo de lo esencial: “el conocimiento”,

permitiendo como consecuencia que el nuevo gestor académico principal sea el destinatario tipo estudiante-investigador. Los planteamientos anteriores ciertamente estaban concebidos como ideal. Pero, ¿qué es lo que ha pasado durante este tiempo? Esta es la pregunta que nos motiva a desarrollar este trabajo.

El cambio de la nueva estructura académica con la eliminación de facultades y sus decanos a un modelo de gestión del conocimiento por áreas con directores por cada una de ellas, fue un proceso gradual que buscaba responder a las limitaciones académicas que con la primera reforma interna de la Universidad no se habían alcanzado. Y que para el caso de las carreras y sus titulaciones significó que ya no eran sostenidas por las facultades sino que serían alimentadas de innovaciones desde la lógica del trabajo por áreas de conocimiento.

Estos cambios inicialmente resultaron un tanto complicados y suscitaron una serie de dudas, temores, incertidumbres, especialmente sobre cómo realizar la gestión y hasta dónde llegaba la función de los directores de las áreas del conocimiento. Esa situación se ha clarificado y serenando con la reorganización del Consejo Académico que con los directores de área en su seno y bajo la presidencia de un vicerrectorado académico buscan que las innovaciones, fruto del análisis conjunto de sus integrantes, sean concretadas a nivel de espacios operativos tipo carreras, centros de investigación, posgrados, etc.

Igualmente en el ámbito del Consejo Académico se incluye a los denominados coordinadores de desarrollo académico, uno por sede, que trabajan en estrecha relación con el vicerrectorado académico y hacen de vínculo entre la gestión a nivel de sede de las distintas unidades académicas con las propuestas y análisis del Consejo Académico, serían el puente entre el deber ser y el hacer. Así la gestión administrativa de las carreras está en manos de los directores de carrera en función de lineamientos de un órgano colegiado superior y dan cuenta de sus resultados locales a través del vicerrector de sede.

Los cambios buscaban dar más importancia a lo **académico** y a continuar **potenciando una gestión nacional de la Universidad**. Existen tres aspectos que durante estas reformas organizativas se mantienen como constantes y que dan cuenta los documentos (Actas de Consejo

Superior, N.º 75, 2008 y Resoluciones) y los diferentes cuadernos de reflexión universitaria (N.º 1, 2005; N.º 2, 2005; N.º 3, 2006; N.º 4, 2006; N.º 9, 2009):

- El primero es la particular organización de la Universidad por su alcance nacional a través de sus sedes y que ha planteado la necesidad de consolidarse como una sola realidad universitaria evitando que en la práctica las sedes funcionen como si fueran tres universidades diferentes.
- El segundo aspecto muestra que las reformas y cambios realizados han buscado mejorar la calidad académica y la gestión académica.
- El tercer elemento evidencia que durante los cambios organizativos y académicos se han modificado las figuras de los directivos y sus funciones, a nivel local –sedes–, pero muy especialmente a nivel nacional de toda la Universidad. Así la UPS ha pasado de tener decanos en cada sede (1994-2003), a configurar decanos a nivel nacional (2003-2009), y, finalmente, la eliminación de los decanatos para configurar directores de áreas del conocimiento (2008 en adelante).

El cambio más significativo en la estructura académica a partir de la última reforma organizativa de la UPS es la creación de las áreas del conocimiento, que busca comprometer a los actores de la Universidad para trabajar académicamente con perspectivas de coordinación en y desde los ámbitos universitarios de la docencia, investigación y vinculación con la colectividad. Las áreas están llamadas a gestionar el conocimiento integrando armoniosamente la transferencia –DOCENCIA–, innovación –INVESTIGACIÓN– y aplicación –EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (III Encuentro Áreas del Conocimiento, 2011).

Con las áreas se busca un mecanismo que permita un modelo de gestión integrada de los espacios académicos. Procurar ambientes académicos propicios, desde un análisis colectivo, que necesitan constantes diagnósticos del quehacer universitario, auditorías académicas, análisis del crecimiento de líneas de investigación, identificación de proyectos relevantes a nivel de vinculación social.

Estos criterios expresados se visibilizan mejor en la siguiente ilustración tomada de las memorias del III Encuentro de reflexión sobre las áreas del conocimiento (Quito, abril 2011):

Ilustración 1. Las áreas del conocimiento buscan integrar: docencia-investigación-vinculación



Fuente: Memorias III Encuentro de Reflexión Áreas de Conocimiento (2011: 8)

Los demás órganos unipersonales de gobierno de la Universidad son el rectorado, el vicerrectorado general y el vicerrectorado docente (este último desde el 2010 y que inicialmente se llamaba vicerrectorado académico) que cumplen sus funciones desde la ciudad de Cuenca. En cada sede el responsable primero de lo administrativo es el vicerrector de sede, que hacen las veces del rector en cada una de las sedes con competencias descritas en el estatuto universitario.

Con relación a los directores de las áreas del conocimiento, deben ser considerados como académicos, con capacidades para generar estrategias innovadoras, monitorear los diferentes espacios académicos y sus relaciones y evaluar su rendimiento en función de indicadores institucionales, nacionales e internacionales. Y están llamados a impulsar de manera conjunta la agrupación de personas en espacios de docencia, investigación y vinculación para pensar cada día la nueva Universidad porque la institución es dinámica en toda su forma (III Encuentro de Áreas del Conocimiento, 2011).

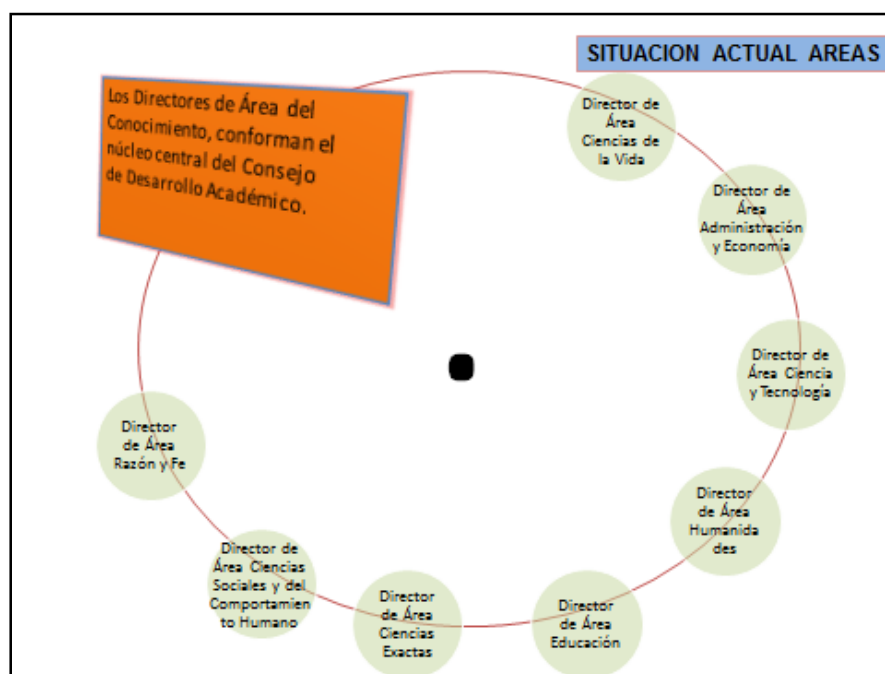
Las áreas, como se mencionó anteriormente no basan su acción sobre estructuras sino sobre el conocimiento y pautas de innovación, lo que no permite declararlas como una estructura única o

rígida, ni que sus funciones sean totales y definidas. Por otra parte, “las áreas no están plenamente relacionadas con las carreras. No están ni deben estar vinculados jerárquicamente a carreras, centros, ni ofertas externas” (III Encuentro de Áreas del Conocimiento, 2011: 3).

Hasta el momento los aspectos positivos que se señalan en las reflexiones de los directivos en los diferentes encuentros respecto de la actual estructura académica de la Universidad son la descentralización de la gestión académica y la mejora en la agilidad y los tiempos de respuesta en la gestión, las constantes innovaciones y la dinámica institucional.

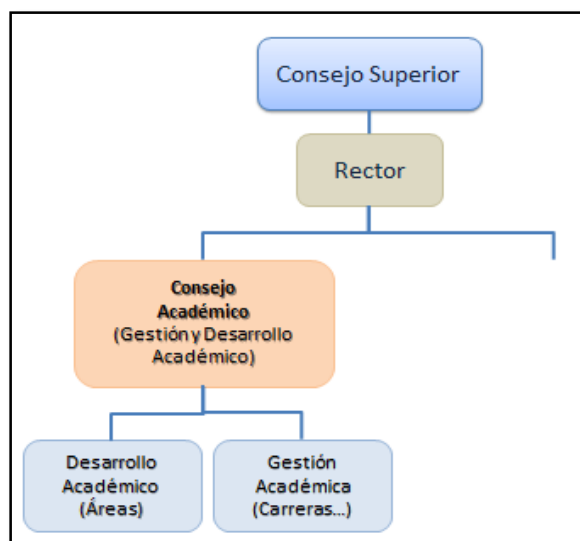
Como dificultades al parecer están el regionalismo por los contextos geográficos de las sedes, la lentitud y resistencias de los profesores y personal en general para asumir los cambios y en especial para conformar claustros especializados alrededor del conocimiento.

Ilustración 2. Directores de área del conocimiento conforman el Consejo Desarrollo Académico.



Fuente: Memorias III Encuentro de Reflexión Áreas de Conocimiento (2011: 11)

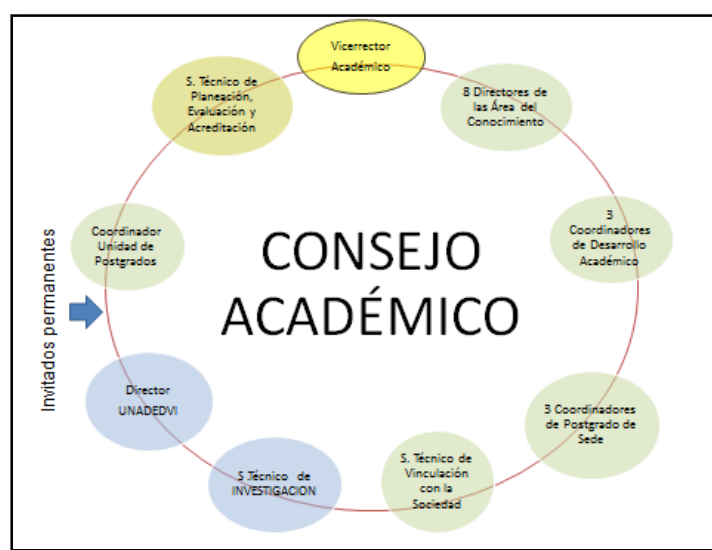
Ilustración 3. Las áreas y el Consejo Académico son propositivas al rectorado y Consejo Superior



Fuente: Memorias III Encuentro de Reflexión Áreas de Conocimiento (2011: 12)

Este gráfico trata de explicar que toda acción del Consejo Académico, es puesta a consideración del rector o del Consejo Superior, y que las áreas de trabajo del Consejo Académico se centran en temas: a) de desarrollo académico que las proponen por lo general las áreas del conocimiento y otras instancias del consejo y b) el seguimiento de la gestión académica desde el trabajo de unidades académicas como carreras, centros de investigación, etc.

Ilustración 4. Conformación inicial del Consejo Académico con la reforma de las áreas



Fuente: Memorias III Encuentro de Reflexión Áreas de Conocimiento (2011: 13)

Se reconoce que toda reforma busca mejorar los procesos académicos. Y considerando que los cambios exigen tiempos, estrategias para la apropiación e involucramiento de la propuesta de parte de los actores de la institución, etc., nuestro interés se centra en comprender desde las perspectivas de los docentes y directivos implicados en el actual modelo, sobre cuáles son los cambios más significativos en la gestión académica, las implicaciones que la actual estructura exige de los directivos con responsabilidades nacionales en la gestión, y, qué elementos son necesarios para mejorar la gestión académica. Identificar cuáles son los cambios y mejoras en los ámbitos de gestión académica en relación con su estructura organizativa no deja de ser un aspecto prioritario, pues las dos grandes tareas de la Universidad son la docencia y la investigación. Pero el entramado de la institución se ha de completar con la gestión, considerado en todos ellos los procesos de la toma de decisión.

*“La docencia y la investigación no podrían llevarse a cabo si no fuese con la ayuda de la gestión y, a su vez, esta sola dentro de las universidades no tiene sentido. La conjunción y coordinación de todas ellas permiten que la actividad docente e investigadora se lleve a efecto. Pero no hemos de olvidar en ningún momento que por encima de todas las actividades de docencia, investigación y gestión se encuentran los **procesos de toma de decisiones**”* (García, 1998:175).

Los cambios más significativos que ha provocado la reestructuración académica: el tema de la gestión universitaria, las repercusiones que la nueva estructura académica tiene para los directivos con cargos nacionales o de sede para asegurar la calidad de la gestión académica, la toma de decisiones son elementos claves que nos interesan conocer en el contexto de la UPS considerando su particular estructura organizativa. Mintzberg (2002), al referirse a los directivos expresa que la eficacia de un buen directivo depende en buena medida del conocimiento que tenga de su propio trabajo.

Nos motiva a comprender con profundidad este campo de investigación en la medida en que se torna necesario analizar y reflexionar sobre lo que piensan y sienten los actores implicados en este proceso. Todo esto nos sugiere la pertinencia y actualidad del tema universitario en los ámbitos organizativos, de gestión, de gobierno de los órganos unipersonales y de su papel en la dinamización de la participación de la comunidad universitaria para el mejoramiento de la calidad académica.

1.3 Justificación e interés por el tema

1.3.1 Criterios de orden científico.

La Universidad es una institución clave y estratégica en la sociedad de la información y del conocimiento. Ni la Universidad está al margen de la sociedad, ni la sociedad se desarrolla al margen de la Universidad. Tiene un lugar especial en la sociedad y desempeña un papel irremplazable en ella; un lugar no solo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de promoción de la investigación, del desarrollo, etc. (Naval, 2008). Ella es una institución decisiva en el avance de la sociedad. Y aunque no le corresponde definir las políticas de desarrollo económico, sí define sus políticas docentes y de investigación teniendo en cuenta las demandas sociales y las necesidades de los contextos regionales, nacionales, e incluso internacionales. Y para hacer efectivas su misión, visión, políticas y necesidades, lo mismo que resultados de eficiencia y de calidad, buscan también estrategias, sistemas organizativos, de gobierno y de gestión, que hagan realidad sus propósitos académicos, investigativos y de extensión universitaria con la sociedad. Para que la Universidad eleve al máximo su posible compromiso participativo con el mundo, afirma Barnett:

“tiene que disponer de una comprensión informada de sí misma y, especialmente, de sus recursos intelectuales. Por muy extraordinario que pueda parecer, lo cierto es que las universidades, que afirman estar involucradas en el tema del conocimiento, resultan que saben muy poco sobre sí mismas. Tiene sentido, por lo tanto, que cada Universidad lleve a cabo una detallada auditoría epistemológica y profesional de sí misma” (Barnett, 2002:179).

A criterio de este autor (Barnett) y otros como Jarvis, la Universidad como institución comprometida con el tema del conocimiento no debe olvidar la importancia de procurar información y conocimiento sobre sí misma. “Resulta un tanto paradójico que, en esta época de rápido cambio social, fomentemos la investigación, pero no siempre hayamos investigado de un modo muy completo nuestras propias instituciones” (Jarvis, 2001:120).

Investigar sobre la Universidad, lejos de ser un tema periférico, es un asunto de importancia capital. Así lo expresan también, De Miguel *et al.*, (2001), quienes apoyándose en Pelikan (1992), afirman que de tiempo en tiempo se pone de moda hablar de la idea, de los usos o la

misión de la Universidad, pero curiosamente en la casa donde se hace investigación sobre todos los temas de la naturaleza y la humanidad apenas si hay estudios sobre la Universidad.

En opinión de Ginés-Mora (1999), exponiendo la necesidad de generar información e indicadores sobre el funcionamiento de la educación superior, como herramientas valiosas para la mejora –además de servir de medio de información a la sociedad, y a los que han de tomar las decisiones–, manifiesta que la información cuantitativa y cualitativa sobre el funcionamiento de las universidades, es aún escasa. Lo que hace pensar que las universidades sean aún parcas en suministrar información útil acerca de sí mismas, o porque en el mundo académico, incluso entre los que ocupan puestos dirigentes, existe un cierto rechazo a elaborar información detallada sobre las universidades. Del mismo modo, Iglesias de Ussel, de Miguel, & Trinidad (2009) refiriéndose al caso español afirman que apenas hay investigación seria sobre educación superior y, menos aún, sobre instituciones universitarias.

Queda expresada la necesidad de que las instituciones universitarias no minimicen estudios que aporten a una mejor comprensión sobre su funcionamiento, de modo que sin alejarse de su misión, puedan adaptarse de manera creativa y flexible a las condiciones del contexto al que sirve. En diversos foros y congresos internacionales, se están tratando temas relacionados con la organización y gestión de las universidades, lo que evidencia la necesidad de seguir investigando sobre estos aspectos, para potenciar los cambios que resultan beneficiosos o eliminar aquellos que dificultan la mejora de los procesos académicos al interior de estas.

1.3.2 Criterios de orden académico.

Los criterios y autores señalados en el punto anterior, nos dan pistas para considerar que siendo el tema de las universidades un campo poco explicado, es pertinente como académicos –en ellas–, seguir investigando –sobre ellas–, para contribuir a la innovación y al cambio. Académicamente se ajusta, además, con el programa de doctorado “*Educación y Sociedad*”, en el cual los temas: docencia universitaria, evaluación, políticas y gestión universitaria, análisis institucional, reformas organizativas y prácticas educativas son muy relevantes.

Profundizar en la institución universitaria, sus modelos organizativos, su gobierno y sus modos de gestión, tiene una doble finalidad. Por una parte, comprender los aspectos positivos que inciden en el funcionamiento de las organizaciones; por otra, posibilitar procesos de intervención que faciliten el desarrollo y mejoramiento de la gestión académica. De hecho, poner el énfasis en algún aspecto de la estructura organizativa de la Universidad puede ser una actividad que favorezca la cohesión y mejora de la gestión universitaria y de los grupos humanos implicados. Académicamente es oportuno investigar estos temas, no solo como posibilidad de conocer mejor lo que pasa al interior de la estructura institucional, sino como un primer aporte a la sistematización de una experiencia y de los cambios surgidos en la UPS como una institución que por su trayectoria reciente está en constante evolución.

1.3.3 Criterios de orden social.

Las relaciones entre los intereses personales, la pertinencia y utilidad para el contexto social, no pueden estar nunca separados. Lo personal y lo profesional afecta de alguna manera lo social. Benedito (2000), haciendo referencia a la interrelación entre los aspectos personales, profesionales, laborales e institucionales afirma que el desarrollo profesional y personal significa,

“crecimiento, desarrollo, mejora, adecuación, en relación con el propio crecimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto”
(Benedito, 2000:590).

Muchas son las condiciones del entorno social que demandan cambios en las instituciones universitarias. Cambios organizativos, de flexibilización en el currículo, en la gestión, etc. Y aunque de la institución universitaria se ha dicho mucho que es lenta para el cambio (Barnet, 2002; De Miguel y otros 2001), no hay que olvidar que no todos los cambios son necesariamente buenos y las universidades no existen solo para responder a las presiones del cambio social, aunque se vean obligadas cada vez más a adoptar esas posturas. Se trata por tanto, de entender la realidad social más allá de la mera intuición o experiencia personal (Jarvis, 2001; Fullan, 2002).

Así, a la vez que esta investigación representa los intentos de comprender los cambios que se están produciendo en el contexto social y lo que este demanda para las instituciones de Educación Superior, refleja el compromiso vocacional y social con la educación como plataforma adecuada para el cambio social, sin descuidar el compromiso con la necesidad de que la Universidad mantenga su propia identidad ante la presión del contexto social en el que se desenvuelve.

1.3.4 Criterios de orden institucional.

La educación es un bien público y social y las universidades como instituciones tienen razón de ser en cuanto garantizan la educación para mejorar la sociedad. Toda institución nace en un determinado contexto social y cultural y con el tiempo van cambiando como la dinámica misma de toda existencia. La UPS en los veintiún años de vida institucional ha tenido un proceso de evolución que ha puesto su acento en diferentes momentos. Un momento de fundación, uno de institucionalización, otro de evaluación-acreditación y finalmente uno de reformar sus estructuras organizativas, de modo que sean más ágiles y flexibles.

Una organización que llega a un tamaño ya estable debe planificar no la expansión sino la consolidación y la mejora de la calidad. Eso es lo que se entiende en forma resumida por “excelencia” (De Miguel, *et al.*, 2001). Transcurridos estas dos décadas es necesaria una reflexión y una sistematización de la evolución académica de la organización y el gobierno de la Universidad, recogiendo la experiencia vivida, los avances o dificultades producidos por los cambios sustanciales en la estructura, en las sedes y campus por la expansión, adaptación y reformas en estos años. Siempre será útil la reflexión, el análisis y evaluación sobre la conveniencia y el alcance de una reforma de los órganos de gobierno de la Universidad. Pensar la experiencia, revisar la práctica, realizar un análisis crítico para aportar desde esta experiencia a la construcción de la teoría de los sistemas de organización y gobierno universitario siguen siendo desafiantes.

1.3.5 Criterios de orden personal.

En la elección de un tema de investigación existen motivos e intereses personales que surgen desde la práctica cotidiana y la experiencia profesional ajustadas generalmente a condiciones autobiográficas vividas. Fullan (2002), manifiesta que los mejores análisis del proceso de cambio educativo provienen de nuestra vinculación con la práctica. El interés investigativo tiene como intención un estudio analítico y comprensivo de la organización, gestión y gobierno de la educación superior; considera como presupuesto de fondo o motivación inicial el haber estado involucrado en los últimos diez años en ámbitos de docencia y de gestión en la UPS. El objetivo no es, sin embargo, dar testimonio ni hacer una biografía personal de cómo se participó dentro de ella. Se trata de hacer un trabajo más analítico y comprensivo desde la voz de los propios actores, docentes y directivos implicados en la gestión de la Universidad.

Asumiendo el criterio de Barnett (2002:179), quien manifiesta que “el conocimiento y la comprensión tienen que empezar por casa”, junto con los criterios de orden científico, social y académico, sobre la necesidad de investigar sobre las universidades, entran en sintonía también, preguntas e intereses personales, una mejor comprensión sobre el contexto institucional y profesional propios.

Quizá sea más fácil encontrar una cierta seguridad si consideramos aquel tópico de que “hay que escribir sobre lo que se conoce”. Sin embargo, es lo desconocido lo que suscita las preguntas y mueve a la búsqueda de respuestas, investigación y nuevos aprendizajes. De Miguel *et al.*, (2001:67), defendiendo la importancia de la combinación entre docencia e investigación, afirman: “La investigación es una forma de enseñarse a uno mismo, de aprender” y tiene sentido y coherencia con la expresión de Mintzberg (1984:17), cuando dice: “Escribo en primer lugar para mí mismo. Así es como aprendo...”. De este modo, si en el plano personal aún sigue siendo un imperativo el antiguo “conócete a ti mismo” de Sócrates, no menos importante es en la actualidad, conocer el contexto y el funcionamiento de las propias instituciones a las que nos pertenecemos y en las que nos desempeñamos como profesionales y desde nuestras opciones de vida. Tanto los criterios de orden científico, social e institucional, académico y personal nos han

motivado a incursionar en la realización de este trabajo. Estimamos que este proyecto de investigación reúne los requisitos de pertinencia, oportunidad y relevancia.

1.4 Planteamiento del problema

La complejidad universitaria y su diversidad hacen que sus estructuras organizativas resulten, al mismo tiempo, con diferentes manifestaciones. En las últimas décadas varios autores y estudios (Clark, 1983; Delors *et al.*, 1996; Pérez y Peiró, 1997; Michavila y Calvo, 1998; Attalí *et al.*, 1998; Boyer, 1998; Casanova & Rodríguez, 1991; Oroval y Rodríguez, 2000; Bricall, 2000; ANUIES, 2000; Solé y Coll, 2000; Pedró, 2004; Escotet, 2005; Michavila, 2008 y Teichler, 2009; Casanova, 2012) se han referido a los temas de los modelos universitarios, de su gobierno y gestión académica considerando diferentes variables en relación con el contexto social en el que se sitúa la institución universitaria.

Uno de los problemas universitarios de permanente discusión, aunque no con la intensidad que debiera, pero que ha cobrado importancia en el análisis y reflexión es el referido a la organización universitaria. En ciertos ámbitos a este tema se le denomina “modelo” o también “estructura universitaria” (Pacheco, 2008).

La estructura académica universitaria, se refiere no al conjunto de la institucionalidad de la Universidad, sino a aquella parte fundamental referida a la organización para el desarrollo de actividades académicas que son la docencia, la investigación, la extensión-vinculación con la colectividad y la gestión académica. Se denomina estructura académica, a la forma como una institución se organiza para el desarrollo de la ciencia y de la cultura, y para la formación de profesionales. La estructura académica sustenta el desarrollo de las actividades académicas que son la docencia y la investigación (Pacheco, 2008).

Aunque de manera general las universidades en su aspecto institucional y sus fines compartan una naturaleza idéntica, en sus estructuras organizativas cada Universidad está dotada de un modelo propio y se explicita en la definición de sus estatutos y legislaciones vigentes en cada país. Es decir, no existen modelos homogéneos de universidades. La diversidad organizativa es

también propia de la institución universitaria (Caramés, 2000) y responde a los principios de autonomía universitaria en cuanto a su forma de organización (Bricall, 2000; Iglesias *et al.*, 2009).

La estructura organizativa de la Universidad Politécnica Salesiana, con una presencia nacional en las tres ciudades más importantes del país (Quito, Guayaquil y Cuenca), es de multisedes, diferente a la mayoría de universidades del Ecuador, con un rectorado fuera de sus sedes y con representantes del rector (vicerrectores de sede) como máximas autoridades en estas. Las universidades multisedes, con presencia en diferentes contextos: locales, interprovinciales y nacionales, son instituciones complejas por su naturaleza y objeto de modificación con el paso del tiempo.

Lo anterior parece exigir un mayor nivel de organización y una mayor capacidad de gestión. Supone, al mismo tiempo, la movilidad constante y el desplazamiento de sus directivos: rector, vicerrector general, vicerrector académico y demás directivos con responsabilidades de carácter nacional en el país. Es el caso de la UPS del Ecuador.

En la actualidad, dada la última reforma (2008) exige lo mismo de los directores de las áreas del conocimiento, para “asegurar” el trabajo corporativo, la identidad institucional y la calidad de la gestión académica. Este desplazamiento permanente por las diferentes sedes y campus para coordinar, planificar, dar seguimiento de los procesos y evaluar los resultados de la gestión, es una exigencia por la misma configuración de la Universidad con una presencia nacional. No partimos de la idea de que esta particularidad implique *a priori* un problema, aunque será considerada en el desarrollo de la investigación.

Considerando que todo cambio genera resistencias, dudas, incertidumbres hasta que exista una verdadera apropiación y clarificación de la propuesta (Letelier, 1993), en sintonía con esos cambios organizativos, el trabajo de los directivos y de los docentes, en cuanto implicados en la gestión académica, ha de ser analizado y estudiado, para profundizar en las comprensiones o percepciones respecto de los cambios que se van alcanzando (Fullan, 2002) con la actual estructura académica para el desarrollo de la docencia, la investigación y la vinculación por un

lado, y por otro, identificar cuáles son las implicaciones que la nueva estructura académica exige para quienes ejercen cargos unipersonales en la gestión académica. Entendemos que la organización universitaria, su gobierno y sus formas de gestión están en función de responder a su misión universitaria mejorando sus procesos académicos.

Es evidente que en el campo de la organización y la gestión universitaria son muchos los aspectos o variables que podrían ser objeto de estudio, sin embargo, considerando el contexto de la UPS, nos centraremos en los ámbitos de la organización académica por áreas del conocimiento, y de la gestión entre los órganos académicos-directivos unipersonales con funciones a nivel nacional en la Universidad y los directivos con responsabilidades en la gestión a nivel de sede. De esta manera, nos preguntamos:

Tabla 1. Cuadro de preguntas para la investigación

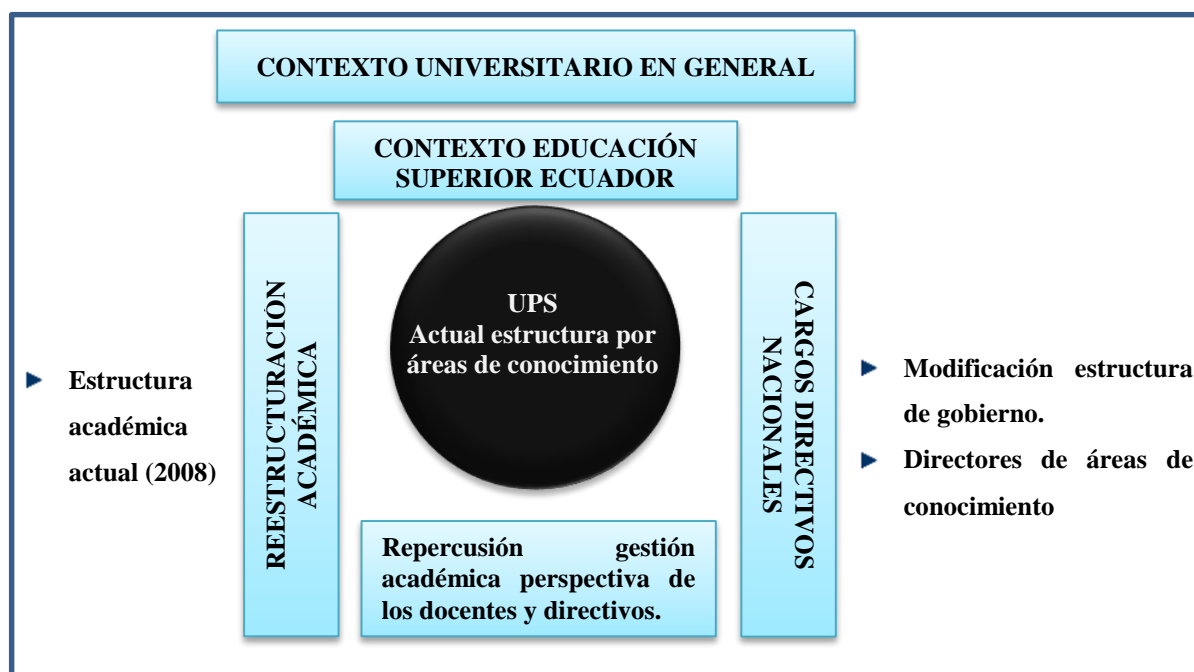
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuáles son los factores del contexto actual que condicionan el cambio en la Universidad? – ¿Cuáles son las principales teorías organizativas y los modelos de gobierno para la gestión universitaria? – ¿Cuáles son los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS? – ¿Cuáles son las implicaciones para los directivos con cargos a nivel nacional que exige la nueva estructura académica de la UPS para asegurar la calidad de la gestión académica? – ¿Qué componentes son necesarios para asegurar una gestión académica integral en la UPS?
--

1.5 Delimitación y objetivos

La investigación llevada a cabo se sitúa en el contexto de la educación superior ecuatoriana y concretamente en la UPS como escenario. Se ha desarrollado como un estudio de caso. Hubiese sido interesante ampliar el arco de la investigación y el modelo organizativo y de gobierno en un contexto más amplio, pero, por una parte, tal pretensión estuvo fuera del tiempo disponible y de los alcances de recursos del investigador y, por otra parte, el interés estuvo centrado en analizar y profundizar este caso en particular por su singular estructura organizativa ya explicada.

El campo de la educación superior y universitaria puede ser investigado desde diferentes ámbitos, pero en esta investigación nos hemos centrado básicamente en analizar los cambios que se están produciendo en la Universidad y lo que demanda a sus formas organizativas y de gobierno en función del mejoramiento académico. En concreto, se profundiza en el contexto social, las formas organizativas y de gobierno de la Universidad, con aquellos que asumen cargos directivos unipersonales de gestión académica.

Ilustración 5. Aspectos en los que se centran la investigación



Fuente: Elaboración propia.

1.5.1 Objetivo general.

Analizar la estructura académica de la Universidad Politécnica Salesiana y su repercusión en la gestión académica, desde las perspectivas de los docentes y directivos, con la finalidad, si procede, de sugerir propuestas de mejora.

1.5.2 Objetivos específicos.

- Identificar qué factores importantes condicionan el cambio en la Universidad.
- Describir las teorías organizativas y modelos de organización y gobierno universitario más relevantes.
- Analizar cuáles son las opiniones de los docentes y directivos acerca de los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS.
- Analizar las implicaciones que la nueva estructura académica exige para los directivos con cargos nacionales para asegurar la calidad de la gestión académica.
- Elaborar –si procede–, propuestas de mejoramiento al sistema organizativo y de gestión que incorpore los componentes de gestión académica derivados del análisis de los resultados.

1.5.3 Relación entre preguntas y objetivos.

Tabla 2. Tabla de relación entre preguntas y objetivos

Preguntas	Objetivos
¿Cuáles son los factores del contexto actual que condicionan el cambio en la Universidad?	Identificar qué factores importantes condicionan el cambio en la Universidad.
¿Cuáles son las principales teorías organizativas y los modelos de gobierno para la gestión universitaria?	Describir las teorías organizativas y modelos de organización y gobierno universitario más relevantes.
¿Cuáles son los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS?	Analizar cuáles son las opiniones de los docentes y directivos acerca de los cambios más significativos en la gestión académica bajo el modelo actual de la UPS.
¿Cuáles son las implicaciones para los directivos con cargos a nivel nacional que exige la actual estructura académica de la UPS para asegurar la calidad de la gestión académica?	Analizar las implicaciones que la nueva estructura académica exige para los directivos con cargos nacionales para asegurar la calidad de la gestión académica.
¿Qué elementos son necesarios para asegurar una gestión académica integral en la UPS?	Elaborar –si procede–, propuestas de mejoramiento al sistema organizativo y de gestión que incorpore los elementos de gestión académica derivados del análisis de los resultados.

1.6 Personas implicadas en la investigación

Esta investigación está centrada en comprender desde las voces de los docentes y de aquellos que estuvieron o están implicados en responsabilidades de dirección. De qué manera esta estructura organizativa ha contribuido a un trabajo más coordinado y participativo entre los directivos a nivel nacional y los directores de carrera con responsabilidades a nivel de sede. Y, de qué manera esto ha tenido repercusiones en la gestión académica en la Universidad, al igual que las exigencias que la nueva estructura académica plantea a quienes ejercen cargos directivos con responsabilidad nacional en la UPS.

Para los fines de la misma, era necesario conocer la visión del cuerpo docente de la Universidad, de los directores de carrera a nivel de sede y los directivos a nivel nacional. El modo o la manera de la participación de estos actores en la investigación están explicados en el diseño y definición metodológica de la investigación. Nos interesa comprender las perspectivas que los implicados en este contexto universitario en particular dan a su realidad desde sus propias voces, con su propia habla.

1.7 Aproximación metodológica

En un contexto particularmente complejo como es el universitario, en el cual se establece un entramado de relaciones entre los diferentes actores que conviven en él, se precisa una aproximación comprensiva al estudio de la estructura actual de la UPS y sus repercusiones más significativas en la gestión académica y en las implicaciones para los directivos con funciones de carácter nacional en el contexto universitario salesiano.

Para asegurar una adecuada y suficiente triangulación metodológica con el fin de acercarnos a los objetivos planteados se ha hecho uso de tres técnicas: la aplicación de una encuesta para los docentes; tres grupos de discusión con los directores de carrera y otros actores relacionados con centros de investigación o coordinadores de la extensión, en diferentes ciudades (uno en cada sede). Finalmente, una entrevista para los directivos con responsabilidades académicas y del gobierno de la UPS a nivel nacional.

Ilustración 6. Triangulación de métodos y sujetos informantes



Fuente: Elaboración propia.

Se ha considerado el cuestionario de opinión para los docentes como un instrumento valioso, cuya información ha de ser debidamente contrastada por los procedimientos más apropiadamente cualitativos con los grupos de discusión y las entrevistas.

1.8 Fases en el desarrollo de la investigación

Detrás de los resultados de esta investigación, existe un sinnúmero de procedimientos metodológicos y personales que no siempre aparece explícito en la redacción o en materialización de la tesis, pero que forma parte de la dimensión existencial de quien investiga. Por cuestiones prácticas a continuación se ilustra a través de una tabla las cuatro grandes fases que exigió el desarrollo de este proyecto investigativo.

Tabla 3. Fases para el desarrollo de la investigación

FASES	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
FASE 1: Elaboración del marco teórico y del marco metodológico	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y revisión de bibliografía y literatura especializada. - Estructuración y desarrollo del marco teórico. - Diseño y desarrollo del marco metodológico.
FASE 2: Diseño, planificación y recogida de información	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y validación de instrumentos: cuestionario de opinión; guion del grupo de discusión; guion para la entrevista. - Negociación y aplicación del cuestionario de opinión. - Negociación y coordinación para el desarrollo de los grupos de discusión. - Negociación y coordinación para el desarrollo de las entrevistas.
FASE 3: Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Vaciado de la información para el análisis de datos. - Vaciado y transcripción de la información cualitativa para el análisis de los datos. - Devolución de la información a los participantes para su validación. - Categorización de la información. - Triangulación de la información. - Análisis e interpretación de la información.
FASE 4: Sistematización del informe y conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del informe. - Desarrollo de conclusiones. - Depósito de la tesis.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

Esta segunda parte del marco teórico se desarrolla en tres capítulos. El primero está referido a la gestión universitaria en una sociedad cuya constante es el cambio y que tiene factores que de alguna manera obligan a cambiar a las instituciones universitarias (Capítulo II); por otra parte, se desarrolla algunas teorías de la organización universitaria y una descripción de algunos modelos comparados de educación superior (Capítulo III); para terminar haciendo una referencia aproximativa a la comprensión del gobierno universitario (Capítulo IV).

CAPÍTULO II

LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN UNA SOCIEDAD CAMBIANTE

2.1 La gestión universitaria: una aproximación conceptual

2.1.1 La gestión institucional.

El concepto de gestión es muy amplio; para algunos autores gestión y administración son acepciones muy comunes. En Gairín (1988), la gestión aparece como el actuar cotidiano dentro de una organización con tareas concretas relacionadas con la programación, organización o distribución de tareas, actuación, coordinación y control.

“La gestión entraría de lleno y correspondería esencialmente a la función de actuación o ámbito de tareas y, por lo tanto, sería una función organizativa. Abarca, por tanto, actuaciones bajo los presupuestos marcados y, aunque habitualmente se reduce a lo administrativo o lo económico, puede referirse a distintos ámbitos de la organización” (Gairín, 1988:178).

Nuestro interés inmediato es la conceptualización de la gestión relacionada con el tema de la gestión institucional referida específicamente con lo educativo. Y por ello conviene situarnos en aquellas concepciones que hacen referencia a este campo. Asumimos en principio las definiciones que están relacionadas con los centros educativos.

Existen definiciones de gestión relacionadas con el proyecto educativo de un centro educativo. “Por gestión entendemos ese llevar a la práctica, en la complejidad diaria, aquellas previsiones y compromisos que figuran en los documentos institucionales del centro” (Delgado, 1995:311). Una definición similar y relacionada con el proyecto educativo presenta Antúnez (1997:15), como “el proceso dinámico orientado hacia la consecución de unos objetivos, que en el caso “escolar” se identifican con los (...) formulados a través del proyecto educativo”.

Refiriéndonos específicamente al ámbito universitario, la gestión institucional centra la atención sobre el concepto “institución” que supera la noción de organización para fijar el análisis en las

normas, reglas, expectativas de comportamiento, sistemas de gratificación, sentidos, identidades, etcétera.

“... la gestión no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería: es una labor de construcción, preservación y proyección en el tiempo de los elementos que convierten a la organización en una institución que involucra a muy diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados a los que alcanza” (Martínez, 2000:11).

El concepto de gestión hace referencia a la trama en la que se articulan factores que inciden en la conducción de la institución para cumplir con sus fines para los que fueron creadas y a través de los resultados. El concepto de la gestión es prever el futuro, formular un proyecto para anticiparse a los problemas desde un planeamiento estratégico promoviendo una respuesta proactiva.

La Universidad es un universo simbólico, con mitos que contribuyen a otorgar sentido a la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan, gobernando el pensamiento y estructurando la vida cotidiana (Clark, 1995). Todo este universo simbólico se va configurando a lo largo de la historia institucional hasta dotarle de una personalidad propia. De allí, que el papel esencial de la gestión universitaria es la vigilancia de la coherencia entre su identidad, su orientación y su desempeño.

Desde los criterios de la planificación estratégica la gestión deberá contemplar, entre otros ejes de análisis para su desarrollo:

- Los propósitos compartidos por la comunidad educativa.
- Objetivos institucionales en función de los propósitos.
- Estrategias para el logro de los objetivos.
- Tipo de organización requerida (viable en el marco de las posibilidades institucionales)
- Planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo.

En estas formulaciones se expresa una visión común del futuro para una institución y se establecen los compromisos de acción de todos los miembros de la comunidad, de la institución universitaria en este caso. Asumimos también el criterio de Martínez (2009) para quien la gestión

institucional es el arte de “pilotear” la institución y “guiar” a la organización para desempeñar eficazmente su misión atendiendo los objetivos. Insiste, además, que el desafío actual es aplicar un nuevo modo de conducir el funcionamiento de las instituciones educativas, en el que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto y cambiante.

De este modo, ‘pilotear’ una organización y llevarla a reencontrar su sentido y su finalidad requiere capacidades de sus líderes para señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnen a nuevos actores y liberar un ‘quantum’ de capacidad creativa y de transformación. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones (Martínez, 2009). Entendemos que la acción de gestión institucional está relacionada directamente con las acepciones de gobierno y administración, así como la capacidad para tomar decisiones como lo veremos a continuación.

2.1.2 La gestión como gobierno y como administración.

Antúnez (1997) y Martínez (2000), identifican tres conceptualizaciones o perspectivas similares referentes a la gestión. El primero señala la gestión referida a la administración de un centro, a la gestión relacionada con funciones por encargo y a la relacionada con la toma de decisiones. Del mismo modo, el segundo autor coincide con estas características que están relacionadas con la gestión y que a continuación las describimos brevemente:

- a. **La gestión como función administrativa.** Hace referencia al manejo cotidiano de la captación, ordenamiento y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales, en el marco de una estructura que distribuye responsabilidades y que define una estructura de trabajo. En esta perspectiva el análisis tiende a reducirse a las funciones administrativas clásicas: planificación, organización, dirección, coordinación y control, con énfasis en la distribución y gestión de recursos financieros, materiales o humanos. Se corresponde con lo que en la literatura especializada se entiende por “management”.

- b. **La gestión como función de gobierno.** Esta perspectiva incorpora las dimensiones vinculadas al gobierno, entendiendo por tal la capacidad de 1) la definición de la misión y del diseño institucional, 2) la fijación de la orientación estratégica, 3) la determinación de los objetivos operacionales y de las ofertas académicas, 4) el dictado de las políticas que regulan su funcionamiento, la naturaleza y atributos de los destinatarios de sus servicios, 5) la definición de estándares de calidad para sus actividades, 6) el establecimiento de los criterios para la captación de recursos y su asignación entre las diferentes funciones, 7) el seguimiento y la evaluación de la ejecución de las acciones que se derivan de las definiciones y mandatos anteriores. Para Martínez (2000) esta perspectiva a su criterio, se corresponde con la noción de “governance” o gobernancia, que será ampliado más adelante en el capítulo cuatro, en donde se desarrollará el tema del gobierno universitario.
- c. **La gestión como toma de decisiones.** Esta perspectiva se expande cuando se introduce la idea de gobernabilidad, como la capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la identidad institucional, sus contenidos simbólicos y su proyección en el tiempo. Dirige la atención a los procesos decisorios y de implementación sobre los que las estructuras de gobierno tienen incidencia, a las respuestas y consecuencias de las políticas institucionales y a los niveles de legitimidad y consenso alcanzados. Su propósito es identificar los factores intervinientes para explicar las capacidades de orientación y conducción institucional, así como las predisposiciones para percibir, atender y encauzar la creciente complejidad en que se desarrolla actualmente la institución universitaria. La gestión como la capacidad para tomar decisiones, comprende la capacidad para establecer compromisos creíbles, para generar confianza en las políticas adoptadas y para reducir la incertidumbre derivada de los comportamientos oportunistas de los actores.

Tabla 4. Cuadro comparativo del concepto de gestión

Antúnez (1997)	Martínez (2000)
<ul style="list-style-type: none"> - La gestión como acción y efecto de la administración material de un centro - La gestión como un conjunto de actuaciones propias de la función directiva - La gestión como tarea que se realiza por encargo 	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión como administración - La gestión vinculada al gobierno y a las tareas directivas - La gestión como toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia a partir de Antúnez (1997) y Martínez (2000).

La concepción que adoptamos para nuestro estudio incorpora cuestiones propias de la “gestión institucional” tanto del gobierno como de la administración. Comprende la definición de políticas los procesos de toma de decisiones, y asignación de recursos. No descuida el conjunto de condiciones para el desempeño de las funciones básicas de la Universidad. Del mismo modo, la concepción que adoptamos está relacionada con la gobernabilidad que se expresa en las exigencias de las demandas externas y los procesos internos, la integración de la docencia, la investigación y la extensión, la convivencia productiva de los actores con intereses, aspiraciones y orientaciones diferenciadas. Entendemos que la gobernabilidad va mucho más allá de la participación y de la distribución del poder, como afirma Albornoz, (1996), para referirse básicamente a los resultados y consecuencias de la participación y de la movilización de los recursos de poder. El criterio de gobernabilidad que a esta concepción le corresponde es que la gestión debe apuntar a construir identidad institucional, a preservar su legitimidad, a asegurar la calidad de las actividades que se llevan a cabo y de sus productos, a la eficiencia en el uso de los recursos y a velar por la sostenibilidad institucional (Martínez, 2000).

2.1.3 La especificidad de la gestión universitaria.

El momento de cambio por el que pasa la Universidad actual, es un elemento que caracteriza el estudio de la misma (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Jarvis, 2006), ya sea afirmando que es una institución que está llamada a declinar de sus valores tradicionales, o bien señalando que, justamente ante la crisis de la modernidad, la Universidad debe ratificar su papel como uno de los espacios por excelencia del conocimiento y del devenir social (Michavila, 2001; De Miguel y otros, 2001; Pedró, 2004; Merino, 2002). Tal controversia confirma la importancia que se

concede en el pensamiento actual de la Universidad en todas sus dimensiones, sin dejar de ser menos importante el de su gestión.

La necesidad de una gestión universitaria orientada a la innovación y al cambio es algo asumido por todos los analistas. No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales (Rodríguez, 2002). Obviamente el concepto de gestión es algo demasiado amplio y es usado de diferentes maneras en los nuevos escenarios sociales. Para hacer referencia a la gestión universitaria también están aquellos trabajos que en la gestión está contemplada como el de la financiera. Pero no es esta la situación en lo referido a la gestión de la Universidad como organización compleja (De Moura Castro, *et al.*, 2000), en la que se afirma que existe poco análisis o tratamiento poco sistemático de las dimensiones vinculadas al gobierno y a la gestión de la institución como unidad y totalidad (Martínez, 2000). Por ello, es importante clarificar y especificar qué entendemos por gestión en el campo universitario o en el ámbito educativo.

Cuando se habla de gestión en la Universidad para Marcovitch (2002), es necesario en primer lugar, distinguir claramente entre administración y burocracia. En la Universidad y en la administración pública en general, existe la tendencia a confundir procedimientos de gestión y procedimientos autoritarios, burocratizantes, que inhiben de atender aspiraciones justificadas. Esta distinción, si no es percibida, convierte a la administración en un fin en sí misma.

“La gestión, en realidad, es un medio para lograr objetivos. Cuando una organización se propone conseguir resultados ambiciosos, es necesario planificar, definir objetivos que se quieren alcanzar, distribuir responsabilidades, ejecutar lo que fue proyectado y, finalmente, evaluar comparando lo que se había planificado con los resultados obtenidos. Lejos de ser una secuencia de memorandos, informes y procesos que circulan durante meses a años sin ningún resultado concreto, la gestión es el instrumento puesto al servicio de un colectivo humano para que se alcancen buenos resultados” (Marcovitch, 2002:92).

Hay que considerar que tanto en las cuestiones de gobierno como de administración se combinan restricciones externas y discrecionalidades internas. Si bien las universidades tienen capacidad de decisión basada en el criterio de autonomía institucional y vinculada con la misión, y actividades académicas propias están, al mismo tiempo, reguladas y sujetas a marcos normativos de la sociedad o del gobierno que regulan sus estructuras institucionales, organizativas y de funcionamiento. Nuestro criterio personal es que nunca como en las últimas dos décadas se han

llevado a cabo una serie de reformas universitarias desde los gobiernos de turno para ejercer control sobre ellas; de igual modo las propias universidades se han reorganizado para responder a los nuevos entornos sociales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se puede hacer uso de instrumentos desarrollados para organizaciones que no comparten atributos de ausencia de propósitos de lucro, pluralismo interno, objetivos ambigüamente definidos, orientaciones profesionales externamente reguladas y autonomía de sus integrantes. Esta es una gestión que, por la presencia y relevancia de los aspectos elusivos del liderazgo, del reconocimiento de los pares y de la participación extendida, difiere de aquella que se desarrolla en contextos organizacionales jerárquicos, con resultados medibles a corto plazo y con indicadores de performance fácilmente cuantificables.

“La gestión institucional debe incluir instancias orgánicamente institucionalizadas responsables de diseñar y organizar en forma integral los procesos universitarios –mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones, para la gestión administrativa, para facilitar el flujo de información hacia dentro y hacia afuera de la institución, para la selección y contratación de personal, para la marcha de la institución, etc. Y los mecanismos que aseguren la libertad de cátedra y la autonomía académica de la institución” (Martínez, 2000:10).

También se entiende por gestión universitaria: “la acción generadora de políticas y acciones mediante las cuales se intenta responder al mandato de ofrecer educación, promover la investigación y difundir la cultura (Campos, 1999:62), facilitando e incentivando la flexibilidad, reformando si fuera preciso, aquellos aspectos de la estructura institucional de las universidades que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno, potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras (Quintanilla, 1999). Estas políticas deben ser cumplidas a través de procedimientos técnicos con base científica que abarca las tareas de funcionamiento general de una unidad institucional y al funcionamiento y acciones sobre la estructura previamente señalada (Gairín, 1996).

La gestión educativa para autores como Antúnez (1997), sugiere inmediatamente «actuación». La gestión es...

“... el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados” (Antúnez, 1997:61).

Esa actuación tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañada de un referente, de una especificación que lo complemente (gestión administrativa, gestión de recursos humanos, etc.). Tal actuación de la gestión es entendida como:

- a) La acción y efecto de la administración material del centro;
- b) Un conjunto de actuaciones propias de la función directiva;
- c) Como tarea que se realiza «por encargo».

En palabras de Barnett (2002) se ha escuchado en los últimos años algo así como un “murmullo” acerca de la “gestionalidad” de la vida universitaria, pero no se oyen protestas serias. Que esto no se produzca, es síntoma de dos cosas:

- *“Primero, que hay un consenso, incluso dentro de las universidades, según el cual estas tienen que ser gestionadas en la era contemporánea, y gestionadas bien. El personal docente no desea formar parte de una institución deficientemente gestionada. Eso se demuestra con facilidad, pero representa una adaptación extraordinaria por parte de los académicos a las realidades de la vida universitaria.*
- *Segundo, entre la gran mayoría de los académicos predomina la idea de que prefieren que sean otros los que se ocupen de la gestión”* (Barnett: 2002:171).

Botero (2009) por su parte expone que para algunos autores, la gestión es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos, como también lo ha señalado Antúnez (1997). A partir de aquí se pudiera hacer una diferenciación entre los conceptos de "gestión" y de "administración". Donde la gestión es el todo y la administración es una parte del todo, relacionada con el manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, para una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración; o simplemente, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así, no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

La gestión universitaria se comprende, por otra parte, como una herramienta que permite verificar y rectificar –si fuera el caso– las acciones administrativas como educativas llevadas a cabo para cumplir las metas y objetivos establecidos en los respectivos planes, programas y proyectos de estas instituciones (Ferrer, Guijarro & Olivar, 2008). En esta línea de la gestión

universitaria Ferrer, *et al.*, (2008), hacen planteamientos conceptuales en torno a la organización humana y su vinculación en el contexto de la educación superior, con soporte en Ramos (2004) y Robins (2003) en la que señalan tres dimensiones: estratégica, psicosocial y antropológica.

a). La dimensión estratégica se sustenta en la teoría clásica de la administración, cuyos procesos son:

- Planear, a partir de un eje como plan y como guía, del análisis interno y externo;
- organizar, estableciendo la estructura de la organización que facilite la implementación del plan estratégico;
- dirigir, definiendo lineamientos para que la dirección operativa la ejecute;
- controlar, monitoreando los indicadores del desarrollo de estrategias para prevenir desviaciones.
- la evaluación, con el fin de conocer el grado que se cumplen los objetivos para alcanzar la visión y misión de la organización en congruencia con sus valores;
- la mejora, que da la respuesta a la evaluación, la planeación estratégica que debe producir una mejora y que sea medible;
- el aprendizaje, referido al aprendizaje y conocimiento que las acciones acertadas o no dejan a la organización y su personal, siendo un aspecto clave la documentación de las mismas para agregar valor a las organizaciones;
- y la evolución, al final del proceso, surge una organización mejor y más inteligente en la que se manifiestan nuevas potencialidades conocido como “empowerment organizacional”. Llegado a esta etapa, se inicia nuevamente el ciclo de planeación estratégica.

b). La dimensión psicosocial se trata de un enfoque vinculado con la psicología y la sociología como ciencias que estudian el comportamiento.

- La primera, busca medir, explicar y a veces cambiar el comportamiento humano y contribuye en el aprendizaje, la motivación, la personalidad, la percepción, la eficacia del

liderazgo, la satisfacción en el trabajo, la toma de decisiones, la evaluación del rendimiento, la medición de la actividad, el diseño del trabajo, la tensión en el trabajo.

- La segunda –sociología–, se sostiene en el estudio del sistema social en el cual los individuos desempeñan sus papeles, es decir, estudia a la gente en relación con otros seres humanos, el grupo como competente de la organización, contribuyendo en la conformación de grupos de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación, conflicto, cambio y cultura organizacional.

c). La dimensión antropológica fundamentada en la antropología como ciencia que estudia las sociedades para aprender acerca de los seres humanos y sus actividades, contribuyendo en valores comparativos, actitudes comparativas, análisis transcultural, cultura organizacional, ambiente organizacional, todo ello orientado al sistema de la organización, en las que se señala estos aspectos:

- Las IES constituyen la herramienta por excelencia para la materialización de este nuevo ser humano integral y en sintonía a las exigencias de su entorno.
- El proceso educativo que es complejo responde a diversas concepciones teóricas y en la actualidad se promulga que el estudiante sea quien modele su aprendizaje y en donde el papel del docente toma un nuevo perfil visualizándose como facilitadores o intermediarios entre el conocimiento y los estudiantes.
- Por ello la educación es el medio para alcanzar el fin del hombre.
- La Universidad desde esta perspectiva social es un servicio público ligado a los requerimientos de la sociedad, sin perder ese carácter humanizante en la gestión institucional.

Se señala, además, que las universidades como organizaciones presentan ciertas características que les permiten diferenciarse de otras entidades similares, por ejemplo, sus caracteres institucional, autónomo, humanizante, dinámico, comunitario y profesional superior.

Finalmente, dado que la Universidad tienen una misión social y cultural que cumplir, en la literatura especializada existe un amplio cuerpo de trabajos referidos a la gestión universitaria

entendida a partir de las funciones básicas de su misión como son la docencia, la investigación y la extensión o vinculación con la colectividad (Banco Mundial, 2003; Manzano, 2011), que se desarrolla más adelante en el apartado de la misión universitaria.

En nuestra investigación, si bien intentamos comprender los cambios o el mejoramiento de la gestión académica sin descuidar dimensiones como las de la docencia, la investigación y la extensión, colocaremos el acento sobre la gestión desde la perspectiva organizativa que asume la Universidad como caso de estudio en función precisamente de las mejoras académicas. Y esto pasa por las funciones de la misión universitaria, pero no descuida la dimensión del gobierno y de la dirección. Pues, entendemos que dentro de la gestión está la responsabilidad de conducción institucional.

2.1.4 La gestión académica en la Universidad.

Cuando la institución universitaria revisa sus estructuras organizativas, lo hace en función de mejorar el funcionamiento del gobierno, promover espacios de mayor participación de la comunidad educativa, pero siempre en función de mejorar los aspectos académicos. Por ello es importante que nos acerquemos a la comprensión de lo que significa la gestión académica.

Dado que nos interesa el concepto de gestión comenzamos asumiendo el criterio de Sander (1996), quien sostiene que la razón de ser de la estructura organizativa y de los procesos técnicos y administrativos de las universidades es su misión política, cultural y su objetivo pedagógico. Por lo tanto, todos los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma comprensivo de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.

Se destaca igualmente las aportaciones de Álvarez *et al.*, (2009), quienes expresan que la gestión académica de las instituciones educativas se refiere al modelo pedagógico y curricular adoptado, al logro de la calidad de la educación. Pérez Lindo (2003), por su parte, sostiene que la concepción académica se centra en la producción y en la transmisión de conocimientos, implicada en los problemas pedagógicos y en el uso de la información con fines pedagógicos y

científicos. Esto significa que la gestión académica no puede centrarse solamente en el mejoramiento de la organización o del currículo, también debe estar abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico le exige.

“La gestión académica no solo remite a saber cómo son los procesos, trámites, técnicas y herramientas que se emplean para realizar las tareas de gestión. Sino que se trata de lograr gestionar un conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución, que consiste en saber por qué, relacionado a un proyecto y metas comunes, comprender su ámbito de actuación y el valor de las acciones; saber qué, remite a las actividades necesarias para realizar una tarea, se trata de la información requerida para tomar una decisión” (Vicente y D’Assaro, 2010:16).

Esto requiere de la comunidad universitaria la capacidad de crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exige un cuerpo normativo abierto y flexible y una voluntad de cambio en la conciencia de los miembros de la comunidad (Vicente y D’Assaro, 2010); mientras estas condiciones no existan todo intento de cambio quedará en una oportunidad perdida.

El tema de la gestión académica sugiere también algunos principios fundamentales que la propuesta de Pacheco (2008:106) coloca como fundamentales:

- En primer lugar, la gestión académica requiere transparencia. Solo así profesores y estudiantes podrán cumplir un deber fundamental: realizar aportes enriquecedores a la gestión académica por medio de la opinión y de la crítica.
- En segundo lugar, la gestión académica merece desempeñarse con niveles de excelencia, como una de las formas de testimoniar con hechos la calidad científica y académica de la institución.
- En tercer lugar, la gestión académica para su ejercicio debe nutrirse de un conjunto de valores éticos y morales, los cuales permiten afianzar sobre bases sólidas las condiciones de liderazgo, elemento indispensable que permite realizar una gestión académica de alta calidad.

Luego de señalar estos principios de la gestión académica, aunque no los desarrolla, (Pacheco, 2008:106) enumera también cuáles son los principales instrumentos de la gestión académica universitaria los mismos que se pueden evidenciar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Principios e instrumentos de la gestión académica

Principios de la gestión académica	Instrumentos de la gestión académica
<ul style="list-style-type: none"> – Transparencia – Desempeño con niveles de excelencia – Nutrirse de valores éticos y morales 	<ul style="list-style-type: none"> – El plan de desarrollo académico – Las políticas académicas – El marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos) – Los organigramas estructurales y funcionales de la Universidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Pacheco (2008:106)

Profundizando un poco más en la gestión académica y su relación con el talento humano que Ordóñez (2000) la entiende como la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos, las metas y los objetivos propuestos para mejorar el servicio educativo. En la siguiente tabla se señalan los aspectos más relevantes de la gestión académica.

Tabla 6. Elementos de la gestión académica identificadas en diferentes autores

Elementos de la gestión académica	Autores
– Los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma comprensivo de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.	(Sander, 1996)
– Modelo pedagógico y curricular adaptado al logro de la calidad educativa.	(Álvarez <i>et al.</i> , 2009)
– Se centra en la producción y transmisión del conocimiento y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Además, está abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico así lo exige.	(Pérez Lindo, 2003)
– Gestionar conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución relacionado a un proyecto y metas comunes.	(Vicente y D'Assaro, 2010)
– La gestión académica necesita de algunos instrumentos tales como plan de desarrollo académico; políticas académicas; marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos); organigramas estructurales y funcionales de la Universidad.	(Pacheco, 2008)
– La gestión académica es la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos, las metas y los objetivos propuestos.	(Ordóñez, 2000)

Fuente: Elaboración propia.

Como se destaca en la tabla precedente el concepto de la gestión académica devela diferentes elementos, que en la literatura especializada algunos conciben la gestión académica en un

horizonte paradigmático o epistemológico más amplio relacionado con un modelo pedagógico y curricular (Sander, 1996; Álvarez *et al.*, 2009), en la producción y transmisión de conocimientos (Pérez Lindo, 2003; Vicente D'Assaro, 2010), así como la referida a la gestión académica desde un horizonte más instrumental relacionado con proyectos (plan de desarrollo académico) y metas comunes, políticas académicas y organigramas institucionales y funcionales claros (Vicente D'Assaro, 2010; Pacheco, 2008).

Para que los planteamientos anteriores puedan ser llevados a la práctica se plantea un elemento o condición que en el contexto de la sociedad del conocimiento se convierte en un imperativo político y académico: el personal académico de la institución. Vicente y D'Assaro (2010) plantean la necesidad de desarrollar competencias para el diseño y desarrollo de políticas de conocimiento e información, mayor compromiso con los objetivos pedagógicos y con la formación de los estudiantes, como acciones de la gestión; pero plantea también competencias sociales, prácticas, cognoscitivas y de eficacia personal, en coherencia con los saberes relacionados con el qué, el por qué, con quién, dónde y cuándo, que se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 7. Gestión del conocimiento en la gestión académica

Gestión del conocimiento		
Acciones de gestión académico-pedagógicas	Competencias	Saberes
<ul style="list-style-type: none"> – Diseño – Asesoramiento – Análisis e información – Acompañamiento en la propuesta de mejora – Facilitación de la comunicación – Promoción de espacios de reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociales • Prácticas • Cognoscitivas • De eficacia personal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber qué ▪ Saber por qué ▪ Saber con quién ▪ Saber dónde ▪ Saber cuándo

Fuente: Tomado de Vicente y D'Assaro (2010:17).

En los planteamientos para la gestión académica que realiza Parrino (2004), sugiere una planificación adecuada de los recursos humanos, de acuerdo con las características de la institución, se tienen que revisar los criterios de organización curricular, por área de conocimiento, unidad pedagógica o cátedra.

“Gestionar recursos académicos importa realizar una correcta diversificación de las categorías del personal docente, analizar la reestructuración de los cargos, formular estrategias flexibles de incorporación, conjugando el universo de normas que regulan los mecanismos de prestación de servicios así como los derechos y obligaciones de los actores involucrados... políticas de incentivos, así como los mecanismos de evaluación del personal, su capacitación y las diferentes estrategias para el desarrollo profesional y personal de los recursos humanos” (Parrino, 2004:12).

Hay que tener en cuenta que la efectividad de una Universidad depende esencialmente de la eficiencia especialmente de su personal académico afirma Parrino (2004) y por ello conviene tener en cuenta:

- La ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, sector, categoría y actividades propuestas permite una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando para cada participante de la vida académica universitaria su integración y el trabajo que efectúa en la institución. Este debe ser asignado de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación.
- Respecto al desarrollo personal académico y su capacitación, los directores de departamento o líderes, en general quienes se ocupen de la gestión del personal debe ser quienes aconsejen y definan un plan de formación para el crecimiento profesional.

En línea con la correcta ubicación y el desarrollo del personal académico y considerando el ingreso de profesores nuevos a la docencia universitaria, León y López (2009) señalan la importancia de la inserción de los profesores principiantes y para ello, valoran como experiencia positiva las mentorías como recurso valioso no solo con fines de inducción profesional a los docentes noveles, sino para promover el cambio de cultura profesional docente hacia una práctica más colaborativa y la calidad de la enseñanza, sin embargo, señalan que no existe una adecuada correspondencia institucional que se manifiesta en la escasez de programas formativos para la inserción profesional en la enseñanza, lo que significa que no siempre se valora adecuadamente estos procesos en la Universidad.

En síntesis la comprensión de la gestión académica articula criterios o dimensiones relacionadas con el paradigma de la gestión educativa, que las instituciones universitarias tienen que contemplar en su misión política y cultural y por los objetivos pedagógicos. De este modo la

gestión, no solo remite a considerar cómo son los procesos, técnicas, herramientas, etc., sino que está relacionado a un proyecto y metas comunes que articula docencia, investigación y extensión universitaria.

2.2 La Universidad en un contexto cambiante

2.2.1 La institución universitaria entre la continuidad y el cambio.

Existe una creciente literatura acerca de lo que está cambiando en el mundo y cuáles han sido las diferentes respuestas en los sistemas educativos de todo el arco educativo, incluidas las universidades, desde los informes del Banco Mundial (Unesco, 1995; Banco Mundial, 2003) hasta las publicaciones de libros y artículos de investigadores.

Para algunos autores, la Universidad es una de las instituciones que junto con su homóloga la Iglesia es la que más ha permanecido en el tiempo y en la historia (Morín, 1998; Barnett, 2002; Freitag, 2004). Y a pesar de los siglos mantiene muchos atributos que son originales y que en esencia configuran su naturaleza institucional. Si bien los cambios del contexto universitario han sido profundos en todo el concierto internacional, se la reconoce por su misión central de formación, generación y transferencia de conocimientos, que lo hace a través de sus funciones principales de docencia, investigación y extensión.

La Universidad conjuga la tradición y la innovación, la memoria y la experiencia, la conservación y la investigación, la continuidad y el cambio. En ella se armonizan pasado, presente y futuro en la conservación de las respuestas a los viejos desafíos y en la búsqueda de respuestas a las nuevas preguntas.

“La Universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas, valores; la regenera reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; también genera conocimientos, ideas y valores que se introducirán en la herencia. Además, esta es conservadora, regeneradora, generadora” (Morin, 1998).

En la Universidad se da una permanencia y una estabilidad relativas porque es una institución u organización en la que ciertas características evolucionan lentamente de un período u otro de la historia. Y cuando se habla de estabilidad relativa, pues no es de confiar, ya que permanentemente existen fuerzas y agentes externos que la presionan constantemente (Tabash, 1997) y que la obligan al cambio en atención a número de estudiantes, de programas, de mayor compromiso de los docentes, de mayor investigación, etc.

Una visión tradicionalista de la Universidad estaba centrada sobre los supuestos de una relativa estabilidad, la transmisión de saberes ya establecidos, de la capacidad de autorregulación, con responsabilidades muy bien definidas por sus miembros y sus ámbitos de influencia muy bien delimitados. Refiriéndose a la problemática de la gestión universitaria, los retos y la incapacidad para resolverlos, García (2008), manifiesta que la Universidad, confiando en su destino inalterable, ha aceptado como huéspedes permanentes a la costumbre, a la inercia, y protegida por su herencia gloriosa se ha aislado de las exigencias del acelerado cambio social, perdiendo la capacidad de respuesta a nuevos escenarios y demandas de la sociedad a la que sirve. A esta visión, Porta (1998) afirma que es el arquetipo de una Universidad docente, dedicada a la formación de los profesionales, lo cual provoca tensión con las nuevas exigencias sociales y culturales que reclaman de ella, tareas que antes no estaban contempladas, tales como la formación continua, educar a lo largo de toda la vida, etc.

Entre época y época hay diferencias que son abismales. No es igual hablar de la Universidad del siglo XIX que de la Universidad del siglo XX y peor aún de las exigencias que la sociedad del conocimiento le hace a la Universidad del siglo XXI. Martínez (2000) señala una diferencia entre la Universidad del siglo XIX y la del siglo XX.

- En el primer caso, aparece la forma estructural de los departamentos o facultades como conjuntos especialistas disciplinarios. Los sistemas universitarios se van diferenciando por las relaciones que establecen con los Estados, con una influencia fuerte del modelo napoleónico y humboldtiano. Se dan regulaciones públicas para la certificación de títulos que habilitan el desempeño de ciertas profesiones y se emergen nuevas formas de gobierno con diferentes modelos de representatividad.

- En el segundo caso, la Universidad se configura como una institución más compleja. Los conocimientos que la Universidad produce y socializa crecen y se diversifican, aparecen procesos contradictorios y de muchas turbulencias para los gobiernos y la administración, aumenta el número de instituciones, por tanto, demandan más recursos sociales. Crece, al mismo tiempo, la matrícula y se diversifican los perfiles institucionales con sus ofertas de disciplinas y carreras.

En relación con los procesos contradictorios que señala Martínez (2000), Marcovitch (2002), afirma que es un período marcado por tendencias que generan movimientos de integración y fragmentación, de fisión y de fusión. Ante esto, hay una expectativa de que la Universidad sea un gran instrumento de cohesión social y del desarrollo de competencias para que las organizaciones sean más competitivas.

“La Universidad del siglo XXI deberá compararse con una organización de muy elevada performance, puesto que tendrá que seguir su propio camino, crear su propia cultura, cuidar a su personal e individualidades, competir con otras instituciones y, en definitiva, no solo obtener buenos resultados sino, además, tener su propia personalidad como organización” (Caramés, 2000: 30).

Guy Neave, habla de la terrible permanencia del cambio, para decir que:

“si los sistemas de gestión han de evolucionar –en su adaptabilidad y flexibilidad, ajuste y capacidad– con el ambiente externo (...) es evidente que estos no son en modo alguno sistemas estables. Su característica primaria es el estado de flujo permanente. O, para decirlo de otro modo, un estado de continua transitoriedad” (Neave, 2001:255).

Este escenario es producto de una sociedad que multiplica sus demandas y deposita en la Universidad mayores expectativas respecto de sus contribuciones al mundo de la ciencia, la cultura y la producción. Hay que tener en cuenta que los servicios universitarios se dirigen ante todo al resto de la sociedad. Aun así la garantía de su continuidad reside en la capacidad de generar y el conocimiento que la propia Universidad internamente ha de asegurar. No se puede perder de vista que la Universidad es una comunidad organizada para proporcionar un servicio público que garantice el acceso social al conocimiento (Bricall, 2000). De este modo, si existe cambio permanente, transitoriedad, transformaciones sociales, es evidente que las instituciones educativas deben cambiar en sus formas de gestión.

2.2.2 Las demandas por un cambio en la concepción de la gestión.

Los cambios acelerados que se producen en el mundo y la sociedad exigen como imperativos asegurar la calidad, relevancia, pertinencia y eficiencia de la Universidad en todas sus funciones. La configuración nueva de la sociedad, las nuevas estructuras económicas, políticas, tecnológicas y la sociedad del conocimiento demandan a la institución universitaria nuevas aptitudes y capacidades.

Frente a este panorama, distintos esfuerzos teóricos han buscado dar respuestas y encontrar las claves de comprensión a la problemática actual, conceptualizándolas a través de diferentes ejes o momentos que pasan por lo posindustrial, por la superación del modelo fordista, por la sociedad de servicios, por la alta tecnología o por la sociedad de la información y del conocimiento (Castells, 1996), enfatizando la generación y transmisión de conocimiento, con demandas específicas de la Universidad en función de su relación con el mundo del trabajo, de la producción, de la construcción de ciudadanía y otras necesidades que hacen parte del momento histórico.

Frente a este escenario es evidente una cierta obsolescencia de las concepciones sobre las que se fundaron las actuales modalidades de gobierno y de gerenciamiento de las universidades (Martínez, 2000). El fenómeno sobre la exigencia de que las universidades revisen sus estructuras organizativas buscando mayor flexibilidad, de modo que puedan reaccionar e insertarse en la sociedad con mayor agilidad y eficiencia parece ser de carácter universal. Estas exigencias son evidentes especialmente en las reformas de los sistemas universitarios y en las últimas décadas están cada vez más presentes en los debates (Clark, 2000; Bricall, 2000; Banco Mundial, 2003).

No podemos perder de vista los informes que ponen el énfasis en la importancia estratégica de la educación superior. Como por citar algunos ejemplos, a nivel mundial (Unesco, 1995; Banco Mundial, 2003), en la Unión Europea (Delors *et al.*, 1996; Attalí *et al.*, 1998; Bricall, 2000), en EE. UU. (Boyer, 1998), en América Latina (ANUIES, 2000-México). Todos estos informes abordan temas como el planeamiento estratégico, estudios de calidad, cooperación, movilidad,

investigación, entre otros; del mismo modo, que en la agenda de los gobernantes de turno y de las propias universidades no faltan los temas de relacionados con los aspectos relacionados con la organización, gobierno y gestión universitaria.

Si recuperamos la pregunta a la que intentamos responder en este primer capítulo: ¿Cuáles son los factores del contexto actual que condicionan el cambio en las estructuras de la organización universitaria?, la respuesta a decir de algunos autores (Martínez, 2000; Villarreal, 2000; Jarvis, 2006; Casanova, 2012), son diversas en sus formulaciones, pero mantienen concordancia en cuanto al contenido, especialmente en algunos aspectos relacionados con el contexto social, el estado, el mercado, la sociedad del conocimiento, por mencionar algunos. En esta perspectiva, a criterio de Martínez (2000), la organización universitaria y su gestión se han complejizado por factores tales como:

- las nuevas redefiniciones de la relación de la Universidad y el Estado
- las nuevas relaciones entre la Universidad y el mercado
- las demandas sociales por la educación
- las nuevas formas de hacer ciencia y las innovaciones tecnológicas.

Para Villarreal (2000), la introducción de innovaciones en la forma de gobierno, en los métodos de gestión, en la estructura organizativa y en los objetivos de las instituciones universitarias pueden producirse por la presión y respuesta a tres tipos de cambios en el entorno en el que se desenvuelven el sistema educativo superior:

- Cambios en las regulaciones gubernamentales que establecen un nuevo marco de relaciones y nuevas reglas de funcionamiento para las instituciones.
- Cambios en las circunstancias que rodean la institución y que afectan a la demanda de servicios, a la potencialidad de su fuente de ingresos, a los mecanismos mediante los cuales la institución puede obtener recursos financieros o al coste y disponibilidad de los factores de producción.
- Cambios en la apreciación social respecto a las funciones, los objetivos y las obligaciones de las instituciones universitarias.

Para Casanova (2012) la Universidad de finales del siglo XX e inicios del XXI vive una paradoja fundamental: por un lado es reconocida ampliamente la importancia social que tiene, pero el nuevo contexto le exige que se redefina como institución. Insiste en que el contexto de la Universidad es cada vez más complejo y sitúa cinco grandes temas –o factores críticos–, que en su interpretación los tres primeros aluden al ambiente general y dos referidos al propio saber. Estos factores a decir de este autor tienen efectos en la institución universitaria y la colocan en una situación de tensión, como se corresponde en el siguiente cuadro.

Tabla 8. Contexto de la Universidad: efectos y tensiones

El nuevo contexto de la Universidad	Efectos en la Universidad	Tensión en la Universidad del nuevo milenio
<ul style="list-style-type: none"> – El nuevo orden mundial. – Una sociedad compleja. – Una creciente asimetría social. – Nuevos saberes, nuevas instituciones, nuevas tecnologías. – Internacionalización del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desplazamiento de la Universidad desde la periferia hacia el centro de lo social. – Desplazamiento de la idea legitimadora de la Universidad como institución social hacia otra como complejo aparato industrial. – Vive una etapa de políticas restrictivas y acordes al modelo económico hegemónico. – Se consolidan los esquemas de regulación gubernamental. – Surgen nuevos bloques de coordinación supranacional y regional. – La Universidad –internamente– vive una atomización disciplinaria y dificultad para establecer reglas y referentes comunes. – Surgimiento de nuevos actores. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tradición e innovación: permanencia o cambio. – Demandas crecientes y apoyos financieros decrecientes. – Universidad para reproducir o para crear conocimiento: docencia o investigación. – Gerencia (management) o gestión académica: el nuevo liderazgo. – La Universidad frente al hacer: saber y mercado. – La Universidad frente al poder: saber y gobierno. – La Universidad funcional frente a la Universidad sin condición.

Fuente: Elaboración propia a partir de Casanova (2012:28-40).

El contexto social de mayor competitividad, la vinculación con públicos cada vez más numerosos desde y hacia la Universidad han dado lugar a la emergencia de una estructura organizacional cada vez más compleja (Barnett, 2002) y diferenciada, al desarrollo de procesos internos más rigurosos y a la profesionalización de tareas que antes eran desempeñadas por docentes e investigadores, sin formación específica para ellas (Martínez, 2000).

Que la Universidad está cambiando y está obligada a cambiar es ya una evidencia más que una información relevante. En el proceso de cambio de las universidades, se acostumbra a identificar causas de tipo interno y externo; cambios producidos en la esfera social (estratificación), económica (neoliberalismo), cultural (acceso masivo al sistema educativo), de mercado (globalización), institucional (corporativismo), de gestión (calidad y eficacia), demográfico (descenso masivo de la población en edad escolar) y los importantes avances y oportunidades que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación –TIC– (Tomás e Ion, 2008).

2.3 Contexto general en el que se desarrolla la Universidad

2.3.1 La Universidad en una sociedad globalizada.

Si atendemos al tema de la Universidad en un contexto de globalización, las investigaciones dan cuenta que en el nivel internacional, la evolución experimentada por la educación superior en los últimos tiempos ha sufrido numerosos cambios, tanto en el contexto regional como nacional. Estas tendencias se caracterizan por una notable expansión de la matrícula; la diversificación de sus estructuras institucionales y las restricciones financieras impulsadas por la realidad internacional y mundial (Unesco, 1995), a través de políticas económicas expresión de la globalización.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, Bruner (2001) define la globalización como un fenómeno de creciente integración de las economías nacionales, de los mercados financieros y del movimiento del capital y trabajo. Para el Banco Mundial (2003), en el terreno político, la globalización es ese ascenso creciente del neoliberalismo que también se extiende a las políticas universitarias, lo cual en el “Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo” (EPT) de la Unesco (2014) se sostiene que la globalización plantea serios debates porque este proceso es desigual entre países industrializados y menos industrializados, esto marca el crecimiento desigual entre países ricos y países pobres, como el de algunas regiones de América Latina. Esto tiene relación con las posibilidades de crecer en la educación no solo superior, sino inclusive en la educación básica.

Frente a esos condicionamientos de la economía o de las políticas neoliberales al sistema de educación superior, existen movimientos que denuncian e intentan contrarrestar esta tendencia como, por ejemplo, movimientos estudiantiles en Chile, Colombia, España y otros países, que en los últimos años han protestado en contra de la mercantilización de la educación superior, pues este factor ha afectado al funcionamiento general de la Universidad y sus consecuencias más notables se ha mostrado en detrimento de la calidad académica, de la investigación y a la producción científica en general.

Investigaciones presentadas en la última década (Friedman, 2005; Brunner, 2007; Didriksson, 2007) dan cuenta de cómo el fenómeno de la llamada sociedad del conocimiento plantea a las universidades y a sus actores –especialmente a quienes están al frente del gobierno y de la gestión universitaria–, diversos retos, como por ejemplo, la globalización, la competitividad, la internacionalización y el acceso a la educación superior. Hacer frente a esos retos implica un cambio organizacional del modelo tradicional de Universidad para buscar que estas instituciones generen más innovación tecnológica y mayor producción del conocimiento, potenciando el eje de la formación de profesionales.

De la época actual, se ha dicho hasta la saciedad que está caracterizada básicamente por cambios profundos y acelerados. Cambios que afectan a estructuras y superestructuras sociales, de la vida y de la cultura. La Universidad es una institución dentro de la sociedad, de aquí que esta no puede alejarse de las exigencias de la sociedad, pero tampoco puede dejarse absorber por ellas para que siendo autónoma pueda desarrollar el ejercicio crítico y de acción crítica (Caramés, 2000), ya que la globalización no es solo económica y tecnológica. Es sobre todo cultural porque, al mismo tiempo, globaliza los valores y los antivalores.

“Instituciones tradicionales como son las universidades están cambiando por causa de la globalización, a menudo más de lo que ellas mismas creen. Las fronteras son porosas, cada vez más, y son traspasadas continuamente” (Iglesias et al., 2009:14).

Esta sociedad globalizada ejerce pues, una gran presión sobre las universidades y la dinámica de la educación superior en el mundo cambia debido en este contexto globalizado, pues la

globalización influencia en la educación superior de formas diversas, que cada país, experimenta de forma diferente. Hay algunos efectos que desde la perspectiva de Letelier (1993), junto con el desarrollo económico –a las crisis–, y el cambio social imponen a las universidades:

- Los gobiernos exigen mayor eficiencia en el empleo de recursos fiscales. Hay presupuestos reducidos y necesidad de generar recursos adicionales.
- Los clientes de las universidades ya no son solo las empresas y otras instituciones empleadoras de profesionales, sino también los estudiantes. Estos ahora pagan aranceles significativos, tienen mayor variedad de opciones y actúan guiados por percepciones propias, familiares, escolares y sociales de lo que es una carrera conveniente y una Universidad aceptable.
- Las profesiones evolucionan rápidamente con el avance científico y tecnológico. Nuevas concepciones educativas son requeridas por el sector profesional. Ellas deben garantizar habilidades profesionales acordes con el desarrollo.
- Diversos agentes (empresas, gobierno, políticos, corporaciones, etc.) requieren apoyo de conocimiento y asesoría de la Universidad para el cumplimiento de sus objetivos profesionales y sociales.

En este concierto mundial no todo es negativo. La globalización viene teniendo notorios beneficios en lo concerniente a la tecnología y a la economía, con repercusiones positivas sobre las condiciones de vida de la población, pero el fenómeno tiene que ser visto con reserva en el plano político, ya que la exclusión sigue creciendo y es aquí donde las universidades pueden desempeñar un papel crítico de la explicación de este problema (Marcovitch, 2002). Cuando se habla de cambio en la sociedad, muchas veces se sostiene que en la institución universitaria se produce “crisis” (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Pérez Lindo, 2003; Milojevic, 2003; López, 2006), e incluso de “crisis de modelos” en donde la expansión de la demanda y la recesión económica son determinantes (Pedró, 2004:61). López (2006) plantea la actual crisis de la Universidad por las siguientes razones: Las deficiencias de la Universidad en servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto de las políticas del Banco Mundial en las instituciones de educación superior y en las universidades y la visión con ánimo de lucro de la educación superior.

“Estamos asistiendo a la crisis de la Universidad no solo en los aspectos de la gestión, financiamiento, evaluación y currículum, sino que es la propia concepción de la Universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra cambios radicales de las identidades y de los supuestos básicos” (López, 2006:63).

Para muchos autores la Universidad tradicional está siendo seriamente amenazada y desafiada por diversas fuerzas a nivel mundial (Caramés, 2000; Barnett, 2002; Freitag, 2004). La globalización y la politización son factores actuales, pero lo son también los temas emergentes del multiculturalismo y de la virtualización de la Universidad (Inayatullah y Gidley, 2003).

Estas situaciones de “crisis” en la Universidad, sin embargo, pueden convertirse en una oportunidad para reinventar las instituciones de educación superior y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. En este mundo globalizado son varios los informes y autores (Bricall, 2000; Banco Mundial, 2003) que identifican algunos factores ya señalados y que obligan a las universidades a pensar sus estructuras académicas, curriculares, estructuras organizativas y órganos de gobierno. En los siguientes apartados se harán referencia y se profundizarán un poco más en algunos de ellos.

2.3.2 La universalización de la educación superior.

En relación con la universalización de la educación superior, Quintanilla (1996), ya sostenía que la Universidad del futuro y la política universitaria tendría los rasgos de una Universidad de masas; con el incremento de la exigencia de la calidad tanto en investigación como en docencia; la flexibilización de las estructuras organizativas; mayor diversificación tanto territorial como en relación con el perfil académico de cada Universidad; un sistema universitario sometido a mayores presiones competitivas a nivel nacional, regional, e internacional; con una agudización de la tensión entre enseñanza, investigación y formación; y la exigencia de un sistema coherente de financiación y gestión eficiente de los recursos disponibles, que las universidades están obligadas a cambiar su configuración.

La universalización o expansión de la educación superior pasa de ser minoritaria y elitista a cubrir a la mayor parte de la población al menos en el primer ciclo. Los sistemas de educación

superior han pasado del elitismo a la masificación. El acceso a la educación superior ya no es un privilegio sino, un derecho. Esto no significa que todo el mundo pueda ejercerlo en igualdad de condiciones. De allí la necesidad de mantener y mejorar la calidad de la educación universitaria (Pedró, 2004; Barnett, 2008).

“La casi-universalización de la educación superior lleva a definir nuevos contenidos, objetivos y modelos de organización en la Universidad. El principio general es que un mundo globalizado requiere de una mano de obra con una educación postsecundaria de al menos tres años. (...) Pero los modelos de Universidad elitista y profesionalista son complicados de cambiar; sobre todo porque el profesorado ya está ahí, con sus parcelas de poder distribuidas. El problema no es tanto lograr una nueva organización, sino conseguir profesorado que sepa realizar labores nuevas” (Iglesias et al., 2009:437).

Una característica mundial es la extensión de la educación superior, a niveles nunca pensados; las mujeres ingresan en masa a la educación superior, e incluso consiguen niveles más avanzados de educación que los varones. La incorporación de la mujer es masiva en todo el mundo. Por otra parte, también la educación superior se ha transnacionalizado (Iglesias et al., 2009). En esta misma línea Pedró (2004) subraya los grandes cambios que se han producido en los perfiles de los estudiantes en un período muy corto: el acceso de la mujer al sistema universitario, hombres y mujeres de todos los grupos de edad, estudiantes a tiempo parcial que trabajan, miembros de grupos minoritarios o desaventajados en términos sociales y económicos, así como de las minorías étnicas.

Aunque desde el criterio de la universalización de la educación superior se señalan algunos aspectos positivos, sin embargo, no todo puede ser asumido desde un entusiasmo ingenuo convencidos de que la expansión de la educación superior y universitaria es por sí misma un indicador de que todo marcha bien. Es importante, rescatar el criterio de López (2006), quien está de acuerdo que existen fuertes tendencias a nivel mundial de incluir en la enseñanza universitaria a sectores tradicionalmente excluidos de la misma. Sin embargo, pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas, económico-sociales, de sexo, étnicas, religiosas y de intolerancia hacia los inmigrantes y ciertas minorías. El Informe de la educación para todos de la Unesco (2014) señala que en la agenda de muchos gobiernos aún está pendiente solucionar la universalización del acceso de población en edad escolar a los niveles de básica general y del bachillerato. En el

contexto mundial los sistemas educativos aún no han sido capaces de resolver ni siquiera el acceso a la educación básica.

2.3.3 La internacionalización de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior es progresiva y supone una nueva relación entre los gobiernos y las empresas multinacionales dedicadas a la educación. Los aspectos característicos de la globalización que presionan sobre la Universidad no están exentos de análisis desde la misma Universidad. Son muchas las críticas que se hacen especialmente sobre asuntos de demanda, extensión, internacionalización, investigación, etc., en relación con la educación superior y de la Universidad cada vez más cara; pues si llega a extenderse a casi toda la población no será posible realizarla toda con cargo a los presupuestos públicos. Esta situación obliga a buscar nuevas formas de financiación y nuevos métodos de cofinanciación. Los debates sobre la extensión, el coste y la calidad de la educación superior están sobre la mesa como discusiones de mayor actualidad.

Tres críticas recibe la Universidad en la mayoría de los países: que el coste es cada vez mayor (ya lo paguen las familias o el Estado), que los profesores dedican poco tiempo o esfuerzo a la docencia, y que las universidades se involucran poco en los problemas de la sociedad en la que están establecidas. Pero por otra parte, a criterio de los autores Iglesias *et al.* (2009), cinco procesos de cambio han generado el fenómeno de la globalización en el sector de la educación superior:

- a. *La universalización.* Que implica la educación no obligatoria de la mayor parte de la población en programas de tres o cuatro años de educación postsecundaria.
- b. Un proceso de *especialización diferencial.* Cada vez más estudiantes deciden seguir adelante tras la titulación del tercer nivel, con estudios de cuarto nivel de máster y doctorados.
- c. El proceso estructural con mayores consecuencias para el sector educativo superior es *la privatización*, y paralelamente el desarrollo de un nuevo papel del Estado.

- d. *La feminización* es un proceso singular. Hasta hace pocas décadas la Universidad era una institución para varones, donde las mujeres no existían o eran una minoría. En los países occidentales, sobre todo los más avanzados, la proporción es bastante mayor al de los hombres. Un dato interesante muestra que hay ya 120 mujeres por cada 100 varones. Sin embargo, la feminización del estudiantado no supone la feminización del profesorado. La feminización de la educación superior se debe a algunos cambios. El primero es el abandono o suspenso de los varones. Suele haber también mayor empleo para varones jóvenes que para mujeres jóvenes. Las mujeres son más disciplinadas (y también más obedientes) en el sistema escolar, incluso en la educación superior. Es un proceso doble: *universalización y feminización*.
- e. *La migración transnacional* es un signo de nuestros tiempos y lo es de los estudiantes universitarios. El flujo de estudiantes de educación superior en el mundo es aproximadamente de dos millones y medio en un ir y venir de interacción de doscientos países en el mundo. Es una migración que es similar a la de otras motivaciones (de trabajo, por ejemplo) de la que pocos retornan.

2.3.4 La expansión de las tecnologías de información y comunicación.

El concepto ya tan sabido de aldea global como comprensión de un mundo cada vez más pequeño es la consecuencia del incremento de las TIC. La comunicación de las personas, datos, información, etc., viajan a gran velocidad casi en tiempo real. Todo esto, ha provocado no solo los modos de acceso y construcción del conocimiento, sino que ha condicionado los modos de relación entre las personas y la comprensión misma del mundo. Las TIC son justamente mediadoras de la internacionalización de la educación superior. Por otra parte, estas han cambiado las formas de organización institucionales en la sociedad.

“Como institución del conocimiento por excelencia, la Universidad está en medio de esta revolución que sitúa el conocimiento en primer plano como vector del desarrollo. Por eso, hoy la Universidad tiene que adaptar el cumplimiento de las misiones fundamentales de enseñanza y de investigación a las nuevas realidades. No obstante, le cuesta adaptar sus estructuras seculares al ritmo marcado por lo que Manuel Castells denomina “sociedad red”, y que requiere flexibilidad y adaptabilidad por parte de las estructuras de la organización” (Bertrand, 2010:12).

La educación superior y su futuro, actualmente está condicionado por algunas tendencias y cambios del entorno: globalización e internacionalización, creciente competencia entre universidades para captación de alumnado, de financiación, competencia de las llamadas “universidades corporativas”, etc. (Jarvis, 2006). Y por otra parte, el surgimiento de nuevas necesidades por parte de los ciudadanos y de la sociedad y las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC.

Todo este contexto de desarrollo tecnológico, de infraestructuras tecnológicas, de Internet y el mundo de la conectividad, agilizan los procesos de información y caracterizan la sociedad del conocimiento que gracias a estas mediaciones están al “alcance de todos”. En la sociedad llamada de la información cuyo vehículo son las tecnologías Le Grew (1995) citado por Bates (2001), sostiene que se está dando un “cambio de paradigma” en la enseñanza postsecundaria, cuyas tendencias se caracterizan en procesos que pasan de una situación a otra como se ilustra en el siguiente cuadro:

Tabla 9. Tendencias de la enseñanza superior en el contexto de las TIC

Pasar de...	A...
– Una sociedad industrial	– Una sociedad de la información
– Una tecnología periférica	– Unos multimedia esenciales
– Una enseñanza de carácter temporal	– Una educación permanente
– Un currículo fijo	– Unos currículos flexibles y abiertos
– Una atención centrada en la institución	– Una atención centrada en el estudiante
– Una organización autosuficiente	– Unas asociaciones
– Una atención local	– Una interconexión global

Fuente: Adaptación a partir de Bates (2001)

La irrupción de las TIC en general y de Internet en particular, ha provocado en los últimos años cambios significativos en la sociedad configurando un nuevo paradigma cultural que genera las ya sabidas caracterizaciones para las generaciones de personas en “nativos o migrantes digitales”. Este auge tecnológico, la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el debate sobre el qué debe enseñarse, la formación continua, y otros aspectos influyen sobremanera en la Universidad, incluso acerca de autocomprensión implícita “porque Internet es solo el símbolo más afilado de esta situación sin límites en la que se encuentra la Universidad” (Barnett, 2002: 35).

Este panorama tiene repercusiones en la vida de las personas y en los procesos educativos, exigiendo casi como un imperativo el desarrollo de competencias en el manejo y uso de las nuevas tecnologías, porque las TIC, genera una nueva mentalidad, condicionan los comportamientos individuales, las nuevas formas de relación, los modelos organizativos, los procesos de comunicación e incluso formas de comercialización en donde la producción y distribución del conocimiento se han modificado. Si la cultura digital está configurando un nuevo ‘paradigma cultural’ no cabe esperar que la educación siga en sus prácticas y en sus formas de organización institucional en una actitud pasiva, pues ello sería la expresión de una visión irresponsable de la educación. En efecto, el sistema educativo ha sido muy cuestionado en cuanto espacio y modo de socialización, sus métodos de enseñanza, sus contenidos y demás prácticas porque aún no se ha logrado una aplicación verdadera de las TIC a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En un estudio acerca de la gestión de la tecnología en la educación superior, Bates & Sangrà (2012), reconocen que una de las dificultades para el cambio en las universidades es la “cultura organizativa”, porque en ella poseen unos sólidos “supuestos compartidos” y destacan por cambiar relativamente poco.

“Nuestra respuesta a por qué el cambio no se produce más deprisa es la vez simple y compleja. Simple, porque se puede resumir en tres palabras: la cultura organizativa. Compleja, en parte porque la cultura organizativa es compleja. También porque la cultura organizativa habrá de cambiar si se quiere que se produzca con éxito la integración de la tecnología, pero la misión básica debe seguir siendo la misma (de lo contrario, las instituciones dejarían de ser universidades)” (Bates & Sangrà, 2012:214-215).

El mundo de las tecnologías y su aplicación en la educación superior pueden ser abordadas desde muchos ámbitos; en la siguiente tabla mencionamos algunas características generales de su relación con el proceso de aprendizaje-enseñanza, de la investigación, por las posibilidades que han generado con universidades “virtual y a distancia”; también como recursos aliados a la gestión a través de “videoconferencias”, reuniones de organismos colegiados para instituciones que cuentan con presencias en diferentes entornos geográficos. Para que las universidades puedan adaptarse a los entornos que cambian a gran velocidad y desenvolverse bien en ellos, es necesario que cambien su cultura organizativa, reforzando una mejor formación del personal, no

solo en tecnología, sino en enseñanza y gestión. En ello tienen una gran responsabilidad quienes lideran la Universidad.

Tabla 10. Impacto de las TIC en la Universidad

Nuevos procesos de aprendizaje	Impacto sobre los productos universitarios	Impacto sobre las instituciones
<ul style="list-style-type: none"> – Las TIC están transformando la relación existente entre conocimiento y procesos de aprendizaje. – El estudiante aprendería más por sí mismo mediante procesos de intercambio a través de redes. – El profesor ya no transmitirá un conocimiento previamente estructurado sino que enseñará a los estudiantes a pensar y organizar caminos individuales de aprendizaje. – El papel de la Universidad será facilitar estos procesos, al permitir el acceso a la información y al autoaprendizaje, pero también de certificar la capacitación y la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> – En la docencia general y profesional, diversas instituciones podrían compartir las inversiones iniciales, esto permitiría una difusión más amplia, menos costosa y más accesible a un mayor número de estudiantes. – Las modalidades combinadas que alternan educación a distancia con educación presencial serán más comunes en el futuro. – Ya la investigación ha sido transformada profundamente gracias a la cooperación en red de investigadores que se encuentran en instituciones muy lejanas se está llevando proyectos en laboratorios virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Las universidades toman conciencia que son parte del mercado del conocimiento que compiten con otras instituciones que tienden a ser más flexibles. – Las actividades académicas se verán modificadas en términos de estructuras, programas, contenidos y procesos. – El personal académico incursiona en la revolución de las TIC, pero necesita de la ayuda de especialistas de las TIC que sean capaces de imaginar sus necesidades. – Es necesario que cambie la organización misma de las universidades, que integre el impacto directo de las TIC sobre los procesos de funcionamiento. – Deberá cambiar también el papel de cada actor: el del rector y su equipo administrativo; el de los decanos de las facultades y gerentes de centros universitarios; el de los encargados de los departamentos y programas académicos..., en otras palabras transformar la cultura de la institución.

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe Columbus, Unesco (1999:6-8).

En todo caso en el contexto de irrupción de las TIC, en el que se facilita la transmisión, la información y el conocimiento, no siempre favorece la comunicación como experiencia subjetiva. Asociando la importancia de la comunicación para promover el cambio, Parcerisa (coord.) (2010), considera que la mejora de los sistemas de comunicación para facilitar información e intercambio de opiniones entre el profesorado y los cargos académicos, entre el profesorado y el gobierno de la Universidad, tiene que convertirse en una prioridad para la institución. Señala que la dimensión comunicativa siendo importante, no es sencilla, por el mismo exceso de información. Por ello, el hecho de colgar información en la web de la Universidad ni su recepción consciente, peor aún su apropiación. De modo que los recursos técnicos no bastan, porque es también cuestión de actitudes.

Diferentes estudios en referencia al uso de las TIC para los ámbitos de la gestión académica y de la investigación (Unesco, 1996; Laviña & Mengual (coord.) (2008); Bates & Sangrà, 2012), muestran la influencia que estas han tenido en la creación de universidades virtuales y el desarrollo del aprendizaje *online*, lo que ha posibilitado crear nuevas oportunidades de acceso y formación tanto a nivel local como global. Asimismo, la promoción del aprendizaje virtual ha generado nuevas formas de enseñar y aprender relacionadas con la formación inicial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desafiando tanto a docentes como estudiantes a su uso en los procesos académicos.

2.3.5 El desarrollo de la sociedad del conocimiento.

El informe del Banco Mundial (2003), titulado “Construir Sociedades del Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria”, hace un análisis amplio de las nuevas demandas para el conjunto de la educación superior y universitaria y lo que se requiere en todos los ámbitos, económico, político, cultural e institucional, de nuevas aptitudes, actitudes y comportamientos, tales como una mayor flexibilidad, una creciente capacidad de asimilación y de adaptación a los nuevos conocimientos y tecnologías, perspectivas y enfoques más globales e interdependientes.

Haciendo referencia a los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento, algunos autores (Rodríguez, 2002; Bates & Sangrà, 2012) plantean que la sociedad y la humanidad están pasando

por un auténtico momento de transición desde la sociedad postindustrial a la sociedad de la información y del conocimiento. En este contexto mencionan como paradigmas nuevos, las nuevas concepciones del trabajo, mayores exigencias de libertad, nuevas políticas para el cambio, reinención de las instituciones, los peligros de la globalización, que supone dinamizar la orientación de las personas en la etapa universitaria.

“... las instituciones actuales ya no valen. Hay que repensarlas. Instituciones educativas, económicas y empresariales están fallando porque no pueden cumplir con algunas de esas nuevas funciones. Las instituciones sociales y sindicales válidas en la sociedad industrial empiezan a ser invisibles. Y también se puede incluir aquí el sistema universitario. La escuela (a cualquier nivel) habrá de regirse por los presupuestos de las organizaciones que aprenden (learning organizations) ya que no se adecua a las necesidades sistemáticas de la sociedad actual” (Rodríguez, 2002:21).

Las reflexiones pueden parecer redundantes en torno al tema, sin embargo, nos ayudan a comprender que son muchas las demandas sociales que, exigen también de la educación superior por su cobertura, nuevas estructuras de gestión administrativa y académica, nuevas ofertas educativas, esquemas flexibles entre sus niveles de estudios, así como nuevos contenidos, soportes y metodologías.

En la sociedad del conocimiento, la formación, la investigación y la innovación son elementos vitales y motores que alimentan a la sociedad. Pero, el conocimiento ya no es monopolio de la Universidad. Y como institución al servicio de la sociedad se enfrenta a un reto importante procurando a sus estudiantes las competencias que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva, crítica y con un compromiso ético (Gros, 2010), de modo que no corra el riesgo de responder únicamente a las demandas de la economía.

Las exigencias de la sociedad del conocimiento suponen colaboración, trabajo en red, sistemas abiertos, pero que por su propia complejidad, resultan de difícil incorporación, porque “entran en contradicción con las prácticas habituales de la cultura universitaria y de las tribus académicas. Por ello, creemos que la Universidad debe cambiar su organización y estructura para poder ser un verdadero motor de la sociedad del conocimiento” (Gros, 2010: 127).

De la misma manera en que Gros (2010) advierte el riesgo de que la Universidad responda únicamente a las demandas de la economía, Fernández y Alegre (2004) afirman que, cuando se

habla de las ‘demandas de la sociedad’ se está hablando en definitiva de las ‘demandas del sector empresarial’ y están en desacuerdo con la idea de que esta tenga que revisar sus planteamientos institucionales, organizativos y de gobierno para responder adaptándose a la sociedad del conocimiento.

“La sociedad del conocimiento tiene que ver con la constatación de que el aumento de productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la innovación, que queda definida no como la producción de conocimientos, sino como difusión económicamente rentable” (Fernández y Alegre, 2004:236).

Frente a esta situación, consideran que la única forma de poner a la Universidad al servicio de la sociedad consiste en que esta no demande servicio alguno. La sociedad no puede obtener mejor “servicio” de la Universidad que el de preservar en ella un lugar en el que le esté prohibida la entrada, una institución en la que la sociedad, no pueda ni sobornar, ni comprar, ni chantajear. No están en desacuerdo en que la Universidad es parte importante de la sociedad, pero, afirman que desde el mismo momento en que se le exige un servicio a la sociedad, se tiene el servicio, pero no Universidad. La única forma de gozar de la Universidad es dejarla en libertad. La libertad de cátedra no es, en este sentido, algo negociable o matizable: es la esencia misma de la Academia. Finalmente, sostienen que toda reforma educativa que se nos está imponiendo y que los planteamientos de los nuevos retos y desafíos que se presentan se están convirtiendo en una verdadera obsesión.

2.3.6 Las nuevas demandas del mercado laboral.

Una sociedad competitiva exige profesionales mejor capacitados provistos de nuevas competencias y sobre todo con la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Todo esto supone para la Universidad una nueva responsabilidad de garantizar desde su oferta académica mejores posibilidades de empleabilidad para sus egresados.

“La Universidad ha de interactuar con el mercado, así como ha de interactuar con otras esferas, como la ciencia, el arte, otras universidades, etc. (...) La Universidad asume entonces un papel más activo y menos dependiente del mercado y con más autonomía de las corporaciones con ciertos intereses” (Benedito, Ferrer y Ferrer, 1995:30).

Sin embargo, poner el acento solamente en lo profesional en función de lo laboral no es suficiente. Porque la Universidad ha de ayudar a proyectarse socialmente y a comprenderse dentro de una comunidad en actitud de diálogo. Supone, además, en palabras de Imbernón (2008), superar enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y, por el contrario, tender a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en donde adquiera importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en la Universidad como en su condición de usuario, de agente social, o de simple miembro de la comunidad.

En la sociedad del conocimiento dentro de un sistema globalizado, la educación superior (postsecundaria de diversos tipos) es un requisito para tener una fuerza de trabajo competitiva.

“En efecto el proceso de evaluación reconoce que la Universidad se mueve constantemente entre dos paradigmas: el académico y el del mercado de trabajo. Después de siglos de relativa quietud, la demanda de la educación superior por parte de la sociedad es enorme. La expansión coincide con la diversificación, y con una preocupación enorme por la calidad (y su evaluación). Su expansión a la mayoría de la población ya es un hecho en los países más desarrollados” (Iglesias et al., 2009: 430).

Las exigencias del mercado laboral hacia la Universidad, tiene relación con lo que Caramés (2000) denomina la *Tercera Vía*, entendiendo a la educación superior como inversión para el futuro de la sociedad. Parte de la comprensión de estado de bienestar (educación, sanidad, vivienda, empleo, transporte, etc.), la educación y el aprendizaje han de ser permanentes para conseguir seguridad y movilidad, prosperidad colectiva y para crear un mercado de trabajo más justo y flexible. Es decir, trata de gestionar políticamente la globalización económica y la transición tecnológica, en donde la inversión del Estado en la educación superior debe ir paralelo con el compromiso de los ciudadanos.

“Nuestra época muestra tener confianza en la educación; por eso se empeña en extenderla a todos. Trata de adecuarla constantemente a los desafíos que surgen en el campo del trabajo, de los conocimientos y de la organización social. La confía cada vez más a instituciones especializadas. La centra en la comunicación cultural, la información científica y la preparación profesional” (Actas del Consejo General, 2008: 22).

Relacionado con los aspectos que marcan el cambio en el contexto de la educación superior Ginés-Mora (2004) en un artículo titulado *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*, sostiene que, factores como la globalización, la sociedad del conocimiento y la

Universidad universal (en sentido de expansión, de temporalidad, y de acceso), obligan a estas a plantearse nuevos objetivos y nuevas formas de funcionamiento y propone que los cambios que tiene que realizar la Universidad son de dos tipos: intrínseco que es el modelo educativo, y el otro, extrínseco relacionado con el modelo organizativo de las instituciones, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 11. Cambios que el nuevo contexto exige a las instituciones de educación superior

Cambios intrínsecos CAMBIAR EL MODELO EDUCATIVO	Cambios extrínsecos MODELO ORGANIZATIVO DE LAS INSTITUCIONES
<ul style="list-style-type: none"> – Desde un modelo basado con exclusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos. – Pasar de la enseñanza al aprendizaje bajo los criterios de la multidisciplinariedad, con entornos de aprendizaje que los capacite hacia una actitud permanente del aprendizaje. – Un modelo pedagógico centrado en el profesor, debe ser sustituido por otro en donde el alumno se convierta en el agente activo del aprendizaje. – Que los sistemas de educación superior dediquen una especial atención al desarrollo de habilidades metodológicas, sociales y participativas; y también aquellas de conocimiento práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos (perfil de egreso). 	<ul style="list-style-type: none"> – Buscar modelos organizativos más ágiles y flexibles. – Desde estar orientado al aumento de la flexibilidad del sistema en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) y operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral, y entre programas dentro del sistema educativo). – Buscar un equilibrio razonable entre los objetivos, la formación de masas y de las élites científicas, definiendo una diferenciación de las instituciones de educación superior (docentes, de investigación).

Fuente: Elaboración propia a partir de Ginés, M. (2004).

Los planteamientos del cuadro anterior que exigen reformas educativas y organizativas, la búsqueda de innovación no pasan solo por generar una apertura o comunicación más abierta y fluida con el exterior, sino de plantear la innovación en la propia estructura académica del sistema formativo. Para esto es necesario sostiene Gros (2010:133) “sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Los términos riesgo, confianza, colaboración, diferenciación, sostenibilidad, valor y calidad son valores indisociables de la innovación”.

2.4 Misión y funciones de la Universidad

2.4.1 La misión de la Universidad.

El nuevo contexto social, político, económico, entre otros, han puesto en tensión la reflexión sobre la comprensión tradicional acerca de la misión de la Universidad. Tradicionalmente ha existido consenso acerca de que la docencia, la investigación y la extensión de sus servicios son misiones inherentes y esenciales de la Universidad. Sin embargo, no podemos perder de vista que, servir al ser humano y a la sociedad es su misión suprema, afirma López (2006). La definitiva razón de ser de la Universidad es la transformación de la sociedad y para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales.

Las nuevas condiciones sociales y el nuevo enfoque estratégico de la Universidad, promueven cambios que afectan a las tres misiones principales: docencia, investigación y extensión universitaria. Caramés, (2000), manifiesta que en este contexto social y de cambio la Universidad tiene problemas de todo tipo, incluso de identidad. Se ha visto afectada la identidad de la Universidad y se ha visto obligada a revisar su misión.

“La Universidad está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios externos e internos, lo que hace que busque adaptar-se o transformar-se según las necesidades y demandas de la sociedad... vale tener en cuenta que la misión de la Universidad ha tenido que transformarse, o mejor ampliar-se, influida y condicionada por los cambios políticos, sociales, económicos y laborales” (Benedito, 2010:26).

La institución universitaria no está exenta de las presiones del entorno social que la obligan a revisar y redefinir aquello que configura su propia naturaleza, su misión. En la actualidad, se habla inclusive de la tercera misión de la Universidad, entendida como: “la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento y de otras capacidades de la Universidad fuera de los entornos académicos” (Moreno y Albáizar, 2008:86).

Nuestro posicionamiento como educadores con una clara conciencia del papel de la Universidad en la formación de personas y en la construcción de la sociedad, es que esta no debe limitarse

únicamente a formar especialistas cualificados. López, (2006) subraya que está llamada ante todo, a formar ciudadanos honestos y responsables, asegurar una formación integral priorizando la dimensión ética, cívica y cultural, y para ello debe propiciar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, actitudes y valores que los motiven y muevan a actuar como ciudadanos responsables y comprometidos. La reflexión nos sugiere que una de las tareas de la Universidad es generar no solamente culturas profesionales, sino ante todo culturas académicas.

La Universidad, como toda institución en su afán de responder a ciertas transformaciones, se ve en la necesidad de replantear su rol en la sociedad, redefinir su misión, construir visiones de futuro y reformular estrategias procurando adaptarse a las nuevas condiciones de su entorno, siendo capaz de crear y transferir conocimientos, pero conservando, a su vez, su esencia de Universidad, es decir, de una institución encargada de la conservación y transmisión de la cultura. Pues, “la misión académica de la Universidad es algo que se replantea en cada época y jamás será definida con exactitud a lo largo de su historia”, señala Marcovitch (2002:17).

Es preocupante constatar cómo se extienden otras respuestas acerca de la misión de la Universidad. En un contexto neoliberal, la misión esencial de la Universidad es la adaptabilidad a las demandas del mercado, en detrimento de su misión tradicional de la docencia, la investigación y la extensión, junto a la producción y transferencia de nuevos conocimientos (López, 2006). En un estudio sobre la gestión tecnológica en la educación superior y la necesidad, entre otros aspectos, de un cambio de cultura organizativa de la Universidad, Bates & Sangrà (2012), expresan la necesidad ineludible de las universidades como centros de excelencia, que generen, reúnan, perseveren y difundan conocimientos validados y con rigor. Pero, para ello, expresan:

“Estas instituciones deben ser escrupulosamente independientes de intereses comerciales a corto plazo, de conveniencias políticas y de grupos de interés particulares. Así, pues, no hay necesidad de cambiar la misión de las universidades y los colleges, al menos de la de los públicos, y quisiéramos cumplirla con mayor eficiencia. No obstante, si se quiere que las instituciones independientes y sostenidas con fondos públicos sobrevivan, sí debe cambiar y cambiará la forma de cumplir esa misión” (Bates & Sangrà, 2012:215-216).

Se escucha con frecuencia que la Universidad moderna, debe ser globalmente competitiva y localmente comprometida para contribuir a una consolidación armónica de la emergente

sociedad global del conocimiento. Esto, a más de las ya tradicionales docente e investigadora, exige una visión renovada de la educación superior, de un nuevo modelo de Universidad crítica, innovadora, internacional, emprendedora y comprometida con su entorno; la mejora permanente de su calidad y el progreso hacia la excelencia la harán globalmente competitiva y localmente comprometida.

En este panorama tan complejo, los discursos de los actores universitarios sobre la docencia y sus relaciones con la investigación y la extensión son tan comunes, que da la impresión de que todo está claramente establecido. Sin embargo, no todo parece ser tan sencillo según el autor que a continuación citamos.

“Tanto la docencia como la investigación han transgredido sus propios límites como categorías [por ejemplo, el surgimiento de doctorados profesionales]. No obstante, en términos normativos y de dirección, se pone de manifiesto una tendencia opuesta: la separación entre docencia e investigación. (...) “Las fuerzas políticas están separando la investigación y la docencia, mientras que las tendencias intelectuales las unen, y los líderes institucionales están atrapados en medio del conflicto” (Barnett, 2008:75-77).

En coherencia con los planteamientos anteriores Tomás e Ion (2008) señalan que la idea de que la inversión (en tiempo, recursos, esfuerzo personal, etc.) en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora, pero no se corresponde habitualmente, ya que los profesores suelen vivir el esfuerzo y la dedicación a la investigación como algo distinto y en ocasiones contrapuesto a la experiencia de docencia, lo que conlleva el riesgo de acabar en posiciones esquizofrénicas o atendiendo mal tanto a la docencia como a la investigación.

En un estudio sobre libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad en cuatro universidades latinoamericanas, Miñana (2011), señala que los conceptos y las relaciones entre la docencia, investigación y extensión son tan complejos y diversos lo cual implica ser muy cuidadosos al referirnos a sus relaciones en general. Esto implica esquemas de gestión más adecuados, que por lo general, deberán ser específicos y diferenciados respecto de las estructuras docentes e investigadoras, incluso con estructuras no solo universitarias (Gros, 2010); y por otra parte, dotarse de las herramientas tecnológicas más eficaces (Moreno y Albáizar, 2008). En los estudios de Barnett (2002) sobre la educación superior reconoce que no es posible definir la

Universidad en esta época de supercomplejidad y llega a afirmar que “la Universidad ya no sabe qué es ser una Universidad” (2000:61). De hecho,

“Hay muchas instituciones que se llaman a sí mismas universidades: universidades de la tercera edad, universidades corporativas, universidades populares, etc. Es un término ideológico que lleva consigo sus propias connotaciones culturales que hay que examinar” (Jarvis, 2001:161-162).

Sin embargo, todas las universidades han definido su misión y sus declaraciones de misión difieren de una institución a otra, lo que implica que cada Universidad reconoce su carácter distintivo propio y por tanto, se pueden hablar de formas divergentes de Universidad, en vez de hacerlo sobre formas convergentes (Jarvis, 2001). Estos criterios no contradicen el hecho de que las universidades busquen también patrones y características comunes acerca del ideal universitario. Pues, el objeto Universidad no ha sido entendido siempre del mismo modo (Manzano, 2011).

Por otra parte, en la perspectiva de Bricall, (2000:103) “la misión de las universidades de lograr estimular y cultivar la independencia intelectual y, en consecuencia, la autosuficiencia profesional de sus estudiantes tiene un enorme interés práctico. Hay que atribuirla a la visión universitaria del conocimiento científico que las universidades han preservado a lo largo del tiempo”. De Miguel *et al.* (2001) señalan que la Universidad actual tiene cinco objetivos: la transmisión de la cultura, la docencia, la investigación científica, la socialización de los estudiantes y el compromiso con la sociedad. A continuación, desarrollaremos someramente las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

2.4.2 La función de la docencia en la Universidad.

La profesión docente está, a su vez, cambiando como resultado de las transformaciones experimentadas en los métodos académicos y pedagógicos. La irrupción y evolución de las TIC está produciendo una disgregación de las funciones tradicionales de los maestros, de diseñar el curso, seleccionar textos y lecturas, impartir las clases y evaluar los recursos disponibles. La necesidad de que las instituciones de educación terciaria puedan responder con celeridad a las señales cambiantes del mercado laboral y ajustarse con prontitud al cambio tecnológico, también

puede traducirse en una organización más flexible en cuanto a la ubicación del personal docente y la evaluación de su desempeño (Banco Mundial, 2003).

Los cambios de la sociedad actual del conocimiento contemporáneo para Jarvis (2006), están causando tensiones en las instituciones de Educación Superior (incluso en las más tradicionales). Y destaca siete áreas principales de ese cambio como consecuencia de grandes presiones sociales, entre los que menciona el cambio del papel de la docencia y de programas:

- Cambio de estatus de la Universidad.
- Cambio de perfil del estudiante.
- Universidad y mercado de aprendizaje.
- Cambio de las formas de conocimiento.
- Cambio de la naturaleza de la investigación.
- Cambio de los métodos de impartición de los programas.
- Cambio del papel del profesor universitario.

La docencia en estos nuevos contextos sociales de transformación se diversifica para Barnett (2002), de forma acelerada, pues, aumenta su variedad estructural con nuevos tipos de asignaturas; aumenta la flexibilidad, aparecen nuevas disciplinas y campos de conocimiento; los sistemas de gestión de conocimientos informatizados y los entornos de aprendizaje virtuales posibilitan nuevas perspectivas; el paso de la docencia al aprendizaje supone una ampliación del concepto de formación, por otra parte, la modularización permite al estudiante experimentar una mayor variedad de estilos docentes; además, es muy compleja la definición de profesor estudiante.

Una nueva concepción de la docencia y de la relación profesor-alumno, exige también cambios metodológicos en la enseñanza. En un artículo publicado por Vicente Verdú, en el diario español El País (3-7-2010), hace referencia al futuro inmediato de la Universidad tradicional que conocemos y que él la denomina “posuniversidad”, destacando en esa previsión, aspectos relacionados con el modelo de alumno, de profesor y de enseñanza, en una reflexión analógica médico-paciente y profesor-alumno, donde el dueño de la palabra es el profesional.

- El alumno tradicional, obligado a callar, es el antagonista del nuevo alumno, invitado a hablar.
- “La que se llama posuniversidad, como todos los post, que preparan el más allá de la crisis se apoyan en una comunicación y colaboración apaisada, no en la jefatura vertical. Se apoyan en la acción y no en la quieta recepción, en la conversación y no solo en la devoción.
- La enseñanza autoritaria y unidireccional ya se revela como un vejestorio inútil y unidireccional que fomenta el fracaso y la abstención. El desarrollo de Internet y la clase de conocimiento producido por muchos, participando, interactuando o colaborando, es la clase de material cognitivo que devolvería sentido al aula.
- Más que apoyarse en una verdad que imparte el “oficiante actual” se tratará de una verdad múltiple, enriquecida a través de un mezcla de opiniones y neuronas distintas, puesto que, como se sabe del cerebro mismo, el mayor éxito de la inteligencia no proviene tanto de una sola mente privilegiada sino de muchas mentes insólitamente trenzadas para inventar y crear.

Este panorama social agudiza la tensión entre la enseñanza y la investigación en el conjunto del sistema, que tendrá que atender a una creciente demanda de nuevas capacitaciones profesionales superiores y a una creciente exigencia de excelencia en el plano científico y cultural. En esta línea será necesario prestar mayor atención a la enseñanza, a la formación de los profesores universitarios, la evaluación de su actividad docente y la exigencia de potenciar el desarrollo institucional de la investigación (Quintanilla, 1996), considerando como señala Medina (1990), que el cambio en la enseñanza, y como consecuencia, el desarrollo profesional de los profesores no es una actividad que crece por generación espontánea; la innovación académica y curricular es un proceso de transformación crítica.

Son cada vez más quienes insisten en la necesidad de formación de los profesores universitarios, sin embargo, a criterio de Zabalza (2002: 147-169) esta plantea serias preguntas: ¿qué tipo de formación, sobre qué, para quiénes, quién debe impartirla, qué formatos o metodologías? Y, al mismo tiempo, se encuentran dilemas: entre una formación para el desarrollo personal o para la

resolución de necesidades de la institución; entre la obligatoriedad o voluntariedad; entre la motivación intrínseca y la motivación para el reconocimiento; entre la formación generalista (y de tipo pedagógico) o específica vinculada a su área de conocimiento, o para tareas de gestión; para la docencia o la investigación, para la enseñanza o el aprendizaje; solo para nóveles o para todos, para asociados o a tiempo parcial. Además, se señala el dilema sobre el debate de las competencias de los formadores, sobre las diversas modalidades de formación y sus aportaciones, etc.

En este concierto amplio e incierto de los principales componentes en los que se desarrollan los sistemas universitarios en el siglo XXI, Spies (2003), expresa que deberían ser las escuelas multidisciplinares, centradas en el estudio y resolución de problemas, antes que los departamentos o facultades centradas en lo disciplinar que deben tener en cuenta las universidades para un adecuado desarrollo de su tarea educativa, investigadora y social.

Lopera Palacio (2004) presenta algunas de las disyuntivas que, de manera común e irresuelta, se encuentran en las instituciones de educación superior y que están relacionadas con la docencia:

- reforzar los planes de estudios con los conocimientos teóricos indispensables para la comprensión del mundo, o descargarlos en asignaturas para permitir mayor práctica y contacto con la realidad social;
- contratar licenciados en educación para facilitar el aprendizaje, o bien, a profesores expertos en la ciencia que enseñan, pensando en la profesionalización;
- crear programas sobre nuevas áreas del conocimiento o fortalecer los existentes en determinada especificidad temática;
- conciliar un estilo de dirección universitaria autoritario con uno de tipo paternalista; y promover a los cargos de dirección a personas formadas en la misma Universidad, o bien, a directivos de otras instituciones de educación superior.

Haciendo referencia a la misión de la Universidad y sus funciones, Delgado (2002) señala que la misión de la Universidad implica crear, asimilar y difundir el saber a través de la investigación, la enseñanza y la extensión. Tres actividades con un solo objetivo, que no pueden divorciarse.

Sin enseñanza, las investigaciones no servirían de mucho; sin la extensión, serían ignoradas y sin investigación no tendríamos que enseñar, solo copiaríamos.

En esta búsqueda deben participar todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria en la búsqueda de una institución que responda a los cambios que plantea la realidad: creciente tecnificación, globalización, competitividad, respuesta creativa y rápida a la problemática, procesamiento inmediato de la información, etc. En otras palabras, tenemos que aprender a gestionar el conocimiento, la enseñanza, las investigaciones, los recursos con pertinencia, oportunidad y creatividad; es decir, se trata de gestionar la “reforma permanente” que para Escotet (2005) formar al ser humano para el cambio permanente y aún para las eventuales crisis es el eje de toda misión universitaria.

Como todas las profesiones, también la docencia evoluciona siguiendo las cambiantes demandas y presiones del contexto y las transformaciones institucionales en las que se desenvuelven. Los cambios del contexto social tienen una innegable influencia no solo sobre las definiciones de las funciones económicas, sociales, políticas y culturales que debe desarrollar la educación superior sino, también sobre las condiciones políticas e institucionales en donde los profesionales académicos deben contribuir para que se consigan (Pedró, 2004).

“Para el nuevo siglo se vislumbra un nuevo arquetipo de Universidad multifuncional, que debe tener en la formación de las personas su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la Universidad de investigación, en la que irá tomando mayor protagonismo la Universidad docente, evitando sus defectos de antaño. Una Universidad que busque interaccionar con su medio, abierto al internacionalismo de los conocimientos y a planteamientos constantemente renovados. Para ello se requiere un profesorado motivado y dedicado, que a su vez sea capaz de lograr la implicación del estudiantado en su propia formación: una Universidad en la que no haya clientes sino actores” (Porta: 1998:62).

Desde el planteamiento de los diversos autores citados el desafío de la Universidad especialmente en la docencia es que esta tiene que aprender a ver a los estudiantes no únicamente como clientes, sino como actores y “autores” de su propia formación. Sin duda, los fenómenos de la universalización de la enseñanza secundaria y de globalización de la economía han contribuido con fuerza a la reorientación de los planes de estudios, lo mismo que de los títulos profesionales en la Universidad. En efecto, Pedró (2004), manifiesta que las transformaciones sociales tienen efectos en la profesión académica y señala cuatro efectos: el aumento de la

demanda, la reformulación de los objetivos de la educación superior, las restricciones financieras y, finalmente, las nuevas tendencias en materia de gestión universitaria.

Por otra parte, el tema de la docencia y de la enseñanza superior está bastante asociado a la necesidad de cambio e innovación, término que tiene una comprensión amplia y puede ser utilizado de forma diferente y con múltiples significados según el contexto. En muchos casos puede ser usado como sinónimo de cambio, mejora, invención, entre otros. Para Barreiro & Zamora (2011) la innovación es la introducción de un cambio para algo nuevo, la materialización en un nuevo producto, un nuevo proceso o un nuevo método; necesita de una serie de condiciones: el cambio debe ser consciente y deseado, es decir, es el resultado de una acción intencionada, ser producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos y dentro de los límites establecidos. Para Gros & Lara (2009), la innovación puede ser la mejora de un servicio, un producto, un proceso y también la gestión organizativa de la institución. Para León y López (2014) el concepto de innovación docente, entendido como proceso deliberado choca con la concepción tradicional de la docencia, arraigada en el ámbito universitario, como proceso centrado en la transmisión del conocimiento y por factores como la devaluación de la actividad docente frente a la investigación, bajo impacto de la docencia en la carrera profesional, falta de compromiso colectivo con la mejora de la práctica docente y señalan tres pilares o bases sobre las que debe apoyarse la innovación docente: a). El apoyo institucional en la estimulación, articulación, reconocimiento y evaluación de la innovación docente; b) la formación docente; c) el cambio de concepciones en el que se apoya la enseñanza universitaria. Aunque coinciden con otros autores (Fullan, 2002; Hannan & Silver, 2005; Barreiro & Zamora, 2011), en las condiciones para la innovación, matizan que es importante,

“no solo personas dispuestas a llevarla a cabo, sino bien formadas y altamente competentes para hacerlo. (...) sin formación no hay auténtica innovación. La formación del profesorado es un factor decisivo para despertar el interés y compromiso con la innovación, además de proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevarla a cabo con éxito” (León y López, 2014: 80-81).

Por otra parte, para Villa, Escotet & Goñi (2007) la innovación se entiende como una competencia o capacidad organizativa que se manifiesta en la velocidad de respuesta y en el acierto en la adaptación de la organización educativa a los cambios observables en el entorno, a través de la aplicación de conocimientos, de la topología organizativa y de las competencias de

las personas, con resultados exitosos, continuos y coherentes con la misión y estrategia institucional. Pero también está asociada al liderazgo.

“La mejora y la innovación en los centros educativos de cualquier nivel requieren un liderazgo capaz de motivar e implicar a todos, que genere capacidad interna de actuación y sea capaz de transformar el centro o la Universidad en una organización que aprende e innove de modo institucional. Esto es aplicable tanto a directores de centros educativos como a directores de departamento, institutos, decanos o nivel de dirección rectoral de las universidades y demás instituciones de educación superior” (Villa, Escotet & Goñi (2007: 56).

Fullan (2002), concibe la innovación como cambio planificado. Para este autor, la implementación del cambio implica cambios en la práctica. El cambio se debe identificar con la innovación cuando está dirigido por una visión explícita hacia una diferenciación previamente definida. No se considera como innovación cuando hay un cambio no deseado y está forzado por factores externos. Son importantes las consideraciones de Hannan & Silver (2005: 24), en cuanto a la comprensión de la innovación en la que señalan tres aspectos:

- “Primero, la innovación puede tener como fin la mejor, pero eso no quiere decir que la produzca. La innovación conlleva la intención, la planificación, el esfuerzo, pero puede fracasar en los resultados, o puede producir frutos discutibles o “equivocados”.
- Segundo, la “mejora” es en sí un concepto controvertido, como han sugerido la teoría y la historia social en las últimas décadas: la mejora ha sido interpretada como una forma de control más efectiva.
- Tercero, “¿la innovación para quién?” y “¿con qué fin?” son preguntas cruciales. Es más fácil el cambio, a nivel de toma de decisiones en departamentos e instituciones, que en el contexto global de la enseñanza (...) los cambios tecnológicos, organizativos y otros, pueden en estos niveles, ser el resultado de una decisión a la que se ha llegado por negociación o por imposición; el cambio curricular puede implicar algunas veces cambios tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje, pero lo que es inmensamente más difícil es obtener cualquier cambio básico en actitudes hacia la enseñanza”.

López (2006), apoyándose en Clark (2000), haciendo referencia a los resultados a partir de un estudio de casos de algunas universidades europeas, manifiesta que la esencia de las estrategias de transformación, e innovación, está dada por cinco elementos comunes a todas las

universidades estudiadas: la dirección central reforzada; la periferia de desarrollo extendida, traspasando las fronteras universitarias para unirse con grupos y organizaciones externas; la diversificación de las fuentes de financiamiento; convertir al personal docente y los departamentos en dinámicas unidades innovadoras; y construir una cultura innovadora del trabajo que adopta y promueve el cambio. Toda acción innovadora y de cambio exigen por su puesto, la flexibilización.

Cerrando este apartado es importante recalcar que a pesar de las dificultades acerca del cómo genera los cambios y la innovación, la enseñanza universitaria es clave en la formación del hombre y del ciudadano, pues se orienta no solo a la formación de profesionales capaces en un área de actuación determinada, sino que sustentada en su carácter de servicio público, debe responder a las necesidades y requerimientos de la sociedad, por ende, en palabras de Ferrer, Guijarro y Cira (2008: 210) “sus planes, programas y proyectos en las áreas de la docencia, investigación y extensión deben insertarse o vincularse a las que se definan en el plan de la nación”.

2.4.3 La función de la investigación en la Universidad.

Para Michael y Olssen (2008) la Universidad se desarrolla en el nuevo contexto de la economía del conocimiento, en la que formas neoliberales de cambio ejercen presiones estructurales que modifican las relaciones entre la docencia, la investigación y el saber. La globalización no solo transforma las Instituciones de Educación Superior (IES) y los sistemas nacionales universitarios en organizaciones, sino que genera la formación de una red global transnacional de universidades-investigadoras. De la misma manera que la sociedad globalizada –entre otras variables– por la economía tiene las así llamadas ciudades globales en donde se concentra y se crea una red financiera –Nueva York, Londres, Hong Kong–, de la misma manera el modelo de globalización de la educación superior es clara con las llamadas “universidades globales”.

La función investigadora hoy no solo se convierte en una dimensión privilegiada, sino obligada para las universidades, considerando que el escenario actual de la sociedad auditable está definido por los rankings, patentes y publicaciones como factores de impacto que condicionan

las políticas investigativas y su financiamiento. La investigación actualmente tiene estrecha relación con la multidisciplinariedad como camino para superar la visión monodisciplinar (Codina y Delgado, 2006; Manzano, 2011) y con la innovación como algo propio del sistema universitario y no únicamente como se pensaba que estaba reservado al mundo empresarial (Gross, 2010).

La multidisciplinariedad tiene lugar de enriquecimiento mutuo, la interdisciplinariedad implica la creación de algo nuevo y la transdisciplinariedad supone la construcción de un nuevo cuerpo de conocimiento más allá de las disciplinas implicadas (Codina y Delgado, 2006). La ‘creación de algo nuevo’ es para Manzano (2011) la neodisciplinariedad, como esfuerzo por superar “el trabajo monodisciplinar que se ha mostrado claramente insuficiente para responder a la multitud de retos; sin embargo, “la transdisciplinariedad todavía suena a palabra forzada, difícil de pronunciar y, más aún, de entender” (Manzano, 2011: 258).

Desde los planteamientos de Morín (1998) sobre una necesaria reforma de la Universidad, esta se concibe como reforma del pensamiento, que pasa por la reforma de la enseñanza en todo su arco educativo.

“La reforma de la Universidad comportaría instauración de departamentos o institutos dedicados a las ciencias que hubieran obrado una reconstitución polidisciplinar alrededor de un núcleo organizador sistémico (ecología, ciencias de la tierra, cosmología); progresaría con la futura reconstitución de las ciencias biológicas, las ciencias sociales, y elaboraría los dispositivos que permitirían la coordinación del conjunto de las ciencias antropológicas y del conjunto de las ciencias de la naturaleza. (...) Se puede contemplar igualmente la institución en cada Universidad de un centro de investigación sobre los problemas de la complejidad y la transdisciplinariedad, así como talleres consagrados a las problemáticas complejas y transdisciplinarias. Del mismo modo, sería necesario garantizar la posibilidad de diplomas y tesis poli o transdisciplinarias” (Morín, 1998: 26-27).

Las últimas décadas han producido cambios que afectan la economía, política, tecnología y al conocimiento. “La investigación multidisciplinar se ha impuesto a la realizada sobre una única disciplina, asunto que está impregnando la búsqueda de lo que será la Universidad del futuro” (Caramés, 2000:18). Para Manzano (2011) defender la transdisciplinariedad no implica renunciar a buena parte de su materia prima. Desde aquí la perspectiva es superar, no eliminar el trabajo de los marcos disciplinares. La mezcla de elementos requiere de la existencia previa de estos. Dentro de la línea que une la posible evolución desde un trabajo disciplinar al transdisciplinar se

identifican etapas intermedias o aproximaciones parciales que se señalan en cuatro peldaños como se ilustra en la tabla.

Tabla 12. Camino desde la disciplinariedad a la transdisciplinariedad

Monodisciplinariedad	Multi / Pluridisciplinariedad	Interdisciplinariedad	Transdisciplinariedad
Cada campo del saber se concentra en sí mismo, genera información, conocimiento, comunicación, foros de discusión en torno a la propia disciplina, a su objeto de estudio, a sus procedimientos de trabajo, a su historia, a su identidad, a su función científica, técnica, profesional o social.	Diferentes campos del saber comparten espacio y tiempo, establecen contactos y comunicaciones mutuas con el objetivo de acotar identidades, poder, recursos, etc. Las universidades son ejemplos de espacios pluridisciplinarios un conjunto de minifundios del conocimiento, donde lo habitual es especialistas realizando sus trabajos, sin enterarse, ni conocer nada de lo que sucede en el despacho o laboratorio contiguo.	Muestra un crecimiento mutuo dentro de cada disciplina como resultado del contacto de varias. Ejemplo de esto son asociaciones de profesorado procedentes de distintas especialidades académicas, que se reúnen para abordar asuntos de actualidad, comentar libros, tertulias en torno a estrategias de docencia, compartir experiencias, etc. Esto modifica la mirada de quienes participan en estos espacios.	Exige la construcción de nuevos conocimientos sin que pueda defenderse de forma convincente de qué disciplina se nutre o a qué disciplina habría que asignarle el nuevo nacimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Manzano (2011: 259-260).

En la opinión de García (2008) la estructura organizacional, aquella que ordena las funciones buscando que posibiliten alcanzar los objetivos, en las universidades y como debe ser, parte de atender las funciones sustantivas; es decir, las funciones de docencia, se han establecido a partir de diversas disciplinas, toda vez que de ellas emanan las diferentes áreas del conocimiento, y lo similar que corresponde a la investigación y gestión.

Muchas instituciones de educación superior sienten una mayor necesidad de vinculación entre las funciones de la misión universitaria y la transforman en políticas de trabajo que puedan ser llevadas a la práctica. Como ejemplo, citamos el caso de la Universidad de Barcelona en el Pla Marc UB Horitzó 2020 (2008), define algunas políticas para fortalecer la investigación y que se

enfocan entre otras en la atracción del talento, definir un perfil de docente e investigador propio, posgrados de nivel internacional, cultura de calidad y evaluación. Como primera política que define es la de vinculación entre docencia e investigación.

“El mundo cambiante al cual se han de enfrentar los estudiantes actuales exige una capacidad de interrogación, de análisis, de crítica y de flexibilidad intelectual más grande. Enseñar a los estudiantes a plantear-se preguntas, buscar información, analizar textos, gestionar experimentos, analizar datos y extraer conclusiones, en una aproximación a la enseñanza basada en la investigación, es la mejor manera de preparar-los para el futuro que se espera. En este sentido, es crucial establecer una fuerte relación entre la docencia y la investigación” (Pla Marc UB Horitzó 2020 (2008:10).

En esa política se insiste en que no se puede perder de vista que ese nexo docencia-investigación es lo que define a las universidades entre las demás instituciones de educación superior. Y es un imperativo académico que la Universidad enseñe a pensar con mentalidad investigadora desarrollando capacidades básicas que proporciona el ejercicio de la investigación para los futuros graduados y másteres. Sin embargo, esta tarea difícilmente podrá desarrollar un docente universitario que no sea, al mismo tiempo, investigador.

El imperativo del cambio social y de la globalización manifiesta, implica una Universidad al servicio de la imaginación, de la creatividad, de la investigación y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización (Tünnermann, 2002). El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como constante de trabajo en lugar de rigidez o apego a las tradiciones inamovibles o inmutables.

“Ciertamente no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la Universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la Universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada, en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador” (Tünnermann, 2002: 20).

Para hacer posibles esos cambios las universidades modifican sus estructuras académicas, crean instancias para animen esos propósitos a través de vicerrectorados de docencia, investigación y vinculación. Con la intención de desarrollar innovación en el caso europeo ante las exigencias del EEES, Gross, (2010:132), pone de manifiesto que “dentro del sistema universitario, el uso

del concepto de innovación se vincula a la transferencia de conocimiento, pero también a la innovación del propio sistema formativo. En los últimos años, la mayor parte de las universidades han creado vicerrectorados relacionados con la innovación en la docencia y han generado servicios que han adoptado nombres muy diversos: centro de innovación, servicio de innovación, gabinete de innovación, unidad de innovación, etc.”. Con estos planteamientos pasamos a desarrollar la función de la extensión universitaria.

2.4.4 La función de la extensión universitaria.

La responsabilidad social es un tema que en los últimos años ha adquirido igualmente notoriedad en el ámbito académico y de gestión de las instituciones de educación superior, pues, las universidades tanto públicas como privadas son de servicio público ya que la educación es un bien social. Están al servicio de la sociedad y no al margen y por tanto, la autonomía universitaria debe estar subordinada al compromiso social de la Universidad (López, 2006).

El proceso de globalización en curso viene redefiniendo el rol social de las instituciones, el de las universidades en general y el de los docentes en particular. Varios estudios e informes de organismos internacionales ponen de manifiesto el papel determinante de la enseñanza superior en el progreso económico, político y social de un país. La relevancia estriba en el hecho de que la aceleración del desarrollo socioeconómico no sería posible sin la producción de conocimientos (Unesco, 1998; Banco Mundial, 2003).

Cada vez con mayor fuerza se señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación, tienen que aterrizar en propuestas concretas que involucren a la comunidad universitaria y a la población del entorno, con la finalidad de que la Universidad eleve cada vez más su dimensión de responsabilidad social. Aparentemente esta función es de muy fácil concepción, sin embargo, en un artículo publicado por Quezada (2011) se pone de manifiesto que, una de las problemáticas que enfrenta el análisis del concepto de responsabilidad social empresarial, pero también presente en el contexto universitario, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término.

Todo esto conlleva a considerar que la extensión universitaria es la función que socializa poniendo en común los conocimientos resultantes de las investigaciones y posgrados que deben servir, principalmente, a las demandas de la sociedad, intentando resolver problemas simples en una actitud dialéctica en donde la Universidad adquiere aprendizajes en la investigación y a su vez esta se convierte en soporte comunitario y social desde los planteamientos analíticos, críticos y propositivos para sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado (López, 2006). Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y competitividad en la sociedad del conocimiento.

“Quizá es hora de reconocer que, pese a los avances, aún no hemos sido capaces de lograr que proliferen la cristalización de un nuevo “modelo” de Universidad donde predomine la producción de conocimientos y no su mera transmisión, y donde esa transmisión se lleve a cabo con una verdadera voluntad de socialización del conocimiento, para no limitarnos a ser instituciones académicas sino líderes del cambio social” (López, 2006:63).

La extensión universitaria vuelve a poner de manifiesto la necesidad de la interdependencia o articulación de las tres funciones universitarias bajo los criterios de innovación tanto en docencia, investigación y extensión, considerarse todas ellas en igualdad de importancia, pues solo así “dejarán de estar enmarcadas en un énfasis profesionalizante para asumir un perfil más humanista y de compromiso social” (Tünnermann, 2007: 50), propias de su identidad tan antigua y tan actual.

Cerrando este apartado es importante recordar que la innovación en la docencia, investigación y extensión, es el resultado de una acción consciente e intencionada (Fullan, 2002; Hannan & Silver, 2005; Barreiro & Zamora, 2011), y requiere de la implicación, manifestación explícita y clara de la voluntad innovadora de los responsables académicos (Parcerisa, 2010); al mismo tiempo, “resulta necesario cambiar la estructura organizativa de la institución de educación superior en vista de lograr un mayor desarrollo innovador... Este cambio constituye un gran desafío que tienen todas las instituciones, pues sin modificar las estructuras organizativas resulta muy difícil incorporar procesos de innovación” (Barrero & Zamora, 2001:57), en cualquiera de las funciones de la misión universitaria: docencia, investigación y extensión.

CAPÍTULO III

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN

3.1 Conceptualización de la Universidad como organización

3.1.1 Concepto y funciones de la organización.

Partimos de la idea general de que la dimensión organizativa en la educación tiene que estar en función de lo académico y que su estructura tiene que contribuir a la eficacia de su gestión. Toda organización contiene una estructura que le permite moverse con fuerza y con agilidad, o cuyo movimiento puede ser lento y débil (Morín, 1998; Barnett, 2002). De este modo, las organizaciones educativas se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común. Para ello es necesario que las personas colaboren y repartan las funciones coordinando esfuerzos. Desde la estructura, una organización se define así:

“Una organización es un sistema social con unos límites relativamente definidos, creado deliberadamente con carácter permanente para el logro de una finalidad, que combina recursos humanos y materiales, cuya esencia es la división del trabajo y la coordinación, y que implica unos procesos organizativos e interorganizativos y unos valores” (Morales, 2000:9).

La división del trabajo y la coordinación constituyen la base de la estructura organizativa, los nervios del cuerpo organizativo (Morales, 2000:13). En la misma línea insisten Padilla y Del Águila (2002:13) al considerar que: “La estructura organizativa es el esqueleto de la organización”. Conceden gran importancia a la estructura como resultado del diseño de una serie de parámetros para alcanzar los objetivos establecidos en un plan estratégico. Sin embargo, creen que los estudios y las estructuras organizativas deben cambiar con el paso del tiempo. Esto supone flexibilidad y capacidad de adaptación.

En esta misma línea, otros autores como Donnelly Gibson, e Ivancevich (1994:423) consideran que la estructura de la organización contribuye a la eficacia de su gestión y es un elemento

determinante del comportamiento organizativo; ella “representa un sistema estable de relaciones entre los miembros de una organización, constituyéndose en un marco donde se desarrollan los procesos internos de la misma” (Padilla y Del Águila, 2002:3).

Fernández (1999), citado en Cantón Mayo (2003:141), puntualiza que la adaptación a las exigencias del entorno determinará la estructura organizativa, a lo que se llama isomorfismo institucional. En el campo de las organizaciones de educación superior, De Miguel *et al.*, (2001) afirma que “las universidades se pueden definir como instituciones anárquicas y desorganizadas, con fronteras borrosas y modelos volátiles, pero son isomórficas: no hay nada más parecido a una Universidad que otra Universidad (incluso en un país distante)”. Este isomorfismo o adaptación de la organización educativa al entorno se puede conseguir de tres maneras: mediante la coerción, el mimetismo y las normas. Existe isomorfismo coercitivo cuando una organización debe adoptar medidas como consecuencia de las presiones formales o informales ejercidas por otras organizaciones de las que se depende (la administración educativa, por ejemplo, la inspección); el mimético es el resultado de imitar a las organizaciones con éxito; y el normativo se refiere a la aplicación de normas compartidas por diferentes organizaciones.

Una concepción diferente de estructura organizativa es la que utiliza López Yáñez (2002), cuando afirma:

“la estructura responde a la etimología original del concepto: struere significa, sencillamente, algo construido, algo que se crea para proporcionar sostén y estabilidad a un conjunto de elementos. Hacer estructura es colocar un orden en un conjunto de elementos” (López Yáñez, 2002:292).

Muy relacionado con la estructura de la organización está el diseño organizativo. Mientras que la estructura se refiere a la totalidad de formas en que una organización fracciona su trabajo en tareas distintas (Mintzberg, 1989), y puede definirse como “la suma total de las formas en las que una organización divide su trabajo en distintas tareas, coordinándolas entre sí posteriormente” (Hodge, Anthony & Gales, 1998:27), el diseño es un instrumento organizativo con dos significados: como sustantivo describe la apariencia de una organización; o como verbo y entonces se refiere al proceso de establecimiento o cambio en la organización (Robbins, 1996; Padilla y Del Águila, 2002).

El diseño incluye a la estructura otros aspectos como la agrupación y tamaño de las unidades, los sistemas de planificación y control, la formalización, la centralización o descentralización, etc. Kast y Rosenzweig (1987:241-245) en una de sus definiciones más conocidas de estructura organizativa, incluyen los siguientes elementos: patrón de obligaciones formales (organigrama y puestos de trabajo); forma en que las actividades se asignan a los departamentos o personas (diferenciación); formas en que se coordinan estas actividades o tareas (integración); relaciones de poder, de estatus y jerarquía dentro de la organización (sistemas de autoridad); las políticas, procedimientos y controles formales que guían las actividades y relaciones de la gente en la organización (sistema administrativo).

En la misma línea del diseño organizativo Bueno Campos (1996) manifiesta que es el proceso que permite definir la estructura de la organización comprometiendo tres aspectos: análisis funcional de las tareas y procesos que se realizan para conseguir los objetivos de la organización; un estudio de la autoridad y niveles de responsabilidad; y un proceso de decisión por el que cada miembro realiza unas funciones compatibles con los objetivos individuales y de la organización.

Con estas aproximaciones al concepto y funciones de la organización, damos un paso más para hacer una diferenciación entre institución y organización en el contexto institucional de la Universidad que manteniendo unos fines que le son propios, busca una organización adecuada que le posibilite conseguir unos objetivos, que depende de niveles de autoridad y responsabilidad en la gestión y en la toma de decisiones.

3.1.2 Diferenciación de los conceptos institución y organización.

El planteamiento de la Universidad al que nos referimos es bajo la comprensión de una institución y organización social que se distancia de la comprensión de organizaciones empresariales, cuya característica distintiva es su carácter lucrativo. Castells (1996) hace una diferencia conceptual de este binomio institución-organización, con una incidencia o insistencia en la vocación social de las instituciones.

“Por organizaciones entiendo sistemas específicos de recursos que se orientan a la realización de metas específicas. Por instituciones, las organizaciones investidas con la autoridad necesaria para realizar ciertas tareas específicas en nombre del conjunto de la sociedad” (Castells, 1996:180).

En esta misma línea, Freitag (2004) advierte que las universidades antes de ser organizaciones, son instituciones, y precisa una diferenciación entre estas referidas la primera a su naturaleza y finalidad y la segunda a lo instrumental.

- *“La institución se define por la naturaleza de su finalidad, que está establecida, definida y relacionada sobre el plan global o universal de la sociedad, y participa del desarrollo “expresivo” de los valores con pretensión universal, que son propios del fin que sirve. Esto implica para la institución la exigencia de un reconocimiento colectivo o público de legitimidad (cultural, ideológica, política) y, en el interior de este, la disposición de un margen esencial de autonomía”*
- (...) *“La organización se define, por el contrario, de forma instrumental: pertenece al orden de la adaptación de los medios con vistas a conseguir un fin u objetivo particular: es, por lo tanto, ella misma quien define sus fronteras, de manera autorreferencial”* (Freitag, 2004:32).

Comprendemos que el carácter institucional remite a la prioridad de los fines, mientras que el aspecto organizativo remite a la prioridad de los medios. En el primer caso, es fundamental la vinculación con los fines, los valores que les apoyan, las tradiciones en las que han sido incorporados y la consideración por parte de la institución, de estos fines, valores y tradiciones, en el marco de su reconocimiento colectivo; en el otro, lo fundamental, lo que cuenta antes que nada, es el saber-hacer instrumental y el éxito práctico (la gestión, la planificación, la eficacia, el éxito, etc.). Esta distinción –aclara–, tiende a desaparecer en la medida en que, en las sociedades contemporáneas, el logro (la eficiencia) organizativo se convierte en sí mismo y por sí mismo en la finalidad predominante de un valor justificativo autosuficiente (Freitag, 2004:32-33).

Con las consideraciones anteriores, Benedito (2008) advierte que la interdependencia entre los procesos académicos, organizativos y los gobiernos es esencial. Y que en el entramado organizativo de una Universidad, precisa:

“...no se debe olvidar que las decisiones sobre las formas de gobierno, de organización y de gestión han de ser siempre instrumentos al servicio de la misión, las finalidades y los objetivos de la Universidad. Los cuales generalmente están suficientemente especificados en las leyes, los estatutos y los planes estratégicos que han de guiar la acción de gobierno” (Benedito, 2008:567).

Refiriéndose a la nueva cultura de la Universidad del siglo XXI, Caramés (2000) entiende también a la Universidad como una institución dentro de la sociedad. Su finalidad es la de formar conciencias que actuarán en nombre de valores de carácter intelectual y moral. De aquí que la Universidad no pueda alejarse de las exigencias de la sociedad ni dejarse absorber por ellas. Refiriéndose concretamente al caso de la Universidad Europea, manifiesta que esta es una organización que posee dos enfermedades que le están devorando por dentro: la tendencia corporativista alimentada por el culto a los especialistas científicos y los acontecimientos políticos que se han venido desarrollando en las últimas décadas en Europa, y en España, más concretamente.

Enfatizando en el aspecto institucional, de su naturaleza y fines, Pacheco (2008) sostiene que la Universidad ha sido, es y siempre será un anhelo superior de perfeccionamiento humano; y desde determinada época, la Universidad es también una institución que tiene como objetivo el desarrollo de la ciencia.

“Como institución, la Universidad señala los caminos del desarrollo material y espiritual de las sociedades, a través de su compromiso con el ser humano, y por tanto, con la ciencia, con la política, con el Estado, con la cultura; inclusive con el mercado y con el capital” (Pacheco, 2008:8).

La Universidad es la institución más compleja que existe actualmente para avanzar en el conocimiento, transmitir el conocimiento de una generación a otra, y aplicar ese conocimiento a los problemas de la sociedad. Es, además, una institución que se encarga de la socialización (y maduración) de una buena parte de la juventud, pero se dedica cada vez más a la educación de adultos con programas de formación continua bajo el paradigma de educación para toda la vida y comparte su tarea con múltiples formas de aprendizaje informal, Massive Open Online Course (MOOCs), aprendizaje invisible, etc. Mantiene también los estándares de cultura a la altura del progreso del mundo. Ya no puede hablarse de “la” Universidad como una organización con un solo objetivo. Para algunos autores (Barnett, 2002; Freitag, 2004) se trata de una institución-

organización, que en la era de la “complejidad” y de la “supercomplejidad”, tiene muchos objetivos con fronteras borrosas y volátiles. En medio de este contexto, en el siguiente apartado se aborda el tema de la Universidad como una organización compleja.

3.1.3 La Universidad, una organización compleja.

Varios autores definen a la Universidad como una organización compleja (Tabash, 1997; Morin, 1998; Villarreal, 2000; De Miguel *et al.*, 2001; Barnett, 2002; Freitag, 2004), donde interactúan un conjunto de personas que comparten una filosofía y una visión acerca de los propósitos institucionales y procuran lograr un conjunto articulado de objetivos. Esta complejidad obliga a las instituciones universitarias a adoptar una estructura determinada a fin de dividir tareas y mejorar la coordinación en cuestiones organizativas y relacionadas con la gestión.

“Las instituciones universitarias son organizaciones complejas y cerradas que funcionan con reglas internas peculiares. En esta organización que lleva a cabo muy diversas actividades, interactúan múltiples unidades orgánicas que representan intereses individuales y colectivos heterogéneos. Estas unidades se articulan básicamente en dos grandes estructuras organizativas, una estructura académica y una estructura administrativa, y se rigen por dos grandes criterios de relación organizativa: el colegio y la burocracia” (Villarreal, 2000:71).

Antes las universidades medievales y premodernas (incluso hasta el s. XIX) eran organizaciones cuasifamiliares, autónomas, con un sistema de organización primitivo (Barnett, 2002). Hoy en el contexto de la posmodernidad son cada vez son más complejas. La figura del gerente, y la organización de la gerencia, es central en la Universidad actual. La gestión se especializa tanto que ya no pueden ser catedráticos los que controlen todos los aspectos de la dirección y gestión de las universidades. Los catedráticos van perdiendo poder, frente a un nuevo grupo de administradores y gestores “especializados”, pero siguen ocupando el poder rectoral, vicerrectoral, de dirección de departamentos, facultades, y centros (De Miguel y otros, 2001).

En relación con la complejidad de las universidades para gestionar el cambio, Benedito (2010) señala que la capacidad institucional para gestionar los cambios y la investigación de la calidad en los diferentes niveles y responsabilidades está en juego y resalta que la mejora de la Universidad no se manifiesta simplemente con propuestas legislativas, reformas organizativas o implantación de nuevas estructuras. Hace alusión al tema, poniendo de ejemplo, algunas

reformas organizativas y el modelo de gestión de la Universidad de Barcelona (UB), que en pocos años no ha solucionado nada y más bien ha tenido un gran costo humano, creando más confusiones que soluciones. Si la calidad ha de comportar alguna cosa, eso tiene que activar y desarrollar los cambios culturales más profundos que exigen el avance social y cultural, a más de lo económico y tecnológico. Está claro que sin un profundo cambio de mentalidad y de las prácticas cotidianas, las estructuras derivadas de las nuevas titulaciones, diseños curriculares por competencias, etc., no implicarán un salto de calidad (Benedito, 2010).

De Miguel *et al.*, (2001), citando a Perkins (1973) y Bowen y Shapiro (1998), comentan que la responsabilidad de la Universidad es avanzar en el conocimiento en todos los campos del saber, incluyendo su propio campo, pues, ella es primeramente una organización y hay pocos estudios como organización compleja. Refiriéndose a la excelencia y calidad de las universidades españolas, hace una especie de caracterización de la Universidad como organización compleja como se señalan algunas características:

- La Universidad es un ejemplo de organización flexible, descentralizada, competitiva (incluso meritocrática), que está siempre al borde de la innovación y el progreso. Pero también es un ejemplo de anarquía organizada, o de “organización del desgobierno”.
- Las universidades son organizaciones sin normas; pero muy complejas. Son organizaciones anárquicas y tradicionales, que cada vez dependen más de las leyes del mercado, la competición, y la lucha por los recursos.
- Funcionan bien, pero no queda claro cómo lo hacen. Sus formas de gobierno son poco claras, opacas incluso para las personas que pertenecen a ella.
- Se critica a las universidades por ser instituciones burocratizadas; pero no es cierto. Las decisiones no se suelen tomar en público, ni siquiera se discuten en las reuniones; los acuerdos se suelen hacer antes de las reuniones.
- Las universidades se pueden definir como instituciones anárquicas y desorganizadas, con fronteras borrosas y modelos volátiles, pero son isomórficas.

La Universidad puede ser una organización local, pero dentro de sus muros se mantienen estándares internacionales, y existen redes internacionales numerosas (...) con profesores y

estudiantes extranjeros, los profesores saben muy bien qué colegas (internacionales o nacionales) son los más prestigiosos dentro de su profesión. Ante la actual magnitud y complejidad de las instituciones de educación superior, el incrementar el conocimiento sobre su organización es cada vez más importante para el mejor cumplimiento de su misión (Barba y Montaña, 2001; Ibarra, 2001; Barnett, 2002).

En la misma línea de la organización o reorganización de las universidades en la búsqueda de innovación, el tema de su excelencia, como organización es uno de los problemas más sentidos en la sociedad actual (De Miguel y otros, 2001). Para Barnett (2002) la Universidad como tal se ha mantenido, hasta épocas comparativamente recientes, desprovista en buena medida de características organizativas a gran escala. Ahora, en cambio, afirma:

“... las universidades se han convertido en organizaciones que intentan gestionar sus recursos, tanto presupuestarios como de personal. Los papeles a desempeñar son más precisos, las responsabilidades más explícitas y las relaciones están más claras. (...) Pero, a pesar de las afirmaciones que se hacen sobre los estilos “planos” de dirección de la Universidad, lo cierto es que aparece una jerarquía en la toma de decisiones. De hecho, surge la idea misma de dirección, con su suposición tácita de que es la propia Universidad la que puede determinar los objetivos. Así la Universidad organizada es la Universidad gestionada” (Barnett, 2002:171).

Considerando los criterios de los diferentes autores y teniendo claro que la organización está en función de la naturaleza de la institución universitaria, de la gestión institucional, podemos decir que una institución universitaria debe estar bien organizada, pero así mismo la organización debe ser bien gestionada como organizaciones aprendientes.

3.1.4 La Universidad como organización aprendiente.

El énfasis en el aprendizaje como nueva forma de posicionamiento de los actores involucrados en la práctica de conocer, también es válido para el caso de las propias instituciones académicas (García, 2002). En las circunstancias actuales de cambios acelerados en la sociedad, las organizaciones tienen que responder con mayor rapidez y en este sentido, Watkins y Marsick (1993) afirman que las universidades son organizaciones y deben ser también organizaciones aprendientes. Otros estudiosos del tema (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Hargreaves, 2003) coinciden también en el criterio de la Universidad como una organización que aprende.

Entendemos una organización aprendiente en términos que describen el aprendizaje de la organización, como comportamiento organizacional.

“El cambio del comportamiento de la organización es un proceso colectivo de aprendizaje: la organización no ha aprendido automáticamente cuando han aprendido algo los individuos que están en ella. El aprendizaje individual es condición necesaria, pero no suficiente para el aprendizaje de la organización” (Swieringa y Wierdsma 1992: 33).

Watkins y Marsick (1993:8), citado por Jarvis (2006), señalan que muchas corporaciones han estado experimentando durante años con diversos enfoques de la organización aprendiente y afirman que estas organizaciones comparten las mismas características:

- Líderes que modelan la asunción calculada de riesgos y la experimentación.
- Toma descentralizada de decisiones y potenciación del empleado.
- Inventarios de competencias y auditorías de la capacidad de aprendizaje.
- Sistemas para compartir los aprendizajes y utilizarlos en sus operaciones.
- Recompensas y estructuras que favorezcan la iniciativa del empleado.
- Consideración de las consecuencias a largo plazo y del impacto en el trabajo de otros.
- Uso frecuente de equipos de trabajo transfuncionales.
- Oportunidad de aprender de la experiencia a diario.
- Cultura de retroinformación sobre las consecuencias y apertura.

Sin embargo, no todas las organizaciones tienen la capacidad para ser organizaciones aprendientes. Por ello, citamos a Senge (1990:18-25) que se plantea si una organización puede tener una discapacidad para el aprendizaje y que pueden reflejar algunos departamentos y universidades, así como pueden explicar algunas razones de sus crisis. Concretamente señala una lista de siete limitaciones entre riesgos y conductas deseables:

- Estoy en mi puesto: el orgullo del puesto del protagonista del rol.
- El enemigo está fuera, pero nosotros tenemos la razón.
- La ilusión de hacerse cargo de las cosas: los directivos superiores controlan.
- La fijación de los acontecimientos, en vez de mirar los sistemas en su conjunto.

- Trabajar demasiado deprisa y no ser capaz de ver lo que ocurre más allá de la organización.
- La falsa ilusión del aprendizaje de la experiencia: cuanto más tiempo están las personas ocupando un puesto, menos probable es que sean capaces de resolver sus problemas mediante soluciones innovadoras.
- El mito del equipo directivo, pero la mayoría de las organizaciones lo tienen.

Jarvis (2001:109) señala, sin embargo, que Watkins & Marsick (1993) y Senge (1990), no están necesariamente en desacuerdo con respecto al aprendizaje por la experiencia. Los dos primeros sostienen que las personas tienen que aprender de la experiencia a diario, evitando la habituación. Mientras que el último (Senge, 1990), menciona que la “falsa ilusión” de la forma de aprendizaje por experiencia se traduce en habituación y confianza excesiva en sí mismo, por lo que los titulares de un nivel jerárquico terminan convenciéndose que conocen y tienen todas las respuestas a los problemas.

En la misma idea de las organizaciones que aprenden, Daft (2007) manifiesta que una organización que aprende es aquella que promueve la comunicación y colaboración de manera que todos están involucrados en la identificación y resolución de problemas. Son organizaciones basadas en la igualdad, la información abierta y en una cultura que fomenta la adaptabilidad y la participación. Este criterio exige que las organizaciones no solo tengan la capacidad de aprender, han de saber gestionar los cambios en las instituciones educativas.

En las circunstancias educativas actuales y los cambios acelerados en la sociedad, las organizaciones educativas tienen que responder con mayor rapidez de lo que permiten los procedimientos burocráticos. Y en este sentido, afirma, Jarvis (2006:108): “la organización aprendiente es la antítesis de la burocracia”. La finalidad de responder de manera creativa en condiciones cambiantes, afirma García (2002), obliga a las universidades a configurarse como organizaciones que aprenden:

“... para que, en diálogo permanente con su misión e identidad institucional sean capaces de responder creativamente a las condiciones cambiantes, al mismo tiempo, que sepan preservar la necesaria cohesión

global y unidad de propósitos, así como el cultivo de la equidad, la autonomía, y la participación” (García, 2002:111-112).

Insiste este autor que, en primer lugar, las instituciones deben tener plena autonomía –política, académica, administrativa– para de forma responsable gestionarse de forma creativa y pertinente. En segundo lugar, el gobierno universitario debe distribuir poder y funciones. La estructura de gobierno debe crear contextos para el diálogo, la deliberación y la coordinación a través de espacios interactivos y no burocráticos. Una organización del conocimiento debe ser autopoietica, adaptativa y cooperativa a la vez que competitiva. Todos estos elementos son importantes en la gestión del cambio y de la participación en las instituciones educativas y como características de las organizaciones que aprenden.

3.1.5 Cambios y reformas en la organización y gestión universitaria.

La Universidad es una organización con muchos siglos de historia y que en el tiempo se ha ido haciendo cada vez más universal. Barnett (2002) retrata de manera atractiva esta afirmación, poniendo de manifiesto que en el Medievo todas las ciudades estaban empeñadas en mostrar su catedral y por tanto, se esforzaban por construirla grande y hermosa, digna de ser exhibida, porque entonces era el espacio del encuentro, de la socialización, a más de su naturaleza religiosa; en una época neoliberal caracterizada por el consumo, el mercado, todas las ciudades están empeñadas por tener su mejor centro comercial, los nuevos espacios no solo de consumo, sino también de encuentro; pero en una misma época caracterizada por la sociedad del conocimiento, todas las ciudades están empeñadas en contar con su Universidad. Ejemplo que explica también el auge en los últimos años de tantas y tantas universidades.

De la capacidad del cambio en las universidades hay criterios de todo tipo. Visiones y voces optimistas afirman que “la Universidad es una de las organizaciones más antiguas y con mayor capacidad de adaptación al cambio” (Piattini y Mengual, 2008); como la visión de aquellos que consideran que las universidades junto con su homóloga la Iglesia (en antigüedad), son las más lentas y reacias al cambio (Barnett, 2002). Con una comparación parecida, Neave & Van Vught (1994), expresan el peligro de que la Universidad, como la institución Iglesia cuya identidad se basa en la memoria histórica, ‘podrá estar en el mundo, pero no necesariamente pertenecer a él’.

Y, para evitar esto, hay que mantener una permanente crítica social en la función que tiene la educación superior de generar, organizar y transferir los nuevos conocimientos.

En la relación comparativa que hacen algunos autores (Neave & Van Vught, 1994; Barnett, 2002), entre la Universidad y su homóloga la Iglesia, en donde se señala la resistencia al cambio, se debe principalmente porque se trata de instituciones conservadoras. Pero, la permanencia y el cambio son admisibles y necesarios en los sistemas educativos y en las instituciones universitarias (Letelier, (1993). Morín (1998) expresa que el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto vital como estéril. La conservación es vital si significa protección y preservación, ya que no se puede preparar un futuro sin saber el pasado, y nos hallamos en un siglo en el que existen múltiples y potentes fuerzas de desintegración cultural. Pero la conservación es estéril si es dogmática, inmovilista, rígida y autorreferencial.

Están cambiando muchas cosas en la Universidad, aunque la organización se resiste a transformarse, afirman Iglesias *et al.*, (2009). En donde no existe desacuerdo en todas las voces críticas, es que la Universidad no puede seguir con su mirada anclada en el pasado, con el peligro de naufragar (Freitag, 2004), pues los nuevos tiempos le obligan a mirar al futuro si quiere sobrevivir en esta época de profundas transformaciones.

Todo sistema educativo está sometido continuamente a modificaciones que pretenden adecuarlo a las cambiantes necesidades de la sociedad en la que tiene que ser aplicado y al ordenamiento político del país. Las universidades están sujetas a reformas y cambios a niveles conceptuales, estructurales y organizativos y por lo tanto, también de adaptación y flexibilización en su gestión. Adaptación y renovación tienen que ser una constante de toda la vida y el que hacer universitario y no una novedad. “En los tiempos venideros necesitaremos una renovada Universidad, y una nueva forma de educar en unas estructuras organizativas universitarias distintas, y ello requiere romper con muchas inercias institucionales” (Imbernón, 2008:3).

Se trata de un cambio que implica a todos los niveles del sistema universitario, tanto académicos, de docencia, investigación y vinculación con la sociedad; y en consecuencia sus sistemas organizativos y sus formas de gobierno universitario. En el ámbito de la gestión institucional

exige tomar decisiones de manera estratégica para ajustar estructuras organizativas, seleccionar ámbitos de servicios y en el ámbito académico, priorizar políticas encaminadas a efectivizar la calidad y la excelencia de su oferta académica. Gourley (2012), afirma que la Universidad ha sido, hasta ahora, una de las instituciones más estables y permanentes del mundo. Ha perdurado en diferentes culturas, en diferentes geografías del mundo, en contextos de bonanza y de crisis, ha evolucionado más allá de todas las expectativas posibles. En definitiva, ha sobrevivido. Y explica que la razón es porque:

“han sabido encontrar respuestas a las cuestiones más relevantes del siglo XX: un gran crecimiento demográfico y un mayor respeto por las fuerzas sociales, una gran preocupación por los derechos humanos y el derecho a recibir educación, además de una generalización del acceso a instituciones educativas” (Gourley, 2012:85).

La Universidad está llamada a ser más flexible en sus estructuras organizativas, como en sus ofertas de enseñanzas y de servicios a la colectividad. La gestión política del sistema universitario debe facilitar e incentivar esta flexibilidad, reformando, si fuera preciso, aquellos aspectos de la estructura institucional que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras (Quintanilla, 1996).

“Nuestras universidades son instituciones que cuentan con estructuras excesivamente jerarquizadas y burocratizadas, muy lentas en sus cambios y toma de decisiones. La innovación es contraria a la burocracia y al inmovilismo, de hecho, un elemento disuasorio eficaz contra la innovación es la gestión burocrática, que logra que la gente se canse y fatigue y termine por abandonar iniciativas de innovación ante las dificultades burocráticas y los incesantes papeleos” (Barreiro & Zamora, 2011:54).

El cambio en las universidades exige, al mismo tiempo, análisis del cambio organizacional desde la perspectiva de los cambios del entorno y la respuesta de la organización frente a ese ambiente. Ese enfoque analítico brinda pautas no solo para describir los cambios, sino para poder comparar con otras instituciones y países, o para poder juzgar la dirección del cambio, que De Vries (2005:11-12) define como: “el cambio organizacional o la innovación como la adopción de una nueva visión”. El análisis institucional en las universidades, parece ser la única vía para poder saber si un cambio fue una innovación o un paso hacia atrás. Porque en opinión de este autor, se pueden hacer cambios en la estructura organizacional, pero eso no necesariamente significa que

podamos ver cambios de mejora; se puede cambiar, incluso mejorar, pero no necesariamente innovar.

En relación con la reforma universitaria Delgado (2003: 388) entiende “al conjunto de procesos, estrategias, actividades y acciones que los universitarios emprenden en la búsqueda planificada de la transformación institucional. De ahí que los procesos de planificación, coordinación, dirección y supervisión del proceso de reforma constituyan la gestión de la reforma de la Universidad”. Y, propone cuatro ejes de incidencia del proceso de reforma universitaria:

- Paradigma y modelo universitario: porque las universidades como organizaciones destinadas a la producción de conocimiento, así como al desarrollo de estrategias para el estudio de realidades requieren de una revisión profunda de sus paradigmas y modelos institucionales que conforman su marco teleológico. Este eje obliga a revisar la visión y misión.
- Estructura organizativa y sistema institucional: que tiene que ver con lo jurídico y orgánico que legitima la institucionalidad y actuaciones de sus miembros (leyes, estatutos, reglamentos).
- Innovación científica y tecnológica: aquí se conjugan programas, políticas y líneas de investigación, extensión y difusión científica, humanística y tecnológica con planes y estrategias curriculares de la función docente o de la formación de recursos humanos.
- Cultura organizacional: representa la base de los sentimientos que comparten los miembros en cuanto a organización, la forma de hacer las cosas, identidad y compromiso, sistemas y espacios de participación, motivación, estilos y modos de gestión.

Como fases de la reforma, Delgado (2003), señala: la recontextualización, la reconceptualización, la reoperativización y el reaprendizaje. Finalmente, aunque muchas veces señalada como urgente, la evaluación de los resultados finales de las reestructuraciones organizacionales prácticamente nunca es llevada a cabo de manera sistemática y mucho menos comparativamente (Toonen & Raadschelders, 1997). Este planteamiento exige que frente a los

cambios que asuma una institución son necesarios procesos de monitoreo o de evaluaciones para poder determinar a tiempo si los fines que se persiguen con los cambios están surtiendo efectos.

3.2 Modelos comparados de educación superior

3.2.1 Principales modelos europeos.

Para comenzar estos apartados quizá sea importante considerar que cuando se habla de modelos de Universidad, no existen los arquetipos de universidades perfectas. Muchas de ellas son referentes, pero todas y en los diversos contextos son perfectibles y forman parte de un sueño porque las universidades constituyen una organización con personalidad propia, aun cuando respondan a un modelo similar (Parra, 2004).

“No existe Universidad perfecta. Grenoble, Harvard o Tsukuba son apenas parte de un sueño inacabado. Las variables para que alcancemos un modelo ideal se multiplican de tal forma que en ninguna parte podremos visualizarlo. Es propio del pensamiento académico ver lo real como algo incompleto, que siempre exigirá un perfeccionamiento. ¿Dónde encontraremos un cuerpo de profesores absolutamente homogéneo desde el punto de vista de su excelencia? ¿Dónde estudiantes nivelados por arriba, en su totalidad? ¿Dónde habrá en los campus de las universidades grupos de administradores infalibles, que puedan ejercer una gestión impecable?” (Marcovitch, 2002:17).

En todo el entramado de la complejidad y diversidad universitaria, con Porta (1998) y Pedró (2004), identificamos algunos de los modelos universitarios más relevantes en el ámbito europeo: el modelo alemán, el modelo inglés, el modelo francés, el modelo sueco; los mismos autores hacen referencia también al modelo norteamericano, considerado este como el modelo de referencia obligada para los ámbitos de la educación superior. Estos modelos tomados de Pedró (2004) presenta unas características especialmente en los ejes de gobierno y financiación del sistema universitario en su conjunto y, a la vez, de cada institución; y la estructuración de las titulaciones y orientación de los planes de estudio.

a. El modelo alemán

Se caracteriza por su gran descentralización y ha tenido gran influencia en muchas instituciones hasta la primera mitad del siglo XX. La financiación del sistema, es asumida casi completamente

por los Länder, con excepción de algunos centros –escuelas militares– que dependen del Gobierno Federal. Entre los grandes desafíos a superar se halla el dilema de la descentralización frente a la unidad, que contrapone la voluntad de los Länder para preservar sus particularidades culturales a la extraordinaria movilidad de la población alemana.

Las universidades y las escuelas superiores asumen su propia organización académica y tienen un nivel considerable de autonomía. Aunque es un sistema democratizador, se hacen evidentes sus limitaciones ante un sistema universitario masificado y con menos inversión pública, que liga poco con una Universidad basada en el poder de los catedráticos en el gobierno, la élite intelectual y, sobre todo, la investigación. No obstante, el afán democratizador, el sistema alemán no ha conseguido alejar de la población la convicción de que, para ingresar en la educación superior, es necesario conseguir una sólida formación intelectual.

La vieja Universidad alemana ha cambiado considerablemente en los últimos años, dado que a pesar de abarcar la mayoría de las carreras, ya no está dividida en las grandes facultades decimonónicas, sino en departamentos e institutos de dimensiones más reducidas. Por otra parte, las universidades de reciente creación, a veces como fusión de una vieja Universidad y alguna escuela técnica superior, han apostado por la interdisciplinariedad.

La política educativa alemana fomenta entre los jóvenes, y sus familias, la tendencia a optar por una orientación práctica, no académica. A la vez, no obstante, ha previsto que se pueda continuar los estudios en cualquier momento a través del predominio de contenidos de formación general en las diversas enseñanzas.

b. El modelo inglés

En este modelo, la red de universidades es pública, están financiadas en un 90 % aproximadamente, y gozan de gran autonomía lo cual se refleja en sus propios estatutos, incluso la Universidad abierta a distancia (Open University). El gobierno impone algunas limitaciones de carácter general. A diferencia del modelo norteamericano, donde la intervención del Gobierno federal ha tendido a fortalecer el principio de la competencia, la pauta británica ha sido una

continuada tendencia a imponer limitaciones y a favorecer el papel del gobierno central de forma paralela al creciente intervencionismo que es propio de los países continentales.

El ingreso a las universidades es selectivo y se realiza a través de la correspondiente petición al centro de admisiones universitarias y en algunos casos si es necesario con una prueba o examen especial. La mayoría de los estudios universitarios son de 3 o 4 años y precisan de gran dedicación, aunque del modelo inglés se critica la excesiva especialización de sus graduados, lo cual no concuerda con las demandas de la sociedad.

c. El modelo francés

A pesar de arrastrar el apelativo de napoleónicas, gozan de una autonomía incomparablemente mayor que el resto de los establecimientos escolares del país, produciéndose una gran diversidad organizativa.

En cuanto a la estructura institucional, existen tres grupos diferenciados donde tienen cabida tanto las públicas como las privadas:

- Las *Universités y Écoles Supérieures*, donde las facultades fueron abolidas (1968) y la organización se basa en *Unités de formation et recherche* (UFR). Se accede a ellas superando el examen de *baccalauréat*, con excepción de los estudios de medicina, donde es necesario superar unas pruebas selectivas.
- Las *Grandes Écoles*, que son las instituciones de mayor prestigio en la enseñanza superior francesa, por su alta profesionalidad y por ser instituciones muy selectivas que requieren de una preparación de entre uno y tres años para el examen de ingreso una vez que se ha superado con éxito el *baccalauréat*.
- Los *Institus Universitaires de Technologie* (IUT) preparan los cuadros intermedios de técnicos para empresas e industrias.

Este modelo se caracteriza por ser meritocrático y selectivo en cuanto al acceso de la Universidad, lo cual se convierte en un problema cuando los mejores candidatos coinciden con los que han tenido más facilidades familiares y económicas. Por ello, si bien cuenta con

instituciones públicas y, en menor medida, privadas, se ha producido una gran presión para democratizar el sistema, aunque sin conseguirlo en la medida deseada.

d. El modelo sueco

En este modelo el nivel de autonomía ha sido muy bajo en relación con los modelos expuestos hasta ahora, y a los profesores se les ha considerado, sobre todo, empleados públicos y no una corporación académica independiente. Sus centros se agrupan entre los que se dedican fundamentalmente a la formación para la investigación, dirigida a graduados, y los que imparten formación más genérica.

La división en facultades sigue el modelo clásico alemán. El modelo ha evolucionado hacia una mayor autonomía curricular y de gestión de las instituciones y se considera como uno de los más vanguardistas, pues la tendencia a la descentralización del poder, a la autonomía institucional, la evaluación y el control de la calidad y la armonización de las necesidades económicas y sociales y la educación superior.

3.2.2 El modelo norteamericano.

Generalmente suele ser el modelo de referencia en la mayoría de las reformas universitarias que se están llevando a cabo en Europa y en otros contextos. Los centros universitarios gozan de gran autonomía y asumen la total responsabilidad de sus políticas y acciones, aunque deban seguir las leyes de los diferentes Estados, en los que hay una gran diversidad administrativa.

La intervención federal se materializa en el ámbito económico (mayor financiación, tanto a centros públicos como privados) y es el fomento de una mayor competencia entre las instituciones, así como al interior de los diversos mercados para conseguir estudiantes y apoyo del profesorado. A su vez, existen asociaciones o entidades profesionales que se ocupan de la homologación, la acreditación y el establecimiento de los niveles mínimos de exigencia para los diversos estudios.

Desde el punto de vista estructural, se distinguen tres grupos de instituciones:

- El *community college* o *junior college*, donde se cursan estudios de dos años de duración.
- El *college*, con estudios de cuatro años de duración, que generalmente no conducen a titulaciones de tercer ciclo.
- La *university*, propiamente, donde se pueden cursar estudios de cuatro o más años. Dentro de este grupo se puede distinguir claramente entre las llamadas *research universities*, que dedican una gran atención a la investigación y, por tanto, son centros de alto prestigio y muy selectivos en el acceso, y las universidades sin más que, a pesar de dedicar atención a la investigación, se concentran fundamentalmente en la docencia.

En lo relativo a la red institucional, lo más destacado es el peso del sector privado. En este sentido, los centros privados representan más de la mitad del total, aunque solo captan el 22 % de alumnos; las universidades de orientación religiosa son las más numerosas. El modelo norteamericano promueve, en general, una educación integral procedente de las ideas de los pensadores del movimiento progresista americano, entre ellos Dewey, lo cual tiene como consecuencia la existencia de actividades de extensión universitaria, educación continua y/o a distancia en la mayoría de universidades. Dos hechos definen el prestigio de la enseñanza superior norteamericana: el primero, que ningún otro país ha alcanzado un número tan elevado de estudiantes como estado Unidos, y segundo, que son pocos los que han conseguido un nivel de calidad equivalente.

3.2.3 El modelo latinoamericano.

Entre las distintas formas de aproximación analítica al campo de estudios de educación superior destaca la perspectiva comparada. Tanto en el ámbito global como en el latinoamericano, algunas de las aportaciones más influyentes sobre políticas y gobierno de la educación superior, se sustentan en comparación como estrategia metodológica (Clark, 1983; Brunner *et al.*, 1994; Courard, 1993; Kent, 1996). Sin embargo, y, aunque es posible aludir a ciertos rasgos que van conformando una idea de Universidad a través de su devenir histórico, dicha institución tiene elementos que lo han configurado en el tiempo. En otras palabras, afirma Casanova (2012) la comparación ha de considerar que aun tratándose de la misma institución la dimensión temporal

la hace diferente. La problemática universitaria solo es comprensible a partir del análisis y comprensión de su propio contexto social e histórico (Brunner *et al.*, 1994).

Cualquier aproximación analítica ha de asumir la diversidad de las instituciones de educación superior en los contextos internacional, regional, nacional y local. Resulta importante, además, considerar las modificaciones que el propio diseño de las políticas y el ejercicio del gobierno va sufriendo en la vida de cada institución, así como las mezclas en una misma institución de diferentes modalidades políticas y de gobierno (Bricall, 2000). A más de la mezcla de diferentes modalidades de gobierno en una misma institución, debe considerarse que tanto a nivel de los sistemas, como de las instituciones, el ejercicio de la gestión ha ido sufriendo relevantes modificaciones en las últimas décadas (Casanova, 2012).

En este apartado se describe algunas características del modelo latinoamericano a partir especialmente de Brunner *et al.* (1994), Didriksson (2003) y Rama (2003). En un estudio comparado que realizan Brunner *et al.* (1994), señalan los rasgos que comparten la educación superior de la región de América Latina y el Caribe:

- Control burocrático, mediante el cual el Estado mantiene una fuerte presencia de regulación global y de control burocrático. Sostiene financieramente a las universidades públicas y estas gozan de autonomía académica y administrativa.
- Dualismo público-privado, donde el Estado regula la existencia de instituciones públicas y privadas.
- Poder institucional corporativo, que implica el ejercicio de un poder sustentado en las posibilidades corporativas de las propias burocracias institucionales, de los gremios y sindicatos docentes y administrativos, al igual que de las organizaciones estudiantiles.

Citamos a Didriksson (2003), quien afirma que en América Latina no se ha dado una reproducción a escala o una imitación del referente clásico europeo, por medio de la colonización, como tampoco del estadounidense en la época contemporánea. Puede darse la suerte de una “hibridación” en el proceso de constitución histórica de la Universidad latinoamericana, pero el modelo de América Latina se trata de un fenómeno único y así debe

seguir siendo. Didriksson (2003) identifica en la Universidad latinoamericana tres grandes reformas que la han configurado con unas características propias:

a. La primera reforma: autonomía y cogobierno

Conocida como la primera ‘gran reforma’ universitaria en la región de América Latina y el Caribe, tiene ya larga data, desde que en Córdoba-Argentina (1918) se diera inicio a un gran movimiento, cuyos logros más importantes fueron el de la autonomía universitaria en la región y el de la garantía de la gratuidad de la educación. Otro logro importante como resultado de este movimiento reformativo de la Universidad en la región fue favorecer el protagonismo a los estudiantes.

b. La segunda reforma: mercantilización y educación dual

El período de contrarreforma a partir de 1980, con importantes modificaciones políticas, sociales y económicas que por su nivel de calidad, señalaban profundas alteraciones y adecuaciones en los sistemas educativos de alto nivel, en la mayoría de los países de la región, dándole una cierta estabilidad a los sistemas de educación superior, pero que se vio seriamente afectada entre las décadas de 1980 y especialmente de 1990, en un período de contracción económica de carácter general –“década perdida”– que se prolongó hasta finales del siglo XX. El ingreso real por habitante había disminuido de forma drástica, el pago de la deuda externa se convirtió en la prioridad y con ello la disminución de los recursos públicos destinados a la educación superior.

Frente a la opinión de Didriksson (2003) y de otros analistas, Ferro (1993), sostiene que los ochentas no han sido una década totalmente perdida para América Latina. A pesar de la crisis existen logros tales como el retorno a formas de democráticas de vida y el replanteamiento de los problemas económicos, políticos y culturales que superan las visiones reduccionistas para buscar construir caminos alternativos que se fundamenten en el pluralismo, la equidad, la concertación y la participación contrarios a enfoques verticalmente dualistas cargados de intolerancia. Para lograr estos fines, se hace necesario fortalecer la educación y es aquí donde juega un papel importante la Universidad.

c. La tercera reforma: internalización y control de calidad

Al hablar de la tercera ‘nueva reforma’, Didriksson lo plantea como una necesidad y búsqueda de condiciones para una nueva reforma universitaria y búsqueda de un modelo alternativo de Universidad, que apunte hacia una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que trabaje en redes y en colaboración, sin perder por ello su espacio institucional.

“Se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizativo que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, la construcción de nuevos objetos de conocimiento, la reflexión sobre el otro y la totalidad, el impulso hacia esquemas de autoaprendizaje y el reconocimiento de la diversidad” (Didriksson, 2003:241).

La reorganización y reestructuración de la Universidad latinoamericana y caribeña sostiene Didriksson (2003) no es sino la continuación de una reforma que surgió a inicios del siglo XX (1918) con el movimiento estudiantil social y popular cuyos logros más importantes fueron el de la autonomía universitaria y la garantía de la gratuidad de la educación. Fue tal la influencia de estos conceptos, que lo autonómico en la década de 1940 era ya un concepto protegido, alentado y considerado como esencial en la constitución de las instituciones públicas de enseñanza superior (con algunas excepciones de contextos de dictaduras militares en el continente). Y este debe ser considerado –afirma Didriksson–, el componente esencial y distintivo del paradigma organizacional sobre el que se montaron las nacientes universidades latinoamericanas poscoloniales.

En este contexto reformista de rebeldía y respuesta social fueron estructurándose instituciones de carácter profesionalizante, para la formación de élites con aspiraciones liberales, centradas en la docencia y que se organizaron muy al parejo de la dependencia científico-tecnológica, del subdesarrollo económico y de una limitada y frágil democracia. En las décadas de 1950 y 1960 estas universidades comienzan a entrar en crisis con la emergencia del nuevo mercado laboral, los requerimientos de un nuevo perfil de egreso, el impacto de la expansión de la matrícula, por la emulación a un ideal de “excelencia” sustentado en una mala copia del esquema de trabajo de algunas universidades de Estados Unidos.

Recuperamos los aportes Rama (2003) quien refiriéndose a la educación superior en América Latina, identifica tres reformas: a. La primera reforma, caracterizada por la autonomía y el cogobierno. b. La segunda reforma: la mercantilización y la educación dual. c. La tercera reforma: la internacionalización y el control de la calidad. Esta nueva etapa se caracteriza por: la expansión de los nuevos saberes y la educación permanente; las nuevas tecnologías y la virtualización de la educación; el nuevo papel del Estado y las nuevas regulaciones nacionales, regionales y globales; la educación transnacional y la Universidad de la diversidad. Parodiando a Alvin Toffler, se refiere a esta tercera reforma como el tercer “shock” que enfrentan las sociedades latinoamericanas que con niveles de intensidad diferentes están promoviendo sociedades, universidades y gobiernos de todo el mundo.

Tabla 13. Las tres reformas de la Universidad en Latinoamérica y el Caribe

Reformas que señala Didriksson (2003)	Reformas que señala Rama (2003)
<ul style="list-style-type: none"> – Autonomía universitaria y la garantía de la gratuidad de la educación (1918). – Contrarreforma (1980) por importantes modificaciones políticas sociales y económicas, lo que generó una disminución de recursos públicos destinados a la educación superior. – Necesidad de un modelo alternativo que apunte hacia una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que trabaje en redes, sin perder su identidad (Ejemplo: Plan Bolonia). 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterizada por la autonomía y el cogobierno. – La mercantilización y la educación dual. – La internacionalización y el control de la calidad: expansión de los nuevos saberes; formación permanente; TIC y virtualización de la educación; el nuevo papel del Estado; las nuevas regulaciones nacionales, regionales y globales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Didriksson (2003) y Rama (2003)

En temas relacionados con la docencia y la investigación en América Latina las universidades se han orientado académicamente casi de manera unilateral a la formación profesional; por esta razón la actividad esencial ha sido la docencia. La investigación siempre ha tenido una actuación secundaria (Pacheco, 2008). Frente a este panorama Brunner (2001:20) señala que mientras en todos los informes se habla del “cambio permanente”: “lo que se observa en la actualidad en América Latina es una radical incapacidad de la Universidad para ‘pensar’ y ‘expresar’ reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad”, lo cual es un desafío para las universidades de esta región. En el informe de la Clacso

(2010) se afirma que el 90 % de las instituciones de enseñanza superior de la región (de América Latina) solo se dedican a actividades docentes. Siendo el tema de la investigación una de las funciones que hay que fortalecer.

3.3 Enfoques teóricos de los modelos organizativos de la Universidad

3.3.1 El modelo de organización burocrática.

Este modelo de organización burocrática al igual que el colegial y de mercado (empresarial) tienen como referencia el modelo triangular de Clark (1983), y que algunos autores e informes (Gairín, 2007; Bricall, 2000) lo usan como referencia relacionando como protagonistas del sistema de coordinación universitaria al estado, los académicos y el mercado.

Dentro del modelo de la organización burocrática se ubican aquellas instituciones universitarias que dependen más de la administración pública, que normativiza su funcionamiento, garantiza la financiación y control del gasto, nombra a sus responsables o ejerce una estricta supervisión sobre su actuación. Institucionalmente, la Universidad se concibe como un órgano de la administración y su personal se considera como funcionario público, además que los procesos de selección y de promoción están rigurosamente regulados.

La dimensión académica, dentro de este modelo, aunque la Universidad goza de cierta autonomía, es la administración pública la que expide y determina los contenidos y la validez académica y profesional de los títulos que la Universidad otorga.

Respecto de la gestión de la Universidad, esta se rige por las normas de la administración pública: derecho administrativo, intervención financiera, inspección de servicios, etc. Y, los órganos colectivos de gobierno tienen un carácter consultivo o son promotores de propuestas, con la posibilidad de decidir cuestiones menores muy ligadas a intereses corporativos (carreras profesionales, reconocimiento de méritos, traslados, distribución de la docencia...). La gestión de las universidades está condicionada por las relaciones con las autoridades políticas y por las formas de organización interna. Esta obedece a la división por disciplinas, que determina la

estructura de la participación de la comunidad en los órganos de gobierno, la organización de los procesos de decisión, las tareas de enseñanza e investigación y la concesión de diplomas, títulos o grados que pueden expedir la Universidad. A criterio de Bricall (2000) este modelo representa una “Universidad de corte tradicional” basada en la jerarquía de la disciplina, la facultad y el título profesional.

Es la estructura denominada DFCT (**D** = Disciplina académica; **F** = Facultad; **C** = Carrera académica y **T** = Título profesional)

Este modelo se caracteriza por su bajo nivel de autonomía, alta presencia de procesos de gestión burocrática y pautas de comportamiento propios de las administraciones públicas. Sus procesos de aplicación y funcionamiento son rígidos y burocratizados, demuestran poca capacidad para responder y adaptarse a los cambios del entorno inmediato, potencian el corporativismo y generan rigidez en los procesos de cambio.

“... la flexibilidad de las estructuras organizacionales, por ahora deficiente, y aun así indispensable para la sociedad red, impone a la Universidad la revisión de las formas de funcionamiento, en vista del resultado final deseado; es decir, una formación accesible, de calidad, adaptada a la realidad de los estudiantes. Por todo esto, pienso que una perpetuación de estructuras y de formas de funcionamiento típicas de un modelo burocrático basado en el concepto de la protección de privilegios adquiridos solo pondría en riesgo la supervivencia de nuestras universidades” (Bertrand, 2010:30).

Una característica de este modelo es la poca flexibilidad de sus estructuras organizativas, lo que hace de las universidades, instituciones burocráticas y lentas para promover los cambios que la sociedad demanda permanentemente y, más aún, en los escenarios nuevos de la sociedad del conocimiento.

3.3.2 El modelo de organización colegial.

En este modelo la Universidad como una entidad independiente en la cual el protagonismo está centrado en la comunidad académica. La administración pública apenas interviene en su gestión, si bien garantiza una parte importante de esta, pues la Universidad es reconocida o creada mediante actos públicos: decreto del gobierno, concesión real, ley del parlamento, etc. En este modelo la financiación es esencialmente de carácter público; sin embargo, el rol de la administración es poco intervencionista. Para Pérez y Peiró (1997) este modelo organizativo

posibilita salvaguardar el principio de libertad académica frente a posibles injerencias propias de los poderes políticos de la sociedad.

En cuanto a la dimensión académica, es la Universidad la que decide el contenido de los programas, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional. Por otra parte, es la misma Universidad la que ejerce toda su capacidad en los procesos de selección de su personal académico. El profesorado es contratado libremente, mediante comisiones de pares que actúan con criterios que respondan a los entornos académicos y de la docencia.

La gestión se rige por normas propias basadas, a menudo, en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores académicos; los órganos colectivos de gobierno no son consultivos, toman también decisiones ejecutivas, eligen a los órganos unipersonales y realizan funciones de control. La organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y suele tener poca dependencia de los requerimientos del mercado profesional.

En el informe sobre la Universidad 2000 (Bricall, 2000), se afirma que trata de estructura que se ha configurado en la tradición centroeuropea”. Tiene como ventaja un elevado nivel de consenso interno, la participación de la academia y el ejercicio de la autonomía académica. Presenta como rasgos característicos el alto nivel de representación del profesorado y la generalización de procedimientos que hace que las decisiones se tomen por consensos.

En esta estructura o formas de gobierno como es obvio predominan los órganos colectivos con funciones efectivas en el gobierno de la institución frente a los órganos unipersonales, que son meramente representativos. Los órganos colectivos tienen funciones muy bien definidas y son efectivas en el gobierno de la institución. Desde los criterios de la participación y representatividad de los diversos estamentos y colectivos su composición resulta altamente heterogénea.

Los criterios de participación y de representatividad, sin embargo, a criterio de algunos autores no siempre se visibiliza en la efectividad de las decisiones, debido a que son organismos que

acogen todo tipo de propuestas que en debate y al momento de tomar decisiones se prolongan en el tiempo (Villarreal, 2000). Una debilidad que se apunta de este modelo es que luego de la toma de decisiones nadie se hace responsable de las decisiones adoptadas, quedando las responsabilidades muy difuminadas (Michavila, 1998).

Mantiene parte del modelo anterior en su estructura (DFC) descrita como DFCT. El modelo salvaguarda, en principio, la independencia académica frente al poder político o económico, si bien tiene el riesgo de inclinarse excesivamente hacia el inmovilismo y el corporativismo de los profesores en la comunidad universitaria. La complejidad de la institución universitaria puede requerir, una gestión profesional eficiente que puede ser incompatible con las inercias de los órganos colegiados de carácter académico.

“La estructura colegiada se asienta y se consolida en el éxito de su gestión y esta va unida al análisis de la calidad de las decisiones y a la evidencia de los resultados esperados. Cuando se convoca a la gente para participar en un proyecto que exige tiempo, trabajo y gran esfuerzo, es importante que este esfuerzo se rentabilice en unos resultados que gratifiquen a las personas que intervienen en su desarrollo. Cuando el líder no ejerce sus funciones de supervisión, el grupo se desintegra y asiste a las reuniones a las que se le convoca prescriptivamente con escepticismo y desgana. El trabajo en equipo implica control para hacerlo gratificante y rentable” (Álvarez y López, 1999:22).

En el informe titulado *Universidad 2000*, Bricall (2000), afirma que este modelo “dificulta la gestión en diversos aspectos: procesos de decisión se hacen pesados y lentos, los intereses corporativos de los distintos estamentos que participan en los órganos colectivos suelen pesar más que el interés general de la institución, la necesidad de llegar a amplios acuerdos para tomar una decisión conduce a restringir las alternativas posibles, la responsabilidad por las decisiones tomadas se diluye en la “lógica de la situación”, se presta a llenar de contenido político en el proceso respecto a los objetivos, percepciones sobre el papel de la docencia, la investigación y la extensión, intereses de los claustros y compromisos con las realidades locales y sociales.

Desde la perspectiva de Martínez (2000), este modelo tiene una concreción problemática porque la realidad se distancia de aquel ideal de participación, debido al creciente tamaño de las universidades, de la complejidad de las instituciones. Otros autores rescatan del modelo especialmente la salvaguarda esencial de la libertad académica (Pérez y Peiró, 1997). Otra

problemática de este modelo es que configura un gobierno lento, dificultoso y protector de intereses establecidos.

3.3.3 El modelo organizativo empresarial o de mercado.

La naturaleza de este modelo está configurada por un elevado grado de autonomía institucional frente a la administración pública. La financiación es predominantemente privada (de carácter lucrativo o no) y la gestión se realiza a través de órganos similares a los consejos de administración (normatizados, en este caso, por el titular). Serán estos quienes designen o contraten a los responsables máximos del gobierno de cada Universidad.

Respecto a la dimensión académica en este modelo, los programas y sus contenidos los decide la Universidad, quien garantiza su validez y negocia con los organismos públicos, otras universidades y asociaciones profesionales, su reconocimiento para el ejercicio profesional, en condiciones muy similares a las del modelo colegiado. Los sistemas de acreditación y de certificación de la calidad o procedimientos similares tienen una gran importancia.

La gestión de la Universidad se lleva a cabo con criterios de gerencia profesional, quedando relegados los órganos colegiados académicos a tareas de consulta. La dirección de la Universidad es la que contrata libremente a los profesores, apoyándose o no en asesoramiento académico interno o externo. La estructura organizativa y de funcionamiento es de carácter matricial y flexible, con gran capacidad de adaptación a los cambios del entorno social y científico.

Es la propuesta más compatible con el predominio de las universidades de titularidad privada, dependientes de empresas o fundaciones y que se gestionan con criterios profesionales. También algunas universidades públicas americanas tienen este modelo.

Las variaciones del modelo son amplias y dependen del carácter lucrativo o no de la institución, de la orientación académica o profesional, de su vinculación a entidades sociales, religiosas, empresas, o científicas, y de la implementación que hayan tenido las técnicas de gestión orientadas a la calidad.

Este modelo proporciona una gran capacidad de adaptación a los cambios.

Varios son los autores que considerando las variables autonomía, mercado y Universidad han hecho referencia a estos esquemas (Pérez y Peiró, 1997; Michavila y Calvo, 1998; Oroval y Rodríguez, 2000; Casanova, 1999). Esto no significa que los sistemas organizativos universitarios se ajusten de manera exclusiva a uno de estos modelos. Todas comparten estas dimensiones si bien en cada una se acentuará un aspecto u otro de esa triangulación, que repercutan en la calidad y gestión universitarias.

Tabla 14. Espacio de posibilidades para el gobierno de las universidades

	BUROCRÁTICO	COLEGIAL	EMPRESARIAL
Financiación	Exclusivamente pública	Pública o privada no lucrativa	Privada
Directivos	Nombrados	Electos	Contratados
Programas de enseñanza	Determinados por el Estado	Definidos por la Universidad	Condicionados por la demanda
Títulos académicos	Garantizados por el Estado	Garantizados por la Universidad	Sistemas de acreditación
Profesorado	Funcionarios	Contrato académico	Contrato laboral
Estatuto jurídico	Organismos de la administración pública	Corporación independiente	Empresa o asociación privada
Modelo de gestión	Jerárquica	Democrática participativa	Profesional
Órganos colegiados	Consultivas y electivas	Ejecutivos y electivos	Solo consultivos
Organización	Rígida con orientación profesional	Rígida con orientación disciplina	Flexible

Fuente: Tomado de Bricall (2000:220).

En el informe sobre la Universidad que hace Bricall (2000:209) se dice que “el paso de la denominada Universidad colegial a una Universidad según la lógica propia de una organización de servicios es una prueba de su capacidad de adaptación y de supervivencia” a los nuevos contextos de la sociedad dentro de la cual se desarrolla y presta sus servicios.

3.3.4 El modelo de organización universitaria profesional.

El referente de este modelo es el sistema universitario anglosajón que busca profesionalizar el sistema de gobierno y de gestión de la institución universitaria. La característica de este modelo es que muchos de los directores y responsables de los cargos directivos universitarios son contratados en un mercado amplio de gestores universitarios.

En este modelo organizativo sobresalen los criterios de eficacia, eficiencia, calidad técnica, etc. Por lo tanto, los órganos unipersonales tienden a ser más importantes y tienen mayor capacidad de decisión en el gobierno institucional.

Aunque este modelo supera muchas limitaciones del modelo colegial, en un contexto tan complejo como el universitario, estos gestores profesionales, no solo deben hacer frente a las cuestiones propiamente directivas; para Pérez-Díaz y Rodríguez (2001), las universidades son organizaciones que tienen que responder a las demandas del entorno, a situaciones financieras, políticas exigentes de selección y evaluación del profesorado, exigencias propias de los estudiantes, exigencias de investigación y de financiación.

3.3.5 El modelo de organización universitaria mixta.

Desde el criterio de Bricall (2000) los modelos de organización colegial y profesional, están dando paso a formas mixtas de organización. Esto quiere decir que en este modelo se combinan elementos de los otros modelos, configurando una hibridación organizativa. Es decir, estas organizaciones pueden configurarse con elementos de la organización universitaria colegial y profesional.

Desde la perspectiva de Pedró (2004) parece ser que en Europa se van observando pautas o elementos de organización más o menos homogéneos que a criterio de Miguel *et al.* (2001), los sistemas organizativos tienden hacia un cierto isomorfismo institucional, explicable por la globalización de la sociedad y que tiene manifestaciones en la movilidad e intercambio estudiantil y de profesores.

Una característica de estos modelos de organización mixta es que los órganos colegiados tienden hacia un papel preferentemente consultivo y de control de algunos órganos unipersonales. En cuanto a la gestión dado que comparte elementos de la organización profesional, las características son contar con gestores profesionales en las diferentes áreas de la gestión administrativa universitaria.

3.3.6 La organización universitaria vertical.

Continuando con el desarrollo sobre los enfoques teóricos de la organización universitaria, seguiremos el análisis sobre los diseños organizativos que hacen Solé y Coll (2000), y que presentan cuatro enfoques: Universidad vertical, Universidad matricial, Universidad convencional moderna y Universidad tecnópolis. Manifiestan estos autores, que las universidades adoptan internamente estos diseños para dar soluciones a la complejidad de sus estructuras, órganos de gobierno y participación y su relación con el contexto, para desarrollar con éxito la misión institucional.

A este modelo organizativo de Universidad se la identifica también con el nombre de la Universidad tradicional. El diseño organizativo de la Universidad vertical es el de una falsa burocracia profesional. En la práctica funciona como una burocracia productiva donde la flecha de la jerarquía va de arriba abajo. Las universidades públicas que aún tienen un diseño vertical, la burocracia profesional incumbe a unos pocos.

Académicamente las titulaciones estaban dadas por la suma de unidades llamada cátedra, en donde cada cátedra era responsable de una asignatura o de un grupo reducido de ellas. La investigación era también fruto del trabajo individual o de grupos reducidos. En este modelo de organización vertical el objeto era asegurar una secuencia lineal de asignaturas, su impartición en las aulas (aula y libro son importantes para el aprendizaje) y en definitiva el título. Facultades y escuelas pueden atender a sus funciones aisladamente, sin coordinación. Una facultad o una escuela corresponde a un título.

La gestión de esta Universidad resultaba sencilla y la mayoría del staff se componía de servicios de conserjería y de administración. Los profesores con dedicación completa se impartían docencia la mayor parte de su tiempo y a menudo a la gestión del establecimiento donde están ubicados. Los profesores a tiempo parciales tenían una implicación modesta con relación a la institución –ni lo desean– y son la mayoría.

Las universidades verticales que funcionan desde la burocracia profesional basan su relación con la sociedad por la buena voluntad de alguno de sus profesores y por el eventual interés de alguno de sus directivos docentes mientras este goza de la confianza de sus colegas. “La relación con el entorno en una Universidad vertical es anecdótica. De hecho, la mayoría de los profesores no han salido de la sociedad para entrar en la Universidad. Para otros se trata de su empresa. La Universidad es su lugar de trabajo o complementario o mecánico. En este tipo de universidades la relación con el entorno se ha de realizar desde la autoridad y por lo tanto desde una unidad creada al efecto. La unidad de relación puede: a) recoger y administrar las iniciativas de los pocos profesores que individualmente han decidido organizar su vida laboral-profesional desde su despacho en la facultad o escuela y debe b) proponer iniciativas de relación.

3.3.7 La organización universitaria matricial.

Desde una perspectiva más general y amplia del concepto de la organización matricial citamos a Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske (2011:394), quienes manifiestan que esta “busca maximizar los puntos fuertes y minimizar los débiles de las bases tanto funcionales como de producto”. Se resaltan, al mismo tiempo, algunas características, que igualmente son aplicables a la organización universitaria:

- Las organizaciones matriciales logran el equilibrio deseado al sobreponer una estructura horizontal de autoridad, influencia y comunicación sobre una estructura vertical.
- La existencia de un sistema de autoridad doble es una característica muy propia de la organización matricial.
- Las organizaciones matriciales se encuentran en organizaciones que necesitan responder a cambios rápidos en dos o más entornos, que afronten niveles de incertidumbre que

supongan altos requerimientos de procesamiento de información, y que tengan que trabajar recursos financieros y humanos limitados.

- Facilita el aprovechamiento del staff y equipo altamente especializados. Cada unidad o proyecto/resultados puede compartir el recurso especializado con otras unidades, en lugar de duplicarlo para proporcionar una cobertura independiente a cada una.

A diferencia de la Universidad vertical, la Universidad matricial dispone de departamentos que son el hogar natural de sus profesores (Solé y Coll, 2000). Las cátedras se muestran insuficientes con relación a la función docente por la aparición de multiplicidad de materias dentro de la misma área y especialmente frente a la función investigadora.

Desde la perspectiva de (Bricall, 2000:215): “El modelo matricial es en principio más flexible y eficiente que el tradicional, en la medida en que permite una organización más racional de los recursos humanos y facilita la adaptación de la oferta de las enseñanzas universitarias a los cambios en la demanda social, organizando más ágilmente nuevos cursos y nuevos perfiles académicos adoptados por las exigencias de nuevos perfiles profesionales”

Las titulaciones, que ocupan la verticalidad en el diseño organizativo, son las responsables de la gestión de los planes de estudio, mientras que los departamentos se hacen responsables de la investigación. La Universidad detenta, todavía, el monopolio de la investigación y de la docencia. Las titulaciones amplían sus especializaciones, se precisan nuevos diseños dentro de la verticalidad para responder a la riqueza de la demanda en cuanto a titulaciones. Se profesionaliza la función de profesor docencia-investigación. Se generaliza la aparición de grupos de investigación en los departamentos. El aula es todavía un lugar importante, pero para el profesor y algunos alumnos, también lo es el laboratorio y el despacho.

En la gestión aparecen los primeros conflictos de intereses entre los profesores en función del grado de asunción de la nueva profesionalidad. La distinción de profesor a tiempo completo y de profesor asociado se mide no por las horas de clase ni por su permanencia en el centro, sino por su compromiso con la investigación y su contribución a los fines de la Universidad. La Universidad matricial es el ejemplo de la burocracia profesional en busca de un lugar en la

sociedad. Profesores y alumnos demandan nuevos servicios como una exigencia a su labor docente e investigadora.

La estructura organizativa de las universidades matriciales es de un gran interés por su autonomía y su carácter –para asambleario– que las caracteriza. La organización matricial favorece un modelo de gestión más profesional que colegial, si bien permite desarrollar algunos de los aspectos más positivos del modelo colegial (Bricall, 2000).

Al carecer de un staff potente la relación con el entorno se realiza a partir de los centros de investigación de los departamentos y los institutos. La Universidad matricial necesita un centro de transferencia de tecnología y está preocupada por su administración. Para la demanda social, la centralidad de la Universidad matricial dispone de una lista de profesores y de laboratorios a los cuales puede transmitir las demandas de la sociedad –de sus agentes– pero no puede ni darles los necesarios servicios ni ejercer el seguimiento ni el control. La presión en demanda de servicios de soporte es grande por parte de los profesores, los alumnos piden servicios de soporte y sociales.

3.3.8 La organización universitaria convencional moderna.

El diseño organizativo de la Universidad convencional moderna (UCM) atiende a lo que Mintzberg (1984) llamaría “burocracia profesional mixta”. La Universidad convencional moderna (UCM) es el resultado de las exigencias de servicios por parte de los profesores en la Universidad matricial. Es la suma de la Universidad matricial (UM) y de los servicios exigidos principalmente por los profesores y, parcialmente, por los alumnos. La Universidad convencional moderna se diferencia de la Universidad matricial por la aparición de una organización paralela en forma de burocracia maquinal o paralela productiva a la burocracia profesional. Esta burocracia maquinal o productiva paralela la conforman todos los servicios puestos al servicio de la propia Universidad, pero bajo la jerarquía política-administrativa de la centralidad.

Los departamentos crecen y sus necesidades son mayores que las de las cátedras. La docencia se hace más compleja. La Universidad matricial precisa de servicios más allá de la conserjería y el

orden burocrático. El proceso de profesionalización de los procesos requiere más servicios y más efectivos.

A la Universidad-organización se le exigen servicios convencionales horizontales para todas las titulaciones-facultades y para los departamentos. Las bibliotecas se mejoran, se crean las unidades de internacionalización, de servicios informáticos, deportes, etc.

La gestión administrativa y técnica de la Universidad se profesionaliza. A un claro diseño de burocracia profesional que rige en la función de docencia y de investigación se le añade una burocracia maquinal con su tecnoestructura que garantiza los servicios. Las estandarizaciones posibles en la oferta de servicios docentes e investigadores empiezan a ser contemplados por la tecnoestructura del staff (burocracia maquinal) como campos propicios de acción para mejorar la gestión de la Universidad. Aparece el conflicto entre docentes y técnicos.

En su relación con el entorno los departamentos –en su tarea investigadora– pueden relacionarse con el entorno territorial y la administración de la relación –la agencia de transferencia– y el sistema de evaluación interna puede propiciarlo y dirigirlo. La administración central puede organizar la relación con los “media”, puede construir el lobby y puede por fin entrar en la evaluación de los resultados.

En el paso de la Universidad matricial a la convencional moderna asistimos a dos cambios organizativos importantes: la multiplicación de los servicios exigidos y pertinentes, y la inevitable concreción del papel de la burocracia maquinal en la función global de la Universidad. “En la convencional moderna las aulas son tan importantes como los laboratorios. Los profesores exigen servicios profesionalizados para poder realizar sus funciones y los alumnos requieren servicios complementarios a la docencia (salas de estudios, reprografía, etc.) y relacionados con su vida de estudiantes (residencias, comedores, deportes, etc.)” (Solé & Coll, 2000:318).

La Universidad convencional moderna (UCM) se transforma. A la Universidad convencional moderna le sucede la Universidad tecnópolis (UT) fruto de dar respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad, como veremos a continuación.

3.3.9 La organización de Universidad tecnópolis.

Al diseño organizativo de la Universidad moderna convencional se le añaden tres nuevos elementos:

- a) Las organizaciones a menudo con personalidad jurídica propia. Estas organizaciones independientes son percibidas como necesarias para cubrir nuevas demandas sociales tales como la formación continuada, centros de ensayos, homologaciones, centros mixtos con empresas u organismos públicos relativos a formación o difusión.
- b) Las unidades horizontales necesarias para garantizar enseñanzas horizontales o cumplir con objetivos que la organización matricial no puede resolver.
- c) Finalmente están las células de crecimiento endógeno que no son otra cosa que organizaciones de investigación y servicios que surgen de la Universidad por la propia iniciativa de sus miembros. Dentro de la propia Universidad aparece una nueva figura –los profesores *intrapreneurs* o emprendedores–, es decir, profesores con iniciativa, que son capaces de llenar laboratorios con sus contratos y que son capaces de liderar grupos de investigación y crear organizaciones autofinanciadas. Además, a la gestión convencional se le debe añadir la gestión de los nuevos servicios requeridos ampliando los complementarios de la UCM tales como tiendas editoriales, residencias, etc.

La nueva Universidad tecnópolis se distribuye en el espacio como en un parque tecnológico donde se pueden encontrar las diferentes funciones desde la puramente urbana hasta la productiva y de producción y la de investigación y de docencia. Físicamente la Universidad aparece como un Silicon Valley reducido.

La Universidad tecnópolis se configura en un diseño abierto donde a las aulas se van desde los laboratorios y otras unidades de la Universidad (institutos, centros, horizontales, etc.). El aula pierde su monopolio y pasa a ser un gran complemento de la función docente. La necesidad de

“demostrar” el valor añadido del aula es obvia. Al profesor convencional se le discute su aportación. (Solé & Coll, 2000:319). El hogar universitario del alumno es la organización tecnopolitana que bien administrada puede añadir más valor que el discurso ordenado. Se multiplican los recursos docentes y aparece el “proyecto” como el eje de la enseñanza. La optatividad se convierte en necesaria para garantizar los itinerarios de los alumnos que tienen criterio para escoger. Los componentes semipresenciales, a distancia, los servicios basados en las TIC, etc. cuestionan la UCM como respuesta a las necesidades educativas y no hablemos de la Universidad vertical o matricial.

Por otra parte, la función de la investigación pasa a tener naturaleza diversa, no solo en la dialéctica individual – grupal sino, bajo un punto de vista organizativo, como resultado de la dinámica interna de la oferta y de las exigencias del entorno social (demanda). Las unidades autónomas, total o parcialmente, se multiplican y exigen respuesta organizativa a sus necesidades. La investigación se permeabiliza con la del entorno. La función de la investigación se ha formalizado en el sistema productivo, sus efectivos han aumentado exponencialmente y la relación se hace inevitable. La respuesta al sistema da señales que producen los planes de investigación emanados de la administración es diversa, pero en todo caso la dependencia existe que de hecho precisa de una adaptación organizativa a la financiación. La investigación organizada marca la ubicación de los profesores en la Universidad, y la multiplicidad de agentes y unidades de acogida marca la ubicación de los alumnos de los tres ciclos (Solé & Coll, 2000:320).

Con el desarrollo de las TIC, las instituciones que se distancian de los esquemas tradicionales de Universidad respondiendo a un nuevo tipo de organización, son precisamente las “universidades a distancia” cuya oferta académica y las actividades de gestión están configuradas en red y son realizadas a través del campus virtual. No son desconocidos el caso inglés de la Open University y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en el contexto español. En el ámbito latinoamericano, muy conocida es la Universidad virtual de Monterrey. Y en geografías más propias al contexto en donde hacemos esta investigación está la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Ecuador.

Las diferentes tipologías o experiencias señaladas aportan una panorámica general sobre la diversidad de diversidad de modelos o flexibilidad de formas organizativas que caracterizan la vida de las instituciones universitarias. Esta diversidad organizativa a criterio de Michavila (2008) es buena, pues, la uniformidad no tiene ningún beneficio *per se*. Junto con la diversidad, la Universidad necesita estructuras organizativas más flexibles, por ello, para Benedito (2008), la flexibilidad normativa que permita a cada institución incorporar sus peculiaridades también es buena. Dentro de esa flexibilidad organizativa se presentan algunas definiciones de organización universitaria por su ubicación geográfica que se desarrolla en el siguiente apartado.

3.4 Tipos de universidades por su ubicación geográfica

3.4.1 Universidades multicampus.

No obstante, la existencia de ciertos rasgos que conforman una idea de Universidad a través del tiempo y del espacio, la diversidad de las instituciones de educación superior, en el contexto internacional, e incluso la variedad de estas en los niveles nacional, regional y local va sufriendo modificaciones, así como una mezcla en una misma institución de diferentes modalidades de organización y gobierno (Casanova, 1999).

“... muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas– ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. (...) En la actualidad se detecta una segunda ola de diversificación institucional, con el surgimiento de nuevas modalidades de competencia en la educación terciaria que trascienden las fronteras conceptuales, institucionales y geográficas tradicionales tales como: i) universidades virtuales; ii) universidades de franquicia; iii) universidades corporativas; iv) firmas de medios de comunicación, bibliotecas, museos y otras instituciones; e v) intermediarios académicos (Salmi, 2001, citado en Banco Mundial, 2003:38).

La idea de “multicampus”, tiene su origen en la idea de “multiversidad”⁴ bautizada por Clark (1963), y citado por De Miguel (2001). De la idea de multiversidad (término acuñado por Clark, Kerr en 1963) se ha pasado al concepto de metauniversidad (Charles M. Vest, rector del MIT, en

⁴ Para referirse a la multiplicidad de objetivos, funciones y clientela que tiene la Universidad. Término popularizado especialmente en los Estados Unidos para referirse a una institución inconsistente, que mira al pasado y al futuro; sirve a la sociedad que, al mismo tiempo, critica.

2007). Las fronteras entre universidades públicas y privadas se difuminan, salvo en los precios de la matrícula. No se privatiza la educación superior, se privatizan las universidades públicas por partes (o programas). Pero siguen siendo instituciones que fundamentalmente se configuran como servicio público: proveen una “educación extraordinaria para personas ordinarias” (Iglesias, *et al.*, 2009).

“Multicampus” hace referencia a una Universidad que se organiza en campus distintos, con niveles de calidad y objetivos diferentes. Cada campus funciona casi como una Universidad autónoma. La división aprovecha las diferencias territoriales; los campus son diversos, pero complementan y coordinan los recursos. Michavila y Calvo (2000), refiriéndose en concreto al sistema universitario español y de las reformas estructurales, señalan que es necesario flexibilizar el carácter uniforme que origina el modelo único de campus universitario, que haga posible la coexistencia de centros “más científicos” y centros “más profesionales”.

Una clasificación de las universidades relacionadas con el desarrollo de las TIC, pero también por su distribución territorial, diverso tamaño y organización son las presentadas por la Facultad de ingeniería de la Universidad de los Andes de Bogotá (2004), en un proyecto investigativo para comprender los diversos retos a los que se enfrenta la introducción de las TIC en el contexto de esa ciudad. En dicho proyecto se consideran cuatro tipos de universidades: Universidades públicas y privadas “unicampus”, Universidades públicas y privadas “multicampus local”, Universidades públicas y privadas “multicampus regional” y Universidades públicas y privadas “multicampus virtual”, que las ampliamos en el siguiente esquema.

Tabla 15. Tipología de universidades multicampus

Tipos de universidades	Características
a. Universidades públicas y privadas “unicampus”	Agrupadas todas aquellas universidades cuyo origen se asocia al modelo de las norteamericanas o europeas de mediados del siglo XX y que han mantenido como referencia de sus políticas educativas el fortalecimiento de un único sitio geográfico el cual contiene la totalidad de su infraestructura y que se toma como referencia para el desarrollo de su política educativa a nivel regional y nacional.
b. Universidades públicas y privadas “multicampus local”	Representadas todas aquellas universidades que sin bien comparten el origen de las anteriores desde sus inicios han descentralizado su localización espacial especializándola según diversos retos pedagógicos y logísticos a los que se han enfrentado.
c. Universidades públicas y privadas “multicampus regional”	Aquellas universidades que surgen de las preocupaciones educativas de los años cincuenta y sesenta en los que se refiere a los problemas de acceso y cobertura de la educación universitaria. En este sentido, desde su inicio se han centrado en la educación a distancia y en el desarrollo de una política educativa con un fuerte contenido social.
d. Universidades públicas y privadas “multicampus virtual”	Situadas las universidades que surgen con las reformas de “liberalización” educativa de los años noventa y cuyo principal énfasis está en la aplicación de los nuevos métodos de enseñanza centrados en el alumno y las TIC para ofrecer una educación flexible que responda a las tendencias cambiantes de una sociedad globalizada.

Fuente: Elaboración propia a partir de estudio de Universidad los Andes (2004).

En una configuración semejante de sistemas públicos y privados de México distribuidos en contextos territoriales diferentes coinciden Rodríguez (2008) y Álvarez (2012). Este último en una ponencia en el marco del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa en México. Desde el criterio establecimientos y su distribución territorial, diverso tamaño y organización, identifica seis tipos de instituciones: sistemas y redes nacionales (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la U. del Valle de México); multiregionales o regionales (U. Autónoma del Noreste, U. de Tijuana, U. Latinoamericana); estatales multiciudades, urbanas multisedes o multicampus (U. Insurgentes), únicas en un solo plantel. Esta distribución territorial y la consolidación se deben a estrategias de expansión y de acercamiento de la oferta a donde antes no había o había en menor medida educación superior. En la siguiente tabla se presenta la clasificación de manera estas tipologías –sin intenciones comparativas–, en razón de su ubicación geográfica por resultar próximas a la realidad universitaria que estamos estudiando, cuya naturaleza es multicampus y multisedes.

Tabla 16. Tipología de universidades por su distribución territorial

U. Andes de Bogotá (2004)	Álvarez (2012)
a. Universidades públicas y privadas “unicampus”	a. Sistemas y redes nacionales
b. Universidades públicas y privadas “multicampus local”	b. Multiregionales
c. Universidades públicas y privadas “multicampus regional”	c. Regionales
d. Universidades públicas y privadas “multicampus virtual”	d. Estatales multicidades
	e. Urbanas multisedes o multicampus
	f. Únicas en un solo plantel

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez (2012) y de estudio de la Universidad de los Andes (2004)

Ampliando un poco más la comprensión de universidades multicampus, González (2002), en un artículo sobre la historia de la organización académica de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, explica que el concepto de Universidad multicampus nace en los Estados Unidos y es una modalidad organizativa en la que además de permitir una administración más eficaz y de evitar los problemas del gigantismo, se señalan otras ventajas del “sistema multicampus”, que se sintetizan a continuación:

- Uno, es el acceso de los estudiantes, ya que pueden encontrar un campus académico en diferentes contextos geográficos de la ciudad, posiblemente más cerca de sus casas, ganando en tiempos de traslado hasta la Universidad;
- Al contar con varios campus pueden establecerse diferentes modelos académicos, dentro de los lineamientos comunes (estructura académico-administrativa en divisiones, departamentos y áreas; sistema trimestral, reglamentación única) y lograr una diferenciación y una competencia sana que resultarían positivas.
- La oferta académica de la Universidad, en su conjunto, podía ser muy amplia y cubrir todas las disciplinas y campos profesionales, conservando un tamaño adecuado de cada unidad; que algunos recursos o instalaciones costosas podrían compartirse, y que, al existir unidades en distintas geografías de la ciudad, se contribuye al desarrollo social y cultural, que en ocasiones pueden ser zonas marginales.

Señaladas estas aproximaciones en las que se ubican algunas tipologías y características pasamos ahora a describir de forma breve algunos aspectos relacionados con el concepto y características de las universidades multisedes.

3.4.2 Universidades multisedes.

Existen muchas experiencias de universidades cuya naturaleza organizativa responde a lo que se conoce universidades multisedes. Pero una limitación es que no hemos encontrado literatura especializada en el estudio bajo el enfoque de organizaciones multisedes.

En un estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2009) en el diseño de un modelo multisedes que pudiera atender de manera efectiva a los fines que la Universidad debe garantizarle al país y a la sociedad, realiza un estudio comparativo de algunas universidades que tienen este modelo, teniendo como referencia a tres universidades: la Universidad Estatal de California, Universidad Autónoma de México y la Sorbona, en la cual se ponen de manifiesto algunas características de cada una.

- En el caso de la Universidad Estatal de California garantiza su gobernabilidad, a través de un esquema totalmente descentralizado, en el cual la instancia máxima de gobierno universitario el “Regent of Chancellors”, responde por la definición de políticas, mientras que cada sede asume la responsabilidad de la gestión operativa de todos los programas, contando cada una, con su propio representante legal.
- En el caso de la Universidad Autónoma de México corresponde a un esquema centralizado, con una junta de Gobierno, un Consejo Universitario y rector que responde por el direccionamiento y administración de toda la entidad educativa.
- En el caso de la Universidad de la Sorbona, al igual que la primera, se trata de esquema descentralizado, que garantiza la autonomía a las trece “universidades” o sedes, y escuelas de investigación que la conforman. Cada sede tiene sus propias instancias de gobierno: consejo científico y pedagógico y su respectivo presidente, mientras que la dirección general la ejerce un gran canciller.

Existen otras experiencias de universidades organizadas a partir de una casa matriz y otras organizaciones de educación superior o universitarias que son filiales en diferentes regiones – como es el caso de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma–, en la cual la casa matriz

responde por el direccionamiento y las decisiones de la organización general, mientras que las filiales gestionan dentro de las directrices trazadas por la casa matriz.

“El sistema multisedes se puede entender como una forma de organización que operacionaliza un conjunto de relaciones de gestión entre el nivel nacional, el nivel de sede y el nivel de facultad, para facilitar los fines misionales de la institución y preservar su unidad nacional e institucional” (Universidad Nacional de Colombia, 2009:275).

Es un modelo que debe estar orientado a garantizar el desarrollo de procesos misionales, estratégicos y de apoyo, fomentando la autonomía de las sedes y facultades, a partir de sus fortalezas y sus características, mediante una desconcentración de funciones y competencias misionales y administrativas, y mediante el direccionamiento, orientación y evaluación del nivel nacional.

Se trata de que las autoridades de las sedes puedan gestionar con calidad y oportunidad todos los asuntos de impacto en su respectiva jurisdicción, con fundamento en las políticas, estrategias y planes de desarrollo de la Universidad. De este modo, las sedes y facultades garantizarán el cumplimiento de las políticas encaminadas al logro de los objetivos misionales de la Universidad y formularán políticas y directrices necesarias para su jurisdicción, dentro del marco de las políticas y desarrollo proferidas por el nivel nacional.

En referencia a la organización universitaria multisedes no se ha encontrado literatura explícita relacionada con este concepto. Sin embargo, para referirse a concepto de sedes, Marano (2007) en un artículo científico indaga sobre de la expansión de los procesos universitarios desde la perspectiva del mercado –mercado no solo en sentido económico, sino también político–, y en la cual se toma como caso particular la Universidad Nacional de la Plata, para analizar la apertura de sedes. Utiliza la figura de “Universidad pulpo” para caracterizar los procesos expansivos, como un centro con tentáculos que se estiran por el territorio nacional, tentáculos que representan las nuevas estrategias competitivas de las universidades nacionales en el contexto actual. No hace referencia directa al concepto multisedes, pero los criterios son de utilidad en esta investigación, dado que se refiere a una Universidad tiene ofertas académicas en sedes diferentes y de las que expone algunas características que rescatamos solo que resultan de interés:

- Señala que son universidades que naciendo territorialmente en un solo lugar, han ampliado luego su cobertura, a diferencia de otras que desde sus inicios se han ubicado en más de una localización, con algunas sedes. Este último criterio tiene relación con el caso de la Universidad (UPS) objeto de estudio, ya que desde sus inicios, comenzó con su oferta académica en las tres ciudades más importantes del país.
- Respecto de la gestión académica señala una diferencia entre las secretarías de docencia y las secretarías de extensión, en las que la primera pone el énfasis hacia adentro con el cuidado efectivo de las clases, mientras las segundas ponen el acento en políticas de vinculación con el medio y que de hecho son más dinámicas con la creación de las sedes.
- La marcada ausencia a nivel rectorado de instancias de gestión de las sedes es congruente con el aumento de poder de los funcionarios intermedios que refuerzan su autonomía de gestión, tendencia creciente que se orienta hacia la fragmentación y autonomización de ciertas áreas académicas y programas. Las múltiples líneas de gestión y conducción muestran una redistribución de poder y comienzan a disputar el papel tradicionalmente asignado a los consejos académicos y superiores en los procesos de toma de decisiones, alterando el modelo de gobierno académico.
- La apertura de sedes aparece como un ejercicio particular de la autonomía de las universidades, como procesos políticos y académicos no regulados y como una práctica político-institucional que se escapa (en ocasiones) de las regulaciones establecidas. Una segunda lectura, en cambio, muestra que lo que aparece como ejercicio de la autonomía, en realidad tiene un marco de decisiones acotado por la necesidad de financiamiento y trabajo, en el marco de las transformaciones sociales. La autonomía no deja de ser un concepto multívoco que se definen según las interpretaciones históricas y políticas particulares.
- El núcleo de la diferenciación recae, en posibilitar la promesa de acceso a la educación superior que, en una sociedad fragmentada y desigual, permite “seguir estando dentro”, enmascarando las desiguales formaciones brindadas. No solo ocurre que el acceso a la educación superior se privilegia por sobre la calidad, sino que la misma noción de acceso debería revisarse.
- El carácter peculiar de este fenómeno es que la diferenciación se presenta ya no solo entre las distintas instituciones del sistema de educación superior, sino también dentro de la misma

institución, según criterios de territorialización. Con las premisas de prestigio y calidad adosados a la institución y la apariencia de la reproducción de lo mismo, se brindan iguales, pero distintas ofertas de formaciones profesionales para públicos diferenciados. La fragmentación aparece oculta y ocultada.

- Los nuevos procesos de expansión de las universidades nacionales en los contextos de lógicas de mercado conllevan implícitamente nuevas formas de diferenciación educativa en el nivel universitario. Esto implica repensar, en primer lugar, el concepto de diferenciación para el campo universitario que, naturalizado como proceso de diversificación en atención a las demandas de públicos cada vez más diversos, oculta las desiguales formas de enseñanza. En segundo lugar, esta nueva diferenciación se presenta ya no solo entre las distintas instituciones del sistema de educación superior a la manera de circuitos pedagógicos diferenciados, sino también dentro de la misma institución.
- Los efectos positivos que pueden tener estas aperturas como políticas de inclusión educativa de grupos sociales diversos; desde una perspectiva democrática, nos manifestamos claramente a favor de la ampliación de la base social de la Universidad, entendiendo al acceso a la educación superior como un derecho social.
- “Estas nuevas formas institucionales ponen en juego cuestiones ligadas a la autonomía, al gobierno y la gestión de las universidades y del sistema de educación superior, en sentidos aún poco reconocidos y explorados” (Marano, 2007:34).

Los aspectos señalados dan cuenta de la diversificación organizativa que las universidades van adoptando en los diferentes contextos geográficos y van configurando nuevas formas especialmente en las últimas décadas del siglo XX, así como en los primeros años del siglo XXI, que en los casos de la Universidad de América Latina y el Caribe vive un largo período de transición estructural, encaminándose hacia su reorganización y eventual transformación (Didriksson, 2003) y que visibiliza mayor diferenciación y diversidad de modelos de educación superior, que se la define como “Universidad en la diversidad”, que se expresa en diferenciaciones pedagógicas, metodológicas, organizativas, institucionales, típicas de una sociedad diversa, rica, global, en la cual las modalidades de participación son cada vez más complejas, difíciles de estandarizar porque los sistemas estadísticos y contables ya no están ajustados a la posibilidad de simplificar o tipologizar (Rama, 2003).

“La organización de las universidades como un subsistema, más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país” (Tünnermann, 2001:35).

La constatación a la que refiere Tünnermann es fundamental porque se aproxima al contexto organizativo de la Universidad objeto de esta investigación. Se valora sobremanera el aspecto organizativo de “universidades nacionales” que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de los países respectivos en donde están ubicadas las universidades. En el contexto institucional propio de este estudio (UPS), no se llaman centros, ni extensiones universitarias, sino sedes, la misma que puede estar conformada por uno o más campus; esto lleva a considerar también el concepto de Universidad multicampus. Haciendo mención al contexto ecuatoriano la nueva normativa de la Educación Superior con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), esta no considera el concepto de sedes, sino de extensiones universitarias, lo que en el caso de la UPS hace un poco compleja la comprensión para los organismos de administración del gobierno. Sin embargo, en este trabajo se usará generalmente el término multisedes o más precisamente el término sede, cuando se requiera hacer alusión a una de las sedes en concreto (Quito, Guayaquil, Cuenca), en los capítulos VI y VII del análisis de los resultados. Mientras tanto en el siguiente capítulo (IV) desarrollamos aspectos relacionados con el gobierno universitario.

CAPÍTULO IV

EL GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD

4.1 Una aproximación conceptual

4.1.1 Definiendo el gobierno universitario.

El término gobierno universitario plantea también algunas dificultades en lo relativo a su alcance y sentido. Se señala al respecto que algunos autores le dan un sentido instrumental y técnico a los conceptos de gobierno, gestión o administración. Con las aportaciones de Casanova (2012), se sigue la propuesta más amplia de utilizar dicho concepto para describir en un sentido general, la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior; la distribución y ejercicio de la autoridad y la relación entre el conjunto institucional y los niveles de gobierno en los niveles local y nacional.

El concepto de gobierno se define en la literatura especializada desde múltiples enfoques, así por ejemplo, Harman y Treadgold (2007) toman como referencia a Neave (1998) y asumen que el concepto del gobierno del sistema universitario representa un marco conceptual para definir la manera en la cual los sistemas universitarios e institucionales se organizan y son gestionados. El Ministerio de Educación y Cultura de España en un informe sobre los sistemas de gobierno de las universidades españolas (1999), especifica que cuando se habla de gobierno, dirección y gestión, es necesaria una distinción entre gobernar, dirigir y gestionar (Peiró y Pérez, 1999) que se esquematiza en la siguiente tabla:

Tabla 17. Distinción entre gobernar, dirigir y gestionar

Gobernar	Dirigir	Gestionar
“Gobernar es mandar teniendo autoridad para ello, guiar una institución o una cosa. Por tanto, el desarrollo de las funciones del gobierno de una institución requiere poseer capacidad para determinar metas y objetivos.	Dirigir, en cambio, es conducir rectamente hacia la meta u objetivo señalado, de modo que en las tareas de dirección se puede considerar que la meta está fijada.	Gestionar es poner los medios conducentes al logro de un objetivo, de modo que en la gestión no solo se parte de los objetivos dados, sino también de los criterios de la dirección”.

Fuente: Adaptado a partir de Peiró y Pérez (1999: 19)

No es raro, expresan que en las instituciones de todo tipo se den casos de separación de estas tres responsabilidades en personas u órganos diferenciados y, también se den casos en los que las tres se entremezclan, creando confusión. En la Universidad esta triple distinción tiene sentido porque el tamaño y complejidad de las instituciones justifican la claridad y separación de las funciones mencionadas. Pero, en la práctica esto no siempre sucede.

“Es importante precisar que los problemas de gobierno de la Universidad son tanto los referidos a la selección de los fines como de los medios, pues sobre ambos aspectos son competentes los órganos de gobierno. En otras palabras, mientras los directivos y gestores deben aceptar las metas y los objetivos generales como dados, los que gobiernan la Universidad han de fijarlos. Pero, además, el gobierno de las instituciones universitarias exige regirlas mediante la adopción de decisiones que las conduzcan a las metas fijadas. Por tanto, la bondad de la dirección, y la eficacia y eficiencia en la gestión, son instrumentos para el gobierno de los que dependerá el éxito o fracaso del mismo” (Peiró y Pérez, 1999:19).

La distinción entre gobierno, dirección y gestión, lleva a una estructuración básica de tareas que las instituciones han de desarrollar y que se distinguen jerárquicamente en el siguiente cuadro (R= Responsabilidad; C= Colaboración; I= Aportación de Información).

Tabla 18. Esquema jerárquico de tareas

TAREAS	Gobierno	Dirección	Gestión	Actuación
1. Análisis de las necesidades sociales	R	I		
2. Identificación de las necesidades prioritarias	R	I		
3. Diseño del servicio a ofrecer para atender cada necesidad	C	R		
4. Definición de las actuaciones para ofrecer el servicio		R	I	
5. Conversión de las actuaciones en tareas		C	R	I
6. Realización de las tareas			C	R

Fuente: Informe sobre los gobiernos de las universidades españolas (1999:20)

Otro concepto en referencia al gobierno universitario es el que presenta Martínez, (2000) que abarca, tanto los órganos de gobierno, sus reglas básicas, las modalidades de ejercicio de sus funciones y las respuestas que genera.

“(...) capacidad de sus órganos de gobierno para preservar un sentido de unidad y de misión institucional, de traducirlo en políticas y de transmitirlo a las acciones emprendidas y para motivar, promover y articular comportamientos, logrando a la vez la efectividad y la consolidación de la legitimidad. Es consecuencia de un modo de convivencia y de respeto a reglas de juego establecidas, de visiones compartidas y de mecanismos efectivamente utilizados para la resolución de conflictos. Tiene relación con el poder: quién lo ejerce, cómo se ejerce y cómo se transmite, y con sus efectos y grados de aceptación” (Martínez, 2000:43).

En informes o planes de universidades haciendo referencia con el gobierno universitario se enfatizan la importancia de los medios y mecanismos insistiendo, además, en la participación como características del gobierno universitario.

- En relación con los medios de quienes asumen las responsabilidades del gobierno universitario, el Pla Marc de la UB Horitzó 2020 (2008) habla de la línea estratégica de la gobernabilidad, como la capacidad de formular políticas públicas para hablar de un gobierno universitario.
- En relación con la participación el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Ecuador (Conea, 2009), en el documento sobre la evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, subraya que “el Gobierno universitario se orienta a identificar la regularidad de su funcionamiento, los mecanismos sobre los cuales se apoya, la participación docente, discente y de empleados en la toma de decisiones y en el cogobierno” (Conea, 2009:180).

Si los escenarios sociales obligan a las universidades a repensarse a sí mismas, su misión y sus funciones, también lo es en lo referente a su gobierno. El entorno social cambiante fuerza a las instituciones a rediseñar sus estructuras y procedimientos de gobierno y gestión, todo esto con el objetivo de aumentar sus capacidades estratégicas frente al medio social, político y cultural y a los condicionamientos externos (Brunner, 2011) y obliga a reflexionar sobre las decisiones que deben adoptarse en su reforma en relación con la sociedad del conocimiento y las tecnologías (Castro & Ion, 2011).

Por otra parte, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), pone de manifiesto que las instituciones de educación superior (IES), para cumplir su misión deben identificar áreas prioritarias y destinar recursos a ellas, pues no pueden ser efectivas y robustas, si les resulta imposible determinar estrategias, fijar prioridades, seleccionar y acometer objetivos docentes y de investigación y, en general, ajustar sus estructuras y organización para adaptarse a un entorno cambiante. De allí que las modalidades de gobierno y gestión sean de importancia decisiva (Santiago *et al.*, 2008).

Siguiendo las aportaciones anteriores (OCDE, Santiago *et al.* 2008, Peiró y Pérez, 1999, Brunner, 2011), es importante plantear con claridad que la actuación del gobierno de la Universidad y su valoración, no puede hacerse con independencia de los fines que persigue, tanto en el plano general: la misión y las metas de la institución, como en los particulares y más concretos, es decir, en los objetivos, ni de los medios que elige para alcanzarlos, que se refiere al modelo de dirección y modelo de gestión. Es pues importante tener en cuenta estos aspectos, dado que los desacuerdos sobre lo adecuado o no de las políticas desarrolladas por las instituciones universitarias están relacionadas con los fines que deben perseguirse, también sobre las prioridades de tal o cual objetivo y, en otras ocasiones los problemas radican a criterio de los autores señalados sobre los medios de quienes asumen las responsabilidades del gobierno en la Universidad.

Para el profesor Benedito (2010) el tema de la gobernabilidad tiene que ver con la dirección cotidiana de la institución, eso implica la toma de decisiones diarias y por lo tanto, ha de estar sometida a un diseño de estructuras de autoridad y de exigencias de responsabilidades, lo que implica apostar por una mayor autonomía universitaria, una exigente rendición de cuentas y por la simplificación de estructuras, con una reagrupación de centros y departamentos buscando equipos interdisciplinarios de docencia e investigación, siendo conscientes de la complejidad del tema por las culturas propias de las universidades, aunque esto no significa que esa reorganización resulte imposible.

4.1.2 Estructuras y órganos de gobierno.

En todas las organizaciones de educación superior existen instancias de gobierno que de manera generalizada se las conoce como órganos de gobierno unipersonales y colegiados cuyas responsabilidades son las de dar dirección a la institución a través de la toma de decisiones.

La necesidad de analizar el sistema de gobernabilidad de las instituciones de educación postsecundaria, ya que estas se han ido complejizando cada vez por factores como el crecimiento de matrícula y los desafíos a su misión y funciones básicas de docencia, investigación y vinculación planteados en los capítulos precedentes, está en la reflexión de muchos autores, lo que ha generado burocracia y más costos.

En relación con los cargos unipersonales, Iglesias *et al.*, (2009), sostienen que antiguamente la organización de una Universidad era simple, con un presidente/rector ayudado por un secretario (normalmente uno, es decir, varón). Actualmente, la figura del antiguo secretario de confianza, se ha institucionalizado como secretario de la Universidad. Cada centro o departamento reproduce esa organización simplista, pero progresivamente va apareciendo una burocracia, que actualmente, en las universidades más desarrolladas del mundo, es inmensa, llegando a ser una persona por cada dos estudiantes. Ese modelo altamente burocratizado es, además, caro pues el personal de administración y servicios hay que pagarlo.

Por otra parte, cuando se habla de las estructuras u órganos de gobierno los límites establecidos entre los diferentes niveles no son estáticos, ni rígidos, debido a que las universidades a lo largo del tiempo van modificando sus estructuras directivas; el número creciente de estudiantes y de nuevos modelos de enseñanza hacen que los límites entre las distintas funciones se modifiquen, al igual que ciertas acepciones o conceptos (Partington, 1996). En opinión de esta autora, términos como jerarquía –por ejemplo–, ya no nos sirven cuando pensamos en aquellas instituciones que aún poseen un fuerte sentido escolástico con respecto al modo de funcionar; tampoco para aquellas instituciones que están desarrollando estructuras más abiertas, con menores capas directivas, con aumento en la autonomía y responsabilidad personal, con equipos interdisciplinarios y con una dirección consensuada.

En una propuesta de formación para el desarrollo de la gestión académica de los directivos en la educación superior, Partington (1996) identifica cuatro niveles dentro de las universidades con características comunes que las esquematizamos en el siguiente cuadro, que quizá no todos coincidan especialmente cuando se señala en el cuarto nivel al director individual.

Tabla 19. Niveles de dirección universitaria y su margen de responsabilidad

DIRECTORES INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> – Responsabilidad de alta dirección: rector, vicerrector, director de admisión, director de secretaría, director administrativo, director financiero, director de personal/ servicios/recursos humanos y desarrollo. – Ponen más énfasis en los aspectos estratégicos de sus funciones directivas, que en los aspectos funcionales. – El énfasis predominante recae a lo largo de toda la institución. – Dentro de este grupo se puede incluir también a aquellos que dan servicios a toda la institución: director de la biblioteca, director de comunicaciones, director de servicios informáticos. – Todas estas personas desarrollan funciones directivas de su unidad, aparte de sus funciones de ámbito institucional.
DIRECTORES DE UNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> – Dirección de una unidad particular y el tamaño de la unidad será variable: decanos, directores de escuelas, directores de funciones de servicio y directores de funciones administrativas. – Pueden contribuir activamente en los procedimientos generales de la planificación estratégica. – Su mayor responsabilidad recae sobre la estrategia de su unidad.
DIRECTORES DE EQUIPO	<ul style="list-style-type: none"> – Están aquellos cargos de catedrático, director de curso, director de proyectos de investigación, director de biblioteca y director de secretaría. – Se encargan de la dirección operativa: de recursos/financiera, de la dirección de personal y de la dirección de información. – Dirigir aspectos funcionales de sus equipos y la interacción con otros equipos o departamentos. – Asisten de manera estratégica al director de unidad.
EL DIRECTOR INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> – Bajo este epígrafe están el personal que no se consideran a sí mismo directores: profesores, bibliotecarios, secretarios, etc. – Dirigen un conjunto de operaciones, recursos e información, que recae sobre sí mismos, sobre otros miembros del personal o sobre estudiantes. – Ejemplos de lo anterior pueden ser: un profesor que organiza un ciclo de conferencias y para su realización crea métodos de supervisión, gestión del tiempo y uso de recursos; el caso del personal de la biblioteca que necesitan distribuir su tiempo, implicarse en la dirección de la información, encauzar bien la interacción con estudiantes y otras personas de la Universidad; el caso de los secretarios que deben manejar bien el flujo de las comunicaciones, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Partington (1996: 164-167)

Es importante señalar que estos niveles directivos dentro de la estructura son cargos unipersonales de gobierno y de gestión requieren de una adecuada dirección y coordinación entre

los miembros del equipo de gobierno, de una correcta planificación, de un sentimiento de comunidad para una mejor calidad de los servicios que ofrece.

En relación con los órganos colegiados de gobierno los estatutos de las universidades suelen conferir a los Consejos Superiores –como a los directivos– funciones de formulación de políticas, normativas y de gestión para una adecuada conducción de la institución (Cano, 1985; Cox, 1990; Pino, 1997; Pacheco, 2008). Con frecuencia se señala que en los estatutos de las universidades los órganos colegiados tienen una preeminencia sobre los órganos unipersonales.

“Del estudio comparado de los estatutos que libremente han elaborado las universidades se desprende que incluso no figurando en la letra de sus estatutos, existe preeminencia de los órganos colegiados sobre los unipersonales” (Pino, 1997: 29).

En cuanto a la distribución de competencias dentro de los órganos de gobierno de la Universidad ya sean unipersonales o colegiados García Vázquez *et al.* (2001), afirman que no siempre están suficientemente delimitados:

*“Existe una tendencia a que estos órganos se configuren, cada vez más, como órganos de control a priori –responsabilidad diluida o compartida, o dicho de otra manera, todos son responsables de todo, pero nadie se responsabiliza de ningún asunto concreto–, que como órganos de dirección o decisión o que, como probablemente debería ser, como órganos de control a posteriori que permitiesen mayor agilidad, pero también más responsabilidad en los órganos de gobierno. Sería deseable una revisión de los mecanismos de selección o de designación de los órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados, porque el actual modelo hace aguas por todas partes” (García Vázquez *et al.*, 2001:78-79).*

En la opinión de Pacheco (2008) y Martínez (2000) la atención de estos organismos –Consejos Superiores, Consejos académicos, Consejos de facultad, entre otros–, suelen centrarse más en los aspectos administrativos, quedando en ocasiones en un segundo plano aspectos relacionados con la gestión académica. “Es habitual ver directores de facultades o jefes de departamentos cuya responsabilidad ejecutiva los distancia totalmente de las actividades de enseñanza, investigación y vinculación” (Marcovitch, 2002: 92), que son esenciales en la atención del gobierno universitario para generar los cambios e innovaciones.

Loyola (2015) también señala que la gestión de los directivos está absorbida la mayor parte del tiempo por procesos rutinarios y burocráticos, cumpliendo con lo que obliga la normativa a la que se suma la inercia institucional. De allí la importancia de ajustes en la estructura

organizativa, el sistema de gobierno y la relación entre los órganos de gobierno y las diferentes instancias al interior de la Universidad.

“Los cambios y las innovaciones en la Universidad son constantes. Y la naturaleza de estos cambios plantea ajustes profundos en la estructura organizativa. Por ejemplo, el sistema de gobierno que se adopte, el concepto de autonomía que se desarrolla, las relaciones entre los órganos de gobierno, centros y departamentos que se establecen, el papel de los cargos unipersonales y el ejercicio de su función, el desarrollo del liderazgo institucional, etc., implicarán el predominio de un modelo o de otro y una manera diferente de organizar y gestionar los recursos humanos y materiales” (Benedito, 2010:29).

En este sentido, coordinar es velar para que se realice el trabajo de un determinado número de personas en función de un proyecto y esto exige que las personas en cargos directivos tengan cualidades y preparaciones específicas (Partington, 1996), capaces de hacer ajustes a las estructuras organizativas y directivas para la innovación que demanda la sociedad.

Relacionando con las funciones de gestión administrativa y académica que tienen los directivos unipersonales y colegiados, Pacheco (2008) en un análisis de la gestión académica en las universidades ecuatorianas pone de manifiesto que el ejercicio del gobierno universitario, en especial en las instancias y niveles de mayor autoridad y decisión (consejos académicos, consejos de facultad, decanatos y direcciones de investigación), se realizan a través del cumplimiento de tareas eminentemente administrativas, es decir, de gestión en el manejo de recursos humanos (bajo la perspectiva puramente administrativa), de los recursos financieros y de los recursos físicos, quedando en un segundo plano el cumplimiento de tareas dentro de la gestión académica. Pone como ejemplo, que en los estatutos y reglamentos predominen aspectos más administrativos, quedando débiles las políticas académicas o estructuras permanentes de planeamiento académico a corto, mediano y largo plazo como funciones de la comunidad universitaria a través de sus órganos directivos personales y colegiados.

4.1.3 Niveles y formas de autoridad.

A partir de la década de los ochenta, Burton Clark (1983) se ha constituido en un referente obligado para entender los niveles y formas de autoridad en la organización y gobierno de la Universidad. El análisis que presenta Clark, integra las diferentes formas de autoridad que se manifiestan en seis niveles y conforman al sistema educativo superior. De los niveles de

autoridad se explicitan seis: departamento o cátedra, facultad, Universidad o institución, multicampus o conjunto de universidades, gobierno local, gobierno nacional, que leídos en forma vertical, están definidos desde su base hasta la parte más alta como se verá a continuación en el siguiente cuadro en donde se resumen las formas de autoridad, en relación con los niveles y las formas: la disciplina, la institución y el sistema.

Tabla 20. Niveles y formas de autoridad en la Universidad

NIVELES DE AUTORIDAD	Gobierno nacional	FORMAS DE AUTORIDAD	Disciplina	Personal
	Gobierno local			Colegial
	Multicampus o conjunto de universidades			Corporativa
	Universidad o institución			Profesional
	Facultad		Institución	Patronatos o comités de supervisión
	Departamento o cátedra			Burocracia institucional
			Sistema	Burocracia profesional
	Política			

Fuente: Elaboración a partir de Clark (1983)

Respecto a las formas de autoridad académica, hacen referencia a tres grandes ámbitos, en los que se definen por la disciplina, la institución y el sistema, los mismos que siguiendo a Casanova (2012) describiremos a continuación.

a. Autoridad basada en la disciplina

- Hace referencia al ejercicio de la autoridad personal por parte de los profesores individuales, fundada en el poder personalista de los sistemas basados en las cátedras y que se diferencia de la autoridad colegial, que contempla acuerdos y decisiones entre pares.
- La autoridad colegial que ha permanecido fuertemente arraigada en el devenir histórico de la institución universitaria y que ha dado lugar a la llamada “comunidad de académicos”.
- La autoridad corporativa resulta de una combinación entre la autoridad personal y al colegial. Esta forma de autoridad describe a profesores individuales quienes, ejerciendo un dominio sobre sus subordinados, se configuran en una especie de estrato intermedio de control y sus miembros ostentan la doble cualidad de “colegas” y “autócratas”.

- La autoridad profesional se funda en los principios de la profesión más que en los de la autoridad formal.

b. Autoridad basada en la institución

- La primera, los comités de supervisión o patronatos, originalmente anglosajona, que incluyen los organismos de supervisión de carácter externo y que representan los diversos sectores de la sociedad en la institución;
- La segunda, autoridad burocrática institucional que, representando la antítesis del gobierno personal o del colegiado, incorpora los rasgos típicos de la categoría sociológica weberiana.

c. La autoridad basada en el sistema

- Se refiere a la autoridad burocrática gubernamental y sus características se perciben en las estructuras de coordinación interuniversitaria, así como en los niveles local y nacional del gobierno. Lejos de la neutralidad que les corresponde, se configuran grupos de interés en los que se mezclan elementos burocráticos, corporativos y políticos que se diferencian entre una y otra sociedad.
- La autoridad política constituye una de las formas inherentes a los sistemas de educación superior, regulados por el Estado. Todos los sistemas universitarios están condicionados por la autoridad política, que se reflejan en los cuerpos normativos (leyes, reglamentos, acuerdos) y de financiación. Esta forma de autoridad se corresponde con los niveles de legitimidad del Estado.

Las aportaciones de Clark (1983), aunque se han convertido en criterios de referencia para el estudio del gobierno universitario, no ha estado exento de críticas y cuestionamientos. Esto supone que el tema del gobierno universitario no es un tema fácil en el que los estudiosos tampoco de ponen de acuerdo.

Uno de los críticos más fuertes es Rohades (1992), citado por Casanova (2012), quien sostiene que el análisis de la estructura simbólica o la construcción social de la legitimidad del sistema es

insuficiente, ya que no incluye que las estructuras organizacionales formales así como la organización de la autoridad y del gobierno, son formadas por el ambiente normativo de las instituciones, así como por patrones de autoridad legitimados y sancionados como racionales. Rohades (1992) sostiene que desde el constructivismo social, se habla de una continua construcción y reconstrucción del contexto organizacional y de las relaciones de autoridad, que no están comprendidas desde la objetividad de posiciones o recursos políticos, sino que es negociada socialmente y creada subjetivamente.

Por tanto, resulta esencial en el análisis las propias modificaciones que el propio diseño de las políticas y el ejercicio del gobierno va sufriendo en la vida de cada institución, así como las mezclas en una misma institución de diferentes modalidades políticas y de gobierno (Rohades, 1992), ya que como otros hechos sociales, la problemática universitaria solo es comprensible a partir del análisis y comprensión de su propio contexto social e histórico (Brunner, 1988; Casanova, 2012).

4.2 Nuevos escenario y desafíos para los directivos

4.2.1 Nuevos escenarios y el gobierno de la Universidad.

En el contexto de la sociedad del conocimiento existen retos tales como la globalización, la competitividad, la internacionalización, el acceso a la educación superior, las nuevas demandas laborales, entre otros (Tünnermann, 1996; Friedman, 2005; Brunner, 2007; Didriksson, 2007), que obligan a los académicos y actores que se desempeñan en los ámbitos del gobierno y gestión universitaria a revisar los procesos de la producción del conocimiento, la innovación y la formación de los profesionales. Ante estos planteamientos del contexto general se señalan tres principios que deben considerar quienes están en el gobierno universitario:

- Tomar en cuenta el desarrollo de redes de cooperación con otras instituciones que garanticen la movilidad académica y la flexibilidad curricular.
- Promover y reorientar el sistema de valores como, la cultura, la paz y la equidad.

- Promover el desarrollo de sistemas de evaluación que garanticen altos niveles de relación entre la pertinencia de la educación, calidad, diseño e instrumentación de modos de gobernar la educación superior, como una forma también de transparencia y de rendición de cuentas.

En las últimas décadas, las crecientes transformaciones sociales y los desafíos para los sistemas de educación superior han puesto de relieve la importancia y alta significación del gobierno universitario. Los cambios acelerados de la sociedad generaron efectos en las universidades y estas han experimentado modificaciones en sus estructuras y procesos de decisión.

“El campo de gobierno universitario se constituyó como un ámbito de transformación en sí y, además, como un factor desde el cual se generaron nuevos procesos de cambio institucional. Estos efectos, entre otros, potenciaron el interés académico y práctico en un ángulo estratégico de la Universidad” (Casanova, 2012:41).

Los aspectos señalados en el segundo capítulo y que se corresponden al contexto social, económico, cultural, en el que se desarrolla la Universidad, caracterizados por la globalización, la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las TIC, entre otros, condicionan las formas de organización universitaria y del gobierno de las universidades. De manera breve, repasamos algunas razones que expertos en el tema de la educación superior, señalan que son de interés para países y gobiernos:

- La masificación o universalización que demandan mejorar la calidad de la educación universitaria (Quintanilla, 1996; Pedró, 2004; Barnett, 2008).
- La globalización económica, tecnológica, cultural, ejercen una gran presión sobre las universidades de formas diversas y que tiene efectos al interior de estas (Letelier, 1993; Caramés, 2000; Freitag, 2004; Milojevic, 2003; López, 2006).
- Los cambios acelerados en la sociedad del conocimiento demandan a la Universidad nuevas aptitudes y capacidades que exigen la revisión de sus estructuras, reformas internas, con criterios de flexibilidad, agilidad y eficiencia para insertarse en esa misma sociedad que la condiciona (Clark, 1988; Martínez, 2000; Banco Mundial, 2003).

- Las presiones sociales de mayor competitividad y la vinculación con públicos cada vez más numerosos están causando tensiones en las instituciones de educación superior (Jarvis, 2006; Casanova, 2012).
- La introducción de elementos relacionados con el mercado en los nuevos desarrollos formativos y el interés social o estratégico de las actividades de investigación y desarrollo. “La Universidad ha cambiado la búsqueda de saberes por las ofertas del mercado” (Escotet, 1997:29).
- Un mayor énfasis en el valor de la autonomía institucional.
- Las demandas crecientes de rendición de cuentas, vinculadas con un especial interés por los indicadores de eficiencia en las agendas políticas de los gobiernos (Michavila y Calvo, 2000).

Frente a estas situaciones las respuestas pueden ser diversificadas. Pero no resultan fáciles, pues de la misma manera la institución universitaria y sus formas de organización resultan complejas. La revisión del modelo de gobierno ha sido tema central de debate y de acción política en varios países de la Unión Europea (Michavila y Calvo, 2000), al igual que los instrumentos de reforma y estructura internas (Kehm, 2011), y los procesos actuales de evaluación de la calidad ponen mucha atención en los temas de gobernabilidad (Iglesias *et al.*, 2009).

En los últimos años el tema de la gobernanza ha resultado una noción recurrida en debates sobre la reforma de estructuras internas y procesos universitarios. Si bien la gobernanza es un concepto estudiado en el ámbito de las ciencias políticas para referirse a políticas públicas que daban cuenta de cambios positivos en la forma como se decidían las políticas públicas y se administraban los servicios, con prácticas descentralizadas, más horizontales en contraposición con aquellas más piramidales o verticales de gobernar, pasó a ser común en los discursos de organismos internacionales vinculada con la idea de buen “gobierno” o “buena práctica de gobierno”, que ahora hace referencia también al gobierno universitario.

“Mientras la gobernanza de los sistemas está caracterizada por las nuevas relaciones entre las instituciones de educación superior, el Estado o autoridades públicas y la sociedad, la gobernanza de las instituciones universitarias aborda los cambios en la distribución de poder y en los procesos internos de toma de decisiones. A este nivel podemos observar una creciente profesionalización del nivel central –lo que ha sido llamado, entre otras cosas, “la revolución gerencial de la educación superior” (Kehm, 2011:41).

Si bien desde los años noventa comienza a definirse y estabilizarse el concepto de gobernanza, a criterio de Kehm (2011) la introducción de reformas inspiradas en la nueva gestión pública (NGP) en las universidades tiene como objetivo alcanzar una doble transformación:

- a. Las universidades están llamadas a evolucionar hacia organizaciones más integradas con el fin de ganar actoría.
- b. La competencia entre universidades introduce elementos del mercado que se supone que mejorarán su rendimiento.

Ampliando la comprensión de la NGP citamos a la OCDE (1995) publicada en la década de los noventa y también a Ferlie *et al.* (2008) que han ejercido una progresiva influencia en las propuestas de transformación de la educación superior y el gobierno universitario. Desde la perspectiva de la OCDE (1995) los aspectos concretos de la NGP giran en torno a ocho características que las enunciamos continuación:

- Transferencia de competencias e introducción de mayor flexibilidad en los mandos.
- Garantizar los resultados, el control y la responsabilidad.
- Desarrollar la competencia y ampliar las posibilidades de elección.
- Prestar un servicio abierto a las necesidades de los diferentes públicos o clientes.
- Mejorar la gestión de los recursos humanos.
- Optimizar el uso de la informática o de las TIC.
- Mejorar la calidad de la reglamentación.
- Reforzar las funciones de dirección del nivel central.

Relacionadas con la NGP en el caso europeo Ferlie *et al.* (2008) identifica cinco grandes reformas que han sido aplicadas en este contexto y que tienen semejanza con aquellos elementos anteriores descritos por la OCDE:

- Han florecido las reformas basadas en el mercado para aumentar la competencia entre instituciones, personal, estudiantes y territorios. En muchos casos, el aumento de la

competencia va acompañado de valoración económica y el intercambio de bienes y servicios que hasta entonces no se consideraba que tuviesen valor económico, lo cual genera mercados o cuasimercados.

- Han aumentado las limitaciones presupuestarias a causa de la reducción de financiación o la introducción de nuevos instrumentos presupuestarios basados en controles finales de los resultados, en lugar de los controles iniciales.
- Con frecuencia las reformas presupuestarias obligaban a prestar atención al rendimiento en la investigación y la docencia.
- Existe una concentración de fondos en las instituciones de educación superior con mayor rendimiento y una diferenciación vertical más amplia entre las instituciones de educación superior.
- Y, por último, la gobernanza institucional se ha convertido en un elemento crucial. Se espera que los líderes universitarios desarrollen funciones de gestión, se ha potenciado el liderazgo ejecutivo en detrimento del poder colegiado de los organismos deliberativos representativos y la comunidad académica se ha transformado en personal y sometido a la gestión de recursos humanos.

En este esfuerzo de implementación de la gobernanza institucional de parte de algunas universidades –especialmente del contexto europeo: Reino Unido y Holanda–, inspirada en los criterios de la nueva gestión pública, con la combinación de algunos instrumentos, se muestran en la siguiente que la hemos adaptado a partir de Kehm (2011).

Tabla 21. Instrumentos de reforma de estructuras internas

Presupuestos a tanto alzado	Incentivos a la productividad adicional en la docencia Asignación bajo criterios de rendimiento Diversificación de fondos
Introducción de comités	Comités con la participación de agentes externos y que cumplen una doble función: nombrar a los líderes institucionales y aconsejar a los gerentes institucionales sobre decisiones estratégicas, de modo que la Universidad de más respuestas a las demandas externas.
Refuerzo y profesionalización de los niveles centrales de gestión y de los decanatos	Los líderes institucionales y los decanos tienen ahora más autoridad y poder de decisión. Se espera de ellos que usen esa autonomía y responsabilidad para tomar decisiones. En algunos países los rectores y decanos son nombrados, no elegidos. También pueden venir de fuera de la institución.

	Prioridad del desarrollo organizativo ante los intereses de la profesión académica.
Debilitamiento del poder de decisión de los colegiados	Con el poder en la toma de decisiones de las direcciones centrales y comités, los órganos colegiados se han debilitado.
Salarios basados en la productividad y en la asignación de presupuestos	Salarios del personal académico están basados en la productividad. Las unidades básicas: departamentos, facultades, institutos, reciben asignación presupuestaria según resultados. Las direcciones centrales definen qué objetivos quieren alcanzar y las prioridades a establecer.
Acuerdos de objetivos	Los acuerdos de objetivos o metas se negocian entre el ministerio responsable y la institución universitaria.
Evaluación y acreditación	Las acreditaciones de instituciones y de programas, la definición de criterios de garantía de calidad en la docencia corre a cargo de agencias de calidad independientes.
Gestión de calidad	Gestión sistemática de la calidad a todos los niveles que sirven para rendir cuentas al público en general.
Implantación de perfiles institucionales	Por asuntos de competitividad y escasez de fondos no todas las universidades deberían seguir ofreciendo un amplio espectro de programas y servicios. Esa diferenciación de perfiles institucionales tiende hacia la investigación intensiva e instituciones dedicadas solamente a la enseñanza.
Pactos universitarios	Pactos con los Estados que aseguran una cierta estabilidad financiera y que exigen a cambio a las universidades requisitos relacionados con resultados de matrícula...
Nuevas profesiones universitarias	Las universidades han creado nuevos puestos de trabajo en el nivel medio de gestión. Son personas altamente cualificadas y llevan tareas relacionadas con la docencia, la investigación y la gestión; hacen gestión de calidad, desarrollo curricular, ofrecen servicios y se desempeñan en puestos que hacen de puente entre las unidades básicas y la dirección central, con el fin de aumentar la eficiencia y la efectividad.
Consecuencias de las competencias y de las clasificaciones	Competencias entre universidades expresadas en los <i>ránkings</i> ha provocado mayor estratificación vertical de las universidades. Las consecuencias pueden ser surgimiento instituciones de alto rango y redes que tienen cierto impacto en la lógica de los sistemas de conjunto.

Fuente: Elaboración a partir de Kehm, (2011:42-46)

Aunque el tema de la gobernanza universitaria que está inspirada en la NGP tiene bastante tratamiento y aceptación en algunos contextos universitarios –especialmente en Francia, Suiza, Holanda y los Países Bajos en el contexto europeo–; sin embargo, persisten las preguntas sobre qué tipo de organización es la más apropiada para las universidades y críticas sobre el riesgo de que estas se conviertan en empresas o corporaciones de servicio público o privado mediadas por criterios de mercado y condicionadas por paradigmas neoliberales.

Lo que sí parece estar cada vez más claro en opinión de Barnett (2008) y Kehm (2011) es que los cambios provocados por las reformas en la gobernanza han hecho pasar de instituciones administradoras y administradas a organizaciones gestionadas. Para autores como Duque (2009) en un estudio de la gestión de la Universidad desde la perspectiva de los *stakeholders* –o agentes externos– concluye que las universidades deben ser vistas como cualquier otra organización; lo que cambia son sus características y sus objetivos en términos de misión, visión y organización funcional, priorizando estrategias reforzando el vínculo y generando “valor” tanto para estudiantes como para la misma Universidad.

4.2.2 La gobernabilidad universitaria una tarea no fácil.

Ante los escenarios sociales señalados en los apartados anteriores, existen planteamientos universitarios que tiene que repensarse ya no como una organización inamovible, inalterable, sino como una que se obliga ahora más que nunca a serle útil a la sociedad que sirve (García, 2008). Así quienes la conducen –con autoridad formal o sin ella– deberán en concordancia con el futuro elegir su destino, prever su futuro inmediato y planear su camino. Esta esta es tarea de quienes están en el gobierno y dirección de la Universidad. Las respuestas no son sencillas si se consideran aspectos relacionados la autonomía universitaria, la participación en la toma de decisiones, los modos de gestionar el cambio y las resistencias a los procesos, las competencias que se exigen de los agentes directivos que estén en el gobierno universitario, la continuidad y la alternancia, temas relacionados con las normativas, etc., y que se desarrollará entre líneas como breves enunciados en los siguientes párrafos.

La gestión directiva se concibe como un deber ser, que consiste en las directrices políticas e ideológicas; en la capacidad de logro de resultados con los menores recursos; acciones eficaces para acercarse a las metas propuestas; decisiones efectivas impuestas por la realidad, pertinentes y relevantes; creación permanente de condiciones favorables nuevas en el entorno y remoción o neutralización de restricciones.

“La gestión directiva se refiere a la forma cómo se orienta y dirige la institución. La gestión se centra en el direccionamiento estratégico, la gerencia, la cultura institucional, el gobierno escolar y las relaciones con el entorno, hacia el desarrollo, organización y evaluación del funcionamiento institucional a través del equipo de gestión” (Álvarez et al. 2009:41).

En la función directiva es determinante cuidar los perfiles de los candidatos a puestos de alto nivel de gestión de las universidades, los que deben exigir, adicionalmente a los méritos académicos, competencias y habilidades administrativas: de planeación, de conducción y control del recurso humano y financieras (García, 2008), entre otras.

“El sistema de gobierno de la Universidad debe ser bastante académico, pero deben ser académicos que tengan cierta preparación en el ámbito de la gestión, o como mínimo una estrecha supervisión de los especialistas en la gestión tanto de recursos materiales como humanos” (Gallifa y Pedró, 2001:128).

Otro tema relacionado directivos-gestión es el de la continuidad y alternancia. La continuidad o prolongación de los directivos universitarios, según palabras de Lopera Palacio (2004) en la vida institucional, no siempre es resultado o signo de una gestión eficiente. Muchos dirigentes permanecen en los cargos, ajenos a que la Universidad cumpla con las expectativas de la sociedad, o que esta ni siquiera se acerque a sus demandas. El objetivo de la gestión de gobierno de los directivos académicos, trasciende al solo hecho del establecimiento de condiciones que posibiliten a la comunidad universitaria una participación democrática tranquila. Aunque señala que tienen que estar atentos para no caer en la trampa de satisfacer las exigencias de sectores universitarios en la negociación de sus prerrogativas, generalmente laborales.

Dentro de la responsabilidad de la gestión del gobierno universitario y directivos académicos es el tema de la normatividad, que en ocasiones se convierte en un grave condicionante en el entorno de su tarea ya que, en la mayoría de las instituciones de educación superior es incompleta –y a veces obsoleta–. Sin el apoyo de normas difícilmente se lograrán objetivos. Esa normativa tiene que ayudar a clarificar las funciones de los directivos para el accionar de los miembros de la academia (García, 2008), pero además, garantizar que estos tengan la suficiente autoridad para tomar decisiones sobre el profesorado, de modo tal que se efectúen cambios, mejoras, compromisos y objetivos para ello en el hacer institucional.

La clave para afrontar con acierto los cambios que precisan el gobierno y la gestión de las universidades para Michavila y Calvo, (2000:115) está “en el correcto ajuste del ejercicio pleno de la autonomía de los campus universitarios y la capacidad de institución para asumir las nuevas responsabilidades sociales”.

Otro de los aspectos más elementales de la cuestión es si la toma de decisiones debe ser centralizada o descentralizada y en qué grado. No existen claridad ni posiciones definitivas al respecto. Cuando se hace referencia la toma de decisiones en el ámbito universitario, frecuentemente se señalan los tres modelos –ya descritos en el capítulo anterior–, y que tienen sus características específicas: el modelo burocrático, el de mercado y el colegial. No obstante, en cada uno de ellos hay un predominio de algunas de las características, pero cada uno de ellos comparte aspectos de los otros, que a la larga van configurando modelos mixtos (Michavila y Calvo, 2000; Bricall, 2000).

La Universidad es una de las organizaciones que necesita replantear ciertas concepciones para ser más eficaz a de las demandas sociales asignadas, algo que difícilmente logrará si no comienza a estrechar distancias con sus públicos internos y su escasa implicación, motivada por su deficiente participación y débil sentimiento de pertenencia y hasta reconocimiento (Losada, 2001). Uno de los retos para los directivos en opinión de García (2008), es considerar a los profesores en la planeación y en la toma de decisiones, ya que su colaboración y participación es decisiva para el mejoramiento de la gestión académica en general.

“Cualquier cambio en una organización debe partir de un previo convencimiento de las personas que la forman sobre su pertinencia, de una conciencia sobre las oportunidades de cambio y de la implicación decidida en él” (Losada, 2001:21).

La participación es una dimensión que establece la representación de los diferentes colectivos, sean estos, social o académicos, así como de los diversos estamentos, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios de la institución universitaria; al respecto, Quintanilla (1988), enfatiza que la democracia estatutaria y organizacional precisa incorporar técnicas directivo-participativas, entre otras cosas, para no perder su significado y principios programáticos. Insiste en la necesidad de incorporar las direcciones participativas en las organizaciones estatutariamente democráticas y cuyo funcionamiento estructural pretende una igualación del poder, viene haciéndose cada día más explícito. A criterio de Castro & Ion (2011), refiriéndose a las universidades públicas españolas, expresan que estas se han visto en la

situación de seguir atendiendo a las demandas de incrementar la democracia en sus estructuras internas de toma de decisiones.

Sobre la importancia de potenciar la gestión participativa y colaborativa en las instituciones educativas, de modo que esta sea siempre eficaz existe en la literatura especializada abundante tratamiento (Antúnez, 2000; Gairín, 1996; Cano, 1998; Martín Moreno, 2000; Michavila, 2008), para generar mayores niveles de participación organizacional, que además de considerar criterios democráticos como valor, supone también la incorporación de estrategias directivas.

“Participar en un centro es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en él. La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión del centro es un hecho sobradamente reconocido que se manifiesta en cualquier sociedad democrática (...) La participación es, a la vez, un instrumento eficaz para tratar de garantizar el desarrollo del derecho fundamental a la educación” (Antúnez, 1997:65).

Es importante subrayar la participación no únicamente como estrategia de trabajo, sino como finalidad en la mejora del conjunto de la organización, de allí que una condición importante es garantizar la cultura de la gestión y un cambio de actitudes (Cano, 1998).

“Una cultura de la gestión que implica no solo la cooperación de todo el personal, sino que requiere un auténtico cambio de actitudes para mejorar continuamente la calidad de sus productos, de los servicios, y del trabajo que se realiza, en definitiva, para mejorar el conjunto de la organización” (Cano, 1998:275).

Cuando se habla de participación en la gestión, también se hace referencia a unos niveles de participación. Según Sashkin (1982), citado en Quintanilla (1998), afirma que existen cuatro ámbitos o niveles de participación: la participación en el establecimiento de metas; la participación en la toma de decisiones; la participación en la solución de problemas; la participación en el desarrollo o implantación de cambios.

Relacionado con la participación y el éxito del cambio organizacional, están los valores que conviven en la institución. Díaz (2005), determina cinco valores organizacionales, cada uno de ellos como condiciones para la consecución de cambio: delegación de la autoridad, apertura y comunicación, participación, colaboración y aprendizaje continuo. Relaciona la participación con el concepto de calidad de vida laboral, definido como el ámbito laboral que estimula el espíritu

humano, inspira el crecimiento y logra resultados para la organización. En este sentido, presenta este valor cuatro indicadores:

- Toma de decisiones, es decir, oportunidad de influir sobre las decisiones que afectan sus tareas;
- Resolución de problemas o posibilidad de hacer aportes para resolver situaciones;
- Información compartida, entendida como el suministro continuo de información acerca de las razones que motivaron las decisiones gerenciales; y
- Retroalimentación positiva, definida como gratificación por un trabajo bien hecho.

En relación con los procesos de reestructuración y colaboración, Hargreaves (2005) expresa que, la colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era posmoderna.

“Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era posmoderna es el de la colaboración, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación” (Hargreaves, 2005:268).

En el contexto educativo que exige reestructuraciones para el mejoramiento o perfeccionamiento de la educación, la colaboración incluye muchos principios positivos, pero también encierra algunos significados problemáticos, los mismos que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 22. Principios positivos y significados problemáticos de la colaboración

Principios positivos de la colaboración	Significados problemáticos de la colaboración
<ul style="list-style-type: none"> – Apoyo moral, aumento y mejora de la eficiencia. – Reducción de los excesos de trabajo, perspectivas temporales sincronizadas. – Certezas situadas, asertividad política. – Mayor capacidad de reflexión, capacidad de respuesta en la organización. – Oportunidades para aprender, perfeccionamiento continuo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cómoda y complaciente (la colaboración puede quedar confinada a aquellas áreas de trabajo donde se sienten más seguros). – Conformista (cosificación del grupo). – Colegialidad artificial (puede convertirse en un instrumento de control administrativo). – Cooptativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hargreaves, A. (2005:269-271).

Finalmente, considerando que la gestión directiva y del gobierno en la conducción de la institución universitaria está orientada al cambio como mejora de la misión y de sus funciones, no se ha de perder de vista el cómo perciben y afecta a los sujetos involucrados en esa realidad de cambio. Chomsky (2000), citado por De Miguel *et al.* (2001:371), manifiesta: “para la Universidad el cambio es una virtud no un peligro”. Este es un elemento importante que los directivos están llamados a cuidar.

Con relación a la importancia de la percepción del cambio educativo, de las reformas o proyectos de reestructuración organizacional, Fullan (2002) señala que el exceso de la introducción de innovaciones educativas se impone algunas veces de forma descoordinada: “Casi nunca nos paramos a pensar qué significa para las personas que nos rodean y que podrían estar en situaciones de cambio. El quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad” (Fullan (2002:61). De aquí la importancia de la participación y, el involucramiento de las personas en la comprensión de los cambios, la claridad de los “por qué”, como garantía de éxito en el proceso de cambios de toda reforma académica u organización institucional.

“Los enfoques para dirigir el cambio se basan en la combinación y equilibrio de factores aparentemente incompatibles: simplicidad y complejidad, flexibilidad y rigidez, una participación significativa del liderazgo (un esfuerzo simultáneo desde la base y las instituciones), la fidelidad junto con la capacidad de adaptación y la evaluación-no evaluación” (Fullan, 2002:99).

No se puede perder de vista que los cambios no son solo estructurales, externos, de organigramas, para Morín (1998) una reforma universitaria suscita una paradoja: “no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) si no se han reformado previamente los espíritus, y no se pueden reformar los espíritus si previamente no se ha reformado la institución (Morín, 1998:24). En este planteamiento coincide también Gairín (2012:37) “los cambios no son solo estructurales, el cambio es sobre todo cultural, orientado a las percepciones, expectativas, actitudes, y otros procesos de movilización interna de las personas”.

Sin una adecuada comprensión del cambio, en la práctica se generarán resistencias, no por falta de disponibilidad a la innovación, sino por falta de claridad sobre el cómo (Fullan, 2002). Letelier, M. (1993), afirma que con frecuencia se constata que la coherencia formal entre los proyectos innovativos no garantiza su aplicación en el ámbito académico. Señala que las

instituciones académicas en el empeño por hacer innovaciones tienen que tener en cuenta dos cosas: la primera, es lograr una adecuada claridad conceptual sobre los aspectos de la labor académica, de los métodos, de las estrategias que necesitan cambiarse, para las correspondientes innovaciones; y, la segunda, es que no pueden ignorar las fuerzas de resistencia a la innovación en la actividad universitaria.

“La resistencia a la innovación ha traído interés en varios campos, donde ha sido estudiada en términos generales. Ella implica aspectos de tradición, idiosincrasia, organización, gestión, niveles de desarrollo y culturales que demandan un trabajo local especial para lograr un grado de comprensión que facilite su superación” (Letelier, 1993:91).

En las organizaciones humanas sugiere Letelier (1993), que la resistencia a la innovación, obedece, por lo menos a dos mecanismos diferentes, que él los denomina, resistencia por inercia y resistencia por oposición. La primera está más relacionada con las estructuras o condiciones institucionales, mientras que la segunda hace referencia más a las actitudes de las personas frente al cambio. Ambos tipos de resistencia son importantes de considerarlos en la Universidad. A continuación, caracterizamos estas resistencias.

Tabla 23. Resistencia al cambio en la educación superior

Clases de resistencia al cambio (Letelier, 1993:96-97)	
Resistencia por inercia (institucional)	Resistencia por oposición (actitudes)
	Son factores que pueden crear una actitud de rechazo al cambio en las personas. Lo que el autor señala, lo hace en positivo. La resistencia se expresaría en situaciones contrarias a las que ejemplifica en positivo:
<ul style="list-style-type: none"> – Sistemas de toma de decisiones – Condicionantes jurídicos – Procedimientos administrativos – Sistemas de información – Sistemas de comunicaciones – Disponibilidad de recursos – Condicionantes geográficos – Condicionamientos del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> – Creen en la conveniencia intrínseca de la innovación. Aceptan su fundamentación técnica. – Perciben un beneficio personal en alguno de los planos profesional, económico, de posición, etc. – Consideran que no corren riesgos importantes. – Estiman la realización de la innovación dentro de su ámbito de competencia. – Consideran que la demanda de energía física, intelectual y anímica exigida por la realización se justifica y está dentro de su rango de disponibilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Letelier (1993: 96-97).

Las reflexiones suscitadas en las líneas anteriores, exigen considerar que no supone un ejercicio fácil en las funciones del gobierno, sin embargo, todo proceso de cambio necesita ser liderado en

las organizaciones educativas. Y por ello, el papel y liderazgo de sus directivos será siempre una dimensión importante sobre la que hay que profundizar. A continuación, abordaremos de manera breve la importancia del liderazgo de los directivos y los roles que se exigen de ellos.

4.2.3 Liderazgo y nuevos roles para los directivos en la Universidad.

Dentro de la organización es importante el papel del directivo para trabajar de manera conjunta con los demás miembros de la organización. Ser estratégico y tener la iniciativa para involucrar en el trabajo de manera conjunta y participativa a los demás miembros de la organización será clave, para generar cambios y mejoras.

“El directivo es el único responsable pues es quien determina las prioridades de la marcha de la institución, es quien prioriza las actuaciones que se han de tomar en la organización” (Poster, 1981:8).

El planteamiento anterior sugiere que el directivo ha de tener una visión amplia y a largo plazo a fin de lograr una estabilidad y consistencia en la organización. Por otra parte, Rodríguez (2002:85), apoyándose en Kotter (1990) señala que el liderazgo en la Academia requiere más de un profesionalismo: es necesario aunar en la acción la clásica doble perspectiva del académico y del gestor y hace tres consideraciones:

- No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno de la institución que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales.
- Por tanto, el liderazgo universitario requiere el ejercicio de la doble dimensión de gobierno y administración: dirección política y regulación de los procedimientos y función ejecutiva en el ámbito económico.
- No ha de olvidarse que el liderazgo universitario tiene diversos niveles de responsabilidad y se ejerce en ámbitos diversos.

Sin embargo, no hay que olvidar que los directivos están también condicionados por la estructura organizativa y el sistema de relaciones, lo mismo que por las metas establecidas (Gairín, 1995). Refiriéndose al papel de los directivos, Gimeno y otros (1995), señalan que es más aconsejable

referirse al papel o papeles en los que se ve inmerso el directivo y señala dos formas básicas de asumir la función: trabajar sobre los aspectos estructurales y trabajar sobre las personas.

Cuando se habla del liderazgo de los directivos, no hay que olvidar que cada persona imprime un estilo propio, lo cual no es fácil de comprender o caracterizar el estilo de un directivo, porque este se encuentra sujeto a percepciones e interpretaciones sociales y de contextos específicos. Hay autores que señalan que el estilo es “un proceso activo, a diferencia de una teoría o filosofía del liderazgo, es su modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana” (Ball, 1989:94); es, además, “el modo habitual que tiene el directivo de proceder en su trabajo y en sus relaciones con los demás, el perseguir los resultados deseados” (Isaacs, 1995:213).

El estilo del liderazgo no es un conjunto de deberes, funciones o responsabilidades abstractas, sino un proceso de acción conjunta y participativa, entre todos los participantes de una organización que no tiene la finalidad única de involucrar a las personas en la gestión o en la toma de decisiones que son clave dentro de una institución, sino la búsqueda de generar una mayor identidad, sentido de pertenencia y generar un cambio de actitudes (Cano, 1998). En un estudio sobre cultura y liderazgo, Ion (2008), enfatiza la importancia de la visión política y estratégica del liderazgo porque influye de manera decisiva en la configuración de una cultura organizada y señala: “Una de las funciones de los líderes es incentivar la coordinación y la colaboración colectiva, aunque se puede decir que la colaboración se da mayoritariamente en grupos pequeños y afines” (2008: 241).

En el contexto institucional, se puede hablar también de “lenguaje común”, o sentido de “identidad y pertenencia”, porque conociendo la misión y los objetivos institucionales, le permiten participar en los diferentes niveles estratégicos y de gestión institucionales. La alineación dentro de la organización, será clave en el mejoramiento de la gestión, como componente esencial para crear una “visión compartida” con las personas en una misma línea de actuación. En referencia al alineamiento institucional, Blumer (1971: 22), afirma que puede producirse por muchas razones. Entre otras, para alcanzar respectivos fines, porque es lo más sensato o por pura necesidad. En cualquier caso, el estilo que proyecte un directivo es decisivo para generar un trabajo participativo con el resto de miembros de la institución. Si su estilo es

aceptado por el resto de personal de la organización en la que trabaja y se logra una definición común, la acción conjunta se desarrolla con serenidad, regularidad y estabilidad. Lo contrario se manifestará en una fuente de conflictos, de relaciones tensas y por tanto, ausencia de colaboración y adhesión personal (Ball, 1989).

Para ello es necesario formar un equipo de líderes constituido por personas claves, representar diferentes miradas, con credibilidad y con capacidad de liderazgo para impulsar y gestionar la dinámica de un proceso de cambio. Una manera de favorecer procesos de alineamiento institucional y mejorar la gestión académica, es contar con un proyecto institucional, un proyecto educativo. Cano (1998) valora el proyecto educativo como un elemento esencial en la organización educativa, no obstante, es esencial saber cómo se ha construido ese proceso.

“¿... no resulta más indicativo preguntarse acerca de cómo se ha construido ese documento? A nuestro entender, tener el proyecto educativo es importante en sí mismo, pero sobre todo, es importante el proceso que hay que seguir para conseguirlo: un proceso de debate pedagógico entre todos los miembros de la comunidad educativa acerca de qué tipo de educación queremos (...) de cómo nos definimos y a dónde vamos” (Cano, 1998:214).

Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la Universidad y lograr su autorreforma permanente, “es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información de la Universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria” (López, 2006:62). Los cambios organizativos de las instituciones universitarias son importantes, pero, si no están bien definidos, chocan de nuevo con las inercias que se querían superar. Si no hay voluntad política y la suficiente convicción y comprensión de los actores implicados en el cambio que se quería generar, estos no serán posibles abordar (Parcerisa (Coord.) (2010).

“Somos los universitarios los que debemos liderar el cambio y la innovación desde dentro de nuestras propias instituciones, porque somos los únicos que las conocemos a fondo. Para ello se requiere una amplia información mundial sobre la Universidad, conocimiento acerca de las mejores experiencias de su transformación, un proyecto institucional sólido, disposiciones normativas flexibles y una decidida voluntad política de cambio. Con estos prerrequisitos, las reformas no serían episodios espasmódicos e inconclusos, dado que la Universidad se autorreformularía de forma permanente” (López, 2006:46).

Frente a la función de liderazgo que están llamados a ejercer quienes están en el gobierno universitario existen autores que plantean nuevos roles en el liderazgo de los directivos (López,

2006; López Yáñez, 2009; Loyola, 2015), entre los que se señalan la capacidad intelectual de análisis para comprender el contexto social de su acción directiva, la capacidad de hacer uso de los instrumentos de la planificación estratégica, la necesidad de formación, etc. Los cambios sociales cada vez más vertiginosos,

“exige nuevos roles de los directivos y nuevos enfoques de la acción directiva. La imagen de gestor eficaz se va quedando cada vez más pequeña e insuficiente para la dirección de las organizaciones modernas. Ante la creciente complejidad interna y externa, a los directivos les compete la obligación intelectual de comprender el contexto sobre el que actúan, sobre el que desarrollan la acción directiva, y de comprender la propia organización en cuanto construcción histórica y social. (...) Sin esa comprensión, y sin la capacidad de análisis necesaria para generarla, cualquier proceso de cambio o de desarrollo de la institución se verá comprometido, si no colapsado por las fuerzas desconocidas o no adecuadamente valoradas” (López Yáñez, 2009:117-118).

Sin una adecuada comprensión y análisis no se darán las condiciones necesarias para generar procesos de transformación de las instituciones. Hay quienes sugieren que en el ejercicio del gobierno universitario se han incrementado los niveles de eficiencia en la gestión directiva y los procesos académicos, gracias a la introducción de herramientas concebidas dentro de lo que se conoce como la planificación estratégica. Pero también señalan la poca preparación o formación para dirección y la gestión, lo cual son ejercicios realizados por académicos buenos que han aprendido en la experiencia.

“La adopción de herramientas como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional –al tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión– ha mejorado los procesos académicos y administrativos e incrementado su eficiencia. Esto ha permitido la transparencia en la relación entre objetivos y medios y ha perfeccionado los procesos de rendición de cuentas. Pese a ello, el nivel gerencial del personal universitario sigue siendo alarmantemente bajo, cosa especialmente delicada teniendo en cuenta que afecta a los puestos directivos, ocupados generalmente por académicos excelentes, pero con muy poca preparación para la dirección y gestión” (López, 2006:34).

La importancia de la formación a los directivos, técnica y administrativa es más necesaria hoy para dirigir las IES que el don carismático del don innato, sin que se le reste a este último su importancia. En el rector recae la responsabilidad prácticamente total de la Universidad, tanto en los sistemas democráticos como en los autoritarios. Es él junto a los dirigentes universitarios, quien debe construir el consenso académico en un ámbito dominado por una elite del conocimiento. Se suele decir en tono jocoso, cuáles han de ser las cualidades de un rector.

Las cualidades esenciales de un rector son las de poseer la sabiduría de Salomón, la fuerza de Hércules, la astucia de Maquiavelo, la paciencia de Job y la psicología de Freud. ¡Casi nada! Y quizá hoy nos haga falta agregar, la visión empresarial y la capacidad económica de Bill Gates (Escotet, 2005: 142).

El liderazgo se muestra también en la rendición de cuentas de la organización y genera expectativas de la institución a las que representa o dirige frente a la sociedad a la que sirve.

El rector o presidente asegura que la Universidad cumpla la doble función de servir a la sociedad y de ser crítica: cuestiona la estructura social, los problemas de la comunidad, la política, las cuestiones éticas, la propia investigación, e incluso la ciencia. En la Universidad se discuten las alternativas posibles a la sociedad. Antiguamente los rectores eran líderes éticos e incluso religiosos de la comunidad. Ese papel es entendido actualmente de forma más simbólica. Se espera de un rector/presidente que realice declaraciones vitales de la Universidad, presente su filosofía de la organización, pero que hable pocas veces sobre la sociedad en general. Los nuevos valores posmaterialistas prevalentes en la sociedad –sobre todo en la juventud– llevan a creer cada vez menos en la autoridad. Ya no se aceptan sermones desde la cátedra o desde el rectorado” (Iglesias et al., 2009:442-443).

Es indispensable para líderes y gestores universitarios –rectores, vicerrectores, decanos, directores– estar convencidos de que el modo de gobernar una Universidad es a través de la participación y no de la imposición. La gobernabilidad de la Universidad se construye mediante la negociación y el convencimiento. La participación supone que toda la comunidad universitaria es consultada y se siente escuchada y entendida y, al mismo tiempo, que respeta el hecho de que quien toma las decisiones es la persona o el órgano que la misma comunidad ha elegido para ello (Escotet, 2005). En el ámbito de las decisiones, para Parcerisa (coord.) (2010), es importante dar no solo la sensación, sino los espacios de participación mínimos en las decisiones que afectan al carácter general de la institución. “A menudo sucede que solo quienes están en los cargos académicos tienen una visión institucional, mientras que las innovaciones del profesorado parecen “ir por libre”, manifiesta.

“Los gestores de Universidad deben transformar sus sueños en objetivos y sus utopías en metas. Existen centenares de obstáculos que pueden llevar al gestor al pesimismo y a la parálisis, pero debe enfrentarse a ellos. El futuro debe ser escrito por quien tiene la responsabilidad del rumbo de las instituciones y sabe ejercerla. Cuando un gestor asume un deber institucional, al mismo tiempo, asume el papel de inspirar, a través de sueños y utopías, los cambios que van a mejorar el mañana. Es evidente que el presente es consecuencia del pasado, pero no hay ninguna predeterminación fatalista sobre el futuro, que se construye a través del esfuerzo de los líderes. La responsabilidad principal del gestor es la de ser sensible a las expectativas de la comunidad interna y de la externa, e imaginar un proyecto que sea una verdadera síntesis de las propuestas formuladas a su alrededor” (Marcovitch, 2002:99).

Según el grupo de trabajo sobre la educación superior integrado por especialistas del BM y Unesco (2000), los principios clave para la buena gestión de las IES son: libertad académica, gobierno compartido, claros derechos y responsabilidades, selección meritocrática, estabilidad financiera, rendición de cuentas, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad y cooperación estrecha entre los distintos niveles de la administración institucional. Esto implica en palabras de Marcovitch (2002) romper por parte de los directivos (rectores y gestores) con esa práctica en donde la Universidad es una organización que asume un cierto rango de microestado, en el que, en cada proceso sucesorio, se intenta echar por tierra todo aquello que se realizó en años anteriores. Insiste en que es necesario cambiar esta situación, pues la Universidad debe ser un ejemplo de renovación, pero garantizando la continuidad de todo lo positivo de cada gestión. Esto implica que los rectores tengan la capacidad de consultar a antiguos rectores, que tiene que ser algo muy común, sin embargo, sostiene que se realiza como una práctica muy discreta, porque la cultura externa le impide hacerlo de forma explícita.

Las condiciones sociales en las que hay que gobernar la Universidad exigen que el directivo universitario tenga la capacidad de liderar esa nueva forma de hacer gestión universitaria, para lo cual debe poseer el conocimiento de la realidad universitaria, su historia, sus cambios y avances, sus debilidades y requerimientos, como base de su acción y liderazgo. El directivo debe poseer y mejorar constantemente las competencias y habilidades de interacción con las personas, quienes constituyen un verdadero capital institucional, sean estudiantes, docentes, investigadores, actores universitarios tal como lo especifica Loyola, (2015:21-22) en algunas características y atributos del nuevo directivo universitario:

- Un directivo capaz de decodificar en clave universitaria la realidad social imperante a nivel global, regional y local porque la Universidad tiene la responsabilidad de incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida humana.
- Poseer la sensibilidad y habilidad para identificar lo sustantivo en cuanto a expectativas externas como internas que se aspiran de la Universidad.
- Identificar y liderar un modelo de gestión que se limite a mantener la Universidad no solo “supervisando” en el vendaval de la demanda social, sino ante todo posea un modelo de

gestión proactivo de desarrollo con acciones creativas, es decir, respuestas nuevas a problemas nuevos.

- Poseer la flexibilidad y adaptabilidad para asumir roles según Mintzberg: interpersonales, informativos y decisorios.
- Un dominio equilibrado del poder, es decir, no llegar al extremo del abuso u olvido de sí mismo.
- Poseer un adecuado dominio de una auténtica comunicación, es decir, escuchar y expresarse con sus interlocutores.
- La complejidad de la gestión universitaria requiere de la delegación con la respectiva autoridad para gestionar específicas y temporales responsabilidades.
- Propender a una gestión cooperativa y de significativa participación de los distintos actores de la vida universitaria, con carácter multi y transdisciplinar con jerarquías menos piramidales y más planas.
- Liderar una gestión que sea ágil y eficiente en la cadena de definir, comprometer y apoyar de manera sostenida en calidad y tiempo.
- Promover una tendencia hacia una gestión flexible y de rápida adaptación, que neutralice los factores e incidencias inesperadas y rápidas que inciden en las actividades contempladas cambiando los parámetros de factibilidad.

La mejora de la calidad reclama siempre el liderazgo y apoyo institucional, pero la innovación y mejora no dependen solo de los niveles más altos, aunque en estos recaiga una mayor responsabilidad en cuanto a su impulso y dirección, es necesario tener muy presente la importancia de los cargos intermedios y su capacidad de fomentar el desarrollo del personal académico y la innovación (Clark, 1995). Sin embargo,

“surge siempre el dilema: la tarea de liderar los procesos de renovación docente para que las innovaciones y los cambios sean profundos y puedan pervivir, ¿de quién debe ser prioritariamente? Es decir: tarea de los cargos académicos versus tarea de equipos docentes. Aunque probablemente la mejor opción sea mixta, no es fácil delimitar el papel de cada uno, decidir hasta qué punto las políticas institucionales de innovación deben condicionar otras posibilidades o que apoyo económico y en recursos hay que prestar a experiencias generadas e impulsadas por grupos de profesores o profesoras a partir de sus intereses y necesidades vitales” (Parcerisa [Coord.], 2010:148).

Los planteamientos anteriores dejan claro que la mejora y calidad de los procesos de innovación institucional en todos los ámbitos incluidos los de gestión, reclaman la necesidad de un clima institucional apropiado, la manifestación explícita y clara voluntad innovadora de los responsables académicos, no únicamente desde los proyectos, planes estratégicos y normativas. No se puede gobernar sin leyes y normas, pero estas deben reflejar la diversidad que se da en la institución y, por tanto, ser flexibles, para promover la participación e involucramiento, facilitar unos consensos mínimos con el diálogo y una adecuada comunicación, que contribuya a pensar la práctica, hacer análisis, revisar la experiencia con una valoración crítica de sus actores, son parte de las estrategias personales y políticas de un auténtico liderazgo.

TERCERA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo al que denominamos “marco metodológico” busca clarificar los planteamientos, la perspectiva o paradigma de la investigación en la que nos situamos, la descripción del tipo de estudio, la elección metodológica y las técnicas de recogida de información en coherencia con la perspectiva paradigmática. No dejamos de lado en la reflexión las implicaciones éticas y las exigencias que tiene para el investigador considerando el contexto, la interacción con las personas que serán elegidas como sujetos o informantes clave en este proceso investigativo.

5.1 Perspectiva o paradigma de la investigación

Cada proyecto de estudio e investigación utiliza las estrategias metodológicas que considera oportunas en función del modelo conceptual en el que implícito o abiertamente se apoya. Haciendo referencia a los paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, Pérez (1989), expresa que la evolución de modelos y la sustitución de paradigmas se han producido en un sentido de mayor profundidad y extensión, para abarcar y reflejar con más fidelidad la complejidad de los fenómenos socioeducativos, aunque no siempre es fácil reconocer la sucesión estricta de los mismos ni de identificar sus límites temporales y espaciales.

Los paradigmas son definidos como el conjunto de realizaciones científicas ampliamente reconocidas que proporcionan modelos de problemas y soluciones, en los que cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y construye así una comunidad intelectual en el cual sus miembros tienen un lenguaje común, unos valores, unos objetivos, normas y creencias

(Fernández, 1985:184). Crabtree y Miller (1992), siguiendo aportaciones de Habermas (1987) y Guba (1990), definen un paradigma como:

“Un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), conocimiento de esa realidad (epistemología) y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad (metodología). Cada investigador debe decidir qué supuestos son aceptados y apropiados para el tema de interés y luego usar métodos consecuentes con el paradigma seleccionado” (Crabtree y Miller, 1992:8).

Una referencia importante es la relativa a la obra de Guba y Lincoln (1994), quienes insisten en que un paradigma debe entenderse como un sistema básico de las ciencias básicas, respetando tres supuestos: ontológico o de la naturaleza de la realidad del objeto de estudio; epistemológico o sobre el modelo en que interactúan el investigador o agente y el objeto investigado; y metodológico, sobre el cómo podemos obtener información de dicha realidad.

Los diferentes paradigmas o perspectivas epistemológicas, comúnmente asociados y aceptados en el ámbito de las ciencias sociales, identifican tres grandes orientaciones que conforman los marcos de referencia sobre los que plantear una investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995; Sandín, 2003), a los que haremos referencia a continuación:

5.1.1 El paradigma positivista o racional-tecnológico.

Exige la equivalencia de que la investigación en educación se ha de regir por las normas del método científico en su sentido más riguroso. Se orienta a formular teorías que expliquen la práctica educativa, utilizando instrumentos y técnicas básicamente cuantitativas. Se subraya la idea de que los objetivos, los métodos, las normas lógicas de las ciencias naturales son aplicables también al campo de las ciencias sociales (Colás, 1994; Lukas & Santiago, 2004). Desde esta perspectiva, se entiende que la realidad es única, simple, tangible, mensurable y su objetivo es conocer y explicar la realidad para dominarla y controlarla.

5.1.2 El paradigma interpretativo.

Es también conocido como paradigma humanista, naturalista, etnográfico, cualitativo, fenomenológico, hermenéutico, etc. (Lukas & Santiago, 2004). Deriva en una orientación más humanístico-interpretativa, y centra su atención en el significado de las relaciones humanas, utilizando técnicas de tipo cualitativo. Se da importancia al contexto social y tiene en cuenta que las acciones humanas por ser complejas, no pueden reducirse a explicaciones causales y por tanto pone el énfasis en indagar en cuestiones y motivaciones más profundas (Colás, 1994). Más que explicar, predecir y generalizar, trata de comprender los fenómenos desde la percepción y la interpretación de los sujetos.

5.1.3 El paradigma sociocrítico.

Se conoce también como investigación-acción, emancipador, ciencia crítica, orientado al cambio y transformador (Lukas & Santiago, 2004). Busca dar respuesta a las dos corrientes anteriores, intentando conocer y entender la realidad, unir la teoría y la práctica, orientando el conocimiento a la autonomía personal. Sus principios ideológicos persiguen transformar estructuras sociales para dar soluciones a los problemas planteados. Parte de la concepción de la realidad como algo dinámico y cambiante y pone el énfasis de la actividad investigadora en conocer y explicar una realidad, pero sobre todo intenta cambiar y transformar esa realidad (Colás, 1994). Esto supone considerar que los investigadores han de estar concienciados de la importancia de su incorporación y participación en la transformación de la realidad social.

5.2 Perspectiva o paradigma en el que nos situamos

Para nuestros propósitos de investigación cuyo objetivo es “analizar la estructura organizativa de la Universidad Politécnica Salesiana y su repercusión en la gestión académica, desde las perspectivas de los docentes y directivos”, planteamos nuestro estudio como una investigación inscrita en el paradigma cualitativo, pues, pretende describir, analizar e interpretar la estructura organizativa de la Universidad Politécnica Salesiana, a partir de la comprensión y valoración de las personas involucradas en la gestión académica a fin de descubrir los cambios, las

implicaciones y los aspectos que aún son necesarios instrumentar para articular mejor la misma gestión académica.

En este sentido, es importante resaltar algunos criterios en cuanto a la naturaleza de lo que se quiere estudiar (ontológico), a nuestro posicionamiento como investigadores en relación con lo que queremos conocer (epistemológica) y las decisiones metodológicas (cómo) que se adoptarán de acuerdo con el estudio a desarrollar.

Rescatamos el criterio de Gimeno (1989), quien haciendo referencia a la planificación de la investigación educativa, afirma en concordancia con la distinción que hiciera Elliott (1978), que en educación es posible que se haya hecho bastante investigación sobre la educación (research on education), pero menos investigación educativa (educational research), especificando sus características del modo como la hemos adaptado y lo presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 24. Investigación educativa e investigación sobre la educación: diferencias

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
1. Conceptualiza la <i>acción</i> desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.	Conceptualiza desde una perspectiva <i>más allá de la acción</i> .
2. Emplea conceptos <i>sintetizadores</i> que captan la particularidad de las situaciones.	Emplea conceptos <i>definitivos</i> , definidos operacionalmente, necesarios para realizar generalizaciones.
3. Utiliza <i>datos</i> cualitativos.	Utiliza <i>datos</i> cuantitativos.
4. Busca una <i>teoría sustantiva</i> de la acción en la clase.	Pretende elaborar una <i>teoría formal</i> .
5. Su método básico es el estudio de casos.	Emplea el método experimental.
6. La investigación la validan <i>profesores y alumnos</i> (o los implicados).	Pretende generalizaciones formales por medio de los <i>procedimientos científicos</i> .
7. Los conceptos se desarrollan y revisan <i>mientras se estudia el caso</i> .	Los conceptos se definen <i>a priori</i> .
8. Participación de profesores y alumnos (o los implicados).	Profesores y alumnos (o implicados) son solo objeto de investigación.
9. Se usa la <i>observación participativa</i> .	<i>Observación</i> desde fuera con categorías prefijadas.

Fuente: Adaptado de Gimeno J. (1989: 185)

Con las características o la acepción de la investigación educativa a la que también se le llama cualitativa, ha tomado auge, ligada, precisamente, a procesos de innovación puntuales, proyectos

curriculares, evaluación de experiencias, etc., presumiendo que también se puede hacer una especie de ciencia de lo particular.

“Ambos tipos de investigación no son incompatibles aunque funcionan bajo presupuestos epistemológicos y metodológicos muy distintos. Pero lo que sí es evidente es que la investigación educativa o cualitativa, ligada al estudio de casos, experiencias concretas o problemas reales, es una investigación con más potencia para modificar la realidad educativa y más eficaz en cuanto al tiempo que las conclusiones tardan en traducirse en cambios en la realidad” (Gimeno, 1989:185).

Con Martín-Moreno (1996), establecemos como premisa que tanto los enfoques cuantitativos como los cualitativos son aplicables a la investigación sobre la organización de los centros educativos. Pero afirma esta autora que, cada día cobra mayor interés la investigación cualitativa de corte naturalista e interpretativa que privilegia el contexto, el escenario concreto, como entornos culturales organizados, esto es, socialmente construidas a través de las definiciones de significado de los participantes en el que se desarrolla la acción organizativa.

Asumiendo esta perspectiva exponemos a continuación los criterios que nos hacen optar por esta visión. Es el contexto organizativo universitario muy concreto el que queremos comprender. No pretendemos generalizar los resultados de la investigación, solo podemos transferirlos asumiendo el contexto en el que se producen los acontecimientos y la opinión de las personas desde su propia percepción en esta realidad organizativa, entre las cuales destacamos estas características:

- a) La UPS es una institución con trayectoria académica corta de tan solo veintiún años de vida institucional.
- b) Se trata de una institución en constante cambio y evolución y ha tenido que ir adaptando su estructura organizativa a su singularidad universitaria multisedes y de cobertura nacional. La adaptación de su estructura académica se ha llevado a cabo en dos ocasiones, la primera en el 2004 y la actual en el 2008. Nuestro interés se centra de manera especial en la última reforma interna.
- c) Consideramos la gestión académica realizada por los directivos con responsabilidades a nivel nacional (órganos directivos unipersonales) y aquellos con responsabilidades a nivel local o de sedes (directores de carrera). Nos interesa saber sus particulares puntos de vista, opiniones, percepciones respecto de la actual estructura organizativa y sus

repercusiones en la gestión académica, sin dejar de lado las opiniones de los docentes de la institución.

Distanciándonos de la perspectiva positivista, y posicionándonos en una perspectiva de carácter más humanista e interpretativa, nos situamos dentro de la realidad que queremos conocer. De este modo nos sentimos parte de la misma en el afán de conocer e interpretar mejor esta realidad, sin olvidar que como investigadores tenemos que evitar contaminar desde las propias percepciones por estar involucrados en procesos similares, entorpeciendo así los criterios de fiabilidad. Lo que buscamos es propiciar que emerja desde la percepción de los implicados en estos procesos, los aspectos que consideran –o no–, cambios relevantes o significativos.

Considerar las estrategias metodológicas y tomar decisiones sobre el cómo queremos descubrir aquello que nos planteamos investigar, nos posibilitará ser coherentes con los planteamientos y nuestro posicionamiento como investigadores. Estas estrategias metodológicas de estudio y de recogida de información serán desarrolladas en los siguientes apartados.

5.3 Descripción del tipo de estudio

Gestionar un proyecto de investigación supone también tomar decisiones que comprometen y definen desde una perspectiva epistemológica, instrumentos de recogida de información, elección de estrategias que resulten oportunas para los propósitos establecidos. Considerando el interés de realizar la investigación en un contexto concreto: la UPS del Ecuador y sobre un fenómeno muy particular: su organización y la repercusión en la gestión académica, hemos considerado pertinente abordarlo como un estudio de casos.

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, 1996, citado por Sandín, 2003:174).

Utilizamos el estudio de casos porque nos interesa conocer y comprender una realidad concreta, tal y como es vista por las personas implicadas que participan de estos procesos. También el estudio de casos ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque “Estudio de casos naturalista” o “Trabajo de campo de casos en educación” (Stake, 1998:15). Por tanto, esta investigación se circunscribe en un estudio fenomenológico o naturalista porque los datos aluden a la comprensión y análisis de una realidad a partir del punto de vista de los participantes.

El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y con detalle del caso objeto de estudio (Rodríguez *et al.* 1995). El verdadero potencial del estudio de casos está en la capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su aplicabilidad a situaciones naturales (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005). Como método de investigación educativa presenta cuatro características: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Latorre *et al.*, 2005; Sandín, 2003). Los elementos señalados de este método, justifican su utilización en el diseño para este estudio:

- Es particular en cuanto se centra en una situación o fenómeno particular.
- Es descriptivo ya que pretende desarrollar una amplia descripción del fenómeno. La descripción suele tener como característica lo cualitativo.
- Es heurístico por su contribución a la comprensión de la situación y la posibilidad de descubrir pautas; pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe.
- Es inductivo por el hecho de poder llegar a generalizaciones extrapolables a contextos similares.

Se considera que el propósito o finalidad de los estudios de casos requerirá del uso de diversos métodos. Stake (1998), identifica tres modalidades en función del propósito de estudio:

- **Estudio intrínseco de casos**

El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente un rasgo o problema en particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular, tenemos un interés intrínseco en él. El propósito de estudio no es la generación de teoría.

- **Estudio instrumental de casos**

El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o para refinar una teoría. El caso desempeña un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

- **Estudio colectivo de casos**

El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. Tal estudio no se centra en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino de un estudio intensivo de varios casos.

La identificación, selección, contextualización y justificación del caso o casos a abordar constituye una de las cuestiones fundamentales en el diseño de un estudio de casos. Partiendo desde los criterios que aporta Stake (1998), nuestra investigación se ubica en un estudio intrínseco de casos. En la línea de la aportación de Stake (1998:19-20) cuando señala que el estudio de un caso surge como una necesidad de comprensión general que puede contribuir el estudio de un caso particular, consideramos que nuestra investigación que tiene como escenario la UPS, se ajusta también a este criterio.

5.4 Elección metodológica de la investigación

Aunque a nivel epistemológico se han planteado tres paradigmas, a nivel metodológico tradicionalmente se han hablado de dos grupos o posibilidades: métodos cuantitativos y métodos cualitativos (Lukas & Santiago, 2004). Sin embargo, en los últimos años existe una tendencia fuerte a la posibilidad de integrar o combinar los atributos de cada uno de los paradigmas (Gimeno, 1989), generando una complementariedad de ambas y a la que se le llama “metodología mixta” de estudio (Cook y Reichardt, 1986; Martínez, 2002; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

En función de atender a los propósitos de esta investigación nos hemos planteado un estudio de casos y lo hemos desarrollado a través de la metodología mixta. Hernández *et al.* (2010) afirman que se trata de un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Este evidencia, al mismo tiempo, algunas ventajas: proporciona una perspectiva más precisa del fenómeno, ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, diversas fuentes e informantes producen datos más ricos y variados, potencia la creatividad teórica, ayuda a comprender mejor fenómenos complejos, puede ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, el método mixto puede apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, ayuda a explorar y explotar mejor los datos, y, finalmente, son útiles para presentar resultados a una audiencia más hostil.

Consideramos que el uso de las dos metodologías cuantitativa y cualitativa ha facilitado el cumplimiento de nuestros objetivos, pues disponemos de información proveniente de diversas fuentes, las mismas que pueden ser contrastadas otorgándole un sentido de ponderación y de triangulación en el análisis de los datos obtenidos.

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en un conjunto de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del

mundo, lo cual significa que estudia las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan; implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, historias de vida (Denzin & Lincoln, 2012).

Las perspectivas que generalmente se eligen para el estudio o la evaluación de las instituciones de educación superior son la cualitativa, cuantitativa y la complementariedad de ambas (Cook y Reichardt, 1986). Esto puede dar la impresión de contradicción y dicotomía en la perspectiva paradigmática. Los autores citados (Cook y Reichardt, 1986), sugieren razones para afirmar que no existe contradicción y argumentan que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas logrando una combinación que resulte lo más adecuado y pertinente al problema de la investigación. Un investigador –afirman–, no tiene por qué adherirse ciegamente y de manera polarizada a un solo paradigma. Martínez (2002), por su parte, expresa que el uso combinado de ambas metodologías aporta una visión complementaria de la misma realidad y que para una mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de metodologías.

Más adelante, en el apartado en donde se desarrolla las técnicas de recogida de información se podrá evidenciar que hemos hecho uso de la metodología cuantitativa, basada en la administración de un cuestionario de opinión a un grupo de docentes que trabajan en la UPS en sus tres sedes (Quito, Guayaquil y Cuenca). Hemos buscado de este modo, describir sus opiniones relacionadas con la reforma interna de la Universidad y sus repercusiones en la gestión académica. Se justifica la administración de un cuestionario a los docentes desde una exploración cuantitativa adscrita a la metodología empírico-analítica, la misma que se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de los datos (Latorre *et al.*, 1996), cuyo propósito es comprender la visión que tienen los docentes acerca del tema investigado y poder contrastar con las otras fuentes de información.

Por otra parte, el estudio se inscribe dentro de la perspectiva de investigación cualitativa y para ello hemos utilizado la aplicación de técnicas de grupos de discusión y entrevistas, las mismas que se desarrollan más adelante. Por lo tanto, la determinación del campo de estudio, de las

fuentes de información y de la muestra, así como de los instrumentos a aplicar, se ha definido también en relación con este criterio.

Quizá sea necesario precisar que, el proceso de investigación cualitativa es de carácter emergente, flexible y no lineal. Estas cualidades enfatizan su carácter contextual y su adaptación permanente a la realidad (Guba y Lincoln, 1994). Esto implica que el diseño de investigación tiene como particularidad ser continuo y, al mismo tiempo, recurrente (Rodríguez *et al.*, 1995). Significa, además, que las distintas fases de investigación se redefinen entre sí.

Latorre *et al.* (2005), señala que en la fase de planificación se selecciona el escenario y la estrategia. Pero estos procesos llevan a redefinir el problema y las cuestiones a investigar, propias de la fase anterior de reflexión. Por su parte, Stake (1998:39) manifiesta que “las mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante la investigación”. Este proceso de carácter recurrente también se presenta en los ámbitos contextuales y la selección de la estrategia de la investigación, de los participantes y de las estrategias durante la recogida de información.

5.5 Escenario de la investigación

El escenario de investigación en su fase empírica constituye el contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación. La investigación está enmarcada dentro del contexto organizativo de la UPS. Si bien como Universidad cuenta con una trayectoria breve, esta ha alcanzado un posicionamiento y reconocimiento social por su desarrollo académico e institucional en la sociedad ecuatoriana. Nuestro interés estuvo centrado siempre en investigar el actual contexto de reestructuración organizativa a partir del año 2008. La investigación se ha delimitado específicamente a analizar la repercusión que la nueva estructura organizativa tiene en la gestión académica y sus implicaciones para los órganos directivos académicos unipersonales con una responsabilidad nacional, desde la visión de los sujetos implicados.

En consecuencia, una aproximación al marco referencial organizativo de la UPS nos obliga a considerar este contexto y a los actores implicados en él. Se trata de los docentes y directivos que han participado de los procesos o ámbitos de gestión. En el siguiente apartado se especificará

mejor a qué sujetos hemos considerado como informantes idóneos para comprender el objeto de estudio planteado.

5.6 La muestra para el estudio

Para los propósitos de esta investigación, obviamente debemos tomar como fuente de información las voces de docentes, directivos y académicos que han participado de estos procesos de gestión y que han asumido o mantienen una función directiva. No se ha dejado de lado el criterio de que durante la recogida de información estuviesen integradas personas que en su momento no participaron de los procesos de reestructuración porque son profesionales con tiempos de permanencia más recientes en la Universidad –es el caso de un porcentaje de docentes que ya se explicará más adelante–, sin embargo, son quienes “reciben” –por así decirlo–, el resultado de esos procesos de gestión. Este criterio nos sirvió especialmente para la primera fase de la recogida de información con la aplicación de un cuestionario, que será ampliado más adelante en el apartado respectivo.

Acogemos el criterio de Spradley (1979) quien sostiene que uno de los requerimientos de los buenos informantes es la "enculturación completa", es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella. Si consideramos que lo que nos interesa es el punto de vista de las personas implicadas al interior del contexto universitario, los docentes y los directivos que han participado en los ámbitos de gestión universitaria, será el criterio adecuado para definir la muestra de análisis. Este tipo de actores aportarán información y opiniones más acertadas respecto de la organización, la gestión y cuáles son su percepción y análisis del desarrollo de estos procesos. Guba (1994) señala que los estudios naturalistas donde se pida un juicio de valor sobre procesos educativos, deben tener en cuenta la especificidad de sus objetivos y su desarrollo. Por tanto, considerando que en el contexto de reorganización de la Universidad siempre existen propósitos iniciales de mejora, quienes estén ejerciendo o hayan ejercido cargos de gestión son los que han proporcionado información relevante, acerca de las preguntas y objetivos planteados para esta investigación.

Consideramos informantes clave, en primer lugar, a los docentes de la Universidad; en segundo lugar, a los docentes que desempeñan responsabilidades como directores de las carreras, coordinadores académicos a nivel de sedes, coordinadores de investigación y coordinadores de vinculación con la colectividad; en tercer lugar, a las personas que tienen cargos directivos con responsabilidad nacional dentro de la Universidad, pero relacionados directamente con la gestión académica, lo cual no eliminó en ningún momento la posibilidad de que al ingresar al escenario se hubiese considerado la necesidad de incorporar otros informantes, si las fases de la investigación así lo hubiesen exigido, considerando lo recurrente de la perspectiva cualitativa y del estudio de casos.

5.7 Recogida de información

Hay métodos diversos para la recogida de datos desde las perspectivas cualitativas. Pero situándonos en el criterio de Arnal, Del Rincón & Latorre (1992), estos giran alrededor de tres estrategias: la observación participante, las entrevistas formales o informales y el análisis de materiales escritos, especialmente de documentos oficiales o también personales. Estos autores señalan que tales instrumentos se combinan entre sí para validar la información.

Por otra parte, Colás (1994) los divide entre técnicas directas e interactivas por un lado, y técnicas indirectas o no interactivas por otro. En las primeras, están la observación participante, las entrevistas cualitativas y las historias de vida; en las segundas, documentos oficiales y documentos personales. Con estos criterios y teniendo presente el objeto de nuestro estudio bajo un enfoque cualitativo, la aplicación de un cuestionario de opinión, los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, hemos considerado eran los apropiados, para obtener la información por parte de las personas. Sin embargo, el estudio de caso que centra la atención en la UPS, nos obligó también a considerar el análisis de documentos. En los siguientes apartados haremos, en primer lugar, una aproximación conceptual para cada una de las técnicas de recogida de información seleccionadas acogiendo los criterios pertinentes por especialistas en metodología de la investigación; en segundo lugar, y dentro del mismo apartado, explicaremos las fases del diseño de las técnicas.

5.7.1 Análisis de documentos.

El análisis de documentos es uno de los instrumentos viables desde una perspectiva naturalista. Citando a Bardín (1986) comprendemos que la aproximación cualitativa del análisis de textos, documentos, etc., se orienta a la búsqueda de presencia y ausencia de ciertos contenidos cuya meta es la inferencia. También Woods (1987) señala que la combinación de métodos es propia del análisis cualitativo. Este tipo de instrumento nos servirá a decir de Woods, para reconstruir los acontecimientos; ayudas para la validación; como elemento comparativo básico y la forma en que se cristaliza un ejercicio educativo.

Por el carácter recurrente –anteriormente señalado–, propio de estas perspectivas o epistemologías cualitativas, y las propias características del análisis de documentos, resaltan la importancia de no utilizar el análisis de documentos de forma meramente introductoria. Este análisis será importante –por ejemplo–, antes de proceder con las entrevistas, de modo que se posibilite ir reconstruyendo mejor las experiencias desde la opinión de los informantes. Pero, será igualmente necesario volver a estos análisis de documentos, luego de realizar las entrevistas para poder validar la información de las mismas, como elemento comparativo, en el análisis de los resultados.

De los documentos considerados de revisión y análisis obligatorio, entre otros, están los siguientes:

Tabla 25. Documentos usados para el análisis

<p>Documentos usados para el análisis</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Carta de Navegación de la UPS – Estatutos y reglamentos normativos de actuación de los órganos de gobierno unipersonales y colegiados – Estatutos de la Universidad Politécnica Salesiana – Resoluciones del Consejo Superior de la Universidad – Informes y cuadernos de reflexión de los diferentes encuentros de organización y gestión universitaria en los que participan todo el personal directivo y administrativo de la Universidad – La UPS en cifras – Otros...
--	--

Fuente: Elaboración propia.

La técnica del análisis documental lo hemos usado especialmente en dos momentos. El primero, para describir el contexto y revisar qué es lo que se proponía con la nueva reestructuración y luego, durante el proceso del análisis mismo, en donde hemos ido confrontando algunos documentos que han sido señalados de manera especial durante las entrevistas.

5.7.2 Diseño del cuestionario de opinión.

En las investigaciones de carácter socioeducativo, la aplicación de cuestionarios se presenta como un instrumento que tiene características específicas que permite, de manera satisfactoria la recogida de información para ser contrastada con otras técnicas.

Los cuestionarios son listas de preguntas que pueden ser respondidas sistemáticamente (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Hernández *et al.*, 2010). Tenbrink, (1997) afirma que la diferencia entre un cuestionario y un test es que normalmente no hay respuestas correctas a las preguntas y que los cuestionarios se utilizan primordialmente para obtener opiniones y conocer actitudes en lugar de medidas de rendimiento. Cabrera (2000:210), señala que,

“un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas”.

Es importante considerar dos criterios que señala Martínez, (2002), en el momento de la elección de un instrumento con formato de cuestionario. Primero, que el cuestionario es solo un instrumento, una herramienta, para obtener datos con el fin de ser utilizados en una investigación. Segundo, que un cuestionario ha de ser utilizado especialmente para obtener la información necesaria, sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas.

Para la construcción y aplicación de un cuestionario hay algunas fases y para ello asumimos los criterios de Tenbrink (1997) y Martínez (2002) que sugieren procedimientos semejantes:

Tabla 26. Fases para la construcción y aplicación de cuestionario

Fases para la construcción y aplicación de cuestionario	
Tenbrink (1997:275)	Martínez (2002:19)
– Describir la información que se necesita	– Describir la información que se necesita
– Redactar las preguntas	– Redactar las preguntas y la manera de contestar
– Ordenar las preguntas	– Redactar un texto introductorio y las instrucciones
– Ofrecer un medio de responder	– Diseñar el aspecto formal del cuestionario
– Escribir las instrucciones	– Reproducir el cuestionario
– Reproducir el cuestionario	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tenbrink (1997) y Martínez Olmo (2002)

Como el cuestionario se utiliza para obtener opiniones, el primer paso a tener en cuenta es sobre quién o sobre qué se requieren las opiniones. Las preguntas deben indicar claramente el objeto de la opinión requerida y el cuestionario debe estar diseñado de manera apropiada para quienes van a contestarlo, sin perder de vista, cuáles son las dimensiones acerca de las cuales se va a recoger la información. Para Hernández *et al.* (2010) el cuestionario es quizá el instrumento más utilizado para recolectar datos, construido con un conjunto de preguntas respecto de una o más variables o dimensiones sobre las que se quiere conocer.

En la configuración de un cuestionario de opinión se pueden construir con preguntas totalmente cerradas, cuestionarios con preguntas abiertas o con la combinación de preguntas cerradas y abiertas. Martínez (2002) expresa que, en el cuestionario, el uso combinado de ambas metodologías aporta una visión complementaria de la misma realidad y que para una mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de metodologías. El cuestionario, cuando está diseñado con este propósito, se compone de preguntas cuantitativas y cualitativas que aportan información que permiten analizar mejor lo que sucede en la realidad investigada. En función de ello, Martínez (2002) y Hernández *et al.* (2010) sugieren tener en cuenta qué tipo de cuestionario queremos aplicar, ya que de ello deriva el tipo de preguntas, ya sean abiertas o cerradas.

Los autores citados (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Martínez, 2002; Hernández *et al.*, 2010), recomiendan que un cuestionario con preguntas abiertas sean aplicadas cuando se trata de un número reducido de personas. En cambio, la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas permite llegar a un número más amplio y considerable de personas. Hernández *et al.* (2010), expresan que una ventaja es que el tiempo dedicado tanto para ser respondido por parte

de los encuestados como ser codificadas para su análisis se hacen más accesibles. Es común, sin embargo, encontrar cuestionarios que, siendo principalmente cerrados incluya alguna pregunta abierta o viceversa. Acogiendo los criterios de los autores de referencia (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Martínez, 2002; Hernández *et al.*, 2010) la construcción del cuestionario de opinión, nos llevó a considerar tres fases, las mismas que exponemos a continuación:

a. Fase de diseño del cuestionario

Teniendo en cuenta las preguntas, los objetivos de la investigación y las personas a quienes se aplicaría el cuestionario de opinión, comenzamos por realizar un primer documento, que contenía una serie de preguntas, que inicialmente no tenían ningún orden, ni jerarquización. Con este insumo en un segundo momento, realizamos un proceso de discriminación de las preguntas para priorizarlas para los intereses de la investigación. Algunas de las preguntas que considerábamos importantes, pero que no procedían en este instrumento, se contemplaron para ser abordadas en los grupos de discusión o en las entrevistas. Una propuesta inicial del instrumento contenía 14 preguntas y poca estructura como se puede apreciar en el Anexo N.º 1.

A partir de este primer planteamiento, buscamos darle al instrumento una mejor estructura, cuidando aspectos relacionados con el lenguaje, de modo que resultasen claros y comprensibles para quienes lo leyeran; en la formulación de las preguntas y de los ítems se cuidó evitar la ambigüedad y el solapamiento por el planteamiento de la pregunta o por las posibilidades de respuestas.

Considerando el carácter del cuestionario de opinión y sus características (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Martínez, 2002), se buscó que fuese un instrumento ágil para los participantes tanto en la lectura y contestación, como para nosotros en el papel de investigadores al momento del análisis de los datos. Otra característica del cuestionario es que tiene una estructura mixta (Tenbrink, 1997; Cabrera, 2000; Martínez, 2002), con preguntas abiertas y cerradas, de modo que el instrumento nos posibilite obtener mayor información acerca de las opiniones de los docentes de la Universidad en relación con el tema investigado.

Por razones prácticas y para el análisis de los datos, en atención a un criterio importante de Tenbrink (1997), Cabrera (2000), Martínez (2002), la posibilidad de preguntas abiertas son menores por el volumen de docentes a los que se tenía pensado de antemano invitarles a participar en su aplicación. Conviene clarificar que las preguntas estructuradas en el cuestionario, están en relación con las categorías que hemos ido definiendo en el marco teórico y de manera especial con los objetivos planteados en la investigación, respecto de la estructura organizativa, los cambios más relevantes en la gestión académica con la actual estructura por áreas y no por facultades y los elementos para asegurar una adecuada gestión académica en la Universidad.

El cuestionario contenía entonces trece preguntas cerradas y dos abiertas, con una estructura definida así: a. Datos generales; b) Acerca de la actual organización de la Universidad; c) Acerca de los cambios en la gestión académica; d) Acerca del gobierno de la Universidad; y e) Acerca de los elementos necesarios para mejorar la gestión académica.

Además de las preguntas, el instrumento contenía una pequeña introducción, en la cual se explicaba el objetivo del mismo en razón del tema de investigación y el carácter anónimo de las opiniones; en la parte introductoria estaban también las instrucciones pertinentes. Al final del cuestionario se les pidió que escribieran su correo electrónico para que en el caso de estar interesados sobre los hallazgos más importantes de la investigación, les hiciéramos llegar un resumen ejecutivo como se puede apreciar en el Anexo N.º 2.

b. Fase de validación del cuestionario

Una vez determinado el diseño y estructura del cuestionario se creyó necesaria la validación del mismo, como una segunda fase a la que llamamos de validación o revisión por expertos. Este proceso necesario como rigor científico dentro de toda investigación, fortalece el diseño de los instrumentos, aporta mayor seguridad y seriedad a tarea investigadora.

Para esta fase se consideró dos criterios: el primero que la validación lo realizaran dos expertos, uno, relacionado con el ámbito de métodos de investigación y diagnóstico educativo y el otro, con el ámbito de gestión en la educación superior. Dado que la investigación corresponde con lo

que se denomina “estudio intrínseco de casos” (Stake, 1998), el segundo criterio fue que en la validación participasen también tres directivos de la Universidad en donde se estaba llevando a cabo la investigación y aportaran con su criterio profesional y a partir de su experiencia por estar considerados como “nativos” dentro del tema de investigación. El proceso de validación se hizo de manera simultánea con los “expertos externos” y los “internos” involucrados en la UPS.

Para la validación se propuso a los expertos una valoración de las preguntas y los ítems en relación con estas, con una escala entre 1 y 3, de menor a mayor, quedando de esta manera: 1 = poco claro / poco relevante; 2 = medianamente claro / medianamente relevante; 3 = muy claro / muy relevante. El instrumento de validación, tanto para las preguntas como para los ítems contenía básicamente tres aspectos: claridad, relevancia y observaciones como se puede observar en el Anexo N.º 3.

Una vez definidos los criterios de valoración y los perfiles de los expertos para la validación del instrumento, se procedió a gestionar las invitaciones, a través de una “carta de invitación a participantes en calidad de expertos”. En ella se explicaba razones del porqué se les invitaba a participar como expertos, el tema de la investigación, las preguntas centrales y los objetivos de la misma; de igual modo se explicaba los aspectos a valorar con la correspondiente escala, como se puede apreciar en el Anexo N.º 4. Los contactos con los expertos para la validación se realizaron a través del correo electrónico en el que se adjuntaba tanto la carta de invitación como el instrumento a ser validado.

c. Fase de ajustes definitivos

De las cinco invitaciones a expertos para la validación, aunque inicialmente todos aceptaron, fueron respondidas únicamente por cuatro, como se pueden apreciar en los Anexos del 5 al 8. Con esa validación se pudo afinar el instrumento. Para ello, en primer lugar, se realizó una tabulación con las correspondientes valoraciones cuantitativas de preguntas e ítems, al igual que con los datos cualitativos aportados en las observaciones (Anexo N.º 9). La intención de la validación es precisamente poder hacer un análisis más objetivo del instrumento. Las observaciones realizadas por los expertos, contribuyeron a una mejor formulación de algunas

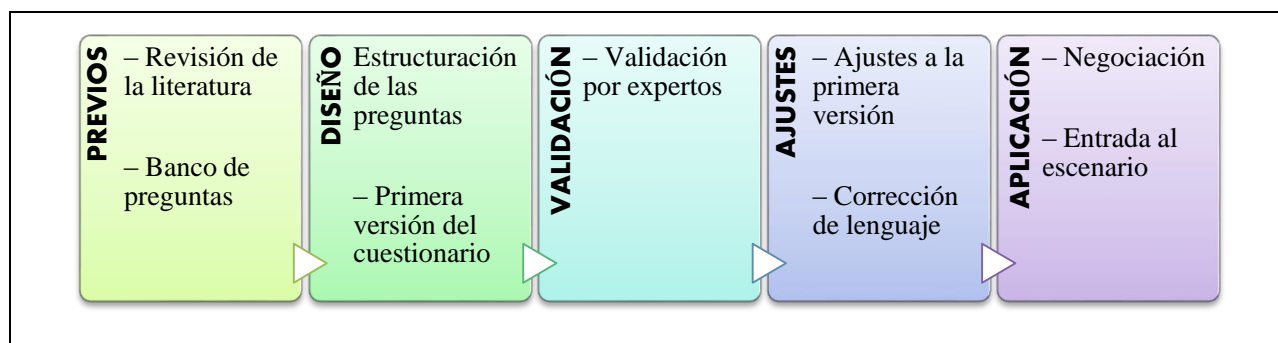
preguntas (especialmente la 1 y la 2); en el caso de los ítems, a reubicarlas dentro de las opciones de otras preguntas. Esto le daba mayor coherencia al cuestionario.

Aspectos que se corrigieron con las observaciones de los expertos en la fase de validación:

- Se realizó pequeñas puntualizaciones de forma en la introducción e instrucciones del cuestionario, eliminando términos redactados en primera persona, de modo que quedase un texto más neutral.
- En los datos generales se colocó una pregunta en función del tipo de dedicación y/o categoría docente, con las opciones de tiempos: medio tiempo o tiempo completo; o por la categoría: auxiliar, agregado, principal.
- En cuanto a las preguntas, se mejoró la formulación de algunas (1, 2 y 7), respecto a estructura gramatical más que de sentido. Las preguntas del punto “D” sobre los cambios en la gestión académica, aunque en el cuestionario que se envió para la validación, se hacía una introducción inicial general para las preguntas (de la 7 a la 12): – “Indique a continuación el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones” –, se recomendaba que era mejor comenzar en cada una de las preguntas especificando: “Indique si está de acuerdo con esta afirmación”.
- En relación con los ítems y su pertinencia o correspondencia con las preguntas, en algunos casos, especificamos mejor, evitando los “supuestos” desde nuestra perspectiva como investigadores de que los docentes comprenderían bien a lo que nos estábamos refiriendo. Por ejemplo: el ítem a) de la pregunta 1 estaba formulado así: “La necesidad de un proceso de consolidación”. Hacía falta clarificar la consolidación de qué. En este caso quedó definido de esta manera: “La necesidad de un proceso de consolidación institucional”. Como este ejemplo, unos tres o cuatro ítems más. Por otra parte, acogiendo las sugerencias de los expertos en la validación, hicimos un proceso de reubicación de los ítems que se correspondían con otra pregunta. Igualmente se eliminaron unos ítems que se solapaban entre sí o que estaban integrados en otros.
- En dos preguntas incluimos en las posibilidades de respuesta un ítem “otros” para dejar abierto el espacio a posibles repuestas y en algunos casos eliminamos la opción “no conozco/no contesta”.

Con estas consideraciones se afinó mejor el instrumento cuidando más que la estructura, en la cual se indicaba que estaba en relación con las preguntas y objetivos de la investigación, sí a los aspectos de forma. Esto es: lenguaje, reformulación al planteamiento de algunas preguntas, reubicación y/o eliminación de algunos ítems por un lado, o una mayor especificación de los mismos. Con las sugerencias de los expertos el cuestionario definitivo quedó estructurado en cinco partes y con un total de 19 preguntas (17 cerradas y 2 abiertas): a). Datos generales (1-4); b). De la actual organización de la Universidad (5-7); c). Del gobierno de la Universidad (8-10); d). De los cambios en la gestión académica (11-17); e). De los elementos necesarios para la gestión académica (18-19). Lo explicado da cuenta de que hasta llegar a definir el cuestionario final, se ha pasado por algunas fases o etapas como se puede apreciar en la siguiente ilustración:

Ilustración 7. Proceso de elaboración del cuestionario



Fuente: Elaboración propia

En síntesis: considerando que la validación giraba en torno a tres aspectos: claridad, relevancia y observaciones, la mayor parte de las observaciones se centraban en la claridad más que en la relevancia, quedando como cuestionario definitivo, el que se presenta en el siguiente literal.

c. Cuestionario de opinión definitivo

Superadas las fases anteriores y con los ajustes pertinentes se puede observar en las siguientes páginas el diseño definitivo del cuestionario con el cual trabajamos en la recopilación de la opinión de los docentes de la Universidad.

Cuestionario administrado a los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana

Compañero (a) docente:

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información desde su perspectiva en cuanto a la organización de la institución y su repercusión en la gestión académica de la Universidad.

Sus opiniones permitirán establecer estrategias oportunas, si procede, para fortalecer el sistema de gestión académica. El cuestionario es anónimo, únicamente con fines académicos en el marco de investigación del programa de doctorado “Educación y Sociedad” por la Universidad de Barcelona. El tema de la investigación es: “Análisis del sistema organizativo de la UPS y su repercusión en la gestión académica, desde la perspectiva de los docentes y directivos”. Cabe recalcar que no existen respuestas buenas ni malas. Todas las opiniones son válidas.

INSTRUCCIONES:

- Lea detenidamente cada pregunta y/o ÍTEM, antes de contestar, al igual que las opciones y alternativas que se plantean. Tómese el tiempo necesario para reflexionar y responder.
- Su opinión y participación son muy importantes, por lo que se solicita contestar cada una de las preguntas y/o ítems.

A. DATOS GENERALES

1. ¿Indique en cuál sede de la Universidad trabaja?

- a. Quito b. Guayaquil c. Cuenca
d. Ocasionalmente presto mis servicios en más de una sede

2. ¿Años de docencia en la UPS?

- a. Entre 1 y 5 b. Entre 6 y 10 c. Entre 11 y 15 d. Entre 16 y 20

3. Tipo de dedicación docente

- a. Medio tiempo b. Tiempo completo c. Tiempo parcial

4. Categoría docente a la que se pertenece

- a. Accidental b. Auxiliar c. Agregado d. Principal

B. ACERCA DE LA ACTUAL ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

5. Considera usted que los cambios en la estructura organizativa del gobierno universitario de la UPS, con la eliminación de las facultades y decanatos para organizarse por áreas del conocimiento, fue por (puede señalar más de una opción):

a. La necesidad de un proceso de consolidación institucional	<input type="checkbox"/>
b. La capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento	<input type="checkbox"/>
c. La expresión de una organización aprendiente que busca innovación	<input type="checkbox"/>
d. La flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales	<input type="checkbox"/>
e. La inexperiencia del grupo directivo	<input type="checkbox"/>
f. Los resultados de evaluaciones sistemáticas	<input type="checkbox"/>
g. La búsqueda de innovación académica	<input type="checkbox"/>
h. El resultado de una desorganización institucional	<input type="checkbox"/>
i. La incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana	<input type="checkbox"/>
j. La optimización en el uso de los recursos	<input type="checkbox"/>
k. Otros (especifique): _____	<input type="checkbox"/>

6. Considera que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno universitario en la UPS, han estado marcados por (marque una opción):

a. La participación colectiva de los miembros de la academia	<input type="checkbox"/>
b. El consenso de grupos con responsabilidades directivas	<input type="checkbox"/>
c. Las decisiones estratégicas de algunos directivos	<input type="checkbox"/>
d. Las intuiciones aisladas de los líderes y autoridades	<input type="checkbox"/>
e. Otros (especifique): _____	

7. Escriba entre 1 y 3 ventajas y desventajas que mantiene la UPS en el ámbito de su gestión por su característica de Universidad multisedes (Quito, Guayaquil, Cuenca).

Ventajas	Desventajas
1.	1.
2.	2.
3.	3.

C. ACERCA DEL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD

8. De acuerdo con la estructura universitaria multisedes que mantiene la UPS, ¿qué entidades considera esenciales para mantener el criterio nacional en la gestión académica? Señale las tres más importantes colocando los números 1, 2, 3, por su importancia.

a. El rectorado	<input type="checkbox"/>
b. El vicerrectorado general	<input type="checkbox"/>
c. El vicerrectorado académico	<input type="checkbox"/>
d. El vicerrectorado de sede	<input type="checkbox"/>
e. El Consejo Superior	<input type="checkbox"/>
f. El Consejo Académico	<input type="checkbox"/>
g. Las coordinaciones de desarrollo académico en las sedes	<input type="checkbox"/>
h. Las direcciones de área del conocimiento	<input type="checkbox"/>
i. Las direcciones de carrera	<input type="checkbox"/>
j. Otros (especifique): _____	

9. ¿A qué atribuye la toma de decisiones de índole académico en nuestra Universidad? Señale las dos más importantes.

a. A la influencia de la política extrauniversitaria	<input type="checkbox"/>
b. A la referencia a un proyecto de Universidad	<input type="checkbox"/>
c. A la direccionalidad de la planificación estratégica	<input type="checkbox"/>

d. Al debate de los órganos colegiados	<input type="checkbox"/>
e. A la dinámica propia de los acontecimientos	<input type="checkbox"/>
f. Otros (especifique): _____	<input type="checkbox"/>

10. Señale el término más apropiado con el que usted definiría la estructura organizativa y de gobierno de nuestra Universidad. Marque solamente una.

a. Vertical	<input type="checkbox"/>
b. Horizontal	<input type="checkbox"/>
c. Rígida	<input type="checkbox"/>
d. Flexible	<input type="checkbox"/>
e. Burocrática	<input type="checkbox"/>
f. De responsabilidades compartidas	<input type="checkbox"/>
g. Otros (especifique): _____	

D. ACERCA DE LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN ACADÉMICA

Indique a continuación el grado de acuerdo con las siguientes informaciones:

11. El colectivo académico conoce el actual modelo de gestión de la UPS

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

12. Indique si está de acuerdo con esta afirmación:

En un modelo de gestión académica pueden coexistir adecuadamente facultades con áreas del conocimiento

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

13. Indique si está de acuerdo con esta afirmación:

El modelo de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional.

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

14. Indique si está de acuerdo con esta afirmación:

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la docencia

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

15. Indique si está de acuerdo con esta afirmación:

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

16. Indique si está de acuerdo con esta afirmación:

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la vinculación social

a. Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
b. Mayoritariamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
c. Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
d. En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
e. Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

17. ¿Cuáles considera que son los cambios más relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años? Marque los tres más importantes en orden de jerarquía con los números 1, 2, 3.

a. La formación del personal académico	<input type="checkbox"/>
b. Los rediseños curriculares	<input type="checkbox"/>
c. La planificación con fines de mejoramiento y acreditación	<input type="checkbox"/>
d. Las políticas para el desarrollo académico	<input type="checkbox"/>
e. La participación de docentes en proyectos de vinculación	<input type="checkbox"/>
f. La innovación de las tareas docentes	<input type="checkbox"/>
g. El paso de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje	<input type="checkbox"/>
h. La definición de líneas de investigación	<input type="checkbox"/>
i. La implementación de los centros de investigación	<input type="checkbox"/>
j. Otros (especifique): _____	<input type="checkbox"/>

E. ELEMENTOS NECESARIOS PARA LA GESTIÓN ACADÉMICA

18. Una vez que un modelo de gestión universitaria se haya implementado, ¿qué factores considera son más importantes para asegurarlo? Señale los tres más importantes colocando 1, 2, 3, por su importancia.

a. Los sistemas comunicacionales internos	<input type="checkbox"/>
b. Una estructura académica y administrativa estable	<input type="checkbox"/>
c. Los procesos de rendición social de cuentas	<input type="checkbox"/>
d. Que el modelo quede arraigado en los documentos institucionales	<input type="checkbox"/>
e. La búsqueda de estrategias de mayor participación	<input type="checkbox"/>
f. La claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión	<input type="checkbox"/>
g. La cultura de evaluación	<input type="checkbox"/>
h. Otros (especifique): _____	

19. ¿Qué elementos son necesarios para mejorar la gestión académica en el modelo actual de la UPS? Indique al menos tres por orden de prioridad.

1.
2.
3.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Concluida la tesis doctoral si usted desea conocer los hallazgos más importantes de la investigación, por favor, escriba su correo electrónico y le haremos llegar un resumen ejecutivo.

correo-e _____

d. Selección de la muestra para el cuestionario de opinión

Para la aplicación del cuestionario de opinión, inicialmente se había definido que lo más adecuado sería proceder a través de la plataforma informática, haciendo uso de los correos institucionales para cada una de las sedes por razones prácticas, debido al amplio contexto geográfico en el cual está ubicada la Universidad por su característica multisedes en las tres ciudades más grandes del país (Quito, Guayaquil, Cuenca); por criterios de porcentajes de participación de los docentes en la aplicación de la encuesta; y por cuestiones prácticas para la tabulación de los datos.

De antemano se decidió utilizar la herramienta informática Google forms que permite elaborar formularios y aplicar encuestas en línea, que entre otras opciones tales como “encuesta fácil” y Jotform, etc., nos parecía la más adecuada para el cumplimiento de la aplicación del cuestionario, considerando las distancias de las sedes de la Universidad y la imposibilidad de poder aplicarlo personalmente a un número representativo de docentes de la Universidad. Inicialmente se acordó con las autoridades de la institución la posibilidad de acceder a la base de datos de los correos de los docentes en cada una de las sedes. Concretamente nos pusimos de acuerdo con el vicerrectorado académico y la secretaría técnica de gestión del talento humano. Pues, se requería enviar el cuestionario a los docentes en cada una de las sedes.

Siendo práctica esta modalidad, sin embargo, por sugerencia de algunos directivos de la UPS, no se podía asegurar de antemano una participación que en porcentaje resultara significativo, pues, en los últimos años, por el contexto de cambio de la educación superior ecuatoriana se habían aplicado demasiados instrumentos y encuestas bajo esta modalidad al interior de la Universidad con resultados poco satisfactorios. A criterio de algunos directivos de la Universidad existía una especie de saturación, pues los organismos del Estado al frente de la educación superior, habían generado procesos de evaluaciones y consultas que requerían de las IES contar con datos permanentes sobre determinados aspectos e indicadores.

Frente a este panorama un tanto incierto sobre la posibilidad de que los docentes contestaran el cuestionario, mientras se preparaba el instrumento para la aplicación a través de Google forms,

coincidió con la coyuntura de unos encuentros de capacitación que organizaba la UPS para emprender los procesos de diseño y rediseño curricular en amparo a la Disposición transitoria tercera del Reglamento de Régimen Académico, expedido por el Consejo de Educación Superior el 21 de noviembre de 2013, que convocó a los docentes a reuniones de trabajo en las diferentes sedes –Quito, Guayaquil y Cuenca–, durante las tres primeras semanas del mes de mayo (2014). Previamente la Universidad había definido el número de participantes a los grupos de trabajo en cada una de las sedes con docentes que más tarde pasarían a conformar las comisiones de rediseño curricular. Los criterios establecidos por el Consejo Académico para las convocatorias desde la Universidad eran los siguientes:

- Docentes que laboran a tiempo completo en la Universidad al menos un año.
- Docentes que en la mayor parte de los casos conformen los consejos de carrera.
- Docentes que se desempeñan como jefes de área curricular en las respectivas carreras, con funciones académico-administrativas.
- Docentes que conocen la normativa vigente al amparo de la estructura organizacional.

Dado que desde el Consejo Académico de la Universidad se había definido de antemano la cantidad de participantes y su perfil, el total de encuestados fueron 163 docentes, de los cuales al final se discriminaron siete cuestionarios, debido a que no eran docentes ocasionales, es decir, no estaban trabajando a tiempo completo, que era uno de los criterios establecidos. ¿Por qué nos decidimos a aplicar el cuestionario de opinión a este grupo de docentes? Considerando siempre una estrategia práctica y para asegurar la administración y respuesta de los cuestionarios de opinión, este grupo de docentes tenían un perfil idóneo por las siguientes razones:

- Al ser docentes miembros de un organismo colegiado como los consejos de carrera y estar al frente de las jefaturas de área curricular, se les presupone una mayor experiencia y conocimiento de la Universidad.
- Trabajan en el ámbito de la gestión administrativa-académica de la carrera; por tanto, poseen el conocimiento necesario de la normativa vigente al amparo de la estructura organizacional.

- Por otra parte, son personas que al estar a tiempo completo, están con dedicación plena al ejercicio de la docencia, por esto conocen y han interiorizado la actual estructura organizativa y académica de la UPS; y la normativa vigente.

En coherencia con las razones explicadas acerca de la decisión sobre la muestra, se puede decir que en este caso obedece no a razones de tipo aleatorio, sino intencional, por el perfil considerado idóneo para asegurar las respuestas al cuestionario. Uno de los aspectos importantes en la aplicación del cuestionario fue pensar en la población docente real de la Universidad. Aunque desde el inicio pensamos que el cuestionario sea enviado a todos los docentes de la población, sabíamos de antemano que no todos responderían.

Previo a la aplicación del cuestionario, consideramos que una muestra de 156 docentes a encuestar, que corresponden al 29 % de los profesores con dedicación a tiempo completo, representaban una muestra significativa para nuestros propósitos investigativos.

Al 30 de abril de 2014, la Universidad contaba en su nómina 1065 catedráticos, de los cuales 547 profesores tenían una dedicación a tiempo completo y laboraban al menos un año.

Con el grupo situado de antemano y explicado en los párrafos anteriores, según los criterios de Bernal (2006), se optó por trabajar bajo los criterios de una muestra proporcional en razón de los siguientes componentes:

n = tamaño

$$z_{\alpha/2}^2 = 1,86$$

P = probabilidad de que el evento ocurra 0,5 o 50 %

Q = probabilidad de que el evento no ocurre $1-P$; $1-0,5 = 50\%$ o $0,5$

ε = error = 0,062 o 6,2 %: Nivel de confianza es 93,8 %.

N = tamaño = 547

$$n = \frac{z_{\alpha/2}^2 * P * Q * N}{\varepsilon^2 (N-1) + z_{\alpha/2}^2 * P * Q} \cong 156 \text{ personas}$$

Para el desarrollo de esta investigación se buscó alcanzar un nivel de confianza en el proceso de levantamiento del cuestionario del 93,8 % es decir que se consideró aceptable un error del 6,2 %, lo que permite leer que los datos obtenidos se encontrarán en un rango \pm del error esperado. Este criterio lo asumimos dado que en la Universidad era la primera vez que se aplicaba este tipo de cuestionario en relación con la estructura organizativa y académica.

Tabla 27. Probabilidades de una normal estándar

<i>z</i>	.00	.01	.02	.03	.04	.05	.06	.07	.08	.09
0.0	.5000	.5040	.5080	.5120	.5160	.5199	.5239	.5279	.5319	.5359
0.1	.5398	.5438	.5478	.5517	.5557	.5596	.5636	.5675	.5714	.5753
0.2	.5793	.5832	.5871	.5910	.5948	.5987	.6026	.6064	.6103	.6141
0.3	.6179	.6217	.6255	.6293	.6331	.6368	.6406	.6443	.6480	.6517
0.4	.6554	.6591	.6628	.6664	.6700	.6736	.6772	.6808	.6844	.6879
0.5	.6915	.6950	.6985	.7019	.7054	.7088	.7123	.7157	.7190	.7224
0.6	.7257	.7291	.7324	.7357	.7389	.7422	.7454	.7486	.7517	.7549
0.7	.7580	.7611	.7642	.7673	.7704	.7734	.7764	.7794	.7823	.7852
0.8	.7881	.7910	.7939	.7967	.7995	.8023	.8051	.8078	.8106	.8133
0.9	.8159	.8186	.8212	.8238	.8264	.8289	.8315	.8340	.8365	.8389
1.0	.8413	.8438	.8461	.8485	.8508	.8531	.8554	.8577	.8599	.8621
1.1	.8643	.8665	.8686	.8708	.8729	.8749	.8770	.8790	.8810	.8830
1.2	.8849	.8869	.8888	.8907	.8925	.8944	.8962	.8980	.8997	.9015
1.3	.9032	.9049	.9066	.9082	.9099	.9115	.9131	.9147	.9162	.9177
1.4	.9192	.9207	.9222	.9236	.9251	.9265	.9279	.9292	.9306	.9319
1.5	.9332	.9345	.9357	.9370	.9382	.9394	.9406	.9418	.9429	.9441
1.6	.9452	.9463	.9474	.9484	.9495	.9505	.9515	.9525	.9535	.9545
1.7	.9554	.9564	.9573	.9582	.9591	.9599	.9608	.9616	.9625	.9633
1.8	.9641	.9649	.9656	.9664	.9671	.9678	.9686	.9693	.9699	.9706
1.9	.9713	.9719	.9726	.9732	.9738	.9744	.9750	.9756	.9761	.9767
2.0	.9772	.9778	.9783	.9788	.9793	.9798	.9803	.9808	.9812	.9817
2.1	.9821	.9826	.9830	.9834	.9838	.9842	.9846	.9850	.9854	.9857
2.2	.9861	.9864	.9868	.9871	.9875	.9878	.9881	.9884	.9887	.9890
2.3	.9893	.9896	.9898	.9901	.9904	.9906	.9909	.9911	.9913	.9916
2.4	.9918	.9920	.9922	.9925	.9927	.9929	.9931	.9932	.9934	.9936
2.5	.9938	.9940	.9941	.9943	.9945	.9946	.9948	.9949	.9951	.9952
2.6	.9953	.9955	.9956	.9957	.9959	.9960	.9961	.9962	.9963	.9964
2.7	.9965	.9966	.9967	.9968	.9969	.9970	.9971	.9972	.9973	.9974
2.8	.9974	.9975	.9976	.9977	.9977	.9978	.9979	.9979	.9980	.9981
2.9	.9981	.9982	.9982	.9983	.9984	.9984	.9985	.9985	.9986	.9986
3.0	.9987	.9987	.9987	.9988	.9988	.9989	.9989	.9989	.9990	.9990
3.1	.9990	.9991	.9991	.9991	.9992	.9992	.9992	.9992	.9993	.9993
3.2	.9993	.9993	.9994	.9994	.9994	.9994	.9994	.9995	.9995	.9995
3.3	.9995	.9995	.9995	.9996	.9996	.9996	.9996	.9996	.9996	.9997
3.4	.9997	.9997	.9997	.9997	.9997	.9997	.9997	.9997	.9997	.9998

Fuente: Bernal, César Augusto (2006: 277)

La población a la que se aplicó la muestra proporcional y que forma parte de este estudio está conformada por docentes de las tres sedes de la UPS, representados de esta manera: 72 docentes de la sede Quito que representa el 46 % de la totalidad de la muestra, 57 docentes de la sede

Cuenca, que se corresponde al 37 %, 26 docentes de la sede Guayaquil que lo sitúan en un 17 % de la población, como se podrá apreciar más adelante en el gráfico 1 de los resultados.

Tabla 28. Docentes que respondieron el cuestionario de opinión por sedes

TOTAL DE CUESTIONARIOS RESPONDIDOS SEGÚN LAS SEDES		
SEDES	TOTAL DOCENTES	PORCENTAJES
Sede Quito	72	46 %
Sede Cuenca	57	37 %
Sede Guayaquil	26	17 %
Total	156	100 %

Fuente: Elaboración propia

Relacionado con los años de trabajo de los docentes en la Universidad, tenemos que del total de la muestra: el 36,5 % trabaja entre 1 y 5 años, el 28,8 % entre 11 y 15, el 21,8 % entre 6 y 10 y el 12,2 % entre los 16 y 20 años, como se podrá apreciar en el gráfico N.º 2, de los resultados. Se puede observar que según los años de trabajo de los docentes, el 63 % de los profesores encuestados laboraban en la Universidad cuando se dio el proceso de cambio.

Ahora bien, más allá de la representatividad de la muestra de la población, lo que valoramos de todo el proceso es la opinión de los participantes, sus respuestas que nos han ayudado a elaborar nuestro trabajo de análisis y comprensión de los objetivos planteados en esta investigación. Con estas consideraciones se procedió entonces a la aplicación del cuestionario a los docentes.

e. Procedimiento y administración del cuestionario

Para la parte operativa de la aplicación del cuestionario de opinión a los docentes, de antemano, se envió una solicitud de autorización al rector de la Universidad, para iniciar la investigación con el tema y objetivos planteados, indicándole, al mismo tiempo, de qué manera se procedería a la aplicación de las técnicas de recogida de información (Anexos 10 y 11). Con la autorización respectiva, el mismo rector comunicó a los vicerrectores de sede que se facilitase durante el proceso de investigación lo requerido por el doctorando. Por tanto, previo a la aplicación del

cuestionario nos contactamos también con los vicerrectores de las sedes en donde se desarrollarían los talleres con los docentes.

En cuanto a la administración de cuestionario, lo hicimos de manera personal aprovechando el desarrollo de las jornadas ya explicadas anteriormente, en las que de común acuerdo con los responsables de los talleres (vicerrectorado académico), se contempló un espacio de treinta minutos en la agenda para el desarrollo del mismo, pues no estaba previsto que durara más tiempo, ya que a criterio de Hernández et al. (2010), un cuestionario que dure más de 35 minutos puede resultar fatigoso o que no se contesten todas las preguntas.

Las jornadas de trabajo o talleres convocados por la Universidad tenían la duración de un día y se llevaron a cabo en tres semanas diferentes durante el mes de mayo (2014), lo que nos permitió un margen de flexibilidad para poder agendar adecuadamente nuestras movilizaciones, adaptándonos en este caso a las circunstancias para la recogida de información que forma parte de la investigación.

Ya en el escenario de los talleres en las sedes respectivas se les explicó el tema de investigación, las motivaciones por el estudio y los objetivos del mismo. Los docentes mostraron interés por el tema y disponibilidad para responder al cuestionario. De todos los docentes 28 mostraron interés en recibir el resumen ejecutivo sobre los resultados una vez que concluida la investigación.

f. Descripción del proceso de análisis de los datos cuantitativos

Una primera fase del proceso fue la tabulación general de los datos tanto de las preguntas cerradas como de las preguntas abiertas.

- En el caso tanto de preguntas cerradas como abiertas se procedió a una tabulación exhaustiva de los datos, apoyados de una base de datos Excel (Anexo N.º 12); luego se realizó a calcular frecuencias y porcentajes, ilustrando los resultados a través de gráficos o histogramas. Para una mejor interpretación y análisis se relacionó algunas variables como antigüedad, categoría docente, sede con otras preguntas. Paralelamente a partir del

análisis estadístico se hizo las pruebas de normalidad para saber la distribución normal de los datos, obteniendo que todas las respuestas superan la significación del 5 %.

- Para una mejor gestión de los datos obtenidos en las preguntas abiertas, en primer lugar, se realizó una tabla por prioridades con toda la información aportada por los encuestados; en segundo lugar, desde un criterio metodológico inductivo se agruparon todas las palabras, ideas o frases de igual similitud o correspondencia por su sentido, o por unidades de significado como se muestra en Anexo N.º 13. A partir de ello, se establecieron categorías de respuestas, las cuales se procedieron a través de un criterio general relacionando aspectos conceptuales eminentemente semejantes entre sí, los mismos que son descritos en el apartado de los resultados. Paralelamente se procedió a la prueba de Chi cuadrado como corresponde a las preguntas cualitativas, y todas ellas superaron la significación y la confiabilidad del cuestionario de opinión como instrumento.

5.7.3 Los grupos de discusión.

En el trabajo de carácter investigativo, el grupo de discusión tiene características específicas y se presenta como una estrategia ponderable para la recogida de información, ciertamente sin olvidar que en tal intención se ha de tener objetivos claramente delimitados. Asumimos la definición de Krueger (1991), que entiende el grupo de discusión como una conversación planeada, diseñada para obtener información de un ámbito de interés, en un ambiente permisivo, distendido, donde el objetivo final es la llegada a acuerdos entre los implicados, provocando debates internos.

En la comprensión sobre los grupos de discusión convergen en una acepción similar, los grupos focales y entrevistas en grupo (Callejo, 2001; Padilla, 2002; Suárez, 2005). De la misma manera, Del Rincón *et al.* (1995), sostienen que los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo. Se trata entonces de una técnica cualitativa, muy peculiar y parecida a la entrevista, en la cual un moderador plantea temas que son debatidos por el grupo de los participantes y que aportan información relevante sobre el objeto de investigación.

“Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionarios u otras técnicas de recogida de datos” (Krueger, 1991:46-47).

La opción metodológica del grupo de discusión para Giné (2007), reúne, entre otras cosas, las siguientes características valiosas y que se señalan a continuación.

Tabla 29. Características valiosas del grupo de discusión

<p>a. Es especialmente indicada para <i>conocer por qué las personas piensan o sienten</i> como lo hacen, ya que la situación grupal incita, favorece y facilita la explicitación, la justificación y el matiz.</p> <p>b. Es capaz de aportar datos <i>múltiples, variados y matizados</i> en referencia a la vida real en un entorno social.</p> <p>c. Permite <i>dar voz a colectivos</i> que no la tienen o a los que se les reconoce escasamente. Los responsables de tomar decisiones pueden <i>captar fácilmente</i> lo que dicen los participantes.</p> <p>d. Abre <i>posibilidades para el diálogo</i> con toda la comunidad universitaria, en espera que de ese diálogo deriven procesos innovadores orientados a la calidad.</p>
--

Fuente: Tomado de Giné (2007:52)

Como en toda técnica o estrategia para la recogida de información, es necesario tener en cuenta criterios previos que garanticen un cierto orden y efectividad, tanto para el buen desarrollo de los grupos como para optimizar el aprovechamiento de los datos que en ellos emerjan. Y para ello hemos considerado necesario una oportuna planificación y preparación para evitar los imprevistos que surjan. Siguiendo los criterios de algunos autores (Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005), con tiempo se tuvo previsto algunos aspectos:

- Diseño del proceso para el marco de la discusión (Guion: contextos, tiempos, preguntas).
- Que las preguntas estén en relación con los objetivos de la investigación; y que siendo abiertas, orienten la discusión (formulación, el orden de aparición, la contextualización, etc.).
- La selección, composición del grupo y el número de participantes (homogeneidad-heterogeneidad), en los que insisten (Krueger, 1991). “La homogeneidad es necesaria en

los grupos, de modo que sientan que están hablando “entre iguales”; (...) “la heterogeneidad, necesaria para generar la conversación y la argumentación” Giné, 2007:53).

- El papel del moderador del grupo que juega un rol definitivo y por tanto no se ha descuidado lo que los expertos nos sugieren: una cierta experiencia, empatía, actitud de escucha y de comunicación (Krueger, 1991; Suárez, 2005; Giné, 2007).

Tras los planteamientos anteriores, más los propósitos de la investigación, creímos desde el inicio determinante identificar cuáles eran las personas que tenían la información requerida por su trayectoria y por su implicación en el proceso. Nos parece oportuno resaltar el criterio de Krueger (1991) quien sostiene que la decisión sobre a quién incluir siempre estará supeditada a los objetivos de la investigación. Para nuestras aspiraciones, contar con la información de los docentes, directores de carrera de las diferentes sedes y los directivos con responsabilidades a nivel nacional dentro de la Universidad, fue clave para acercarnos a los objetivos del trabajo.

En relación con el papel del investigador, respecto de los grupos de discusión, no hay que olvidar que este puede asumir el papel de moderador o, dependiendo de las circunstancias asumir el rol de “asistente”. En cualquier caso se recomienda –según las condiciones–, la ayuda de una persona “asistente” que, además de prestar atención a cuestiones logísticas, puede ser clave en la consecución de datos o detectar detalles que ayuden a ir mejorando el desarrollo en los posteriores trabajos con grupos. Sin embargo, el moderador es el motor del grupo de discusión (Canales, y Peinado, 1994; Suárez, 2005).

Otros aspectos igualmente importantes son la fiabilidad y validez de la información y resultados obtenidos en los grupos de discusión. Un elemento determinante de fiabilidad, a decir de Callejo, (2001), es el de la saturación, al que se llega a partir de un determinado número de reuniones y cuando en los temas discutidos por los participantes, los discursos empiezan a ser redundantes. En este mismo sentido, Krueger (1991), aconseja ir realizando entrevistas hasta que estas añadan poca información a la ya obtenida en otras anteriores.

Valoramos el grupo de discusión, por la posibilidad de recoger información abundante y directa de las personas con experiencia en un clima de confianza y sin presiones. Se trata de una técnica en la cual la información emerge de manera natural, especialmente si las personas que participan en este espacio ya se conocen por razones de su misma profesión o por los contextos en los cuales están implicadas. Luego de la aplicación del cuestionario, el grupo de discusión se constituyó en una estrategia oportuna para la obtención de la información y, al mismo tiempo, para la construcción de las entrevistas personales, acercándonos de este modo a la fase de triangulación de la información, como estrategia de rigor y criterio de validez.

Para nuestras aspiraciones, contar con la información de los docentes, directores de carrera de las diferentes sedes y los directivos con responsabilidades a nivel nacional dentro de la Universidad, nos ayudarán a acercarnos a los objetivos del trabajo. Siguiendo los criterios de los autores señalados, (Krueger, 1991; Del Rincón *et al.*, 1995; Callejo, 2001; Padilla, 2002; Suárez, 2005), con tiempo se previeron aspectos relacionados con las preguntas, el diseño de una guía para el desarrollo de los grupos de discusión y la selección de los participantes. Señalamos en este proceso básicamente dos fases:

a. Fase de definición de las preguntas

Para el desarrollo de los grupos de discusión hay que considerar dos fases: una de preparación y otra de aplicación, a las que las engloba también en dos tipos básicos que las denomina procesos externos o internos (Suárez, 2005). En otras palabras, la primera, hace referencia a requisitos propios de la técnica y necesidades para su aplicación y que están vinculados a las decisiones muestrales del investigador, a la preparación de la guía para su desarrollo, etc.; el segundo, nos sumerge ya en la recogida de la información y están implicadas en el sentido y/o significado que alcanzan los datos recogidos y con respecto a las posteriores de análisis y validación. Esto nos permitió ir definiendo la estrategia de modo procesual y con un cronograma establecido de antemano como se muestra en el Anexo N.º 14.

En esta primera fase a la que hemos llamado definición de preguntas clave para los grupos de discusión, fuimos creando un documento al que llamamos un “banco de preguntas” que

consideramos importantes en razón de la recogida de información, tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas semiestructuradas que se explicará más adelante. En un segundo momento se fueron agrupando las preguntas en relación con las cuestiones centrales y de los objetivos de la investigación. Inicialmente, agrupamos en la guía para los grupos de discusión catorce preguntas. Se trataba de una primera guía, pero, ciertamente, resultaban demasiadas, lo cual, si se hubiese intentado trabajar con todas ellas, habría dificultado la gestión y el desarrollo del grupo considerando el número de participantes y los tiempos de intervención.

Esta situación nos llevó a especializar más las preguntas, de manera que planteadas de manera general no se direccionen, ni se condicione las posibles respuestas de los participantes. De las catorce iniciales identificamos las más importantes (cinco o seis) y que planteadas de manera general realmente se pudiese provocar la discusión entre los participantes. Otras se colocaron como preguntas generadoras de información en la guía en el caso de que durante la discusión no aparecieran temas que nos interesaban y que eran de relevancia en la investigación. A estas preguntas de menor importancia las hemos llamado “subpreguntas”, tal como se explica en la fase del diseño de la guía para los grupos de discusión.

b. Fase de diseño de un guion para el grupo de discusión

En la fase de preparación de la guía o pauta para los grupos de discusión consideramos los elementos que sugieren los autores citados (Krueger, 1991; Callejo, 2001; Padilla, 2002; Suárez, 2005; Gine, 2007) en donde desarrollamos la comprensión y características de esta técnica cualitativa. Estos elementos –entre otros–, son prever contextos y tiempos; que las preguntas estén en relación con los objetivos de la investigación y que al ser abiertas orienten la discusión.

En la preparación del guion se tuvo en cuenta los objetivos de la investigación que es “analizar la estructura organizativa de la Universidad y su repercusión en la gestión académica desde la perspectiva u opinión de los docentes y directivos”; se tuvo en cuenta que se trataba de un momento clave (Suárez, 2005; Callejo, 2001; Padilla, 2002), para el proceso grupal de discusión; y luego, como medio que utiliza el moderador para asegurarse durante la celebración del grupo de discusión el tratamiento o exploración de temas de interés centrales que se requiere en la

investigación. Finalmente, no se descuidaron aspectos relacionados con un lenguaje apropiado de acuerdo con el perfil de los participantes que en este caso son personas dedicados al mundo académico y, además, desempeñándose en temas relacionados con la gestión académica, organizacional e institucional en la UPS, contexto de la investigación.

Como se puede apreciar en el Anexo N.º 15, el guion para el grupo de discusión contiene después de los aspectos generales (fecha, tiempos de inicio, lugar, etc.), cinco aspectos: a. Saludos y agradecimientos; b. Presentación breve de la reunión y el objetivo de la investigación; c. Presentación de los participantes; Negociación y acuerdos para la participación e intervención de cada uno; d. Desarrollo del trabajo con las preguntas centrales y las preguntas de segundo orden (generadoras o subpreguntas); e. Cierre del trabajo. El siguiente apartado explica el desarrollo de los grupos de discusión, se detalla los criterios para la selección de los participantes, el perfil, negociaciones y otros aspectos relacionados con el tema.

c. Selección de los participantes y desarrollo de los grupos de discusión

En cuanto a la composición de los grupos de discusión, era necesario tener presente además de los perfiles de los participantes, las posibilidades de tiempos, espacios y otros aspectos, la importancia de asegurar la creación de sentimiento de grupo (Callejo, 2001) y de un discurso compartido (Giné, 2007).

Para definir la composición del grupo y el número de participantes en cada una de las sedes de la Universidad (Quito, Guayaquil, Cuenca), tuvimos presente los criterios de homogeneidad y heterogeneidad social (Krueger, 1991; Callejo, 2001; Giné, 2007). Estos criterios aseguran por un lado, un diálogo consensuado, procuran información y conocimientos necesarios acerca del tema a investigarse; pero, por otro lado, están la importancia del disenso, de las diferencias de opiniones, propias una dinámica de grupos para recabar información. En nuestro caso fue más fácil asegurar el principio de homogeneidad por el mismo hecho de que los participantes son docentes de la Universidad y por las responsabilidades que cada uno tenía al interior de la Universidad. En cuanto a la heterogeneidad relacionada por el sexo, por ejemplo, fue más difícil, especialmente en las sedes de Cuenca y Guayaquil, pues, la mayor parte de carreras son de

carácter técnico y al frente de estas generalmente están varones. En Quito en cambio la fuerza está más en las áreas humanas y sociales y por tanto, existen más mujeres involucradas en la gestión de las direcciones de carrera, lo que hizo más fácil la heterogeneidad.

Los criterios que nos ayudaron a definir a qué personas invitar como participantes a los grupos de discusión están relacionados con la idea de que estén tan apropiados del proceso (Krueger, 1991), y que por tanto, tienen la información y el conocimiento para el alcance de los objetivos de la investigación:

- Personas involucradas en la gestión académica de carreras y programas y que se encuentran desempeñando el cargo de directores de carrera.
- Personas que conozcan a profundidad sobre la actual organización académica de la Universidad.
- Personas que estén involucradas con temas de investigación y vinculación con la colectividad.
- Personas que tengan responsabilidades de coordinación en temas de desarrollo académico.
- Profesores que conocen bien el proceso que ha tenido la Universidad a partir de la última reforma, e incluso de las dos últimas reformas y que han permanecido en cargos directivos y de gestión universitaria.
- Considerar a aquellos que han sido reconfirmados en sus cargos por más de un período, o entre los períodos previos a la nueva reforma interna y posterior a la reforma.
- Personas que se desempeñaron anteriormente en cargos y que son conocedores del proceso.

También nos hemos hecho sugerir de algún directivo para estar seguros de que contábamos con informantes que conociesen a profundidad acerca del tema investigado, ya que en nuestro caso personal, no nos era posible identificar a todas las personas involucradas en estos temas especialmente en Guayaquil y en Quito.

En cuanto a la selección de los participantes, tuvimos en cuenta en primer lugar a los directores de carrera y que de alguna manera en cada sede representaran a las diferentes titulaciones, tanto de las carreras técnicas (ingenierías: sistemas, electrónica, civil, automotriz, etc.), de las carreras

de Administración (Contabilidad y Auditoría, Marketing, etc.), y, del ámbito de sociales y humanidades (Educación, Psicología, Antropología Cultural, etc.). Consideramos que de esta manera se aseguraba también la heterogeneidad por titulaciones y, además, por las sedes que se encuentran en contextos diferentes. Por otra parte, creímos necesario involucrar en los grupos de discusión a los responsables de coordinación académica de las sedes, a algún miembro de los grupos de investigación y a los responsables de vinculación, quedando conformados los grupos como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 30. Informantes clave participantes en los grupos de discusión

Sede	Grupos de discusión	Perfil de los participantes
Quito	Uno	Directores de carrera (4) Coordinadores de desarrollo académico (1) Director técnico de vinculación con la colectividad (1) Director de un centro de investigación (1) Coordinador de posgrado de sede (1)
Guayaquil	Uno	Directores de carrera (4) Coordinadores de desarrollo académico (1) Director técnico de vinculación con la colectividad (1) Director de un centro de investigación (1) Coordinador de posgrado de sede (1)
Cuenca	Uno	Directores de carrera (4) Coordinadores de desarrollo académico (1) Director técnico de vinculación con la colectividad (1) Director de un centro de investigación (1) Coordinador de posgrado de sede (1)

Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo de los grupos de discusión, de antemano realizamos un contacto personal vía telefónica con cada uno de los participantes. Para la obtención de los datos como números de teléfono o correos electrónicos solicitamos información a la secretaría de gestión del talento humano y de la secretaría del vicerrectorado académico. La mayoría se mostró con disponibilidad, excepto unas dos o tres personas, por situaciones de viajes fuera del país por motivos de sus estudios, se disculparon.

No fue fácil al inicio coordinar o consensuar los tiempos (fechas y horas) de encuentro. Finalmente, el criterio sugerido por los mismos participantes fue que el investigador decidiera el día, la hora y el lugar considerando las posibilidades de asistencia de la mayoría y que los demás

respetarían ese criterio gestionando cada uno sus respectivas agendas y asegurando la participación. El primer grupo de discusión se celebró en la ciudad de Cuenca y bajo este mismo criterio las convocatorias se realizaron en las otras dos sedes.

Luego de esto procedimos a hacerles llegar la invitación formal, a través de una carta en donde se explicaba los motivos de la invitación y los objetivos de la investigación, junto con el “documento de consentimiento informado” –del cual hablaremos más adelante–. De la misma manera se procedió también en el caso de las personas que participaron en las entrevistas personales.

El desarrollo de los grupos de discusión se celebró en los mismos espacios universitarios de cada sede. De antemano negociamos los espacios cuidando que las condiciones permitan el desarrollo sereno y sin interrupciones de las sesiones. Tal como lo expresa Padilla (2002), es importante acondicionar un lugar adecuado, en el que sea posible una disposición circular de los participantes y que no existan distractores, tales como ruidos externos que imposibiliten la discusión. Con el consentimiento de los participantes todas las reuniones fueron grabadas en formato magnetofónico de audio, de tal manera que *a posteriori* se contara con los elementos necesarios para la transcripción y gestión de la información.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión el investigador actuó como moderador siempre, pero se hizo acompañar de un asistente, tal como lo sugieren los expertos en los temas relacionados en esta técnica de recopilación de datos, de modo que se aseguren aspectos logísticos y que, al mismo tiempo, una vez terminadas las sesiones se pueda contrastar opiniones sobre las mismas en función de mejorar en las siguientes.

Durante las intervenciones de los participantes pudimos percibir con claridad que quienes tenían más trayectoria en la Universidad, ya sea en relación con el tiempo, o con la experiencia en temas relacionados con la gestión académica, porque han venido desempeñándose como directores de carrera u otras responsabilidades, fueron quienes más participaron y quienes daban su opinión con una mayor seguridad. Sin embargo, aquellos que tenían menor trayectoria en la Universidad, comenzaban expresando con sinceridad su breve experiencia y en algunos casos no

estar del todo apropiados sobre el proceso que ha tenido la última reforma. Esto especialmente en el caso de los secretarios de vinculación con la colectividad, coordinadores académicos y quienes estaban implicados en grupos relacionados con investigación. No así en el caso de las personas que están al frente de las carreras y que son “quienes más han sentido” –en palabras de ellos–, las consecuencias de esta última reforma.

5.7.4 Entrevistas semiestructuradas.

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en el campo de la investigación social (Del Rincón *et al.*, 1995). Lo que caracteriza a la entrevista, frente a otros procedimientos es la interacción personal. La entrevista es un tipo de conversación en la que dos personas –a más de dos–, interactúan de forma verbal o no verbal con el propósito de llegar a un objetivo previamente definido (Padilla, 2002).

Por la forma como se estructuran las entrevistas, Padilla (2002), señala tres modalidades: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas semiestructuradas son cualitativas, flexibles y dinámicas. Son entrevistas con profundidad (Taylor & Bogdan, 2009).

“Por entrevistas cualitativas con profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 2009: 101).

Sobre las entrevistas semiestructuradas existen dos opiniones: quienes consideran que este tipo de entrevistas no tienen prefijadas las preguntas, pero sí poseen una pauta o esquema de entrevista, y quienes consideran que las entrevistas semiestructuradas son aquellas que constan de preguntas abiertas y una secuencia prefijada (Padilla, 2002). Siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor & Bogdan, 2009). Pensamos que la entrevista semiestructurada ofrece una serie de ventajas que hacen especialmente válida teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, ya que ofrecen información detallada de las motivaciones, experiencias, sentimientos y percepciones particulares sobre el caso de estudio.

Los objetivos de las entrevistas semiestructuradas, según el criterio de Colás, (1994) son tres: estudio de acciones pasadas, de representaciones pasadas y de funcionamiento y de organizaciones psíquicas. La entrevista semiestructurada ofrece la posibilidad de profundizar sobre aspectos en los que se quiere tener una mayor perspectiva de comprensión puede, al mismo tiempo, facilitar el tratamiento posterior de la categorización y de la información.

“... permite la sistematización de la información, la hace comparable y favorece la comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados” (Del Rincón et al., 1995:311).

Citando a Arnal *et al.* (1992), en los enfoques naturalistas se suelen utilizar distintas estrategias de recolección de datos, de manera que se posibilite combinar la información. De modo que aquí surge y se manifiesta otra situación: la necesidad de recoger la información de otras fuentes que validen la opinión de los sujetos entrevistados. Para Taylor & Bogdan (2009), las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifican de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar el curso después de las entrevistas iniciales.

Ya desde los planteamientos anteriores y de acuerdo con el ámbito de nuestra investigación, optamos por la entrevista semiestructurada, porque se considera adecuada para la aproximación de los propósitos de esta investigación. A continuación se explicará de manera muy breve las dos fases de preparación relacionadas con la definición de las preguntas y el diseño del guion para las entrevistas.

a. Fase de definición de las preguntas para la entrevista

Dado que ya de antemano se había ido preparando el cuestionario de opinión para los docentes y también el guion para los grupos de discusión, en esta fase definición de las preguntas para las entrevistas básicamente hemos mantenido una estructura parecida a la guía de los grupos de discusión, de manera que se asegure que ellas estén en relación con los objetivos de la investigación. En todo caso, desde un criterio de flexibilidad tal como nos sugieren Taylor &

Bogdan (2009), estas podían ser modificadas según los contextos y las personas invitadas como informantes clave en el proceso.

Dentro de la tipología de entrevistas abiertas hemos utilizado un modelo de entrevista más centrada y directiva. Esto quiere decir que el conjunto de preguntas estaban conducidas hacia el objeto de investigación en concreto. Y, por otra parte, que en todo momento iban a ser conducidas por el investigador. De este modo, se explica a continuación la fase de la elaboración del guion para las entrevistas.

b. Fase de diseño de un guion para las entrevistas

Con la aplicación del cuestionario y de la información obtenida en los grupos de discusión, se estableció mejor las preguntas para las entrevistas, a fin de comprender los aspectos relacionados con las interrogantes y los objetivos de la investigación, desde la perspectiva, opinión y reflexiones, de los actores o informantes del caso estudiado.

Por tanto, de manera intencionada las preguntas de las entrevistas semiestructuradas mantienen un formato muy parecido al de los grupos de discusión ya que consideran básicamente cuatro aspectos relacionados con: a). La estructura organizativa; b). El gobierno de la Universidad; c). Los cambios más relevantes con la nueva reforma; d). Elementos importantes para la mejora de la gestión, como se puede apreciar en el Anexo N.º 16. Considerando que las entrevistas semiestructuradas responden a las mismas necesidades explicitadas en la guía de los grupos de discusión, más adelante en otro apartado se explica cómo se desarrollaron las entrevistas personales.

Otros elementos que contienen tanto de los grupos de discusión como de la entrevista, es el de la parte introductoria, en donde se contempla un espacio oportuno para dar conocer los objetivos de la investigación, la naturaleza anónima de la entrevista (confidencialidad), y la solicitud o autorización para grabar la conversación para su posterior transcripción, asegurando así el rigor científico y la ética en la investigación.

c. Criterios de selección de los informantes y desarrollo de las entrevistas

La entrevista tal como señalamos en los apartados anteriores tiene la característica de ser semiestructurada, es decir, que las preguntas estaban estructuradas de antemano y el desarrollo de la misma es dirigido con preguntas de acuerdo con el interés de la investigación. En cuanto a la selección de los informantes, se consideraron básicamente cuatro criterios, *a priori*, por la trayectoria y las responsabilidades debían ser personas con un conocimiento amplio para indagar sobre la temática y los objetivos de la investigación:

- Personas que actualmente se están desempeñando con cargos directivos y de gobierno a nivel nacional (2).
- Personas que anteriormente se desempeñaron en cargos de gobierno y gestión a nivel nacional (2).
- Personas que actualmente se estén desempeñando como directores de área, pero que anteriormente se hayan desempeñado como decanos a nivel nacional (4).
- Personas que ahora tienen responsabilidades como directores de área y que anteriormente se hubiesen desempeñado como directores de carreras (3).

De las personas seleccionadas y que participaron en las entrevistas como informantes clave son: el actual rector de la Universidad y el vicerrector académico (docencia); directores de las áreas del conocimiento y que antes fueron decanos, más un director de posgrados; el ex vicerrector general de la Universidad y el ex rector de la Universidad (fundador de la Universidad) hasta hace seis años y directores de área, que anteriormente se habían desempeñado como decanos a nivel sede o directores de carrera, es decir, que hayan estado involucrados en procesos de gestión. Estos informantes conocen el proceso que ha llevado la UPS durante estos veintiún años de vida institucional.

Tabla 31. Informantes clave participantes en las entrevistas

Directivos que participaron en las entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> – Rector actual de la Universidad – Vicerrector docente (ex director académico; exsubdecano de la Facultad de Ciencias de la Educación) – Vicerrectora sede Quito (exdecano de la Unidad de Posgrados) – Exrector de la Universidad (exdirector del área del conocimiento de Razón y Fe) – Ex vicerrector general (ex director nacional académico) – Exdirector del área de Educación (exdecano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación) – Director del área de Razón y Fe (exdecano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación; exvicerrector de la sede Quito) – Director del área de Ciencia y Tecnología (exdecano de la Facultad de Ingenierías) – Director del área de Ciencias de la Vida (exdecano de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Ambientales) – Directora del área de Educación (exdirectora de la carrera de Pedagogía) – Director de área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano (exdirector de carrera de Comunicación Social)

Fuente: Elaboración propia

La entrevista se realizó de manera individual a cada uno de los informantes. La selección en este caso fue más sencilla en razón de que se quería la opinión de los directivos con responsabilidades a nivel nacional en la Universidad considerando la estructura multisedes. Todos estos informantes se encuentran entre las sedes de Cuenca y Quito. En la sede Guayaquil, no existe ningún informante que se haya desempeñado con algún cargo a nivel nacional, excepto quien fue el primer rector y que actualmente cumple otras funciones no relacionadas con la Universidad.

Para la invitación a la entrevista el procedimiento fue el mismo que se hizo con los participantes en los grupos de discusión. Es decir, se usó el mismo tipo de invitación y el documento de consentimiento informado y se procedió a grabar la entrevista. Fue más fácil concretar los tiempos para el desarrollo de la misma. En la mayoría de los casos las entrevistas se realizaron en el mismo ambiente universitario, excepto con dos personas que buscamos otros ambientes para garantizar un normal desarrollo, sin interrupciones.

Una vez explicadas las técnicas de recogida de información se puede apreciar en la siguiente ilustración la secuencia de la aplicación de las estrategias de recogida de información.

Ilustración 8. Secuencia de aplicación de instrumentos



Fuente: Elaboración propia

En el proceso investigativo se ha de tener presente en todo momento los criterios de rigor, consistencia, verdad, neutralidad, credibilidad, etc. Y para ello, se ha hecho uso de un conjunto de diversas estrategias (Latorre *et al.*, 2005), asegurando de esta manera la triangulación y permitiéndonos contrastar los resultados de diferentes fuentes. El rigor investigativo contempla, además, el rigor ético de este proceso, que nos parece oportuno, desarrollarlo en el siguiente apartado para ver de qué manera en nuestro proceso se ha asegurado tanto el rigor científico, como el rigor ético en el desarrollo investigativo.

d. Descripción del proceso de análisis de los datos cualitativos: entrevistas y grupos de discusión

En el proceso del análisis de la información obtenida a través de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos de discusión, básicamente exigió tres momentos o fases:

- Una fase importante fue la de la transcripción de las once entrevistas individuales y los tres grupos de discusión. En este proceso, tal como lo sugiere Hernández *et al.* (2010) fue

importante revisar que la transcripción esté exenta de errores u omisiones, previo a la fase de categorización. La posibilidad de realizar en un período prolongado las transcripciones nos aportó una familiarización con los contenidos de los mismos y una comprensión general del fenómeno estudiado. Al ser once entrevistas individuales y tres grupos de discusión, el material fue abundante y la información obtenida cumplió con el criterio de saturación. Es importante recalcar que una vez terminadas las transcripciones el material fue devuelto a los participantes para su respectiva validación.

- Una segunda fase en la gestión de los datos cualitativos fue el uso del procesador de datos Atlas-ti (versión 7.5.4). Durante el proceso de codificación de los datos, se ha trabajado tanto con un método deductivo como inductivo. El uso de esta herramienta se justifica por las posibilidades que ofrece para poder llevar un proceso de codificación ágil, agrupar los códigos en familias, establecer relaciones inter e intracategorías, editar comentarios sobre las citas, o trabajar con memos sobre temas más amplios o más generales, como se puede apreciar en el Anexo N.º 17.
- La tercera fase se refiere a la categorización de los datos. Lo importante de este proceso es la identificación y agrupación de unidades de significado, descubrir sentidos, hasta llegar a una cantidad de aspectos significativos y manejables; exige también estructurarlos y exponerlos y, por último, extraer y confirmar unas conclusiones comprensivas (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014). En el proceso de análisis de los datos se fue creando una codificación abierta por unidades de significado de acuerdo con los objetivos de la investigación a partir de las entrevistas y grupos de discusión; luego se hizo el ejercicio de agrupar los códigos por grupos de familias definiendo un sistema de categorización, desde criterios más inductivos. Es importante señalar que durante el proceso de análisis y categorización de los datos, tal como suponen los enfoques cualitativos, no ha resultado un trabajo lineal. Ha supuesto un proceso de abstracción paulatina y de interpretación recurrente en modificaciones durante el proceso, como se puede observar en el Anexo N.º 18. Como sugieren Sabariego *et al.* (2014) y Hernández *et al.* (2010), para poder codificar es necesario definir el universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis. En este caso el universo constituye las once entrevistas personales y los tres grupos de discusión.

5.8 Rigor científico y la ética en la investigación

El interés de incursionar en la investigación con un enfoque cualitativo en un escenario en el que, al mismo tiempo, se ha participado, ha provocado que hacerse la pregunta relacionada con la dimensión ética de la investigación: ¿El hecho de haber participado de la misma institución en la que se llevó a cabo la investigación y considerando mi rol dentro de ella, cómo podría afectar este proceso?

Esto nos ha obligado a tener presente dos aspectos. El primero, se relaciona con la misma asignatura de Deontología que impartía en los años anteriores y los códigos-estatutos éticos de las distintas profesiones aplicados a la conducta y procedimientos profesionales de sus miembros. El segundo, está asociado con lo que en mi opción de vida presbiteral se llama el “sigilo”, entendido como el silencio ético –prudente– que no expone. Todo esto, en un horizonte amplio de reflexión y acción éticas, en los cuales prima la persona como sujeto, centro y fin en sí misma, más allá de toda pretensión o visión instrumentalista que utiliza a la persona como objeto, o simplemente como medio. Durante el proceso de investigación estos principios, han sido importantes manejarlos con lucidez y claridad.

Hablando concretamente de la investigación cualitativa Sandín (2003) Denzin & Lincoln (2012), refiriéndose a los criterios emergentes de rigor científico, derivados del enfoque constructivista, confirman, fundamentalmente, el carácter relacional, encuentros cara a cara, participación, cooperación, e interacción, sobre los que hay que tener atención.

Una de las características esenciales de la investigación cualitativa que le confiere una especial consideración de las cuestiones éticas es la inexistencia de un instrumento mediador entre el investigador y la realidad. La tan aludida frase en los manuales metodológicos del “yo como instrumento” no hace más que recordarnos la intensa relación entre “sujeto investigador” y “sujeto investigado”. Sandín (2003) explica que para el investigador que se sitúa en un enfoque cualitativo –dependiendo de las técnicas que se use para la recopilación de datos–, este se relaciona de una manera más o menos intensa con los participantes en la investigación y establece lazos no solo profesionales, sino también personales, que le obligan a realizar ese

difícil ejercicio de intentar equilibrar su rol como “investigador” y, al mismo tiempo, como persona cercana y sensible hacia la realidad que conocer o comprender.

En el proceso de investigación aspectos relacionados con el “acceso al escenario”, el contacto con las fuentes de información, la identificación de los informantes clave o su relación con ellos, la adopción de un rol, el grado de participación, el abandono de un escenario, son cuestiones que en un momento u otro del proceso necesitamos abordar, posicionarnos y actuar. Todas ellas, en mayor o menor grado, suponen opciones no solamente técnicas, sino éticas, que giran en torno a la protección y grado de autonomía de las personas implicadas en la investigación, el control político y las obligaciones y derechos individuales, por lo que desvelan la falsa visión del proceso de investigación como algo neutral y no problemático (Punch, 1994 citado por Sandín, 2003:208).

La Universidad de Barcelona empeñada en promover investigaciones cuidando la dimensión ética, ha desarrollado el Código de Buenas Prácticas en Investigación (2010), en el que señala valores como la honestidad, responsabilidad, rigor y conflictos de interés que deben ser cuidados. Además, subraya que en función del tipo de estudio se deben considerar –entre otros–, “aspectos éticos y legales cuando este implica directamente a personas” (U. B., 2010:26). De las consideraciones anteriores, se derivan algunas cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación, para lo cual tendremos como referencia especialmente a Punch (1994) y Christians (2012).

a. Consentimiento informado: implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (Punch, 1994). Este consentimiento informado responde a la ética kantiana que sostiene que los seres humanos deben ser tratados como fin en sí mismos y nunca como medio para conseguir algo, o dicho de otra forma, debemos considerar a los demás como personas autónomas. Respecto de la autonomía individual, este consentimiento supone dos consideraciones necesarias (Christians, 2012): los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica.

Además, su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, proceso de la investigación y posibles implicaciones que pueda suponer.

Dando un paso más, el concepto de conocimiento informado implica que el investigador conoce antes el hecho que se va a observar y que es capaz de prever la dirección y los acontecimientos que surgirán en el desarrollo de la investigación y sobre los cuales tienen que estar informados aquellos que van a ser observados. Esta cuestión plantea ciertos inconvenientes, debido a la propia naturaleza de la realidad que es objeto de estudio en la investigación cualitativa y de las características de los procesos que, a través de estrategias analíticas recursivas, redefinen constantemente tanto la dirección de la investigación como los focos de interés (Sandín, 2003:210).

b. Privacidad y confidencialidad: Los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas. Sin embargo, Christians (2012) afirma que es imposible practicar una confidencialidad y práctica herméticas. Los pseudónimos y las descripciones “camufladas” son a menudo reconocidas por los participantes; lo que el investigador considera inocente puede ser percibido como una conclusión errónea o incluso una traición; lo que en un artículo –en el papel–, parece neutral, a menudo resulta conflictivo en la práctica. Teniendo como referencia al mismo autor al que hemos citado, nos hacemos conscientes sobre la prudencia y seriedad ética respecto de la garantía de la confidencialidad ya que constituye el primer resguardo sobre el riesgo de exposición no deseada. La información personal de cualquier tipo debe estar asegurada u oculta; en caso de hacerse pública, debe estar protegida por un escudo de anonimato, en palabras de Christians (2012).

Taylor & Bogdan (2009) nos ponen en alerta al decir que aunque algunos manuales metodológicos consideran el procedimiento de garantizar el anonimato, son pocos los que abordan la cuestión ética acerca del deseo de algunos informantes a ser reconocidos e identificados en los trabajos de investigación. Pueden surgir ciertos inconvenientes cuando, por ejemplo, algunos participantes desean aparecer y otros no, y cuando a través del reconocimiento

de estos, se pueden identificar también fuentes contextuales más amplias que no desean ser conocidas.

Afirmamos con Sandín (2003:211) que para nosotros, la práctica de la investigación cualitativa, y de hecho, de cualquier tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales, o en las que el ser humano se halle presente, supone una dimensión ética y moral que supera a los condicionantes técnicos o requerimientos instrumentales que modelan y perfilan su desarrollo. Entendemos que ningún objetivo académico-científico se puede sobreponer sobre el bien de las personas.

c. La estancia en el campo. Muchas de las decisiones prácticas que debe abordar el investigador –que como se ha anotado comportan cuestiones y dilemas de carácter ético–, conciernen al proceso de negociación de entrada al campo o “entrada al escenario”, tal y como se denomina tradicionalmente en los estudios etnográficos, al rol o identidad que adopta el investigador en el mismo, y también al tipo de relaciones con determinadas personas y grupos.

El “ingreso” es un problema común en etnografía (Taylor & Bogdan, 2009). El investigador se enfrenta al problema de cómo acceder a las fuentes de información y a las personas que pueden garantizar o facilitar su acceso al campo. Debe decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantenerlo. En el acceso a escenarios jerarquizados como la institución escolar –y por extensión la universitaria–, debe vigilar cómo se negocia el acceso con las diferentes partes, puesto que, por ejemplo, el visto bueno de la dirección puede garantizar la entrada, pero no la colaboración sincera y voluntaria del profesorado, o el resto de directivos. Lo mismo se advierte para escenarios con situaciones determinadas en relación con otros métodos de investigación, como por ejemplo, investigación-acción, la investigación evaluativa o los estudios feministas, entre otros. Todo esto, supone ciertamente seguir indagando y no perder de vista la responsabilidad ética en el rol de investigadores.

d. Elaboración del documento de “consentimiento informado”

A partir de los criterios señalados en los puntos anteriores y con la finalidad de mantener el rigor ético dentro del proceso de investigativo, se procedió a la elaboración de un documento que como lo titulamos en este apartado, lo hemos llamado “Documento de consentimiento informado”. Se utilizó especialmente con los participantes de los grupos de discusión y quienes fueron entrevistados. Consideramos que este recurso le da mayor serenidad a los participantes y el carácter de seriedad al proceso de recogida de información y gestión de los datos.

El documento contiene aspectos relacionados con criterios éticos, propósitos de la investigación, protección de datos personales, finalidad, protección y gestión del contenido proporcionado por los participantes. El documento explicita de una mejor manera los criterios mencionados en cinco ámbitos: a. riesgos y beneficios; b. confidencialidad; c. incentivos; d. derechos del participante; e. firma de consentimiento, como se puede apreciar en el Anexo N.º 19.

El objetivo del documento es que los participantes tengan la certeza de que la información que se recopile se utilizará estrictamente para los propósitos de esta investigación y que el cuerpo de conocimientos que se genere como consecuencia de este proceso aportará al desarrollo de una mayor comprensión del tema en estudio. En el caso de los cuestionarios de opinión, tenía la característica de ser anónima y, además, se explica este criterio en la introducción, asegurando así anonimato y confidencialidad en el mismo.

CUARTA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este cuarto momento al que denominamos “resultados de la investigación” desarrolla dos aspectos importantes referidos a los datos cuantitativos del cuestionario de opinión (Capítulo VI) y a los resultados cualitativos relacionados con los grupos de discusión y las entrevistas (Capítulo VII). Los primeros expresan la opinión de los docentes de las diferentes sedes y los segundos la opinión desde las voces de los actores que se desempeñaron o continúan ejerciendo cargos relacionados con el gobierno, la dirección y la gestión en la UPS. Finalmente, se sistematiza un capítulo con las conclusiones derivadas del cuestionario, entrevista y grupos de discusión en diálogo con el marco teórico y análisis documental (Capítulo VIII), para proceder a explicar algunas limitaciones y prospectivas de futuro.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

6.1 Algunas consideraciones acerca del análisis realizado

Los datos que a continuación se presentan son el resultado de la aplicación del “Cuestionario de opinión” a los docentes de las sedes de Quito, Guayaquil y Cuenca de la Universidad Politécnica Salesiana. Cada una de las preguntas ha sido debidamente tabulada y sistematizada a través de tablas, gráficos y porcentajes; para una lectura general y análisis de los mismos se incluye una breve explicación o interpretación. Conviene, sin embargo, tener claro las siguientes puntualizaciones:

- Para una mejor apreciación de los datos tanto en las tablas como en los gráficos de cada una de las preguntas, se ha ordenado de acuerdo con los resultados obtenidos o ponderados en cada uno de los ítems, ubicándoles de mayor a menor, pero manteniendo la nomenclatura original del cuestionario buscando favorecer la lectura de los datos y la visualización de los gráficos.
- Para una mejor interpretación de los datos se ha asignado un peso a las prioridades de las preguntas abiertas y a las respuestas jerarquizadas, valorándolas de la siguiente manera: prioridad 1 = 3; prioridad 2 = 2; prioridad 3 = 1. La suma vertical de los datos corresponde al peso asignado, como se podrá también leer en la descripción de las preguntas en el apartado en donde se presentan los resultados. En el caso de los ítems “otros” en algunas preguntas (5, 6, 9 y 10) donde los participantes tienen la opción responder abiertamente, se ha colocado textualmente las afirmaciones de los participantes para visualizar mejor la información.

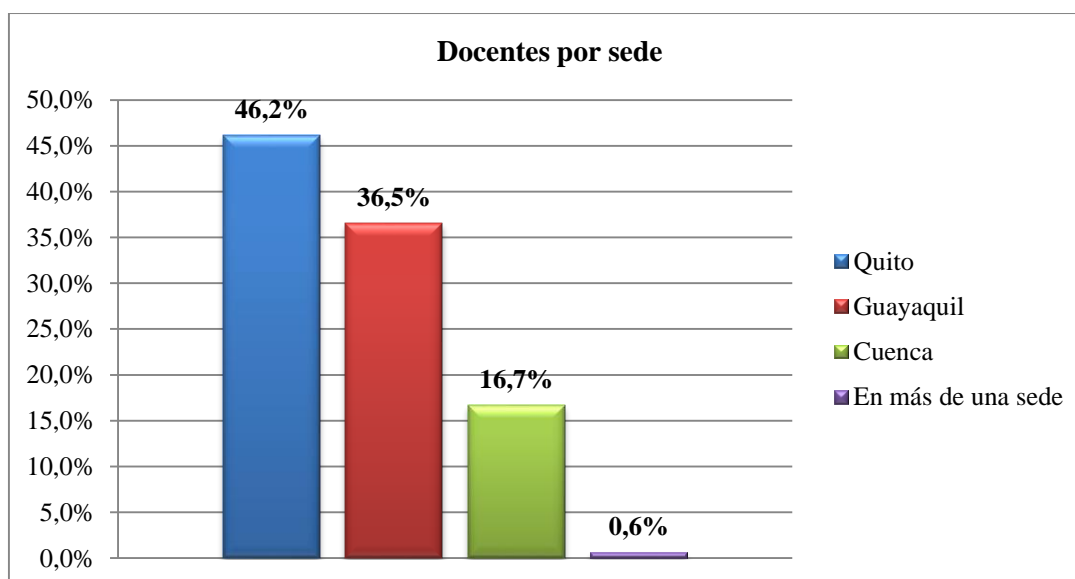
6.2 Acerca del perfil de los docentes que respondieron el cuestionario

6.2.1 Docentes en relación con las sedes.

Tabla 32. Datos de los encuestados por sede

Docentes por sede	N.º respuestas
a). Sede Quito	72
c). Sede Cuenca	57
b). Sede Guayaquil	26
d). En más de una sede	1
TOTAL	156

Gráfico 1. Porcentajes de docentes encuestados en cada una de las sedes



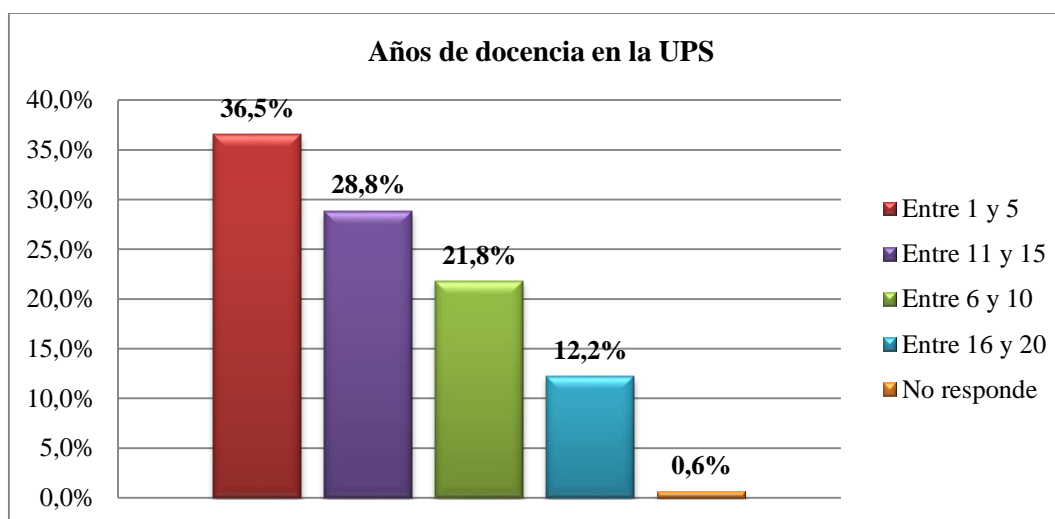
En la ilustración se puede identificar que el mayor número de docentes que participaron respondiendo al cuestionario se encuentra en la sede Quito con el 46,2 %, seguido de Cuenca y Guayaquil con el 36,5 %, 16,7 %; un 0,6 % de quien participa en más de una sede, respectivamente. Estos datos son razonables, debido a que en Quito se encuentra la sede más grande de la UPS, la misma que cuenta con tres diferentes campus: El Girón, Sur y Kennedy.

6.2.2 Docentes en relación con los años de trabajo en la UPS.

Tabla 33. Años de docencia en la UPS

Años de docencia en la UPS	N.º respuestas
a). Entre 1 y 5	57
c). Entre 11 y 15	45
b). Entre 6 y 10	34
d). Entre 16 y 20	19
e). No responde	1
TOTAL	156

Gráfico 2. Años de docencia en la UPS



En la ilustración se observa que el mayor número de docentes (36,5 %) son relativamente nuevos, ya que cuentan entre 1 y 5 años de docencia; este dato tiene correspondencia con los cambios que se han presentado en el Sistema de Educación Superior en el Ecuador⁵ por un lado, y por otro, por el crecimiento del 36,75 % de estudiantes y 46,8 % de docentes que ha tenido la UPS en los últimos cinco años según los informes anuales del rector (UPS en cifras, 2011:10-11; 2015:15-18). Los siguientes porcentajes corresponden a los docentes que trabajan entre 11 y 15 años con un 28,8 %; entre 6 y 10 años con un 21,8 %; entre 16 y 20 años con el 12,2 %, que son

⁵ El modelo de evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establece como estándar un máximo de veinticinco estudiantes por docente a tiempo completo; (Ceaaces, 2013: 59); por otra parte, el Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior establece la distribución del tiempo de dedicación de los docentes: tiempo completo entre 3 y 16 horas de clases; medio tiempo 10 horas de clase; tiempo parcial de 2 a 9 horas semanales (CES, 2012: 7-8).

quienes han vivido todo el proceso histórico de la Universidad. Un 0,6 % de profesores no responde sobre los años que laboran en la Universidad.

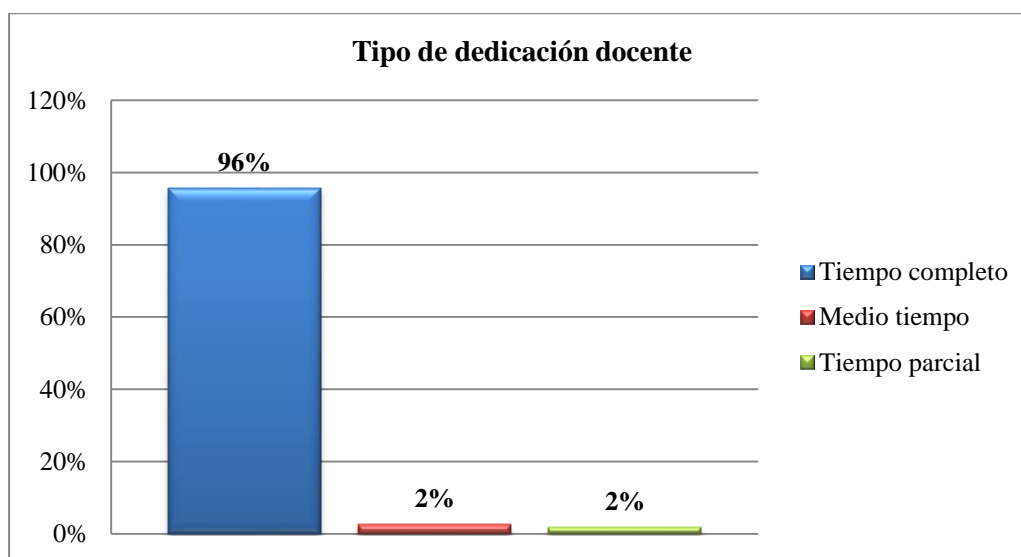
Considerando la antigüedad del personal docente, el 62,8 % de los encuestados ya formaba parte de la comunidad universitaria al momento de la última reforma de la estructura académica con la creación de las áreas del conocimiento; también es importante anotar que el 41 % por su antigüedad –más de 10 años–, estuvieron inmersos desde la primera reforma con la unificación de facultades a nivel nacional, lo que muestran que este gráfico y sus porcentajes son bastante equilibrados en su composición.

6.2.3 Dedicación del tiempo docente.

Tabla 34. Tipo de dedicación docente

Tipo de dedicación docente	N.º respuestas
a). Tiempo completo	156
b). Medio tiempo	4
c). Tiempo parcial	3
TOTAL	163

Gráfico 3. Tipo de dedicación docente



Al 30 de abril de 2014 la Universidad Politécnica Salesiana contaba con el 58 % de profesores con dedicación exclusiva o tiempo completo. Porcentaje que en diciembre de 2014, supera el 60 % establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) vigente desde el 12 de octubre de 2010, llegando al 63,82 % de acuerdo con el informe *UPS en cifras* (2015:15).

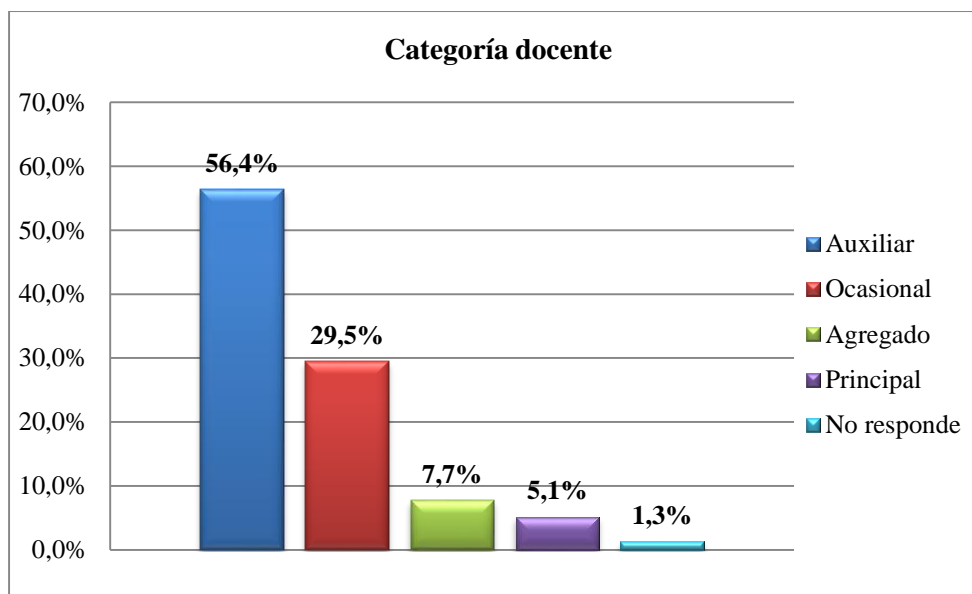
La encuesta se aplicó a 163 profesores según lo indicado en el apartado metodológico, sin embargo, para efectos de este proceso y en razón de la necesidad de que las respuestas de los encuestados coadyuven a mantener coherencia en los criterios determinantes de esta investigación, se consideró 156 profesores con dedicación a tiempo completo que representan el 29 % del total de profesores que han laborado más de un año en la Universidad con la misma dedicación. Estos 156 profesores respecto del total de encuestados, representa el 96 %, seguido de medio tiempo y tiempo parcial con un 2 % cada uno.

6.2.4 Docentes en relación con la categoría.

Tabla 35. Categoría docente

Categoría docente a la que se pertenece	N.º respuestas
a). Auxiliar	88
b). Ocasional	46
c). Agregado	12
d). Principal	8
No responde	2
TOTAL	156

Gráfico 4. Categoría docente



De acuerdo con el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador, aprobado por el Consejo de Educación Superior en el año 2012, existen dos tipos de profesor: no titular (ocasional) y titular (CES, 2012). Estos últimos se clasifican en auxiliar, agregado y principal. El mayor número de docentes pertenecen a la categoría de profesor titular auxiliar con el 56,4 %, seguido de los docentes de no titulares ocasional o accidental con el 29,5 %, luego el profesor titular agregado con el 7,7 %, el profesor titular principal y por último profesores que no responden a su condición de categoría con el 1,3 % respectivamente. Como se puede apreciar el mayor porcentaje de docentes tienen la condición de profesor titular de la Universidad que ostentan las categorías de auxiliar, agregado y principal.

6.3 Actual organización de la Universidad

En esta dimensión se establecieron tres preguntas para conocer el punto de vista de los encuestados sobre la actual organización de la Universidad y los factores que motivaron la reforma del 2008, los actores que participaron en la reforma y sobre las ventajas y desventajas de la estructura multisedes de la Universidad.

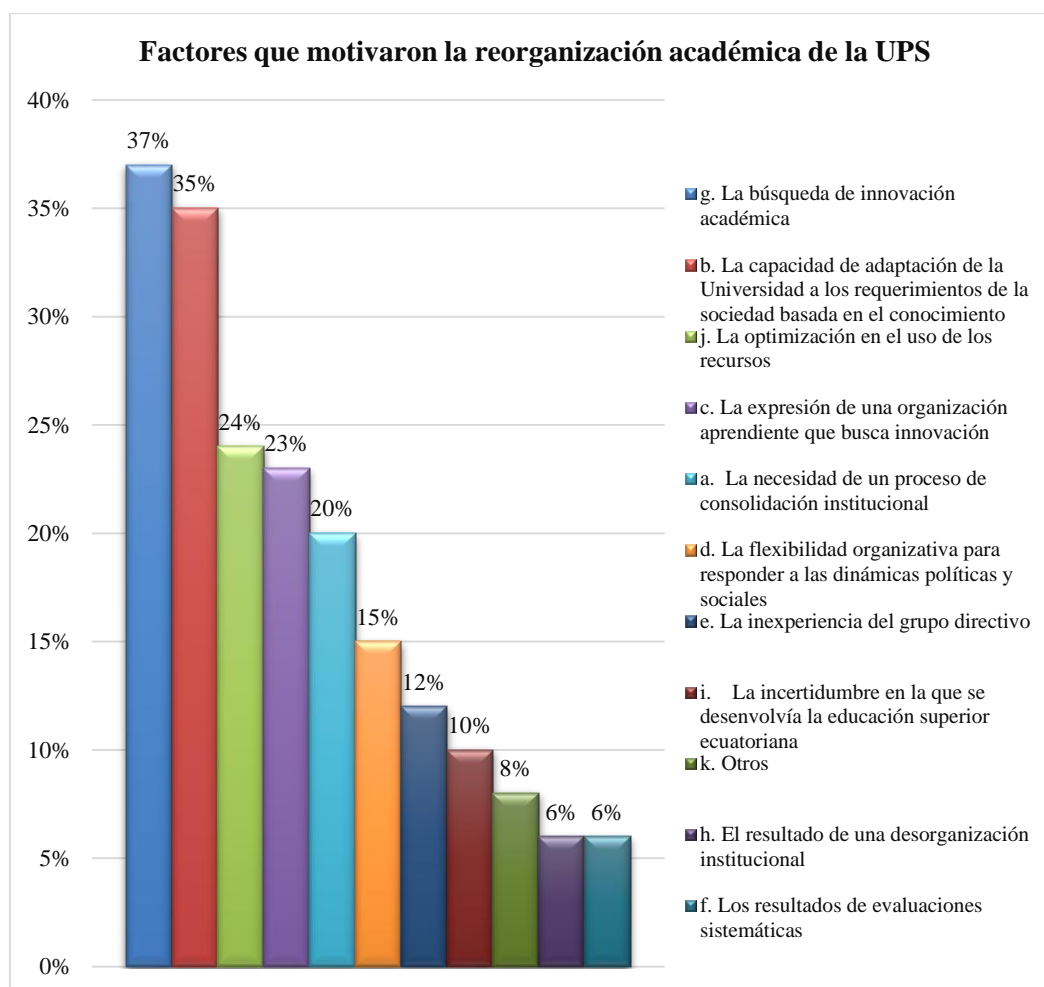
6.3.1 Factores que motivaron los cambios en la estructura organizativa.

Para conocer cuáles fueron los factores que incidieron en el cambio de estructura se realizó la siguiente pregunta: ¿Considera usted que los cambios en la estructura organizativa del gobierno universitario de la UPS, con la eliminación de las facultades y decanatos para organizarse por áreas del conocimiento, fue por...? (puede señalar más de una opción):

Tabla 36. Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS

Factores que motivaron la reorganización	Total respuestas	% respecto docentes
g. La búsqueda de innovación académica	58	37 %
b. La capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento	55	35 %
a. La necesidad de un proceso de consolidación institucional	38	24 %
j. La optimización en el uso de los recursos	36	23 %
c. La expresión de una organización aprendiente que busca innovación	31	20 %
d. La flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales	23	15 %
e. La inexperiencia del grupo directivo	18	12 %
i. La incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana	16	10 %
k. Otros	12	8 %
h. El resultado de una desorganización institucional	9	6 %
f. Los resultados de evaluaciones sistemáticas	9	6 %

Gráfico 5. Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS



El análisis de las opciones propuestas, como factores preponderantes para el cambio organizativo académico, se realiza desde dos puntos de vista; cruzando las variables entre los factores que inciden y la antigüedad del profesor en la Universidad.

En una primera lectura se considera el porcentaje de la totalidad de las respuestas sin discriminar el tiempo que laboran los docentes en la Universidad. Así, las dos opciones con mayor porcentaje de respuestas son:

- Como un primer nivel, la búsqueda de innovación académica y la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento con un 37 % y 35 % según la muestra, respectivamente.

- En segundo nivel se sitúan las respuestas en torno a la necesidad de un proceso de consolidación institucional con un 24 % y la optimización en el uso de los recursos con un 23 %.
- En tercer lugar de respuestas aparece la expresión de una organización aprendiente que busca innovación y la flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales con un 20 % y 15 % respectivamente.
- Un cuarto nivel de respuestas con porcentajes de 12 % y 10 % corresponde a las opciones: la inexperiencia del grupo directivo y la incertidumbre en la que se desarrolló la educación superior ecuatoriana.

Un 8 % de respuestas en la opción “otros” se anotan las siguientes: “La UPS se adapta a lo que solicitan las autoridades del Estado; presiones normativas y de la ley; hacer hincapié en la educación; para responder a las políticas gubernamentales; viabilizar la comunicación entre los docentes; un adaptación de la Universidad al mundo en el que se desarrolla; por motivos diferentes; desconozco”.

Vale la pena destacar que solo el 6 % del total de docentes considera que el cambio es fruto de los resultados de evaluaciones sistemáticas, esto se puede interpretar que las evaluaciones institucionales en función de generar cambios son elementos débiles al momento de tomar decisiones institucionales.

Para ampliar el análisis en la búsqueda de mayor objetividad de los datos, se excluye a los profesores que no laboraban en la época de la reforma y se considera únicamente a los docentes con una relación laboral de seis a más años (98 docentes) en la Universidad, este ejercicio permite observar que los porcentajes de las respuestas varían o se modifica el orden de las respuestas que se obtiene en el análisis con la totalidad de docente en los niveles anteriores, quedando de esta manera:

- En el primer nivel se incrementan los porcentajes de respuestas; “la búsqueda de innovación académica” y “la capacidad de adaptación de la Universidad a los

requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento”, de 37 a 40 % y de 35 a 37 % de acuerdo con la muestra.

- En el segundo nivel se modifica la primera opción con un 27 % en la respuesta “la expresión de una organización aprendiente que busca innovación”; y se mantiene la respuesta “la optimización en el uso de los recursos”, en un incremento de 23 a 26 %.
- En un tercer nivel cambia la primera respuesta “la necesidad de un proceso de consolidación institucional” con 24 % y se mantiene la respuesta “la flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales” con variación del 15 al 14%.
- Por último, el cuarto nivel de respuestas se mantiene con una ligera variación en el porcentaje pasando de 12 a 11 % y de 10 a 9 %, corresponde a estas opciones la “inexperiencia del grupo directivo” y “la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana”.
- Un grupo de respuestas “otras razones” que alcanzan porcentajes inferiores o iguales a 5 % no son consideradas para el análisis.

Realizando una comparación en el análisis, entre las opiniones de la totalidad de encuestados frente al sentir del grupo de docentes con más de seis años de antigüedad, los factores que motivaron el cambio organizativo en la Universidad mantienen el orden de importancia exceptuando la respuesta referente a “la expresión de una organización aprendiente que busca innovación”, que pasa del quinto lugar al tercer lugar.

Asimismo confrontando los datos con el total de opiniones por sedes, el porcentaje de incidencia se mantiene en las respuestas: “la búsqueda de innovación académica” (20 % Guayaquil, 19 % en Cuenca y 22 % en Quito) y “la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento” (20 % en Guayaquil, 20 % Cuenca y el 19 % Quito). Es importante señalar que la opinión de los docentes de la sede Guayaquil en la respuesta “la necesidad de consolidación institucional” supone un factor importante con el 20 %.

“La evaluación sistemática” como factor que habría motivado la reorganización o reforma universitaria es un elemento de poca relevancia tanto en el análisis general cuanto en la opinión

de los docentes de más de seis años de antigüedad (4 %); así como en el análisis por sede (Guayaquil 4,4, %; Quito el 3,8 % y Cuenca el 1,9 %). Estos resultados evidencian que la apreciación de los docentes de las sedes es similar.

6.3.2 Instancias en las que se genera la reforma de la estructura organizativa.

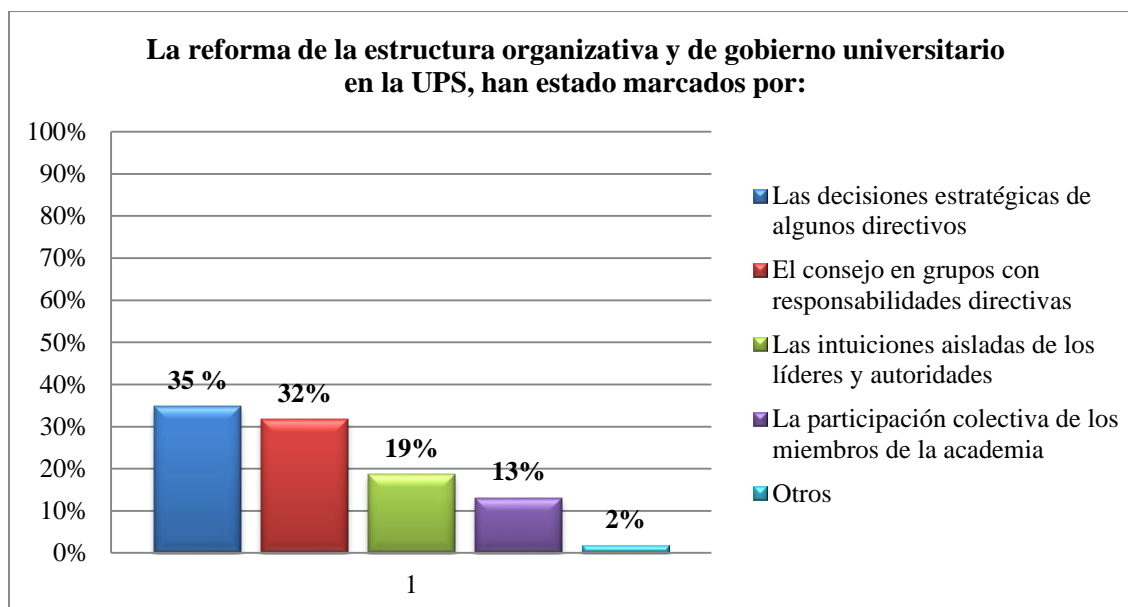
Para determinar si existió influencia de instancias internas universitarias o del criterio particular o colectivo de los directivos o académicos, se plantea la siguiente pregunta: ¿Considera que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno universitario en la UPS, han estado marcados por...? (marque una opción):

Tabla 37. Instancias o personas desde donde se provocó la reforma

La reforma de la estructura organizativa y de gobierno universitario en la UPS, han estado marcados por:	N.º de respuestas
c). Las decisiones estratégicas de algunos directivos	56
b). El consejo en grupos con responsabilidades directivas	51
d). Las intuiciones aisladas de los líderes y autoridades	30
a). La participación colectiva de los miembros de la academia	21
e). Otros	3
TOTAL	161

* De los 156 docentes encuestados, 152 eligen solo una opción de respuesta, los restantes han elegido más de una respuesta.

Gráfico 6. Instancias o personas desde donde se provocó la reforma



El 35 % de los docentes consideran que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno universitario en la UPS, ha estado marcada por “las decisiones estratégicas de algunos directivos”, aunque muy de cerca con un 32 % se encuentra “el Consejo en grupos con responsabilidades directivas”. Los criterios con porcentajes de menor representación señalan que la reforma se realizó por “las intuiciones aisladas de líderes y autoridades” 19 %, el 13 % indica que los cambios obedecen a “la participación colectiva de los miembros de la academia”.

Las respuestas cuya opción es “otros” corresponden al 2 %, aquí se considera que todas las decisiones se toman en la sede matriz de la ciudad de Cuenca y, además, señalan que la reforma se dio por el marco histórico, jurídico y político del Estado en la aplicación de la reglamentación de los organismos gubernamentales de control de la educación superior; esto se interpreta como exigencias de las instancias de administración de la Educación Superior en el Ecuador que en ese entonces se llamaban: Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup)) y Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea). Desde el año 2010 estas instancias son remplazadas por ley, con el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (Senescyt), Consejo Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces).

En el análisis comparativo de las respuestas emitidas en cada una de las sedes, la tendencia se mantiene señalando que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno fueron promovidas por “las decisiones estratégicas de algunos directivos” (Guayaquil, 48 %; Cuenca, 38 %; Quito, 28 %) y “el Consejo en grupos con responsabilidades directivas” (Quito, 34 %; Cuenca, 33 %; Guayaquil con el 28 %).

Con respecto a “la participación colectiva de los miembros de la academia”, llama la atención que el porcentaje más bajo de las opiniones por sede, se ubica en Cuenca (5 %) a diferencia de Quito (19 %) y Guayaquil (16 %), pero en conjunto, el trabajo colectivo aparece como la opción de más bajo porcentaje, incluso este fenómeno se visualiza en la opinión de los docentes con mayor antigüedad (16-20 años).

Con relación a los docentes de los grupos 6 y 10; y 11 y 15 años de docencia, la opinión se mantiene al destacar que como relevantes “las decisiones estratégicas de directivos” y “el consejo en grupos con responsabilidades compartidas”; aunque para aquellos con antigüedad superior a los 15 años relacionan también con la opción “las intuiciones aisladas de los líderes y autoridades”.

6.3.3 Ventajas y desventajas de la organización multisedes.

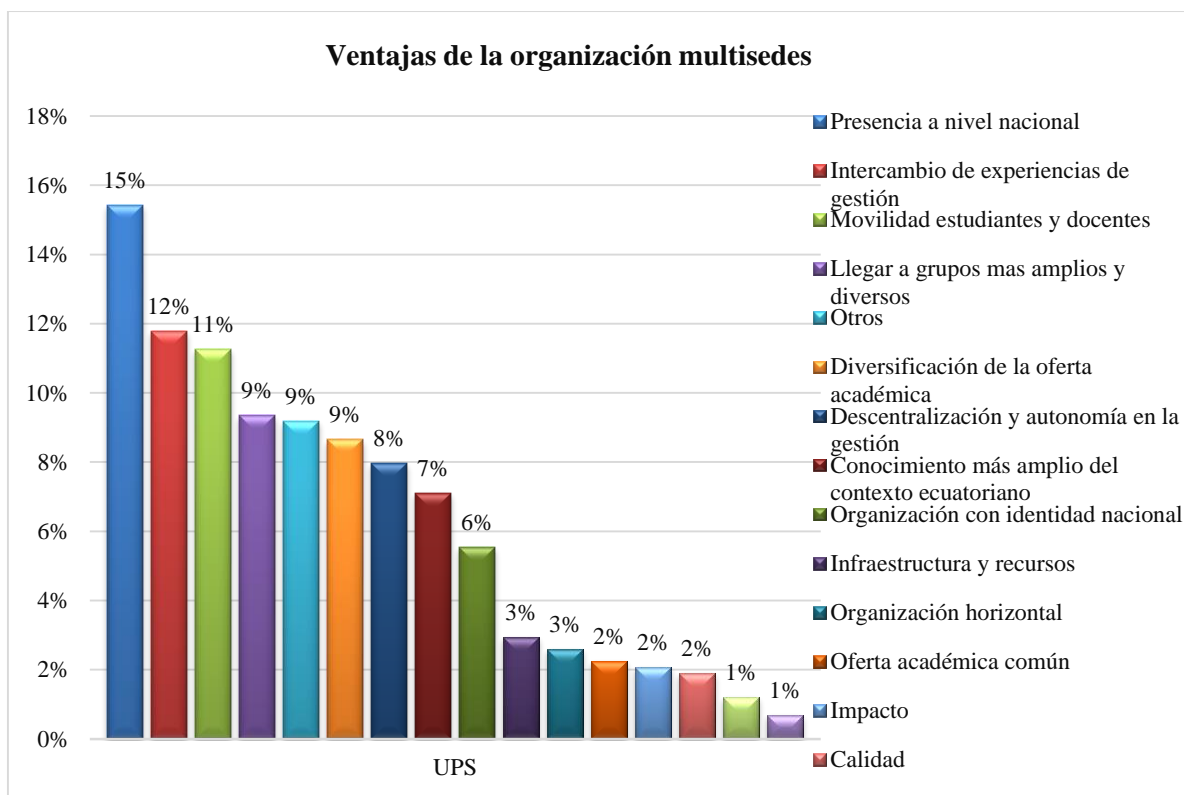
Un elemento importante a considerar es que la organización multisedes también influye en el cambio estructural académico, para esto se plantea una pregunta que permite identificar ventajas y desventajas; “Escriba entre una y tres ventajas y desventajas que mantiene la UPS en el ámbito de su gestión por su característica de Universidad multisedes” (Quito, Guayaquil, Cuenca). Para este análisis se consideran 244 respuestas categorizadas en tres prioridades y el peso que se le otorga a cada una permite ubicar el orden de importancia. Para ello, se ha establecido un valor de 3 a la respuesta de prioridad 1; 2 a la respuesta de prioridad 2; y 1 a la respuesta de prioridad 3.

Tabla 38. Ventajas de la organización multisedes

Ventajas	Prioridad 1	Prioridad 2	Prioridad 3	Total	Total Pesos	% pesos
Presencia a nivel nacional	21	10	6	37	89	15 %
Intercambio de experiencias de gestión	14	11	4	29	68	12 %
Movilidad estudiantes y docentes	15	8	4	27	65	11 %
Llegar a grupos más amplios y diversos	12	7	4	23	54	9 %
Otros	9	10	6	25	53	9 %
Diversificación de la oferta académica	13	5	1	19	50	9 %
Descentralización y autonomía en la gestión	11	5	3	19	46	8 %
Conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano	9	6	2	17	41	7 %
Organización con identidad nacional	9	1	3	13	32	6 %
Infraestructura y recursos	2	5	1	8	17	3 %
Organización horizontal	5			5	15	3 %
Oferta académica común	2	3	1	6	13	2 %
Impacto	1	4	1	6	12	2 %
Calidad	3	1		4	11	2 %
Investigación	1	1	2	4	7	1 %
Formación y capacitación		2		2	4	1 %
TOTAL	127	79	38	244		

Como se aprecia en la tabla, 127 docentes contestaron en la prioridad uno; en la prioridad dos contestan 79; y en la prioridad tres contestan únicamente 38. En el gráfico 7, se observan los resultados en orden de ponderación de mayor a menor para una mejor apreciación.

Gráfico 7. Respuestas por prioridad ventajas de organización multisedes



Para una mejor visualización se presenta una imagen con las frases, ideas o palabras que más se repiten y luego una breve descripción de las categorías agrupadas en función de las respuestas referidas a las ventajas de la organización multisedes.

Ilustración 9. Nube de palabras acerca de las ventajas de la organización multisedes



Fuente: Elaboración propia con el programa Wordle (<http://www.wordle.net/>)

A continuación se describen las opiniones que han sido agrupadas en cada uno de los ámbitos expuestos en la tabla y graficados en los histogramas, para ello antes se han categorizado las ventajas que se obtienen del cuestionario.

- **Presencia a nivel nacional**, agrupa las respuestas que resaltan la importancia de la organización multisedes con presencia nacional en las ciudades más importantes del país (Cuenca, Quito y Guayaquil), con una cobertura que puede responder a demandas múltiples del contexto nacional, con un mayor posicionamiento y reconocimiento social.
- **Intercambio de experiencias de gestión**, se refiere a la posibilidad de cooperación intersedes, de diálogo, intercambio de ideas y experiencias, oportunidad de unificar procesos y políticas; y la optimización de recursos humanos. Guarda relación con la posibilidad de transferir buenas prácticas, potenciando de este modo una mayor participación colectiva en la toma de decisiones y un trabajo cooperativo.

- **Movilidad de estudiantes y docentes**, identifica las opiniones señaladas como posibilidad de desplazamiento o movilidad de los estudiantes y docentes entre una sede y otra, en las ciudades en donde se encuentra la UPS. Al mismo tiempo, para los estudiantes la oportunidad de continuar sus estudios en otra sede de la misma Universidad cuando las circunstancias o cambios de domicilio así lo exijan; esta movilidad guarda relación positiva con experiencias o intercambios estudiantiles inter sedes. Asimismo se puede promover estancias académicas de docentes en las diferentes sedes.
- **Diversificación de la oferta educativa**, considera las ventajas señaladas respecto de la diversidad de carreras y programas académicos en las diferentes sedes. También están aquellas opiniones relacionadas con la posibilidad de ampliar la oferta de la educación superior, la réplica de carreras en las diferentes sedes, el intercambio de experiencias innovadoras y mayor participación en la publicación de revistas científicas.
- **Descentralización y autonomía en la gestión**, hace referencia a las opiniones de quienes están convencidos que una ventaja es la posibilidad de una gestión descentralizada y con autonomía a nivel de cada sede, en el ámbito administrativo, financiero y de recursos; también en la toma de decisiones.
- **Conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano**, recoge las opiniones que afirman que la organización multisedes tiene la posibilidad de: conocer de forma amplia la realidad social y socioeconómica; extender el servicio educativo con un conocimiento a nivel regional o de las zonas en donde estén ubicadas sus sedes; incidir en la transformación del país, con la formación y perfiles de los graduados; y contribuir a través de la gestión de proyectos de vinculación para el desarrollo con una mayor participación en espacios políticos y públicos.
- **Oportunidad de llegar a grupos más amplios y diversos**, atendiendo a mayores grupos sociales, poblaciones diversas, expresiones culturales y sectores sociales más necesitados; puede potenciar el acceso a la educación superior favoreciendo la interculturalidad y la integración social.

Al realizar un análisis por sedes, los docentes de la sede matriz Cuenca destacan entre las ventajas más relevantes la “descentralización y autonomía en la gestión”; para los docentes de Guayaquil el “conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano” y la “diversificación de la oferta académica”, esta última es señalada con ponderación también para quienes trabajan en la

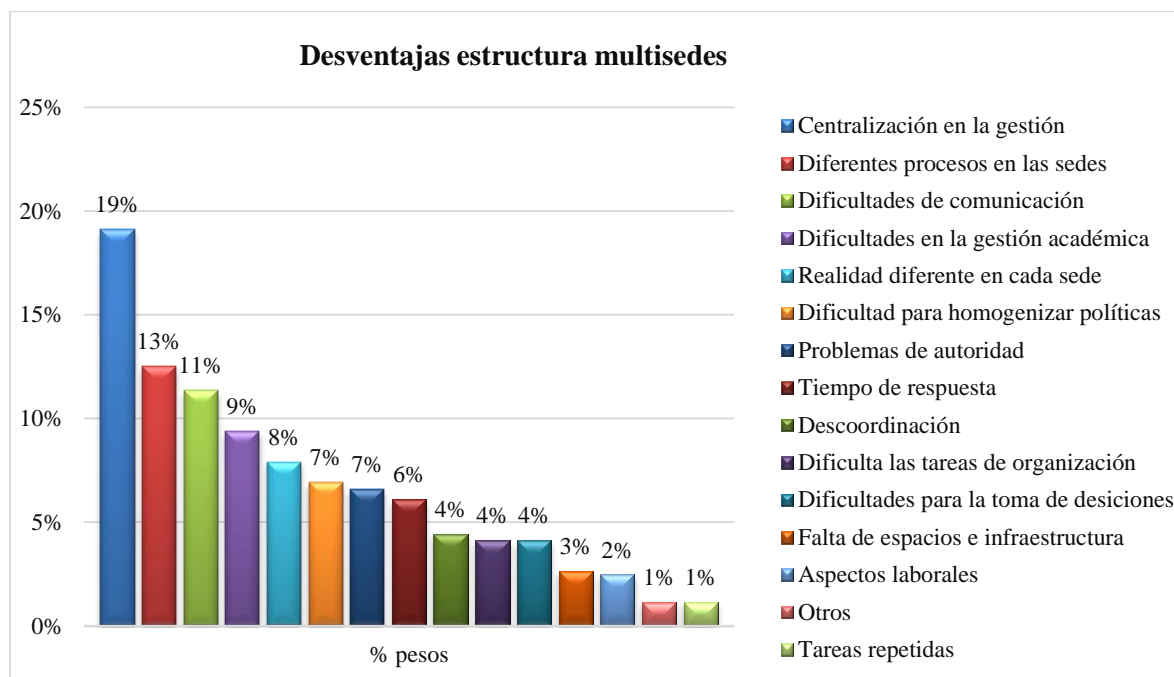
sede Quito. Si se relaciona las opiniones del total de encuestados frente a los docentes con mayor antigüedad en la UPS, se identifica que aquellos docentes que trabajan menos de diez años le otorgan mayor importancia a la “diversificación de la oferta académica”; en cambio para quienes trabajan más de quince años, son ventajas relevantes el “conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano” y la “organización con identidad nacional”.

Tabla 39. Desventajas de la organización multisedes

Desventajas	D 1	D 2	D 3	Total	Total Pesos	% pesos
Centralización en la gestión	30	11	4	45	116	19 %
Diferentes procesos en las sedes	17	11	3	31	76	13 %
Dificultades de comunicación	13	13	4	30	69	11 %
Dificultades en la gestión académica	11	11	2	24	57	9 %
Realidad diferente en cada sede	9	8	5	22	48	8 %
Dificultad para homogenizar políticas	9	7	1	17	42	7 %
Problemas de autoridad	9	4	5	18	40	7 %
Tiempos de respuesta	7	7	2	16	37	6 %
Descoordinación	7	2	2	11	27	4 %
Dificultad en las tareas de organización	5	4	2	11	25	4 %
Dificultades para la toma de decisiones	5	4	2	11	25	4 %
Falta de espacios e infraestructura	1	4	5	10	16	3 %
Aspectos laborales	1	5	2	8	15	2 %
Otros	1	1	2	4	7	1 %
Tareas repetidas	2		1	3	7	1 %
TOTAL	127	92	42	261		

En razón de que se trata de una pregunta abierta para analizar las desventajas de la organización multisedes en la primera prioridad responden 127 personas; en la segunda prioridad responden 92; y en la tercera prioridad únicamente 42; de un total de 261 respuestas.

Gráfico 8. Desventajas de organización multisedes



Para una mejor comprensión se ha agrupado las opiniones que tienen relación entre sí por el sentido semántico o de significado. Los aspectos que más se destacan como desventajas de la Universidad por su característica multisedes son centralización en la gestión, procesos diferentes que se llevan en las sedes, dificultades para la gestión académica y la falta de comunicación, entre otros.

En la ilustración 11 se puede visualizar las frases, ideas o palabras que son más recurrentes en respuestas a las desventajas de la organización multisedes.

Ilustración 10. Nube de palabras acerca de las desventajas de la organización multisedes



Fuente: Elaboración propia con el programa Wordle (<http://www.wordle.net/>)

A continuación se describen las categorías que emergieron respecto de las desventajas de la organización multisedes:

- **Centralización en la gestión**, agrupa aquellas opiniones de los docentes que señalan que la toma de decisiones está centralizada en la sede matriz Cuenca, estas se relacionan con actividades, trámites, procesos administrativos y de gestión, que genera dependencia y poca autonomía en las demás sedes, generando burocracia.
- **Diferentes procesos en las sedes**, expresan la dificultad de no contar con procesos comunes, mantener acuerdos y consensos nacionales porque cada sede es una realidad particular y diferente.
- **Limitaciones para la comunicación**, hace referencia al desconocimiento o la falta de estrategias en la transmisión de decisiones e informes sobre la Universidad, la prolongación de los tiempos para trámites académicos y administrativos, y la escasa coordinación entre los

directores de carrera de las distintas sedes, etc. Se identifican también opiniones sobre la ausencia de interrelación entre docentes y el desconocimiento de las innovaciones, experiencias positivas o buenas prácticas que se están realizando en las otras sedes.

- **Dificultades en la gestión académica**, desventaja que entorpece el manejo de planes únicos entre las carreras de las diferentes sedes, la coordinación de programas y currículos. Las opiniones también hacen referencia a la divergencia de criterios académicos y administrativos y la falta de coordinación académica entre directores de área y carreras.
- **Realidad diferente en cada sede**, se refiere a las dificultades que puede presentarse por las diferencias locales de configuración, historia o idiosincrasia cultural que no siempre son tomadas en cuenta. Estas diferencias radican también en el desconocimiento de las regiones en donde se encuentra cada sede, lo que conlleva el riesgo de confundir la realidad y generalizar criterios o procesos al momento de tomar decisiones.
- **Limitación para homogenizar políticas**, identifica la ausencia o lentitud de articulación de procesos, dificultad para establecer políticas nacionales, falencias en el cumplimiento de reglamentos, políticas y procedimientos, y falta de claridad o ausencia de funciones.
- **Problemas de coordinación entre autoridades**, hacen referencia al gobierno directivo y de órganos colegiados. En el primero, pone de manifiesto la limitación por la ausencia de autoridades con cargos nacionales en las sedes, el trabajo desarticulado de los directivos a nivel nacional, falta de un decano, conflictos entre directivos de las sedes y los directivos nacionales, poca cercanía de los directivos y los intereses de poder; respecto de los cuerpos colegiados se señala la escasa participación en el Consejo Superior de personas con cargos que son clave para la gestión académica; por ejemplo, no todos los directores de área están en este organismo.
- **Dificultades para la toma de decisiones**, describe: el desconocimiento de las realidades y contextos de cada sede, resoluciones académicas y administrativas en tiempos prolongados, y la escasa participación en la definición de normativas.

Al realizar el análisis de opiniones de docentes por sede, se observa que para los docentes de la sede matriz Cuenca, la “centralización” es poco importante (3 %) y en su lugar se destaca la dificultad de las “tareas de organización”. Para quienes están en la sede Guayaquil, el “tiempo de

respuesta” es una desventaja importante. La desventaja que más destacan quienes trabajan en Quito es “la realidad diferente de cada sede” por el contexto, los procesos y la oferta académica.

En el análisis en relación con la antigüedad de los docentes en la Universidad, se visualiza que para los docentes que tienen de 16 a 20 años, “la realidad diferente en cada sede” y “los problemas de autoridad” son importantes.

6.4 Acerca del gobierno de la Universidad

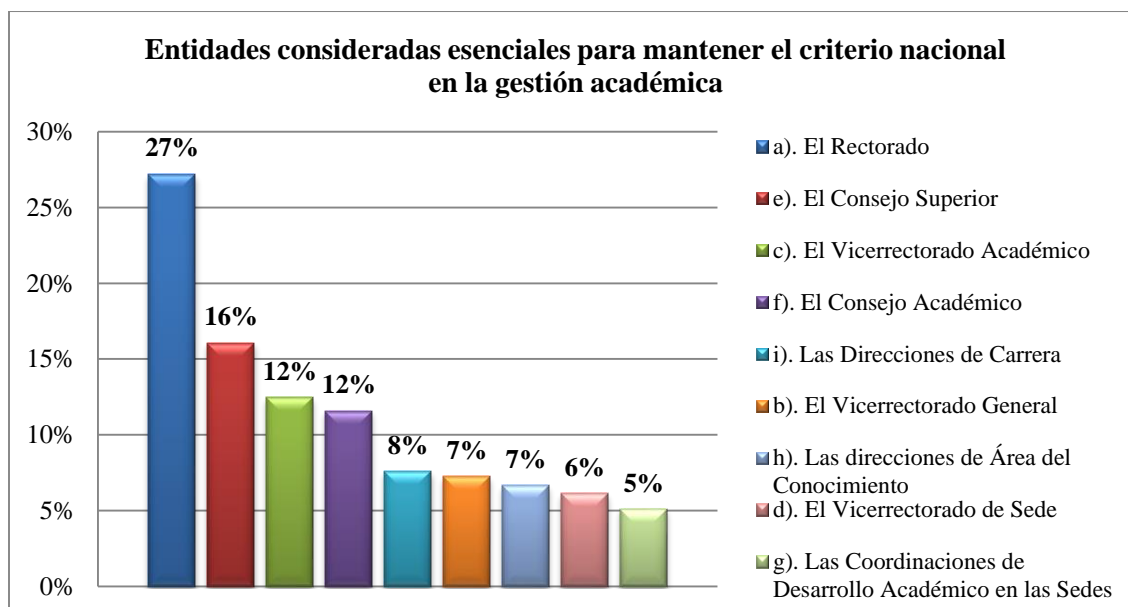
6.4.1 Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica.

La UPS en su estructura de gestión mantiene la organización multisedes, es un aspecto importante que debe tenerse en cuenta a la hora de mantener el criterio nacional a través de su gobierno; para ello se plantea la siguiente pregunta: ¿qué entidades considera esenciales para mantener el criterio nacional en la gestión académica? Señale las tres más importantes colocando los números 1, 2, 3, por su importancia.

Tabla 40. Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica

<i>Prioridad</i>	a). El rectorado	e). El Consejo Superior	c). El vicerrectorado académico	f). El Consejo Académico	i). Las direcciones de carrera	b). El vicerrectorado general	h). Las direcciones de área del conocimiento	d). El vicerrectorado de sede	g). Las coordinaciones de desarrollo académico en las sedes	Total respuestas
1	93	45	26	20	17	14	12	12	7	246
2	15	18	25	29	0	19	10	11	12	139
3	6	15	16	16	37	4	21	13	14	142
T	114	78	67	65	54	37	43	36	33	527

Gráfico 9. Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica



La pregunta plantea tres posibilidades de respuesta en orden de prioridad, por tanto, a los datos se les asigna un peso, dando una valoración de 3 puntos a la prioridad 1; 2 puntos a la prioridad 2 y 1 punto a la prioridad 3; de modo que los datos que se consideran para la apreciación de la gráfica son la suma total con los pesos incluidos.

En el gráfico 9 se observa el porcentaje de las opiniones en tres niveles de importancia para mantener el criterio nacional en la gestión académica:

- En un primer nivel de importancia con 27 % aparece el Rectorado como instancia unipersonal y el Consejo Superior que es el máximo organismo colegiado académico superior con el 16 %.
- En segundo nivel de importancia se encuentra el vicerrector académico (actualmente vicerrector docente) como instancia unipersonal y el Consejo Académico como órgano colegiado que lo preside el vicerrector docente, las dos opciones con 12 %.
- En un tercer nivel de importancia aparecen las direcciones de carrera, el vicerrector general (actualmente vicerrector académico general) y las direcciones de área del conocimiento, que son instancias unipersonales para la gestión académica o administrativa.

En opinión general de los docentes para mantener el criterio nacional, son determinantes en orden de prioridad: el rectorado, el Consejo Superior, el vicerrectorado académico (actualmente vicerrectorado docente), el Consejo Académico, las direcciones de carrera, el vicerrectorado académico general y las direcciones de área del conocimiento. La importancia de los cuatro primeros organismos tiene coherencia con la estructura orgánica actual de la UPS.

Las apreciaciones del grupo de docentes por su antigüedad, consideran lo siguiente: para los profesores de 16 o más años de trabajo en la UPS tienen mayor importancia los órganos colegiados antes que los unipersonales; en cambio, para quienes han laborado menos de 15 años, el orden de importancia es similar a lo ya descrito en la tabla 34 y en el gráfico 9.

Llama la atención que el vicerrectorado académico general aparece como una instancia de menor injerencia con carácter nacional, lo cual podría ser debido a que de acuerdo con la denominada “normativa de transición” vigente desde el año 2008, y al actual Estatuto (art. 76), sus funciones son establecidas por delegación del rector, es miembro del Consejo Superior, Consejo Económico y Financiero, pero desde la creación del vicerrectorado docente (enero 2011), no participa como miembro del Consejo Académico.

Aparecen como instancias importantes para asegurar la gestión académica las direcciones de carrera y las áreas del conocimiento, aunque en niveles inferiores. Es importante anotar que las direcciones de carrera se orientan como un poder emergente e interesante debido a que sin la presencia de las facultades, las carreras han asumido mayores espacios de decisión, aunque no son determinantes para asegurar el criterio nacional en la gestión académica. En la opinión de los docentes las direcciones de áreas del conocimiento no aparecen como un ente importante para asegurar el criterio nacional en la gestión académica; aunque su incidencia para mantener el criterio nacional sin duda es relevante si consideramos que los directores de área del conocimiento son miembros del Consejo Académico como organismo colegiado.

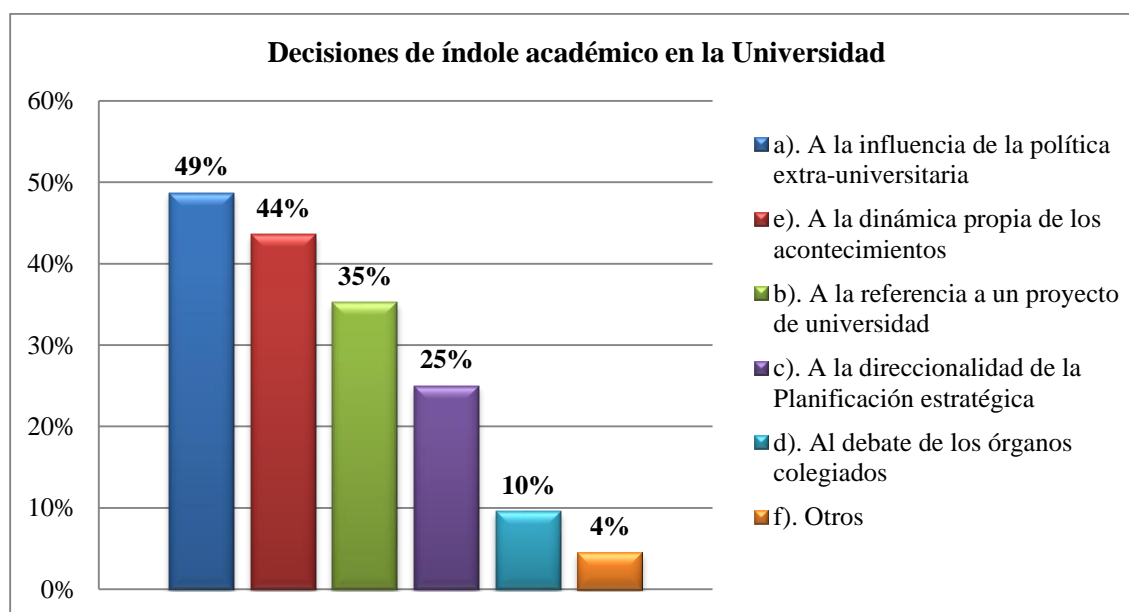
6.4.2 Decisiones de índole académico en la UPS

Para determinar cuáles son los factores que inciden en la toma de decisiones institucionales y conocer la opinión de los docentes se propone la pregunta: ¿A qué atribuye la toma de decisiones de índole académico en nuestra Universidad? Señale las dos más importantes.

Tabla 41. En base de qué se toman las decisiones en la UPS

A qué atribuye la toma de decisiones de índole académico en nuestra Universidad	N.º Respuestas
a). A la influencia de la política extrauniversitaria	76
e). A la dinámica propia de los acontecimientos	68
b). A la referencia a un proyecto de Universidad	55
c). A la direccionalidad de la planificación estratégica	39
d). Al debate de los órganos colegiados	15
f). Otros	7

Gráfico 10. En base de qué se toman las decisiones en la UPS



Teniendo en cuenta que los encuestados podían escoger dos posibilidades, la opción con mayor porcentaje de respuesta, 49 %, corresponde a la consideración de que la toma de decisiones de índole académico en la Universidad Politécnica Salesiana se debe “a la influencia de las políticas extrauniversitarias”; muy de cerca le sigue con 44 % “la dinámica propia de los

acontecimientos”; luego con el 35 % la opción “a la referencia a un proyecto de Universidad” y con 25 % “a la direccionalidad de la planificación estratégica”.

Es necesario mencionar que solo el 10 % de respuestas consideran como factor decisivo “el debate de los órganos colegiados”; y el 4 % de respuestas colocadas en la opción “otros” con las siguientes descripciones: “ciertos directores de Cuenca”; “se debe a la nueva Ley de Educación”; “a la fuerte incidencia y cumplimiento de la ley en que a todas las universidades nos han metido en un mismo saco”; al objetivo nacional del “buen vivir”, y “a lo que opina el rector”.

Al analizar las respuestas por la antigüedad de los docentes, para quienes laboran menos de 6 años, el factor más relevante es interno (referencia de un proyecto institucional, la direccionalidad de la planificación) que guarda relación con la creación en el año 2010 de la Unidad de Planeación, Evaluación y Acreditación en la UPS⁶; mientras que para los restantes se debe a factores externos relacionados a la influencia de la política extrauniversitaria (demanda social, cambio de la matriz productiva, plan nacional de desarrollo, etc.), en la cual coinciden también los docentes de la Sede Guayaquil, a diferencia de los informantes de Quito y Cuenca que dan mayor peso a factores internos de la Universidad que condicionan o motivan las decisiones académicas.

Si se considera que la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento (pregunta 5 – opción b) es un factor externo, y basándose en el porcentaje de elección de respuesta (44 %), se evidencia que está relacionado con la influencia de las políticas extra universitarias (pregunta 9 – opción a) que es el factor de mayor ponderación (49 %) para la toma de decisiones de índole académica en la UPS.

⁶ La Unidad de Planeación, Evaluación y Acreditación es la instancia universitaria que tiene como finalidad fomentar y asegurar la calidad académica, y el mejoramiento continuo de la gestión institucional, a través del desarrollo de los procesos de planeación, seguimiento, evaluación y acreditación institucional (art. 39 del Estatuto), cuidando que todas las instancias universitarias aporten al cumplimiento de los objetivos institucionales.

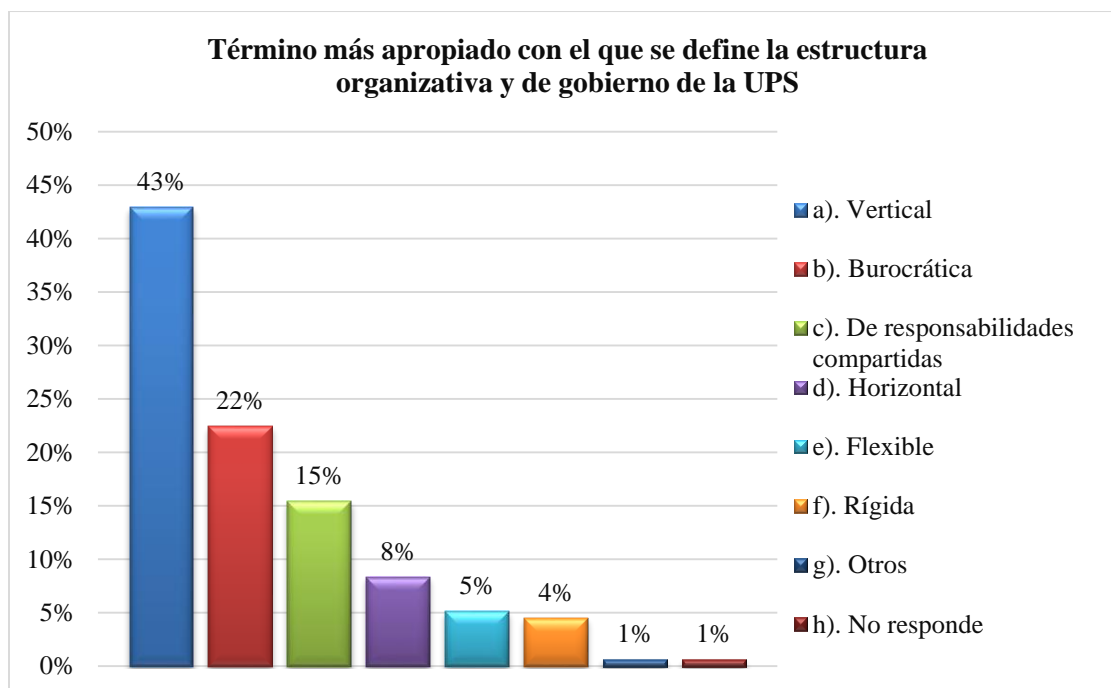
6.4.3 Valoración de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS.

Para conocer la opinión de los docentes sobre el modelo de estructura organizativa y de gobierno de la UPS, se definió una pregunta con diferentes opciones: Señale el término más apropiado con el que usted definiría la estructura organizativa y de gobierno de nuestra Universidad (marque solamente una).

Tabla 42. Opinión de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS

Término más apropiado con el que se define la estructura organizativa y de gobierno de la UPS	N.º Respuestas
a). Vertical	67
e). Burocrática	35
f). De responsabilidades compartidas	24
b). Horizontal	13
c). Flexible	08
d). Rígida	07
g). Otros	01
h). No responde	01
TOTAL	156

Gráfico 11. Opinión de la estructura organizativa y de gobierno de la UPS



De las opciones escogidas por los docentes, el 43 % considera que la estructura organizativa y de gobierno de la Universidad Politécnica Salesiana es de carácter vertical, coincidiendo en esta apreciación los docentes de las tres sedes (Quito = 32; Cuenca = 25 y Guayaquil = 9); el 22 % visualiza una característica organizativa y de gobierno, burocrática; el 15 % señala a la organización y gestión del gobierno con características de responsabilidades compartidas. Aspectos relacionados con una visión horizontal y flexible ocupan porcentajes menores entre el 8 % y el 5 %; factores relacionados a una estructura rígida se expresan con el 4 % de las opiniones; otras opiniones (1 %) vertidas en la sede Quito añaden que es una “organización centralista y no clara”.

Mayoritariamente los docentes perciben a la estructura organizativa y de gobierno de la UPS, con las características de verticalidad, burocrática y rígida (69 %) en relación con las características horizontalidad, flexibilidad y de responsabilidades compartidas (28 %).

Es importante anotar que la UPS, asume un sistema de gestión de responsabilidades compartidas, trabajado en el Cuaderno de Reflexión Universitaria N.º 9 del año 2009 y aprobado en Resolución del Consejo Superior (N.º 007-01-2010-01-20) en enero de 2010. Este criterio

institucional no coincide con la opinión mayoritaria de los encuestados; lo que también se evidencia en la opinión de los directivos (datos cualitativos) que indican que en la práctica no se comprende su concepción y tampoco se aplica.

6.5 Acerca de la gestión académica en la Universidad

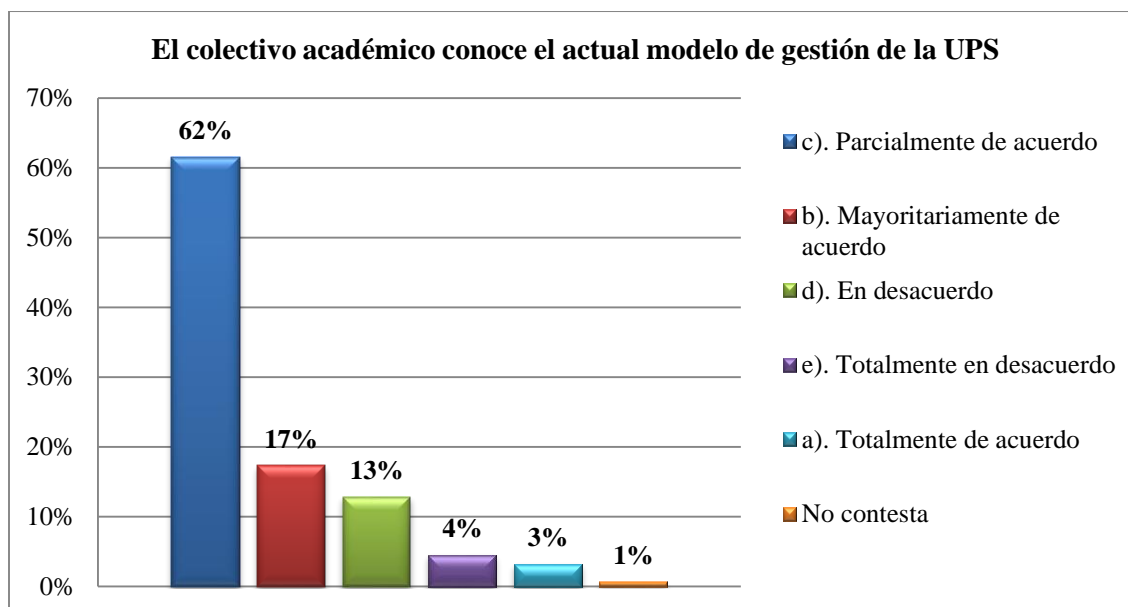
6.5.1 Conocimiento del modelo de gestión de la UPS.

Para determinar el grado de conocimiento de los docentes, respecto del modelo de gestión de la Universidad, se plantea la siguiente afirmación con cinco opciones de respuesta: Indique el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: El colectivo académico conoce el actual modelo de gestión de la UPS.

Tabla 43. Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS

El colectivo académico conoce el actual modelo de gestión de la UPS	N.º respuestas
c). Parcialmente de acuerdo	96
b). Mayoritariamente de acuerdo	27
d). En desacuerdo	20
e). Totalmente en desacuerdo	7
a). Totalmente de acuerdo	5
f). No contesta	1
TOTAL	156

Gráfico 12. Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS



Del total de 156 profesores con dedicación a tiempo completo, el 62 % está “parcialmente de acuerdo” en conocer el actual modelo de gestión de la Universidad Politécnica Salesiana, el 17 % está “mayoritariamente de acuerdo”, el 13 % está en desacuerdo, el 4 % está totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo el 3 %; y, el 1 % no contesta.

El 20 % de los encuestados afirma que conoce el actual modelo de gestión de la UPS; el 17 % afirma no conocerlo, y la mayoría (62 %) indica que conoce del modelo parcialmente, se puede interpretar entonces que existe duda e incertidumbre generalizada sobre el modelo de gestión; esta realidad se refleja con un porcentaje mayor en el análisis que se hace a docentes por sede, y a grupos de docentes en cuanto a su antigüedad en la Universidad donde se destaca que aproximadamente el 75 % de las 64 personas con 11 años o más en el ejercicio de la docencia en la UPS, y el 54 % de 91⁷ docentes que tienen menos de 11 años de docencia, indica conocer parcialmente el modelo de gestión. Estas apreciaciones tienen correspondencia con las diferentes formas de definición de la estructura organizativa de la Universidad, recogidas en las opiniones descritas en el punto 6.4.3.

⁷ No se contabiliza un docente que no indicó su antigüedad.

6.5.2 Posibilidad de coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento.

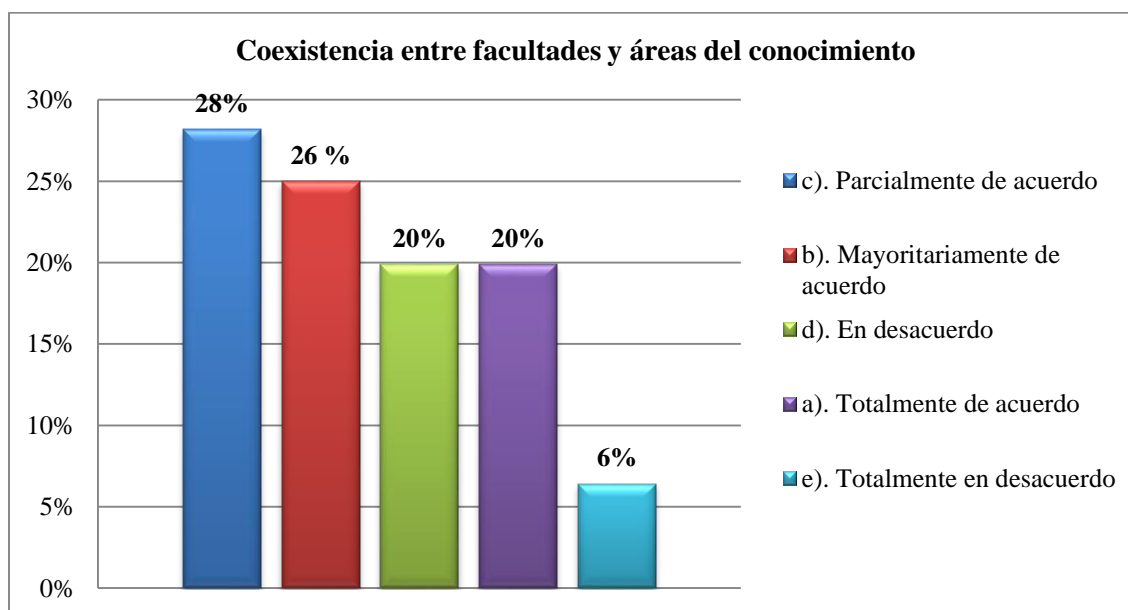
Para analizar si en el imaginario de los académicos y directivos universitarios se concebía la eventualidad de que pueda haberse compartido la gestión académica a través de las áreas del conocimiento y la gestión administrativa de la academia a través de las facultades, se presenta una consulta con cinco opciones: Indique si está de acuerdo con esta afirmación: En un modelo de gestión académica pueden coexistir adecuadamente facultades con áreas de conocimiento.

Tabla 44. Coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento

En un modelo de gestión académica puede coexistir adecuadamente facultades con áreas del conocimiento	N.º respuestas
c). Parcialmente de acuerdo	43
b). Mayoritariamente de acuerdo	40
d). En desacuerdo	31
a). Totalmente de acuerdo	32
e). Totalmente en desacuerdo	10
* TOTAL	156

* Un docente contesta dos opciones.

Gráfico 13. Coexistencia entre facultades y áreas del conocimiento



Del análisis propuesto se obtienen los siguientes datos: el 29 % de docentes indica estar parcialmente de acuerdo en un modelo de gestión académica con la coexistencia de facultades con áreas de conocimiento; el 25 % está mayoritariamente de acuerdo; quienes están en desacuerdo y totalmente de acuerdo tienen un 20 % cada uno; solamente el 6 % está totalmente en desacuerdo. Como se puede apreciar, la tendencia de la opinión en las cinco opciones está repartida entre las cuatro primeras con puntajes cercanos y no está muy claro el posicionamiento, aunque si consideramos los porcentajes de mayoritariamente de acuerdo y totalmente de acuerdo, representa apenas el 46 %. Quienes opinan que están parcialmente de acuerdo 28 %, están en una situación de duda y su respuesta es ambigua, entonces se considera que su opinión no es comprometida.

En una visión general de las opiniones de los docentes universitarios, se evidencia que no existe acuerdo que se incline hacia la coexistencia o no de facultades y áreas del conocimiento, a diferencia de las opiniones de los directivos de la Universidad (datos cualitativos), quienes sugieren la coexistencia.

Si se relaciona la opinión por separado tanto en las opiniones por cada sede o por rango de antigüedad, no existe coincidencia en la opinión, ya que la valoración es más dispersa en cada grupo.

6.5.3 Estructura de gestión académica y su relación con la misión y visión institucional.

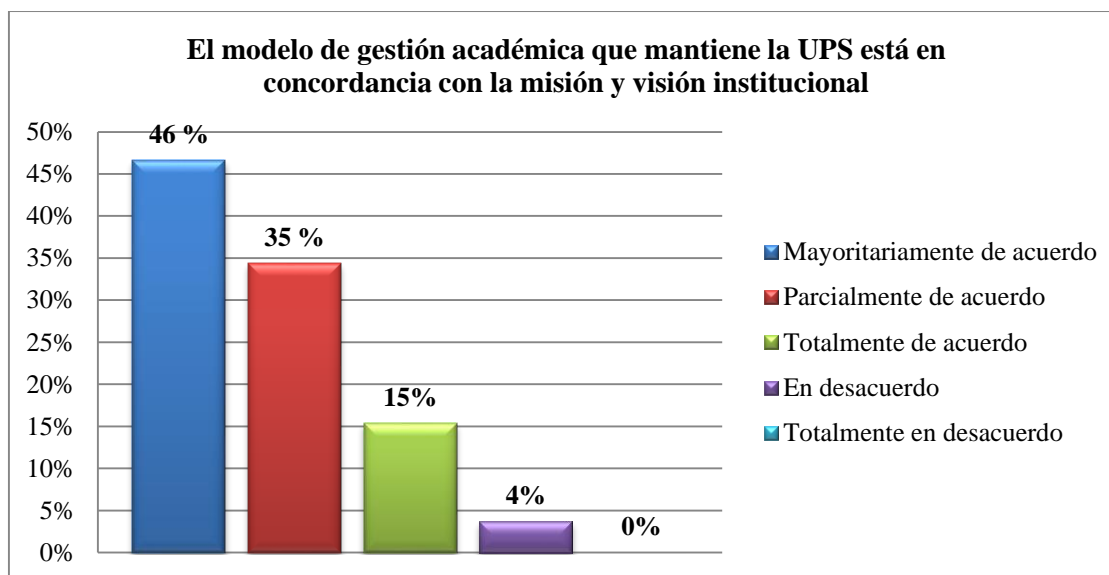
La misión y visión de la UPS y su operacionalización, abarca todos los ámbitos universitarios, con esta explicación es pertinente el análisis para relacionar la gestión académica por áreas del conocimiento frente a la misión y visión declaradas en la Carta de Navegación de la UPS; para ello se plantea una consulta y cinco opciones de respuesta: Indique si está de acuerdo con esta afirmación: El modelo de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional.

Tabla 45. Concordancia de la estructura de gestión académica con misión y visión

El modelo de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional	N.º respuestas
b). Mayoritariamente de acuerdo	71
c). Parcialmente de acuerdo	55
a). Totalmente de acuerdo	24
d). En desacuerdo	6
e). Totalmente en desacuerdo	0
* TOTAL	156

* Un docente contesta dos opciones

Gráfico 14. Concordancia del modelo de gestión académica con la misión y visión



Del análisis relacional, el 46 % de docentes están mayoritariamente de acuerdo en que la estructura de gestión académica que mantiene la Universidad Politécnica Salesiana está en concordancia con la misión y visión institucional, el 35 % está parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo el 15 % y el 4 % está en desacuerdo. En este estudio no existe un valor que represente a la opción, totalmente en desacuerdo; por lo tanto, claramente la opinión de los encuestados se orienta e indica que existe coherencia entre la estructura de gestión académica y la misión y visión universitaria.

Es importante considerar que en las opiniones de los encuestados no existe claridad en el conocimiento del modelo de gestión académica de la UPS; sin embargo, se afirma que este modelo está en concordancia con la misión⁸ y visión⁹ institucional.

6.5.4 Áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de la docencia.

En los análisis anteriores se busca definir que la estructura organizativa tenga correspondencia frente a los aspectos que orientan el desarrollo institucional, de la misma manera es necesario plantear un estudio que responda al fortalecimiento de la docencia en la Universidad y este aspecto se puede apreciar determinando cuál es la influencia que las áreas del conocimiento han tenido en el desarrollo de la docencia; esta inquietud se estructura en lo siguiente: Indique si está de acuerdo con esta afirmación: La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la docencia.

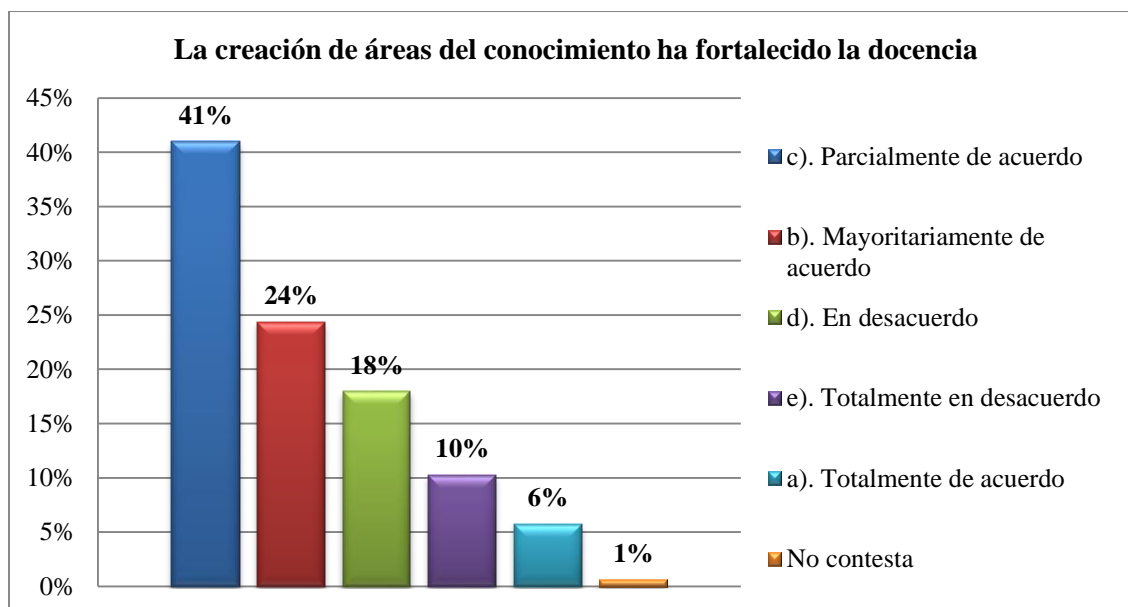
Tabla 46. Áreas del conocimiento y docencia

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la docencia	N.º respuestas
c). Parcialmente de acuerdo	64
b). Mayoritariamente de acuerdo	38
d). En desacuerdo	28
e). Totalmente en desacuerdo	16
a). Totalmente de acuerdo	9
f). No contesta	1
TOTAL	156

⁸ Misión de la UPS: La Universidad Politécnica Salesiana es una institución de educación superior humanística y politécnica, de inspiración cristiana con carácter católico e índole salesiana; dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares; busca formar "honrados ciudadanos y buenos cristianos", con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional. (UPS, Carta de Navegación, 2014, pág. 28)

⁹ Visión de la UPS: La Universidad Politécnica Salesiana tiene como visión: ser una institución de educación superior de referencia en la búsqueda de la verdad y el desarrollo de la cultura, de la investigación científica y tecnológica; reconocida socialmente por su calidad académica, Responsabilidad Social Universitaria y por su capacidad de incidencia en lo intercultural. (UPS, Carta de Navegación, 2014, pág. 28)

Gráfico 15. Áreas del conocimiento y docencia



De la consulta propuesta, el 41 % de docentes están parcialmente de acuerdo en que la creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la docencia, 24 % está mayoritariamente de acuerdo, en desacuerdo el 18 %, totalmente en desacuerdo el 10 % y el 6 % totalmente de acuerdo. El 1 % de encuestados no contesta.

Este orden de opinión se mantiene y la diferencia es poco significativa, al realizar el análisis individual de los docentes considerando los grupos de docentes por antigüedad o a los catedráticos por sede; sin embargo, esta apreciación no es coincidente con la opinión de los directivos, quienes manifiestan que las áreas del conocimiento si han fortalecido la docencia, quizá este criterio se deba a la cercanía del trabajo de los directivos con los directores de las áreas, a diferencia de los docentes cuya relación es más limitada y tal vez en este espacio se desconoce del trabajo que han realizado las áreas.

Como soporte a la opinión de los directivos, como se verá más adelante en los datos cualitativos en la opinión de los directivos en el ámbito de la docencia, se destacan dos elementos: el primero, la política del rector desde el año 2010, que favoreció el otorgamiento de becas para

formación a nivel de magíster y en un segundo momento para formación a nivel de Ph. D.¹⁰; el segundo, la UPS en su plan estratégico 2009-2013 estableció como objetivos importantes: la formación en cuarto nivel del cuerpo docente y su racionalización frente a las cátedras, pasar de un modelo centrado en el profesor a uno centrado en el alumno, y pasar de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje en la búsqueda de dar protagonismo al estudiante; estos elementos forman parte de la motivación inicial para la creación de las áreas del conocimiento. Sin duda alguna esta apreciación contrasta con la visión de los docentes en relación con el mejoramiento de la docencia.

6.5.5 Áreas del conocimiento y su proyección hacia el fortalecimiento de la investigación.

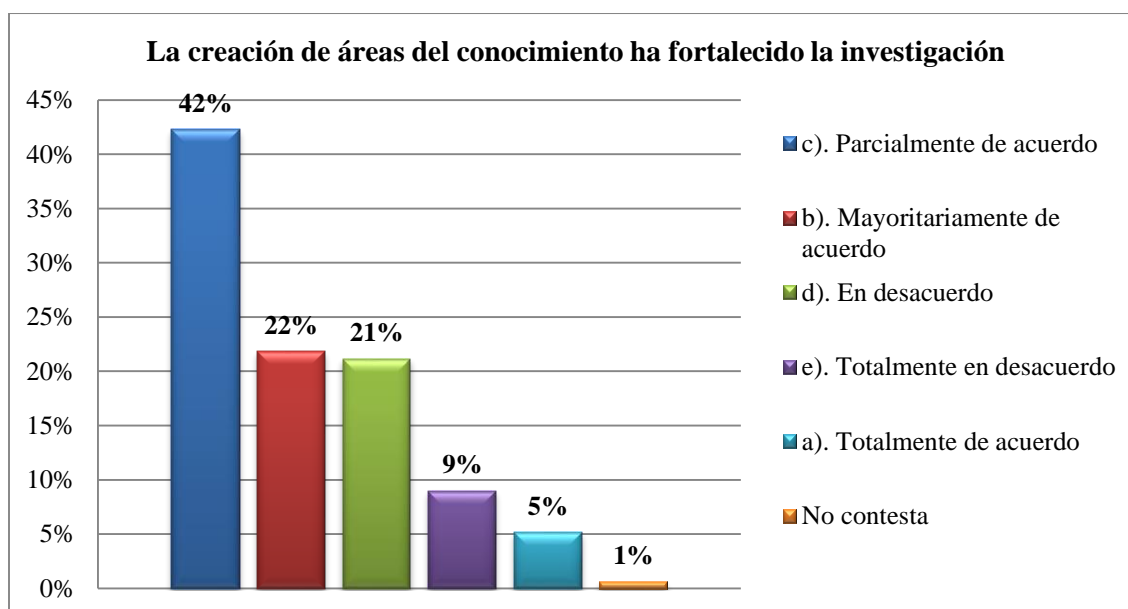
Al igual que el punto anterior, es pertinente el análisis de la influencia de las áreas del conocimiento y como proyectaron su trabajo para mejorar en la función universitaria en el aspecto de la investigación, para esta observación se plantea la inquietud con la posibilidad de escoger entre cinco opciones: Indique si está de acuerdo con esta afirmación: La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación.

Tabla 47. Áreas del conocimiento e investigación

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación.	N.º respuestas
c). Parcialmente de acuerdo	66
b). Mayoritariamente de acuerdo	34
d). En desacuerdo	33
e). Totalmente en desacuerdo	14
a). Totalmente de acuerdo	8
f). No contesta	1
TOTAL	156

¹⁰ Según los informes de los documentos de Rendición de Cuentas para dar cumplimiento al Plan de Formación Docente enfocado a la formación de los catedráticos a nivel de magíster y Ph. D., entre los años 2010 y 2014, la UPS ha financiado con becas a docentes para la titulación de 282 magíster y 152 Ph. D. (UPS, Rendición de Cuentas, 2011: 61; 2012: 10; 2013: 15; 2014: 29).

Gráfico 16. Áreas del conocimiento e investigación



Producto de las encuestas realizadas, se desprende el siguiente detalle de datos: el 42 % de docentes está parcialmente de acuerdo en que la creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la investigación, la opción mayoritariamente de acuerdo es escogida por el 22 %, en desacuerdo señala el 21 %, totalmente en desacuerdo el 9 % y totalmente de acuerdo el 5 %. El 1 % de consultados no contesta.

Tampoco se evidencia mayor diferencia entre las opiniones de los docentes al diferenciarlos por la sede a la que pertenecen; sin embargo, al realizar una correlación con las opiniones de los docentes por su antigüedad, se destaca el hecho de que para los docentes que han laborado entre 11 y 15 años, ninguno afirma estar totalmente de acuerdo en que las áreas del conocimiento han favorecido la investigación, en todos los rangos de antigüedad la opción parcialmente de acuerdo es la de mayor elección.

Si se compara estos resultados con la pregunta que indica “si las áreas del conocimiento han fortalecido a la docencia”, en general los porcentajes son muy similares, manteniéndose el mismo orden en las opciones de respuesta del punto 6.5.4, asimismo la apreciación preponderante se refiere a la opción parcialmente de acuerdo.

En la UPS, la investigación se ha desarrollado significativamente, esto no necesariamente puede estar relacionado con la estructura de gestión académica por áreas del conocimiento, como lo veremos más adelante con los datos de los grupos de discusión y de las entrevistas; una de las razones para hacer esta explicación es que la UPS en el año 2008, con la finalidad de fomentar la cultura de la investigación, reglamentó el financiamiento de proyectos a través de la convocatoria a fondos concursables para investigación¹¹, además, se crea la Dirección de Investigación. En el año 2010, se aprueba el reglamento para la creación y funcionamiento de los centros de investigación, y se crean los primeros centros de investigación. En el año 2013, inicia la ejecución del Plan Trienal de investigación y se da los primeros pasos para contar con la asesoría de la Universidad Politécnica de Madrid para reorganizar la investigación en la UPS.

Según los informes de la Secretaría Técnica de Investigación e informes de Rendición de Cuentas, en la UPS se han ejecutado 67 proyectos de investigación en el año 2011, 47 proyectos en el año 2012, 96 en el año 2013 y 107 en el año 2014; los resultados de estos procesos de investigación se visualizan en la publicación de artículos en revistas científicas del catálogo ISI Web Scopus (scopus.com)¹² con avances significativos que van desde 2 artículos en el año 2011 a 26 en el año 2014.

6.5.6 Áreas del conocimiento y su trabajo en el fortalecimiento de la vinculación con la sociedad.

Otro aspecto relevante en la UPS es la vinculación con la sociedad, esta función universitaria y las áreas del conocimiento se analizan desde el punto de vista de la relación que tienen estas últimas en el desarrollo de este ámbito universitario; para solventar esta inquietud se plantea la consulta con cinco opciones: Indique si está de acuerdo con esta afirmación: La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la vinculación social.

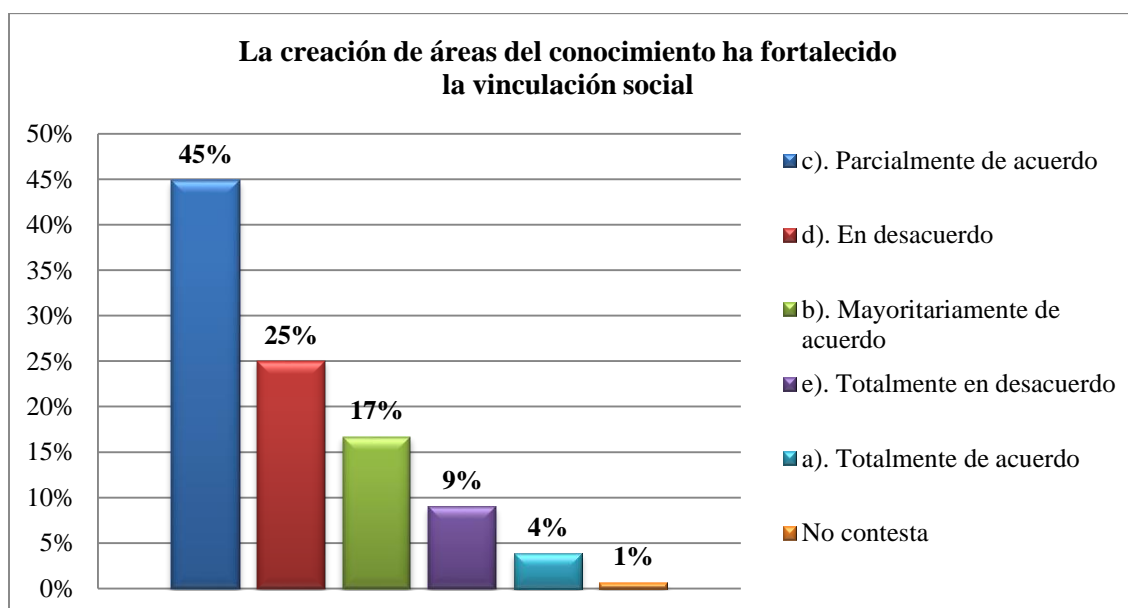
¹¹ Resolución N.º 717-77-2008-10-13 del Consejo Superior: Aprobar el Reglamento para la Gestión del Fondo Concursable de Investigación, de la Universidad Politécnica Salesiana.

¹² SCOPUS. (06 de Mayo de 2015). SCOPUS. Obtenido de www.scopus.com

Tabla 48. Áreas del conocimiento y vinculación con la colectividad

La creación de áreas del conocimiento ha fortalecido la vinculación social	N.º respuestas
c). Parcialmente de acuerdo	70
d). En desacuerdo	39
b). Mayoritariamente de acuerdo	26
e). Totalmente en desacuerdo	14
a). Totalmente de acuerdo	6
No contesta	1
TOTAL	156

Gráfico 17. Áreas del conocimiento y vinculación con la colectividad



En el presente análisis sobre la influencia de las áreas del conocimiento en el fortalecimiento de la vinculación con la sociedad, al igual que sucede con las funciones de docencia e investigación, la opinión de los docentes encuestados se dirige a una respuesta mayoritaria en la opción “parcialmente de acuerdo” con el 46 %; el 25 % está en desacuerdo, mayoritariamente de acuerdo el 17 %, totalmente en desacuerdo el 8 % y totalmente de acuerdo el 4 %. De la misma manera que en las preguntas anteriores el 1 % no escoge opción alguna.

Cruzando esta información con respecto a los grupos de docentes por sede, se destaca que ningún docente de la sede Guayaquil está “totalmente en desacuerdo”, un alto porcentaje manifiesta

estar “de acuerdo” (la suma de quienes están “totalmente” y “mayoritariamente de acuerdo” es de un 42 %, mientras que las respuestas “parcialmente de acuerdo” es de 35 %); solamente el 1 % de los docentes de la sede Quito está “totalmente de acuerdo”. En referencia a los grupos de docentes con relación a la antigüedad, la opción parcialmente de acuerdo es la de mayor porcentaje, si bien los porcentajes de las opciones “totalmente” y “mayoritariamente de acuerdo” son bajos para todos los rangos de tiempo de trabajo, para los docentes con antigüedad de 1 a 5 años es de un 28 %, mientras que para los de 16 a 20 años es de 11 %, lo que indica que los más antiguos consideran que el aporte de las áreas del conocimiento a la vinculación con la sociedad, es menor.

De acuerdo con lo que expresan los documentos institucionales, la función de vinculación con la sociedad es considerada como una fortaleza institucional; así, en el proceso de evaluación con fines de acreditación, el Conea (2009: 33) afirma que “es una función que se ha desarrollado con mucha efectividad”¹³; algunos datos tomados de documentos institucionales dan cuenta que la UPS ha ejecutado en el año 2012 un total de 247 proyectos de vinculación trabajados mediante convenios¹⁴. En este mismo contexto, en el mes de octubre del 2012, la UPS establece un Plan de Vinculación con la Sociedad¹⁵ con la finalidad de organizar y orientar esta función, este plan cuenta con 10 programas macros que contemplan los proyectos de vinculación; en el año 2013 se ejecutan 47 proyectos¹⁶ y en el año 2014, 76¹⁷.

Si se compara los resultados de las respuestas sobre la relación existente entre las áreas del conocimiento y su influencia en el fortalecimiento de las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, las opiniones son similares, situándose mayoritariamente en la opción “parcialmente de acuerdo”. Esta apreciación puede ser interpretada como una falta de claridad de las acciones que las áreas han desempeñado en el mejoramiento de la gestión académica y su repercusión en las funciones universitarias, sin embargo, también es evidente que el desarrollo de estas funciones ha sido estimulado por decisiones institucionales más que por la intervención de instancias internas de gestión, de manera particular.

¹³ Conea, Universidad Politécnica Salesiana – Resumen ejecutivo de la evaluación externa, 2009, pág. 33.

¹⁴ UPS, Informe de Rendición de Cuentas, 2012, pág. 24.

¹⁵ Resolución N.º 0083-07-2012-10-17 del Consejo Superior.

¹⁶ UPS, Informe de Rendición de Cuentas, 2014, pág. 35.

¹⁷ UPS, Informe de Rendición de Cuentas, 2014, pág. 36.

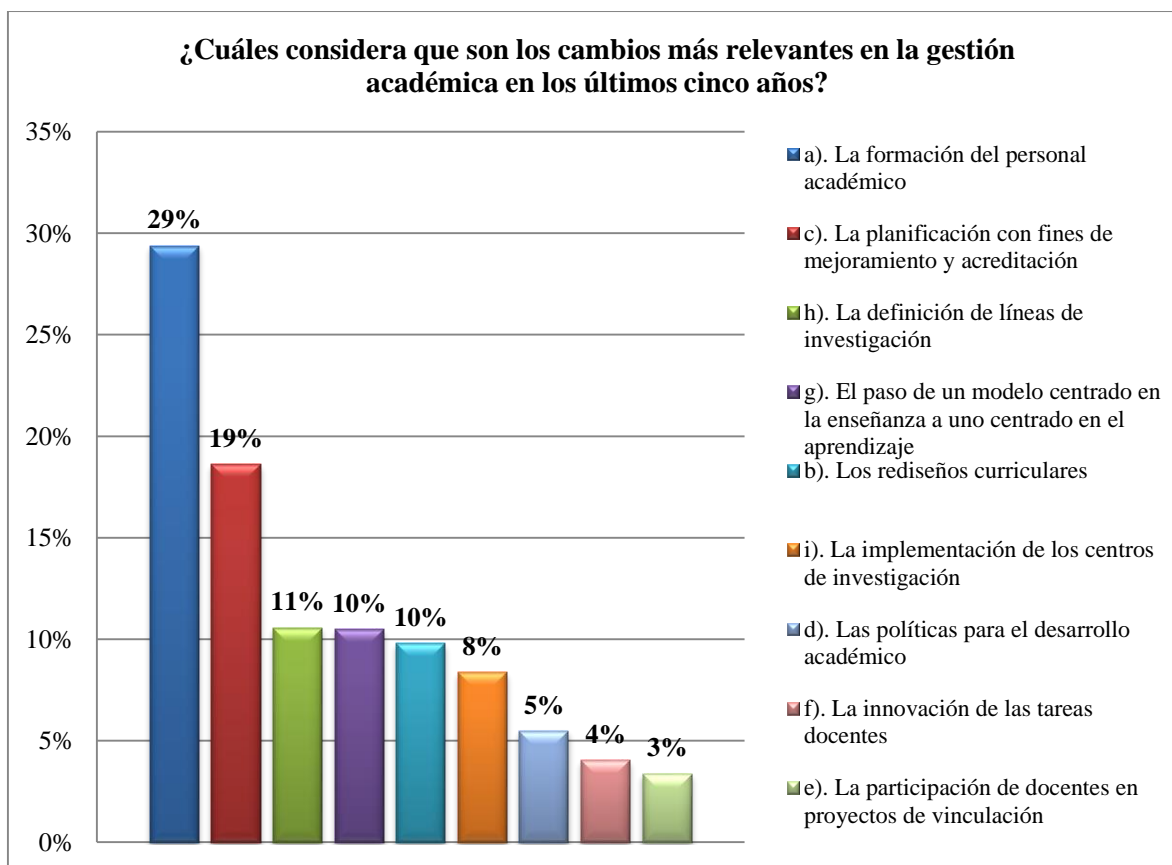
6.5.7 Cambios relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años.

Como último tema de análisis respecto a la gestión académica universitaria se plantea un grupo de frases que permiten identificar si han existido cambios en los últimos años y cuál es el orden jerárquico en opinión de los consultados; para esto se presenta una pregunta con nueve opciones: ¿Cuáles considera que son los cambios más relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años? Marque los tres más importantes en orden de jerarquía con los números 1, 2, 3.

Tabla 49. Cambios más relevantes en la gestión académica

Prioridad	a). La formación del personal académico	c). La planificación con fines de mejoramiento y acreditación	h). La definición de líneas de investigación	g). El paso de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje	b). Los rediseños curriculares	i). La implementación de los centros de investigación	d). Las políticas para el desarrollo académico	f). La innovación de las tareas docentes	e). La participación de docentes en proyectos de vinculación	N.º Respuestas
1	81	34	16	21	14	11	10	7	3	197
2	21	36	18	15	23	16	9	7	9	154
3	21	20	26	16	14	22	9	7	8	143
T	123	90	60	52	51	49	28	21	20	494
Con peso	306	194	110	109	102	87	57	42	35	1042

Gráfico 18. Cambios más relevantes en la gestión académica



En los datos producto de las consultas, descritos en las ilustraciones, se observa que los cambios más relevantes en la gestión académica en los últimos cinco años están considerados según tres niveles de importancia:

- El primero se refiere a la formación del personal académico, la planificación con fines de mejoramiento y acreditación, y el paso de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje.
- En segundo nivel: la planificación con fines de mejoramiento y acreditación, los rediseños curriculares y la formación del personal académico.
- Por último: la definición de líneas de investigación, la implementación de los centros de investigación y también la formación del personal académico.

Si se compara con las respuestas de los docentes por sede, la preferencia de los consultados es similar; así mismo, si se relaciona con los grupos de docentes por su antigüedad, la selección de respuestas es parecida.

La mayoría de elementos que en la selección de opciones priorizan los docentes, forman parte del Plan Operativo de la UPS (2014-2016)¹⁸ denominado plan de mejoras institucional, que está en proceso de ejecución en función de los resultados de la evaluación externa realizada por el Ceaaces en el año 2013, para la acreditación; así también, las opciones que prevalecen, aportan al cumplimiento de los objetivos del Plan Estratégico de la Universidad (2014-2018).

En relación con el mejoramiento continuo, las sedes Quito y Guayaquil fueron evaluadas por el Ceaaces en el año 2012, organismo que en el proceso de depuración de extensiones universitarias en el país, las ubicó en el grupo de desempeño de extensiones “condicionadas” por lo tanto sujetas a la ejecución de un plan de mejoramiento con una duración de 18 meses, proceso que a la fecha ha llevado a que las dos sedes pasen al grupo de desempeño de extensiones “aprobadas”.

Es pertinente destacar que las opiniones de los docentes respecto de los cambios más importantes en los últimos años, tienen correspondencia con el camino recorrido por la Universidad, y que en estos últimos años se refleja en la planificación estratégica y la rendición social de cuentas.

6.6 Factores y elementos necesarios para mejorar la gestión académica

En los puntos 6.3, 6.4 y 6.5, se analiza la gestión académica desde los puntos de vista de la organización institucional, del gobierno universitario y la incidencia de las áreas del conocimiento como una nueva forma de estructura organizativa en la Universidad; a partir de este estudio es necesario orientar la investigación hacia el aseguramiento de la estructura y los elementos que se requieren para mejorar la gestión de la academia.

¹⁸ En el año 2013, la UPS en su conjunto fue evaluada por el Ceaaces, obteniendo la acreditación en categoría B (de 5 posibles) por cinco años, y tiene en ejecución un plan de mejoramiento institucional de dos años de duración, que incluye un seguimiento continuo de su cumplimiento. Dentro de este plan de mejoras se encuentra que la UPS debe establecer: un plan de formación de docentes (a nivel de magister y Ph. D.), un plan de capacitación, actualización del Plan de Vinculación, fortalecimiento de los procesos de investigación, actualizar la oferta académica de grado, etc. Este plan de mejoramiento está vigente hasta marzo del 2016. (UPS, Planificador institucional, 2015:12-22).

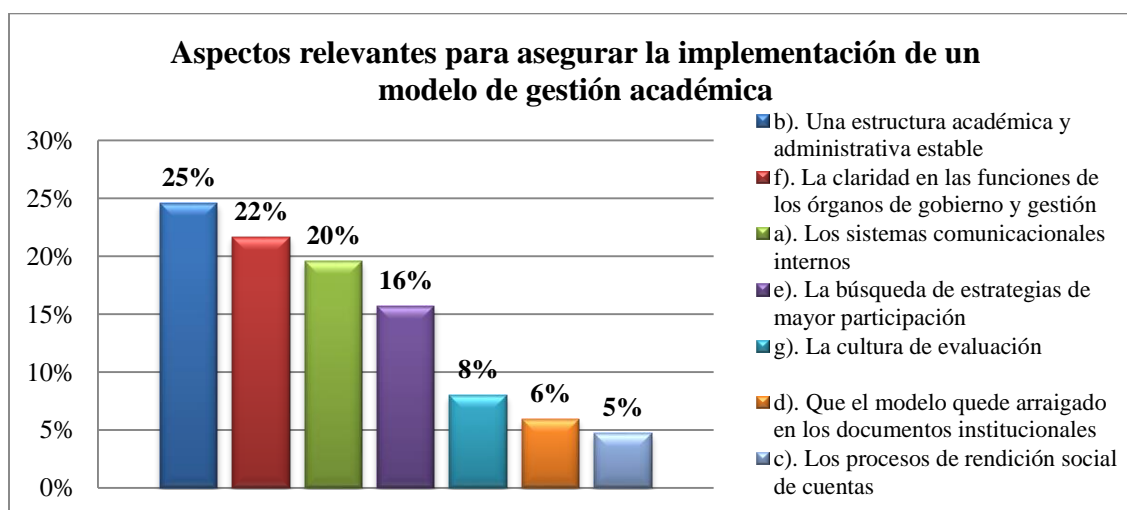
6.6.1 Factores relevantes para asegurar la implementación de una estructura organizativa.

Una vez que la estructura académica que permita de gestión universitaria, se haya implementado, es necesario examinar los caminos que permitan asegurar su aplicación, en este contexto se plantea una pregunta con la posibilidad de selección entre varias opciones y esta clasificación se encuentre realizada con una jerarquización, así: ¿qué factores considera son más importantes para asegurarlo? Señale los tres más importantes colocando 1, 2, 3, por su importancia.

Tabla 50. Aspectos relevantes para asegurar la implementación de un modelo de gestión académica

Prioridad	b). Una estructura académica y administrativa estable	f). La claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión	a). Los sistemas comunicacionales internos	e). La búsqueda de estrategias de mayor participación	g). La cultura de evaluación	d). Que el modelo quede arraigado en los documentos institucionales	c). Los procesos de rendición social de cuentas	N.º Respuestas
1	59	36	36	23	10	11	6	181
2	24	37	30	28	15	10	11	155
3	21	35	28	32	20	6	7	149
T	104	108	94	83	45	27	24	485
<i>Con peso</i>	246	217	196	157	80	59	47	1002

Gráfico 19. Aspectos relevantes para asegurar la implementación de un modelo de gestión académica



La tabla y el gráfico orientan hacia la observación de los factores más importantes para asegurar el modelo de gestión universitaria, considerados en la opinión de los encuestados, en orden de relevancia se detalla a continuación:

- En primer lugar, los que se refieren a: una estructura académica y administrativa estable, los sistemas comunicacionales internos y la claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión.
- En un segundo nivel de importancia se presenta nuevamente: la claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión, los sistemas comunicacionales internos y la búsqueda de estrategias de mayor participación.
- En el tercer nivel se ubica: la claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión, la búsqueda de estrategias de mayor participación y los sistemas comunicacionales internos.

Si hacemos una lectura general a los factores propuestos, por la jerarquización, adquieren el siguiente orden: una estructura académica y administrativa estable; la claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión; los sistemas comunicacionales internos; y, la búsqueda de mayor participación.

Cuando se hace un análisis por grupo de docentes, considerando a los docentes por sede, los resultados son similares aunque con una ligera variación en la posición de los tres primeros factores; en cambio si se comparan las respuestas tomando en cuenta a los grupos de docentes por su antigüedad (15 años de docencia), se destaca la opinión en la opción “contar con claridad en las funciones de los órganos de gobierno”.

6.6.2 Elementos necesarios para mejorar la gestión académica.

Mejorar la gestión no implica solamente determinar una estructura o considerar factores que permitan asegurar su implementación; sino, que es imperante que se generen y desarrollen herramientas que permitan aplicar las nociones anteriores; en este sentido y luego del análisis de los factores que inciden en la aplicación de una estructura organizativa, se desarrolla una

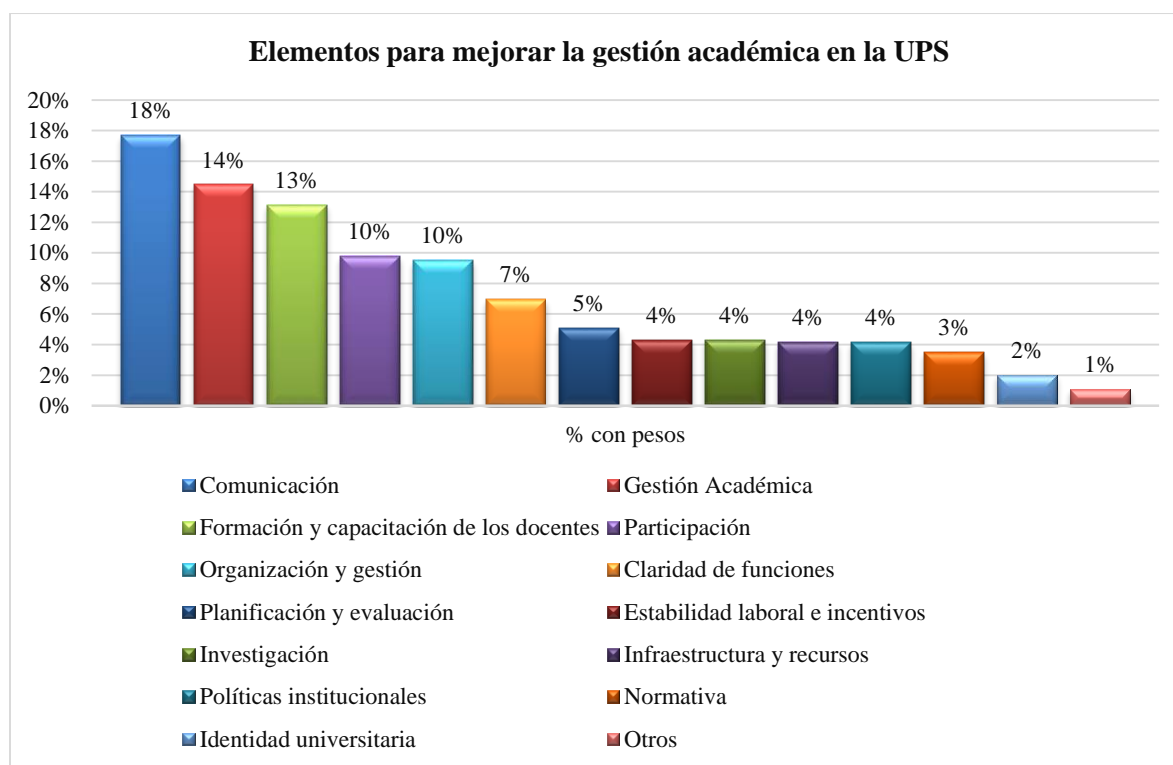
consulta multiopción, para recoger los criterios de los docentes, así: ¿Qué elementos son necesarios para mejorar la gestión académica en el modelo actual de la UPS? Indique al menos tres por orden de prioridad.

Tabla 51. Elementos para mejorar la gestión académica en la UPS

N.º	Respuesta	Prioridad 1	Prioridad 2	Prioridad 3	Total	Con pesos	% con pesos
1	Comunicación	28	18	12	58	132	18 %
2	Gestión académica	22	14	14	50	108	14 %
3	Formación y capacitación de los docentes	15	21	11	47	98	13 %
4	Participación	11	16	8	35	73	10 %
5	Organización y gestión	14	10	9	33	71	10 %
6	Claridad de funciones	9	9	7	25	52	7 %
7	Planificación y evaluación	3	7	15	25	38	5 %
8	Estabilidad laboral e incentivos	5	5	7	17	32	4 %
9	Investigación	5	5	7	17	32	4 %
10	Infraestructura y recursos	3	8	6	17	31	4 %
11	Políticas institucionales	3	9	4	16	31	4 %
12	Normativa	8	1		9	26	3 %
13	Identidad universitaria	3	1	4	8	15	2 %
14	Otros	1	2	1	4	8	1 %
	N.º de respuestas	130	126	105	361	747	

Siendo una pregunta de naturaleza abierta, donde los participantes tenían la opción de colocar en orden de prioridad entre uno y tres aspectos necesarios para asegurar la gestión académica, se organiza la consulta asignando pesos para una mejor comprensión de la tabla 45 y gráfico 20; donde a cada prioridad se le asigna un peso de 3 a la de prioridad 1, 2 a la de prioridad 2, y 1 a la de prioridad 3. Por otra parte, se realizó una suma vertical de las tres prioridades para tener una calificación ponderada, que se ordenó de mayor a menor para efectos de análisis, excepto en el ámbito de otros, dado que al estar muy dispersos, no ha sido posible agruparlos.

Gráfico 20. Elementos necesarios para mejorar la gestión académica en la UPS



En razón de que las respuestas son diversas, las opiniones de los docentes se han agrupado bajo el criterio de correspondencia o de similitud; asimismo se determinan frases, ideas o palabras que tienen correspondencia con los elementos antes analizados, como se presentan en la ilustración 11.

Ilustración 11. Nube de palabras elementos para la mejora de la gestión académica



Fuente: Elaboración propia con el programa Wordle (<http://www.wordle.net/>)

Es importante realizar una breve descripción de cada uno de los elementos considerados para este análisis:

- **La comunicación:** agrupa las respuestas relacionadas con las necesidades de mejorar la comunicación con instancias externas a la UPS, así como también a nivel interno con directores de carrera y docentes, autoridades, personal administrativo y estudiantes; respecto de temáticas como: la toma de decisiones, socialización de reformas y políticas, normativa interna y externa. También incluye aspectos de coordinación entre departamentos, búsqueda de agilidad, pertinencia y oportunidad de la comunicación.
- **La gestión académica:** contiene aspectos relacionados en primer lugar, la necesidad de una estructura académica estable, que supone una mejor comprensión de lo que significa gestionar la academia por áreas del conocimiento y de esta manera lograr una mayor relación de las carreras entre sí —a nivel nacional—, priorizando lo académico frente a lo administrativo y financiero; en segundo lugar, se consideran elementos como la claridad en el modelo educativo y su aplicación, los rediseños curriculares, la mejora de los planes de estudio para una oferta pertinente con las exigencias sociales; en tercer lugar, se incluye la definición de

procesos académicos de docencia, flexibilidad en la libertad de cátedra, evaluación del aprendizaje, claridad en la asignación de funciones de los docentes (distributivo), entre otros.

- **La formación y capacitación docente:** aspectos agrupados en los planteamientos de necesidades de planes de formación docente a nivel de maestría y Ph. D. afines a la cátedra; y, lo que se refiere a la necesidad de contar con planes capacitación y actualización permanente en áreas especializadas y en docencia universitaria. En algunos casos se plantea la necesidad de formación en temas de gestión.
- **La participación:** se refiere a la necesidad de considerar para la toma decisiones en la gestión académica, los criterios de los docentes, estudiantes, exalumnos y autoridades de todas las sedes, buscando horizontalidad, descentralización y consenso comunitario. Hace falta un trabajo más colegiado y con mayor participación de los docentes como signo de confianza por parte de las autoridades.
- **La organización y gestión:** aquí se plantea la necesidad de contar con una estructura organizativa clara, descentralizada, evitando prácticas burocráticas, buscando sinergia y unidad entre las sedes. Se propone la unificación de procesos en temas administrativos a nivel de sedes y de carreras, con la reorganización de instancias relacionadas con la gestión del personal (GTH), planificación, entre otras.
- **La claridad de funciones:** relaciona temas referentes a la claridad de roles, responsabilidades y funciones de autoridades y personal; esto implica contar con manuales de procedimientos que permitan conseguir una coherencia interna de procesos, debido a que en algunos casos existe la sensación de cargos con demasiadas responsabilidades; así como la distribución equitativa de tareas.
- **Planificación y evaluación:** en primer lugar incluye criterios relacionados con la definición futura de la Universidad y la priorización de objetivos y metas; considera una revisión permanente del contexto local y nacional analizando las necesidades de la sociedad y prioridades del Estado; en segundo lugar encierra una cultura de evaluación permanente, con retroalimentación y seguimiento de los procesos.
- **Estabilidad e incentivos:** referente a las opiniones relacionadas a la remuneración del personal, estrategias de motivación e incentivos para la estabilidad laboral.
- **Investigación:** incluye opiniones sobre la generación de un mayor vínculo entre investigación y academia, a través de la creación de más centros de investigación,

conformación de equipos multidisciplinarios para la generación de conocimiento y fortalecimiento de la investigación.

- **Infraestructura y recursos:** razona sobre los criterios que permitan contar con espacios, materiales, laboratorios y recursos adecuados, suficientes y actualizados para la gestión y actividades; además, destaca que se debe contar con un sistema informático que organice y procese la información para apoyo en la toma de decisiones.
- **Políticas institucionales:** considera la definición de políticas claras y socializadas para los procesos de gestión, buscando unificación de criterios y la determinación de objetivos claros.

Entre los elementos más importantes considerados en la opinión de los docentes de las tres sedes, como los más relevantes, están: la comunicación, gestión académica, formación y capacitación de los docentes, y la participación, organización y gestión. En esta selección tienen especial coincidencia especialmente en las opiniones de los docentes de las sedes Cuenca y Quito, mientras que para los catedráticos de la sede Guayaquil, son la gestión académica, formación y capacitación, organización y gestión, comunicación y normativa.

Si se relaciona con la opinión de los docentes considerados por grupos de antigüedad, siguen siendo relevantes los cinco primeros elementos para los docentes que han laborado entre uno y cinco años, pero cambia el orden de importancia para los docentes entre seis y diez años donde se considera como opción de mayor importancia a la comunicación, la formación y capacitación de los docentes, la gestión académica y la participación; para los catedráticos del grupo de 11 a 15 años aparece entre los primeros cinco elementos la comunicación, la gestión académica, la organización y gestión, la formación y capacitación, y, la claridad de funciones; en el caso de los docentes con una antigüedad entre 16 y 20 años se considera el siguiente orden de relevancia: la comunicación, la gestión académica, la claridad de funciones, la participación, y la organización y gestión.

Si bien existe una diferencia en el orden de prioridad se evidencia que los seis primeros elementos son considerados relevantes para el mejoramiento de la gestión académica.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS CUALITATIVOS

ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

7.1 Descripción breve del proceso para el análisis de los datos

En el proceso de análisis de la información obtenida a través de las técnicas cualitativas aplicadas: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, aparte del cuestionario de opinión –tal como se ha explicado ya en el marco metodológico– para la toma de datos se ha procedido en tres momentos o fases: a) transcripción de los datos, b) uso de la aplicación del sistema Atlas-ti y c) creación de un sistema de categorización, previo al análisis y a la redacción del informe final de los resultados. La interpretación de los datos dialoga en ocasiones con la información institucional arraigada en sus documentos de la UPS para una mayor comprensión de los resultados. A continuación se presenta la tabla de co-ocurrencia que nos permitió identificar las dimensiones y categorías que se presenta en el análisis y descripción de los resultados. El color amarillo se refiere a los directores de área, el marrón a quienes están en el gobierno, el rosado, celeste y naranja a los grupos de discusión de Cuenca, Guayaquil y Quito.

Tabla 52. Co-ocurrencia o frecuencia a partir de entrevistas y grupos de discusión.

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Reporte creado por Super - 07/09/2015 09:25:50

UH: [C:\Users\JUAN\Desktop\REFORMA GESTIÓN ACADÉMICA UPS.hpr7]

Código-filtro: Todos [258] DP-Filtro: Todos [14] Cita-filtro: Todos [1298]

Contexto, factores y actores de la reforma	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT	
	Evolución y primera reforma: unificación facultades	1	1	2	4	1	5	1	1	0	1	0	0	4	0	2	23
	No se partió de escenarios comparativos	2	1	0	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	12
	No se partió de un proceso evaluativo	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	1	3	0	10	
	Escasa experiencia de la plantilla	1	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	1	0	7	
	Dinamizar la gestión académica	0	1	2	0	0	4	2	3	0	0	0	5	4	3	24	
	Gestión del conocimiento	1	1	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	2	11	
	Mejorar el modelo educativo	1	0	2	1	0	7	1	1	0	3	0	3	0	0	19	
	Optimizar los recursos	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	2	6	
	Responder a la sociedad actual	1	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5	
	Actores que participaron en el cambio	3	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	0	9	

Factores internos y externos que condicionaron la reforma	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDQ	TOT
	Falta de comprensión y confusión de objetivos de cada estructura	6	3	1	3	3	3	0	2	3	3	2	3	1	0	33
	No se definieron estrategias para la implementación	6	3	1	2	2	1	2	0	1	0	0	1	1	0	20
	Cambio de autoridades y falta de voluntad política	3	4	0	5	0	0	1	1	0	0	0	4	4	1	23
	Coste de las estructuras	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	El nuevo marco legal de la Educación Superior	7	2	1	5	0	1	3	0	2	0	0	2	1	3	27
	La Universidad está respondiendo a las exigencias del CES	6	0	0	5	1	0	1	2	0	1	0	1	1	0	18

Valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDQ	TOT
	Ventajas de la estructura multisedes	1	0	6	2	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1	14
	Desventajas estructura multisedes	4	0	4	2	0	1	6	2	3	4	4	1	4	1	36

Valoración del proceso de las áreas del conocimiento	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT
	Las expectativas iniciales de las áreas	1	1	5	2	0	1	1	2	1	2	2	1	2	2	23
	Las áreas han asumido funciones de facultades	4	4	3	5	4	0	6	9	3	3	5	9	1	15	71
	Organismos de participación de las áreas	1	0	0	0	0	0	3	1	2	1	1	2	0	1	12
	Las áreas no se estructuraron, son una persona	7	2	4	4	1	1	7	3	6	2	2	2	13	7	61
	Los ámbitos en los que se han desempeñado los directores de área	2	1	0	1	2	0	6	10	4	1	4	1	5	2	39

Valoración del gobierno e implicaciones para directivos nacionales	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT
	La gestión es vertical y centrada en lo administrativo	1	1	1	1	3	3	1	4	1	2	1	2	2	3	26
	La concentración en la toma de decisiones y pocos espacios de participación	1	1	7	2	8	0	0	3	10	6	5	4	2	8	57
	La ausencia de procesos universitarios	0	1	1	2	0	0	0	2	0	1	0	2	1	6	16
	La importancia de los órganos colegiados para la gestión académica	3	3	3	3	4	0	3	1	2	2	3	1	1	2	31
	Las implicaciones para los directivos con cargos nacionales.	1	4	1	5	3	0	2	1	3	8	6	4	0	0	38

Cambios relacionados con la gestión de las carreras	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT
	La eliminación de las facultades ha favorecido la autonomía de las carreras	0	1	2	2	3	2	0	4	4	2	1	6	3	6	36
	La eliminación de las facultades ha provocado desarticulación en las carreras	1	2	0	4	3	4	0	5	2	4	0	9	3	6	43
	Hace falta un ente administrativo para las carreras	0	3	1	4	1	0	3	1	0	2	0	6	2	2	25

Cambios relacionados con la docencia	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT
	La racionalización del personal docente	1	1	2	0	1	0	1	2	1	3	2	0	0	5	19
	La formación del personal docente	1	2	1	3	2	1	2	7	3	0	0	1	2	0	25
	La reflexión pedagógica necesita ser retomada	1	1	2	0	0	4	0	2	0	0	0	2	2	0	14

Cambios relacionados con la investigación	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDO	TOT
	La Universidad ha mejorado en investigación	0	5	8	3	3	0	3	4	1	5	2	2	0	4	40
	La mejora en la investigación no está relacionada con las áreas	2	1	0	2	2	1	0	1	0	4	2	0	2	1	18
	El desafío de la investigación es retroalimentar la cátedra	0	0	0	1	2	0	0	0	0	4	0	0	0	2	9

Cambios relacionados con la vinculación con la	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDQ	TOT
	La vinculación es considerada una fortaleza en la Universidad	0	1	2	0	0	0	0	1	1	1	2	0	2	1	0
La vinculación no está articulada con la docencia y la investigación	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	8

Elementos necesarios para mejorar la gestión académica	DESCRIPCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	GDC	GDG	GDQ	TOT
	Estructura coexistencia facultades y áreas del conocimiento	3	3	0	7	4	1	5	8	8	4	5	7	1	6	62
	Fortalecer las áreas del conocimiento	0	5	3	0	0	0	2	0	2	2	0	0	4	8	26
	La articulación de los organismos de gestión	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	7
	Proyecto a largo plazo	9	1	1	0	4	0	4	0	6	1	4	4	0	1	35
	La formación permanente de los docentes	0	0	2	0	2	1	0	0	2	1	0	0	1	0	9
	La capacitación para el relevo generacional de directivos	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	7
	Canales adecuados de comunicación	3	2	3	6	0	0	0	1	0	0	0	2	0	2	19
	Mayores encuentros de reflexión entre directivos	2	0	2	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	10
	TOTAL	89	65	76	97	66	49	72	87	81	78	56	97	72	111	1096

Para proteger la identidad de los participantes en las entrevistas y grupos de discusión las citas textuales se entienden E1 = Entrevista 1 y sucesivamente hasta el E11. En el caso de los grupos de discusión las citas se entienden GDC = Grupo de discusión Cuenca; GDG = Grupo de discusión Guayaquil y GDQ = Grupo de discusión Quito.

7.2 Contexto, factores y actores de la reforma académica de la Universidad

7.2.1 Contexto de la reforma académica de la universidad

Un aspecto importante a considerar está relacionado con los elementos contextuales que precedieron a la reforma interna de la UPS. Es necesario señalar que como toda institución universitaria, su organización ha cambiado a lo largo del tiempo con el propósito de consolidarse institucionalmente, o de adaptarse a los diferentes momentos históricos y etapas propias de su evolución universitaria. En la opinión de los entrevistados es un aspecto que emerge de manera reiterativa, señalando la característica “joven” de la Universidad con apenas “veinte años de vida”, la trayectoria evolutiva en sus diferentes fases de crecimiento, los diferentes cambios o modificaciones organizativas en la búsqueda de consolidación y de mejoramiento académico.

“... se crea la Universidad [UPS] en el año 1994 sobre la experiencia de un instituto. En eso la Universidad va iniciando sus primeros pasos y se da cuenta de que para caminar no necesita la estructura de un instituto, por tanto, genera una estructura universitaria por facultades... entonces teníamos muchas facultades. Al caminar pasa de su niñez a una juventud por decirlo así, donde no requiere tanto elemento organizativo y se reduce [a cuatro facultades]; entra en un período de madurez a los 15 años y cae en la cuenta de que se puede hacer cosas distintas que no están haciendo otras universidades, y se arriesga a pensar diferente y se genera el modelo de áreas del conocimiento” (P 6: E4.docx - 6:118-94:94).

Mirando en retrospectiva el proceso que ha llevado la UPS desde el momento de su fundación hasta la actualidad, en lo que se refiere a su organización académica, se la puede caracterizar en las siguientes fases:

a. Diversas fases en la estructura académica de la UPS

– Facultades en cada una de las sedes

La Universidad desde su origen se concibió como una única institución a pesar de la ubicación geográfica de sus sedes, por lo tanto, la gestión y el criterio organizativo son de carácter nacional. Ese fue un factor que llevó a pensar en la primera reforma, pues, la oferta académica y titulaciones debían ser similares en las tres sedes, sin embargo, en ese momento la realidad era que una misma carrera en dos o tres sedes, otorgaban igual titulación, pero con contenidos curriculares diferentes.

“El cambio de facultades locales a facultades nacionales se dio por falta de coordinación entre las sedes. Posteriormente cuando se encuentran trabajando dentro de las facultades nacionales, comenzaron a determinar que los tiempos de los procesos y su optimización, no permitían alcanzar los objetivos. Por ejemplo, en la recepción y procesamiento de documentos” (P 12: GDC.docx - 12:1 - 5:5).

En la búsqueda de la unificación curricular la primera reforma (2004) propone reducir las 15 facultades a 4, cada una con un decano a nivel nacional, pensando, al mismo tiempo, en una mayor coordinación académica entre las sedes.

– Facultades a nivel nacional

Con la reforma, el trabajo de la unificación de facultades a nivel nacional (2004), en opinión de los entrevistados y participantes de los grupos de discusión, fue vital para trabajar ámbitos relacionados con la unificación curricular. Pensando en los estudiantes de la misma Universidad, no era lógico que al cambiarse de ciudad tuviesen que homologar, equiparar materias, o incluso estudiar otras asignaturas cuando en la misma carrera y en la misma institución se ofertaba un proyecto académico. Por otra parte, esa unificación ayudó también regularizar aspectos administrativos en cada una de las carreras y facultades.

“... el trabajo que se hizo inicialmente de unificar las facultades fue vital, porque primero teníamos un desorden de carácter administrativo” (P 6: E4.docx - 6:39 - 26:26).

“La UPS tenía un proceso de estructura de facultades nacionales, en ese momento empezó un proceso de unificación curricular, ese trabajo lo hicieron los decanos. Concluido ese trabajo se dijo ya no tienen nada que hacer y se pensó en una nueva estructura” (P 2: E10.docx - 2:2-6:6).

Aunque la reforma de las facultades (2004) se había hecho tan solo cuatro años antes de la última reforma (2008) y se anotan algunos logros, se llegó a pensar que el trabajo de las facultades y de los decanatos como unidades de gestión a nivel nacional ya había concluido lo que motivó a una nueva reforma interna para la gestión académica.

– **Eliminación de las facultades e implementación de áreas**

Las dos fases anteriores son elementos clave para entender el proceso evolutivo que ha mantenido la UPS en su estructura organizativa y que es objeto de este estudio. Sin embargo, cuando se da la segunda reforma, se señalan otros aspectos relacionados con este factor contextual previo a las decisiones referidas a la actual estructura por áreas del conocimiento como se analiza en los siguientes apartados.

b. No existió un proceso de evaluación sobre los resultados de la primera reforma

El no haber partido de un proceso de evaluación sobre los resultados de la unificación de las facultades se considera una debilidad o un aspecto negativo de entrada frente a las decisiones de cambio. Los entrevistados coinciden en que se partió de espacios de reflexión sobre cómo se estaban haciendo las cosas, pero no se evaluó el proceso llevado por las cuatro facultades. Al no existir datos concretos sobre los aspectos positivos y las debilidades de la reforma del 2004, faltaron elementos para saber con certeza si el camino de las facultades había terminado y si era necesaria una nueva reforma.

“Quizá ha sido una de las grandes debilidades que ha tenido la Universidad. Tal vez por el afán de dinamizar, buscar alternativas, se han aplicado propuestas, iniciativas y no existen procesos serios y profundos de evaluación. Evaluando la gestión y administración, es decir, el ánimo de cambio e innovación han llevado a no evaluar la gestión y administración de la Universidad, ahora sobre qué base se hicieron este tipo de reformas, no hay documentos que sustente la necesidad de modificar o hacer las reformas la Universidad” (P 12: GDC.docx - 12:58 - 78:78).

La falta de evaluación en la Universidad no se refiere únicamente a las reformas internas que se han realizado, sino a una evaluación seria del impacto de la Universidad hacia la colectividad. Sobre lo que ha significado la Universidad salesiana en estos 15 o 20 años se tienen aproximaciones y algunas lecturas, pero no existe un documento formal del ejercicio profundo de lo que ha constituido la Universidad.

“Al cambiar a las áreas, la primera pregunta que surge es ¿si recién se acaba de organizar la Universidad en lo académico, cómo es que no se da un tiempo de espera? No hay un proceso de evaluación. Luego viene el cambio sin un proceso de consulta y evaluación, viene de un momento a otro, eso fue uno de los grandes inconvenientes porque se hizo un cambio hacia otra forma, a pesar de que la idea era excelente”
(P 13: GDG.docx - 13:12 - 26:26).

Un criterio importante que emerge en las opiniones de los entrevistados, es que para cualquier cambio se requiere un tiempo de espera para evaluar el proceso; algunos consideran que la Universidad en su corta trayectoria había realizado demasiados cambios que incluso se sugirió que esperara, porque no se completaba una experiencia y se empezaba con otra; pero, el convencimiento era que “cambiar es la única forma de no estancarse”, obligarse a estar sobre la marcha buscando nuevas formas que permitan hacer una educación más acorde, no al sistema general, sino a los principios como carisma salesiano y sistema pedagógico de Don Bosco.

c. La falta de análisis sobre escenarios semejantes a la nueva estructura

La ausencia de análisis, de datos, de evaluaciones mínimas previo a la toma de decisiones sobre modificaciones en la estructura organizativa o de reformas, sumada a la falta de estudio o de experiencias similares en otras instituciones universitarias, se señalan como elementos contextuales que habrían provocado una debilidad desde el inicio de la nueva reforma.

Durante los encuentros de reflexión universitaria realizados en esa época, se habría propuesto que se visitaran otras universidades, revisar otras prácticas, conocer y profundizar para tener un panorama más claro. Una experiencia semejante se había aplicado en la Universidad Cardenal Silva Enríquez¹⁹ (Chile), institución también gestionada por la congregación salesiana y que más

¹⁹ La Universidad Cardenal Silva Henríquez (UCSH) modifica su estructura organizativa en noviembre del año 2001, eliminando las facultades. Sin embargo, el 2 de agosto de 2010, aprueban un documento titulado: Propuesta de mejoramiento de la estructura organizacional de la Universidad”, que entre razones expone: “Con la finalidad de dar vida a los principios organizacionales presentados, la Universidad se estructura en facultades, volviendo a instalar

tarde en el 2010 regresaron a la estructura de facultades. Se señala como una limitación no haber prestado atención a esta experiencia con la finalidad de tener mayor claridad sobre lo que se quería poner en marcha.

“La Universidad Silva Henríquez años antes ejecutó la propuesta por áreas del conocimiento, fracasó y tuvo que volver la figura de facultades; sin embargo, esas experiencias que estaban sistematizadas, no fueron suficientemente analizadas, interiorizadas y por tanto no se partió de escenarios comparativos” (P 6: E4.docx - 6:121 - 6:6).

Desde el criterio de autonomía universitaria, cada institución tiene la libertad para organizarse internamente para el cumplimiento de sus fines universitarios, lo cual, no anula la alternativa de consultar y revisar otros modelos organizativos o experiencias similares, de modo que las decisiones resulten más efectivas o productivas. Al no contar con experiencias de referencia y las implicaciones de dejar de lado las facultades para asumir áreas del conocimiento, se consideró que aquello era el camino.

“... tres años después de esta unificación se pensaba que la actividad más importante de los decanatos ya había terminado. Se decía que ya no había razón de ser, se había cumplido con el objetivo más importante de la unificación” (P 10: E8.docx - 10:2- 5:5). “... Se pensó entonces que la estructura de la Universidad pudieran cambiarse de facultades a áreas” (P 4: E2.docx - 4:2 - 4:4).

Convencidos de que las facultades al interior de la Universidad eran islas, una pequeña Universidad con toda la estructura académica, administrativa, financiera y no se optimizaban los recursos, se llegó a la convicción de que el objetivo de las facultades ya se había agotado.

d. La escasa experiencia de los académicos en la gestión universitaria

Otro aspecto relacionado con el factor contextual de la Universidad es la escasa experiencia de los académicos y directivos en temas de gestión universitaria. Esta falta de experiencia se la identifica tanto a nivel de la promotora de la Universidad (Sociedad Salesiana en el Ecuador) y a nivel de los directivos y docentes que identificados con un nuevo proyecto universitario, ha supuesto un proceso de ir aprendiendo en el tiempo.

una estructura ausente por un tiempo, que diversas evaluaciones indicaban la necesidad de su reinstalación (evidentemente mejoradas en función de los nuevos contextos), principalmente para facilitar el trabajo de cooperación entre disciplinas cercanas y el diálogo interdisciplinario” (pág. 5) .

Aparece también el factor tiempo de vida de la Universidad, a la que caracterizan aún como nueva, pero siempre aspirando a convertirse en una de las mejores del país. Esa inexperiencia no la ven únicamente como un aspecto negativo, sino como un factor que ha llevado a estar en un camino de búsqueda e innovación permanente.

“Es gracias a esa inexperiencia que se ha logrado innovar, porque si se hubiese acogido desde un principio toda la estructura de la Universidad tomando la estructura de cualquier otra Universidad no pasaba nada” (P 8: E6.docx - 8:61 - 67:67). “Considero que al inicio es fruto de la inexperiencia y luego la Universidad se encuentra en la búsqueda de mejorar” (P 13: GDG.docx - 13:20 - 32:32).

En cuanto a la última reforma, existe la convicción de que en su momento fue justa y vital porque los cambios determinan el crecimiento de la Universidad. Se evidencia que en la dinámica propia de los espacios de reflexión²⁰, se convencieron que era necesario dar un paso más como Universidad para asegurar la calidad académica. Sin embargo, las decisiones de pasar de la estructura de facultades a las áreas del conocimiento, no estuvieron precedidas de procesos sistemáticos de evaluación, ni partieron de escenarios comparativos de experiencias en otros escenarios universitarios; esto, además, sumado a la breve trayectoria de la Universidad, junto con la poca experiencia de la promotora y de la plataforma de personas dedicadas a la gestión, son señalados como elementos débiles al momento de emprender la reforma.

7.2.2 Factores que motivaron el cambio de facultades a áreas del conocimiento

Referente a los factores o propósitos que motivaron el cambio, en opinión de los entrevistados, básicamente obedece:

a) La necesidad de dinamizar la gestión académica. Es uno de los aspectos que sobresalen con relación a mejorar la calidad de la gestión asegurando la unificación académica y administrativa a nivel nacional, bajo el criterio de que en el escenario mundial las universidades siempre están en un proceso de transformación.

²⁰ Encuentros de organización y planificación universitaria, en el que participan autoridades, directivos y representantes del personal docente, administrativo y estudiantes; cuyas memorias están recogidas en diversos cuadernos publicados.

Como características de dinamización de la gestión académica, están la búsqueda de un modelo menos vertical de organización administrativo y académico, más flexible, que permita transversalizar el conocimiento, con una estructura más plana; dado que el conocimiento es transversal a las facultades, compartir o unir esos conocimientos fueron los criterios que motivaron la reforma.

“... pensar en un sistema de organización académico flexible que permita transversalizar el conocimiento, que cambie esa estructura disciplinar rígida, vertical, tradicional. Yo recuerdo que NN decía que teníamos que pensar en procesos, más redes y menos verticales” (P 9: E7.docx - 9:3 - 6:6).

El paso de facultades a áreas del conocimiento estuvo determinado por la necesidad de dinamizar el ámbito académico, buscando nuevas estrategias de gestión, mejorando aspectos administrativos en tiempos para la ejecución de procesos académicos.

“... lo primero, las dificultades generadas en los procesos administrativos de consejos de facultad que se desarrollaban en determinados lugares donde había la participación de los representantes de las carreras; de acuerdo con esta participación la facultad que tenía más carreras en determinada sede, terminaba imponiendo y la minoría debía allanarse a la mayoría. Lo segundo, es que se suma a la intención de buscar nuevas perspectivas de cómo hacer Universidad” (P 12: GDC.docx - 12:40 - 44:44).

La necesidad de una estructura más ágil y flexible en opinión de algunos, pasaba por la búsqueda de mayor autonomía de las carreras y dejar de considerar a la facultad como una unidad de gestión académica que actuaba como “todóloga” a nivel nacional, además, estaba centralizada la toma de decisiones, haciendo demasiado lenta la resolución de problemas relacionados con docentes y estudiantes de las carreras a nivel de las sedes.

“Desde mi perspectiva de haber vivido las dos funciones, mi apreciación es que desde la Dirección de Carrera era complicada la gestión local cuando había que esperar procesos sobre todo en otra ciudad. De acuerdo con lo comentado, incluida una que me parece es importante que es, la potencialidad de la transversalización de los saberes, es algo que se quiere fortalecer, al promotor le interesaba mucho esta propuesta sobre todo por la potencialización y que no exista una centralización” (P 15: GDQ.docx - 15:13 - 37:37).

Se insiste en que la propuesta de las áreas, lo que buscaba era poner más énfasis en lo académico y científico que en lo administrativo, articulando las funciones de docencia, investigación y vinculación.

b) La necesidad de mejorar el modelo educativo. Se pretendía un modelo educativo en el que se coloca en el centro del proceso académico al estudiante y los aprendizajes, y no al docente y a la enseñanza. Este es otro de los factores que aparece como motivador del cambio. Este criterio ciertamente, tiene menos relación con la estructura en sí misma, ya que lo que se buscaba era pasar a un esquema de conocimiento centrado en los alumnos, lo cual implicaba una definición del modelo educativo de la Universidad, la concepción del currículo, la revisión de aspectos metodológicos, didácticos, evaluativos, etc. Lo que se buscaba era “dar al estudiante un mayor protagonismo en su formación”, tal como aparece en los documentos de la UPS Evolución en la Universidad Politécnica Salesiana (2009). Lo que se buscaba,

“... era la centralidad del estudiante y del aprendizaje, no de la docencia y no de la enseñanza. Eso implicaba cambios no solo metodológicos y didácticos, sino el cambio en la concepción del currículo de las carreras, implicaba reestudiar de tal manera que se hiciera efectiva esta centralidad del estudiante” (P 8: E6.docx - 8:15 - 15:15).

La mejora del modelo educativo contempla, además, la búsqueda de calidad en la oferta académica en función del perfil de egreso de los estudiantes; esto se constituía en una coyuntura positiva para la Universidad, de modo que, fortaleciendo el tema de los aprendizajes, se asegurara para los egresados de la Universidad perfiles más cercanos con la realidad del desarrollo profesional para dar respuesta a las demandas sociales y del país.

“Las áreas de conocimiento como se pensó inicialmente, era una buena propuesta, se quería permear a todas las carreras de acuerdo con el perfil de cada uno de los graduados” (P 12: GDC.docx - 12:41 - 45:45).

En un contexto social cada vez más exigente para las universidades en el cumplimiento de su misión educativa, la UPS, con la definición de las áreas del conocimiento buscaba el desarrollo del conocimiento transdisciplinar, articulando la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad; mejorando el modelo educativo, colocando al centro al estudiante y su proceso de aprendizaje resultaba una propuesta innovadora dando fuerza al conocimiento.

“Obedeció a la necesidad de centrar en lo académico el quehacer de la Universidad, porque había una serie de reflexiones que señalaban que la Universidad se había quedado muy en el ámbito de lo administrativo y no habíamos logrado pasar hacia un espacio de producción de conocimiento, producción de pensamiento que es el ámbito más propio de lo académico” (P 11: E9.docx - 11:49 - 3:3).

Al cambiar la estructura académica no solamente se buscaba agilizar procesos administrativos, alinear criterios de gestión por tratarse de una institución multisedes, o de toma de decisiones. En la opinión de los participantes, en la reflexión universitaria se señalaba que la UPS no había logrado pasar hacia un espacio de producción del conocimiento que tome en consideración la investigación, la docencia y la vinculación como funciones que deben estar articuladas para el cumplimiento de la misión universitaria.

c) La necesidad de gestionar mejor los recursos humanos y económicos. Finalmente, otro factor que motivó el cambio de facultades a áreas del conocimiento, tiene relación con la necesidad de optimizar los recursos, tanto humanos como económicos. “... La intención era la optimización de la planta docente. Al momento de la organización por facultades los docentes pertenecían a facultades y carreras” (P 15: GDQ.docx - 15:2 - 10:10). Se buscaba aprovechar el recurso humano de la Universidad, sobre todo de los docentes como prioridad, el objetivo era agrupar a los profesores en áreas, subáreas y dominios del conocimiento.

En segundo plano con la reforma buscaba también reducir el gasto económico, sin embargo, se señalan que ese criterio no era el motivo más importante para el cambio de estructura.

“La idea era que se debían utilizar los medios modernos para que el profesor en cualquier lugar Cuenca, Quito o Guayaquil, dé los medios a los estudiantes, el profesor está en la parte inicial de lo que es un trabajo que deben hacer los estudiantes con el apoyo de los auxiliares en cada uno de los lugares” (P 8: E6.docx - 8:22 - 21:21).

Se buscaba a los mejores docentes como titulares principales a nivel nacional y que en cada sede, existieran auxiliares que apoyen la gestión académica del profesor principal, aprovechando los medios modernos de las TIC. Si el centro del proceso de aprendizaje es el estudiante, es él mismo quien se convierte en protagonista de su desarrollo académico. Todos estos cambios eran necesarios –afirman–, porque responde a la dinámica propia de una institución universitaria en crecimiento, de adaptación a los requerimientos de la sociedad y a las demandas sociales por la educación, las nuevas formas de hacer ciencia y las innovaciones tecnológicas.

7.2.3 Actores que participaron en la reforma

a) Los directivos con responsabilidades nacionales en la gestión

La Universidad en su proceso de consolidación institucional entre los años 2000-2008, realizó encuentros de organización y planificación universitaria con la participación de los decanos, directores de carrera, vicerrectores de sede, representantes de docentes, representantes estudiantiles, convocados por el rector. Por lo tanto, en la reforma participaron especialmente directivos con cargos de responsabilidad nacional en la gestión y los directores de carrera de las diferentes sedes. En relación con la participación de los directivos con cargos nacionales se refieren a quienes ejercían como decanos nacionales, al vicerrector general y otros órganos de gestión unipersonal. Sin embargo, señalan con claridad que la idea nació del rector.

“... la idea nació del rector en esa ocasión y nosotros más que dar argumentos que justifiquen, lo que hicimos fue tratar de dar una estructura y fundamento, intentar darle un funcionamiento” (P 7: E5.docx - 7:3 - 5:5).

La decisión de cambio fue discutida ampliamente en los encuentros de reflexión universitaria, pero los planteamientos de la necesidad de una nueva reforma, fundamentalmente estuvieron liderados por el rector y que la propuesta tuvo acogida en las demás personas involucradas en los temas de gestión universitaria.

b) Los directores de carrera de las diferentes sedes

Otros actores importantes en la reforma son los directores de carrera. En la opinión de algunos entrevistados, si bien “no todos estaban de acuerdo” con la eliminación de las facultades, se afirma que existió mucha apertura de la gente al cambio, a la búsqueda de innovación y como una novedad que la UPS propone en el país eliminando facultades e implementando las áreas como estructura académica.

“Había mucho deseo en el ambiente, ganas de ir adelante y de experimentar cosas nuevas, no teníamos la bolita de cristal que nos diga esto va a funcionar o no, entonces dijimos esta Universidad tiene principios, tiene identidad y si le ponemos ganas podemos ir adelante” (P 1: E1.docx - 1:19 - 25:25).

Revisando la memoria del encuentro de reflexión y organización universitaria, (2008) en el que se trató el tema “hacia un modelo de gestión académica por áreas del conocimiento”, se constata que participaron 129 miembros²¹ de la comunidad académica, entre autoridades, docentes, personal administrativo y estudiantes.

Quienes estuvieron involucrados desde el inicio en el proceso expresan que existía entusiasmo en las personas, apertura o predisposición de la gente al cambio; miraban con perspectiva la implementación de las áreas y el deseo de construir una Universidad diferente, alternativa. Los encuentros que se generaban en la Universidad propiciaban la reflexión, el análisis y compromiso de caminar hacia un nuevo tipo de organización universitaria en función de los requerimientos académicos y sociales a los que tiene que responder como institución de educación superior.

7.3 Factores internos y externos que condicionaron el cambio

En esta dimensión se analiza lo que los entrevistados identifican como factores que han condicionado la no consolidación de la reforma planteada inicialmente. Algunos son de carácter interno, porque están relacionados directamente con la institución universitaria; otros son de carácter externo a la Universidad relacionada especialmente con el marco legal de la educación superior en el país.

7.3.1 Factores internos que condicionaron el cambio

a) La falta de comprensión y confusión de los objetivos de cada estructura

No existió claridad suficiente acerca de cómo debía funcionar la Universidad con la implementación de las direcciones de área. “La idea no fue bien entendida por toda la comunidad universitaria y sobre todo no descubrimos cómo llevarlo a la práctica” (P 1: E1.docx - 1:10 -

²¹ El rector, dos delegados de la Sociedad Salesiana en el Ecuador, vicerrectores, directores de área del conocimiento, directores nacionales de departamentos administrativos, coordinadores departamentales de sede, directores de carrera, representantes de la Asociación de Docentes, representantes de la Asociación de Administrativos y representantes estudiantiles.

7:7). Esto posiblemente llevó a la dispersión de ideas, criterios, visiones que no ayudaron a que se consolidara la reforma con fuerza suficiente desde el inicio.

“Es doloroso, triste, ver como un proceso que estaba bien encaminado para dar una direccionalidad como Universidad, al final no pudo cuajarse por el poco entendimiento de las personas sobre el modelo que quería desarrollarse” (P 6: E4.docx - 6:126 - 18:18).

Algunos relacionan esta falta de comprensión con la “inexperiencia institucional”, pues en la Universidad quienes han estado al frente de la gestión directiva son un equipo que ha ido haciendo camino. Se habla de un proceso que ha comenzado, pero que no ha logrado calar suficientemente en la práctica y percepciones de los actores de la Universidad; la concepción inicial se ha debilitado y las áreas se han quedado únicamente en una persona, en los directores de área, como se explicará más adelante.

La falta de comprensión está también asociada con la decisión de eliminar las facultades a la que califican de “apresurada”. “El cambio del 2008 fue muy interesante, se hizo muy rápido –dos o tres meses–, se crearon las áreas, se hizo la comisión y se definieron asuntos académicos” (P 10: E8.docx - 10:9 - 8:8). La impresión es que “se han creado cosas sin justificación académica alguna o quizá teniéndolo se trunció, porque se crea en el último período del rector [que lideró la propuesta] y las decisiones se hicieron en el último trimestre” (P 12: GDC.docx - 12:56 - 66:66). La falta de madurez del proyecto pudo haber asustado a algunos directivos causando la impresión de que se estaba rompiendo totalmente con la estructura académica hasta entonces conocida en la Universidad.

“... porque yo siento que no hubo una comprensión de todos los sectores y, que aún hoy, hay diferentes visiones de las áreas desde diversas perspectivas, hasta quienes dicen “no tiene sentido las áreas” y es mejor que regresemos a las facultades –y que sería dar un paso atrás–” (P 8: E6.docx - 8:60 - 67:67).

Los entrevistados consideran que era necesario haber dedicado más tiempo al debate, clarificando el modelo, evitando decisiones apresuradas que buscaba originalidad dentro de la Universidad ecuatoriana, pero sin un adecuado proceso, ni una adecuada etapa de transición. Se considera, además, que se confundieron los objetivos de las estructuras de las facultades y de las áreas del conocimiento, consideran que las primeras están para la gestión académica y

administrativa de las carreras, y las áreas se habían planteado para que pensarán la academia y la vida universitaria en un horizonte más amplio.

“La Universidad cometió un error de querer trasladar la una en función de la otra, y a lo largo del tiempo lo que hemos hecho es no querer volver a replicar las facultades llamándonos áreas del conocimiento” (P 6: E4.docx - 6:12 - 8:8).

Aunque consideran que las decisiones en cuanto a la reforma resultaron apresuradas, existe la convicción que los propósitos de la reestructuración eran pertinentes y continúan siendo un desafío para la Universidad. Afirman que el cambio fue futurista, pero no debió haberse eliminado las facultades. Actualmente consideran que no era necesario eliminar las facultades y habiendo trabajado con las debilidades que en ese momento estaban asociadas a los temas de la formación docente, investigación, actualización de mallas, igualmente se habría provocado mejoras.

b) La ausencia de estrategias para la implementación

Otro factor asociado como condicionante para la no consolidación de la reforma es que no se establecieron estrategias, planes o tiempos para ponerlo en marcha; en la opinión de los entrevistados se tomó la decisión y más tarde se comenzó a pensar en el cómo tendría que funcionar; esto a su vez no permitió una socialización adecuada sobre el proyecto y reforma al interior de la UPS. Así lo indican los directivos: “un problema que aporta para que se dé esto es que no se definió en un documento, ni se definieron las directrices claras, con una planificación a mediano y largo plazo” (P 1: E1.docx - 1:23 - 27:27).

En efecto no existe un documento inicial en donde se contemplen aspectos básicos para asegurar lo que se pretendía con las áreas del conocimiento, excepto en la resolución (N.º 683-75-2008-07-09) que hace el Consejo Superior en donde se dice por qué se deben crear las áreas –búsqueda de interdisciplinaria, centrar el proceso educativo en el estudiante, mejorar el perfil de egreso–, pero no cómo se haría ese camino. En el mes de diciembre (2008) el Consejo Superior resuelve: “reformular el estatuto especificando en el Capítulo del Gobierno General la exclusión del decano y del Consejo Directivo Académico de Facultad; en su remplazo designa al Consejo

Académico de Áreas y los directores de área” (Resolución: N.º 731-78-2008-12-15). Un año más tarde en el VII Encuentro de planificación y organización universitaria (2009) se elabora un documento y se definen algunas metas para cada una de las áreas previo al inicio del ciclo (marzo-julio 2010)²². Sin estrategias definidas desde un principio, se ha trabajado con la inercia de los tiempos o de las exigencias que impone el ritmo institucional.

“No ha habido un total convencimiento y asunción de esta nueva estructura precisamente por la falta de socialización de los fundamentos y objetivos, que no han sido suficientes; más bien han sido limitados, para convencer y demostrar y así obtener buenos niveles de aceptación de la mayoría que integra la comunidad universitaria” (P 5: E3.docx - 5:107 - 79:79).

Quienes participaron en la reforma interna son los directivos con responsabilidades nacionales y los directores de carrera. Sin embargo, se afirma que faltó socialización y comunicación más amplia a toda la comunidad universitaria acerca de lo que se pretendía con el nuevo modelo de gestión académica.

“Los encuentros han sido muy escasos, me parece que hay dos eventos, uno que fue en San Patricio en el 2011 en el tema de las áreas, pero que... en número no han sido suficientes, creo que eran necesarios más encuentros, para ir reflexionando y evaluando, sería necesario evaluar y buscar beneficios, desventajas, etc. Han faltado encuentros para discutir la incidencia y el proceso de las áreas del conocimiento” (P 1: E1.docx - 1:65 - 1:67 - 68:68).

La afirmación de docentes y directivos sobre la falta de planificación no coincide del todo si se considera el documento sobre “Evolución en la UPS” (2008) en donde sí se plantean al menos cuatro fases de trabajo: diseño de la propuesta, capacitación, diseño de la reforma curricular e implementación. Sin embargo, estas fases no han sido ejecutadas con el rigor que exige un proyecto nuevo. Igualmente están definidos algunos procesos y objetivos para pasar de un modelo de gestión académica organizada por facultades a un modelo por áreas del conocimiento

²² Los productos son diversos dependiendo de las áreas: así por ejemplo, aplicación de metodologías de aprendizaje (Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano), auditorías académicas en el área de profesionalización (Ciencias Agronómicas y Veterinarias), determinar niveles mínimos de conocimiento de los estudiantes que ingresan a la Universidad (Ciencias Exactas), auditoría académica profesional del V nivel en Ingeniería Eléctrica de acuerdo con lo establecido en el perfil de egreso (Ciencia y Tecnología), evaluaciones integradoras de 4 asignaturas de los niveles V y VII de la mención de Parvulario (Educación), Determinar el corpus de lectura mínimo que debe manejar un estudiante de II nivel de las carreras de Comunicación y Filosofía (Humanidades), socializar e interactuar con los estudiantes de propedéutico las propuestas de currículo flexible de Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Biotecnología de los Recursos Naturales (Ciencias de la Vida), propuesta microcurricular de las materias Macroeconomía y Microeconomía en modalidad *online* en Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría y Gerencia y Liderazgo (Administración y Economía), elaboración una encuesta física sobre los intereses de los estudiantes para la actualización de los módulos de formación humana (Razón y Fe).

en el Plan estratégico 2009-2013 (Carta de Navegación UPS, 2009). Estas fases estaban pensadas para ser cumplidas en un plazo de dos años, pero su cumplimiento ha sido parcial; temas como el análisis y la reflexión con la comunidad universitaria, la capacitación en didáctica para docentes de la UPS (DIDUPS), la definición de la estructura académica administrativa, se han cumplido parcialmente.

Los entrevistados asocian la falta de encuentros y espacios para la reflexión, para monitorear el avance o no del proyecto inicial, justamente a la ausencia de estrategias. Los directores de las áreas reconocen que los encuentros han sido escasos y que la comunicación entre ellos es limitada. Surgió la iniciativa, se generó una instancia o estructura, pero es en el camino en donde se intenta ir organizando y sistematizando un documento de referencia para darle mayor claridad y la orientación a la reforma.

c) El cambio de autoridades y la falta de voluntad política

A la ausencia de estrategias para poner en marcha la reforma se suma el cambio del rector, lo que se identifica como factor que ha frenado el proceso. Este aspecto hace referencia también a un no adecuado proceso de transición entre quienes dejan el cargo y quienes lo asumen. Dentro de este mismo criterio se señala, como una debilidad institucional los “puntos de vista personales y no institucionales” lo que en ocasiones puede frenar el avance o adecuación de proyectos. Reconocen que las nuevas autoridades no contaban con un documento o lineamientos claros sobre la reforma, generando el desconocimiento de la propuesta para impulsarla y no como acción intencionada.

“Al no tener las nuevas autoridades un documento claro con los lineamientos, entonces les era difícil; creo yo que esta ruptura en el cambio que no fue intencional y al no tener estas directrices era difícil darle empuje y continuidad” (P 1: E1.docx - 1:104 - 28:28).

Sin embargo, un aspecto que se destaca en las entrevistas, es que ante el desconocimiento tampoco existió la suficiente voluntad política de parte de las autoridades. Así lo expresan también los participantes del grupo de discusión de Cuenca:

“Pienso que toda esta situación se da por el cambio de administración y de gobierno, cada uno tiene un equipo de trabajo que no estuvo involucrado desde el inicio, quizá hubo un divorcio en cuanto a comunicación” (P 12: GDC.docx - 12:113 - 195:195).

Lo anterior puede interpretarse como una falta de confianza de las mismas autoridades acerca del proceso o del modelo que pretendía implementar la Universidad. Quien había liderado el cambio ya no se encontraba al frente de la Universidad y, por tanto, no existió impulso y continuidad al proceso. Insisten en que frente a un cambio de gobierno o de administración es muy común que sucedan este tipo de situaciones, dado que cada quien tiene su estilo. De aquí la importancia de contar con un proyecto institucional claro, cuidar procesos de transición adecuado a nivel de directivos, dando importancia a la comunicación institucional para promover la continuidad y el cambio en la organización educativa.

d) El costo de las estructuras que se querían implementar

El costo económico que representaba implementar las áreas del conocimiento es una causa más se añade como condicionante de la reforma. Se había pensado la conformación de equipos o representantes de áreas y subáreas con formación a nivel de doctorado, sin embargo, con la ausencia de estrategias, fases, tiempos, la necesidad de ir especializando a los docentes para las diferentes áreas, sumado los costos, la idea se fue debilitando.

“Se pensó que los cuerpos representantes de áreas y subáreas, deberían estudiar doctorados, no hubo esa visión para el futuro y se estuvo un buen tiempo en stand by. Además, era un costo impresionante, había que pensar a que docentes se enviaban, y se pasó más de dos años en ese lapso académico”. (P 4: E2.docx - 4:18 - 9:9).

Para el trabajo de las áreas, inicialmente se había pensado en un director nacional de cada una de ellas, y luego, considerando la estructura de la Universidad en cada una de las sedes tendría que haber existido un coordinador con su equipo para cada una de las áreas. Todo esto, obviamente tenía repercusiones de tipo económico, lo que habría limitado la configuración de las mismas. “Esta era una opción, pero incrementaba los costos debido a la estructura de la Universidad con campus y sedes” (P 11: E9.docx - 11:16 - 16:16).

“Sería lo ideal, pero yo creo que para la Universidad son costos económicos muy altos, y por nuestra estructura no creo que pueda darse ese equipo de gente que lo hace desde la academia. Yo creo que aquí toca mezclar, juntar y llegar a acuerdos academia y administración, o sea, hay que reducir costos” (P 3: E11.docx - 3:21 - 17:17).

Todo proceso de innovación exige, al mismo tiempo, inversión económica. La opinión de los directivos es que este factor provocó que no se les dotara de los espacios, del personal, ni de la infraestructura para que funcione como tal. Todos creen en la necesidad de implementación de las áreas, pero sostienen que será un proceso lento por la cantidad de recursos que implica; desde el punto de vista de los entrevistados al menos una década más para lograr su objetivo.

7.3.2 Factores externos que condicionaron el cambio

A continuación se analizan los factores externos a la Universidad directamente relacionados con el Sistema de Educación Superior del Ecuador, que en opinión de los directivos, también han actuado como condicionantes de la reestructuración plena de las áreas.

a) El nuevo marco legal de la Educación Superior del Ecuador

Cuando la UPS promueve la reforma de su estructura académica (2008), el Estado ecuatoriano a través de la Constitución, establece un nuevo marco normativo para la educación superior con la posterior aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), promulgada en el año 2010.

“Un factor que ha condicionado últimamente en buena medida no solo el trabajo de las áreas sino de la Universidad, es todo el proceso que viene a partir de las nuevas políticas universitarias del país, con la Ley, su reglamento y el reglamento académico. Personalmente creo que nos encontramos en una fase de transición entre un modelo de Universidad de antes de la Ley de Educación y ahora en una fase de transición y construcción; eso contribuye, si antes no había normativa actualizada que responda a los requerimientos de las áreas, cuando surgen estas nuevas demandas, se complican los problemas” (P 1: E1.docx - 1:36 - 40:40).

La opinión generalizada es que el Estado ha tomado la rectoría de la educación y que ahora existen varias restricciones en desmedro de la autonomía universitaria. La coyuntura actual del país contribuye a una sensación de inestabilidad en las IES en general; en este contexto, creen que para las autoridades universitarias es muy difícil establecer lineamientos claros, cuando desde las instancias de control no existe claridad y frecuentemente se van cambiando las normativas, resoluciones, acuerdos, etc.

En este momento existe mucha influencia del gobierno especificando en qué se debe utilizar los aportes presupuestarios del Estado, direccionando la formulación de estatutos, determinando los procedimientos de acceso y graduación, estableciendo una estructura poco flexible en la generación de proyectos académicos, restringiendo la oferta académica, dirigiendo los objetivos institucionales, entre otros.

“No es únicamente un tema de la UPS, sino que es parte del contexto en el cual estamos sumergidos como IES en el Ecuador. Es la lógica común en este país que todo reglamento que sale a nivel nacional por parte del Consejo de Educación Superior... al cabo del primer trimestre surja una modificatoria, al cabo del segundo trimestre una tercera modificatoria y que termine después dado de baja” (P 6: E4.docx - 6:150 - 53:53).

Relacionado con la estructura académica, los informantes consideran que la LOES no concibe otro tipo de estructura que no sea la tradicional de corte napoleónico, en donde las unidades de gestión académica, siguen siendo las facultades.

“Si vemos la LOES, ellos parten de una realidad ecuatoriana donde la mayoría de universidades están estructuradas con facultades y responden a ese esquema. Eso para nosotros nos dificulta en el trabajo, porque respondemos a requerimientos con una práctica que rompe con la realidad de la Universidad ecuatoriana. En más de una ocasión nos hemos puesto a pensar en eso: ¿Cómo desde las áreas respondemos a un esquema estructurado por facultades?” (P 1: E1.docx - 1:37 - 41:41).

Directivos con responsabilidades nacionales y directores de carrera coinciden que desde la perspectiva de la nueva normativa, no se entiende bien la organización académica a la que la UPS ha llamado áreas del conocimiento. Las dificultades no se dan solo a nivel de comprensión, sino *“por ejemplo: para los talleres respecto de temas académicos convocados por el Consejo de Educación Superior, las universidades participan con sus decanos o sus delegados...” (P 15: GDQ.docx - 15:126 - 217:217)*. Y cuando la Universidad envía a algún director del área a participar de eventos o talleres, los requerimientos, disposiciones y perspectivas, acerca del camino que está contemplando el Estado, no llega a conocerse a nivel de carreras.

Entre los nuevos lineamientos establecidos por el CES, se incluye la organización del conocimiento por áreas, pero en cuanto estructura se mantiene la concepción de las universidades con facultades.

b) Las exigencias de los organismos de la Educación Superior

Los principales organismos que regulan lo establecido en la LOES (2010) y su reglamento, son el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces).

La nueva normativa y los organismos que la ejecutan, ha colocado a las universidades en una situación de respuesta, básicamente a exigencias y requerimientos del CES, en temas de revisión de los currículos, de la oferta académica, de elaboración de los nuevos estatutos para ajustarse a los requerimientos que impone el Estado; y del Ceaaces en los procesos de evaluación y acreditación, etc.

Las exigencias a las IES han sido demasiadas y con tiempos cortos para ejecución de actividades y la sensación es que la Universidad está respondiendo únicamente a las exigencias estatales con el riesgo de perder autonomía y su proyección histórica.

“Las universidades ecuatorianas no están con tiempo para planificar su futuro como Universidad sino que están respondiendo a cuestiones inmediatas para poder vernos como universidades de calidad en tiempos demasíadamente cortos, por lo tanto, estamos respondiendo a lógicas de urgencia y no de importancia” (P 6: E4.docx - 6:148 - 58:58).

Estas nuevas exigencias, al mismo tiempo, han obligado a alinearse a las políticas del Estado a través de sus organismos, con la sensación de pérdida de identidad de la Universidad.

“El nuevo estatuto de la Universidad tiene un alineamiento muy fuerte con lo que es la nueva LOES. Este documento fue considerado para formular el nuevo estatuto de la Universidad, por ejemplo podemos ver el cogobierno que plantea que es muy diferente al que teníamos antes y es una cosa copiada de lo que exige la ley de Educación Superior” (P 10: E8.docx - 10:120 - 36:36).

Todas las instituciones universitarias se han visto obligadas a redefinir los estatutos; la UPS es de naturaleza particular y católica, que con la nueva normativa ha perdido elementos propios de su organización interna especialmente relacionados con las instancias u organismos de gobierno, que desde el criterio de autonomía la Sociedad Salesiana, entidad que regenta la Universidad

podía colocar, por ejemplo, en el Consejo Superior un delegado con voz y voto. En la actualidad eso es imposible. Estos y otros aspectos generan al interior de la Universidad preocupaciones.

7.4 Valoración de la estructura organizativa y de los órganos de gobierno de la UPS

En esta dimensión se hace una valoración de la característica multisedes de la UPS, sus ventajas y desventajas para la gestión académica y de gobierno; de las áreas del conocimiento referente a expectativas iniciales, los ámbitos de intervención de los directores de área y cómo están organizadas actualmente; luego se analiza las percepciones de los directivos en cuanto al gobierno universitario y las implicaciones para los cargos unipersonales con la actual estructura.

7.4.1 Valoración de la naturaleza multisedes de la Universidad

La organización multisedes de la Universidad conlleva implícito aspectos que se resaltan como positivos y negativos en cuanto a proyecto educativo, presencia en contextos geográficos, oportunidades para el acceso a la educación superior y de vinculación social, características organizativas, de comunicación –entre otros–, que se describen a continuación.

a. Las ventajas de la estructura multisedes

Dentro de los aspectos positivos de la organización universitaria multisedes de la UPS, se destaca la cobertura que tiene en el contexto nacional, por su ubicación en las tres ciudades más importantes del país; su identidad salesiana y sus principios que la inspiran; otros elementos aparecen con menos fuerza, pero son importantes por la posibilidad de movilidad estudiantil, de docentes y transferencia de experiencias intersedes.

- **Una Universidad con presencia en el contexto nacional** es la naturaleza propia de la UPS en el contexto ecuatoriano. De allí que el pensamiento, la visión, la animación, la gestión, responde a una organización que es de cobertura nacional.

“La ventaja está en tener una propuesta universitaria salesiana con un criterio que cubre la realidad nacional del país fortaleciendo la identidad institucional, mejorando el nivel de calidad en la gestión académica, administrativa, entre otros” (P 5: E3.docx - 5:14 - 18:18).

Esta característica es compartida no solo por quienes están en el gobierno universitario, directores de carreras, sino también por algunos de los directores de las áreas del conocimiento. “Como ventaja tenemos como área y línea de conocimiento la posibilidad de incidir en dos lugares, docentes en Quito, docentes en Cuenca, y cada quien tienen su dinámica diferente” (P 10: E8.docx - 10:45 - 45:45).

La realidad multisedes de la Universidad presente en el contexto nacional, resulta novedosa en el marco universitario ecuatoriano, porque le permite conocer y aportar de manera dinámica a las necesidades y exigencias formativas, sociales y culturales del país. Esta realidad compleja y novedosa, sin embargo, no deja de tener también sus desventajas como se señalará más adelante.

- **La animación y gestión universitaria bajo los mismos principios**, subraya el aspecto carismático salesiano que la inspira y que tiene relación con la naturaleza de Universidad particular y católica.

“La identidad y política de la UPS que es una sola y que no debería variar la propuesta a nivel nacional. Jamás se pensó a una Universidad Salesiana en Quito, otra Salesiana en Cuenca o en Guayaquil; luego de 20 años de vida institucional se ratifica que es esa la visión” (P 5: E3.docx - 5:10 - 14:14).

Se resalta que la identidad salesiana en el país tiene un reconocimiento social, que ha contribuido a posicionar el nombre de la Universidad como tal abriendo muchas posibilidades para trabajar con programas académicos en sectores geográficos de clases populares en cooperación con otras instituciones del Estado y no gubernamentales.

Con relación a los principios, se pone de manifiesto que los órganos unipersonales y colegiados, al igual que otras instancias nacionales como las áreas del conocimiento, están configurados para velar por esos principios, identidad y políticas que hacen de la Universidad una sola en el contexto nacional.

- **La movilidad estudiantil y docente**, es otra ventaja que puede favorecer la organización multisedes con experiencias de movilidad entre las diferentes sedes universitarias. “La

organización multisedes tiene fortalezas y tiene debilidades, pero puede generar procesos... como la movilidad estudiantil y docente... totalmente ágiles y no tengan que pasar por convenios, cartas, firmas, como se hace con las redes nacionales que agrupan ofertas académicas” (P 6: E4.docx - 6:36 - 24:24).

- **El intercambio de experiencias en la gestión** entre las diferentes sedes puede ayudar a “mantener procesos unificados en las sedes, con la visión de compartir y trasladar las buenas prácticas...” (P 6: E4.docx - 6:133 - 24:24). De igual manera se señala “ventajas en los procesos de gestión académica, en la funciones de docencia, investigación y vinculación que avanzan más rápidamente ya que en la sinergia y experiencias entre sedes se suman” (P 5: E3.docx - 5:15 - 19:19).

Aunque coinciden con las ventajas que los docentes señalaron en el cuestionario de opinión llama la atención que los directivos con responsabilidades nacionales, hayan identificado apenas cuatro ventajas de la organización universitaria multisedes; en este caso los docentes, además de las expuestas por los directivos, identifican otras como: la diversificación de la oferta educativa, el conocimiento más amplio del contexto ecuatoriano, la posibilidad de llegar a grupos más diversos, la posibilidad de una gestión descentralizada y con mayor autonomía en cada sede; los docentes señalan también la infraestructura académica y de laboratorios como una ventaja, por la posibilidad de intercambio o pasantías con los mismos docentes y estudiantes de las diferentes sedes. Una coincidencia importante que se señala de manera reiterada, tanto en los cuestionarios de opinión como en las entrevistas, es la presencia universitaria a nivel nacional; sin embargo, la identidad nacional, en la opinión de los docentes, no está entre las ventajas más fuertes.

b. Las desventajas de la estructura multisedes

En los aspectos negativos por la complejidad de la estructura multisedes se identifican cinco:

- **La difícil comprensión organizativa de la estructura multisedes frente a los órganos del Estado.** La organización de la UPS es compleja en sí misma, porque en la normativa de la educación superior, no se contempla la figura de sedes, sino de extensiones. Esta

característica de la UPS constituye una excepción para el sistema de educación superior en el país.

“En más de una ocasión hemos querido explicar empezando por el tema de las tres sedes que no son extensiones, y es muy difícil convencer a las instancias de control, explicarles cómo es el funcionamiento de nuestra institución porque para ellos somos un caso excepcional, somos el único caso en el país que funciona de esa manera y es complicado explicar la estructura y querer convencer a un aparato tan grande como es el Estado para que den una consideración especial para ti; en principio dirán que podemos funcionar como bien queramos, pero cuando aplican los criterios y estándares de evaluación prima el viejo esquema conocido del país” (P 1: E1.docx - 1:53 - 51:51).

Como estructura organizativa no existen problemas para el funcionamiento como sedes, pero cuando los organismos de control quieren realizar evaluaciones institucionales referidas a la categorización, por ejemplo, lo hacen con el criterio de extensiones por encontrarse en tres ciudades diferentes y no como una sola Universidad con el carácter nacional; esta dificultad tiene relación con los aspectos administrativos y en la gestión académica cuando las carreras o los programas tienen que ser evaluados con fines de acreditación académica.

“Nosotros somos la única Universidad que está presente en las principales ciudades del país, somos una Universidad multicampus y multisedes lo cual vuelve más complejo el proceso administrativo” (P 11: E9.docx - 11:24 - 25:25). “La UPS saltó de la nada a una Universidad, lo cual es interesante, con un escenario de tres sedes y en la sede Quito tres campus es novedoso, pero, al mismo tiempo, un problema” (P 15: GDQ.docx - 15:51 - 87:87).

Para el Estado existe una sede matriz y las demás son consideradas extensiones. Cuando se trata de evaluar los programas académicos, lo hacen en cada sede, o extensión a criterio del Estado, lo cual institucionalmente a diferencia de otras universidades implica un esfuerzo mayor, por ejemplo, para los procesos de acreditación en vista de que la metodología aplicada considera la evaluación con fines de acreditación a través del análisis de cada una de las sedes y no como una sola Universidad.

- **La competencia entre las sedes** se señala como otra desventaja en la estructura multisedes, identificando que este fenómeno puede estar condicionado por factores exógenos, marcados por el contexto social o normativo; pero también obedece a factores internos, los que están en estrecha relación con las características propias de cada sede, que vuelven compleja o que “complica” la gestión.

“El error grande de las sedes es que cada una quiere ser más que la otra, específicamente en los temas administrativo, económico, académico y financiero y no se piensa en función de la Universidad, simplemente el balance social y económico son diferentes por sede, eso lleva a esto, si se tuviese la idea de unidad se podría plasmar la idea inicial [de una sola Universidad] no estuviesen conversando y quejándose definitivamente de lo que es administrar una carrera” (P 12: GDC.docx - 12:71 - 94:94).

Un dato interesante de esta competencia generada en la gestión de las diferentes sedes, es que lo han planteado los directores de carrera en los grupos de discusión, en las tres sedes. Esta situación al parecer es más evidente entre las de Quito y Cuenca. Lo han señalado menos en la ciudad de Guayaquil, aunque en esta sede persiste una “sutil convicción” de que se les ha relegado en algunos aspectos, especialmente en temas relacionados con la presencia en ámbitos directivos a nivel nacional.

“Siendo sinceros hay un problema entre Cuenca y Quito. Y por tanto, Guayaquil está en medio. En el tema de direcciones de área se ve dónde están ubicadas y Guayaquil no tiene nada, hay un centralismo y no se puede tomar una decisión, a pesar de que en Guayaquil hay más gente que en Cuenca y no muy diferente a Quito, sin embargo, aquí nos seguimos relegados.” (P 13: GDG.docx - 13:57 - 84:84).

Durante la primera reforma (2004) los decanos estaban más concentrados en Cuenca; en la segunda reforma (2008) los directores de área están concentrados en Quito. La realidad de Guayaquil en este momento no es igual que hace seis años cuando se dieron los cambios; como sede ha experimentado un acelerado crecimiento en cuanto al número de matrícula y de oferta académica, por lo tanto, esta situación se convierte en un desafío para la gestión de la Universidad en general con la finalidad de buscar una mayor equidad institucional en cuanto a la participación en espacios clave para la gestión académica universitaria en el contexto nacional de la UPS.

- **La dificultad para la movilidad de los directivos con cargos a nivel nacional.** Existe la convicción de que esta realidad siempre ha sido compleja. Sucedió con los decanos cuando existían las facultades y sucede ahora con quienes ejercen cargos de gestión a nivel nacional referidas al equipo de gobierno; situación que ha resultado también un problema para quienes se han tenido que desempeñar con funciones de directores de las áreas del conocimiento.

“Es difícil moverse físicamente por las distancias entre las tres sedes. No es posible decir, esta semana voy a trabajar en Cuenca, la próxima en Quito, etc., por más que uno quiera. Y, la tecnología ayuda, pero no sustituye la presencia” (P 9: E7.docx - 9:97 - 30:30).

En el caso de los directores de área, han sido muy pocas las ocasiones en las que han hecho presencia en las sedes, causando extrañeza en el sistema propuesto, ya que las áreas del conocimiento son transversales a todas las ofertas académicas; esta realidad provoca que los directivos sean más visibles en la sede en la que se encuentren ejerciendo sus funciones, como se verá de manera específica más adelante. El uso de las tecnologías da soporte a la gestión y, sin embargo, se considera que ello no supe ni reemplaza el encuentro y el diálogo cercano para la gestión.

- **Los contextos diferentes de cada sede**, las coyunturas relacionadas con los elementos socioculturales, geográficos, emotivos, de actitudes, de regionalismos, de capacidades instaladas en cada una de las sedes, etc., son situaciones que a pesar del amparo de la normativa interna de la Universidad se sienten que incide en la gestión. “A pesar de tener unos objetivos, los contextos difieren en algunos aspectos más y en otros menos, pero hay sus características propias de lo que es ser Universidad salesiana en Guayaquil, en Quito o en Cuenca” (P 1: E1.docx - 1:55 - 53:53).

“A veces la política nacional no alcanza a cubrir toda la diversidad de la Universidad porque se plantean desde una visión localista, desde donde se está y no desde lo nacional y se toman decisiones en función de eso, queremos ser unificados todos, medidos igual cuando somos diferentes. Entonces eso sí genera problemas en la gestión” (P 2: E10.docx - 2:106 - 89:89).

Quienes participaron en la entrevista consideran que esta realidad, puede mermar en ocasiones, no solo los aspectos administrativos, procesos o políticas, sino que pueden incidir en el mismo perfil de egreso de los profesionales.

- **La dificultad en las comunicaciones por las distancias**, aparece como una limitación relacionada con la estructura multisedes.

“El hecho de no tener una comunicación más personalizada y fluida, que de hecho está mediada a través de videoconferencias. Esa comunicación es buena y tiene su incidencia, pero tiene sus falencias en la afectividad y la cercanía personal” (P 5: E3.docx - 5:16 - 20:20). “Uno piensa que ya tiene un acuerdo cuando habla en una videoconferencia, pero cuando empieza a recibir los correos se da cuenta de que no fue muy claro y comienza nuevamente el asunto de llegar a un acuerdo, eso dilata el tiempo, al estar todos reunidos sería mucho más fácil” (P 10: E8.docx - 10:114 - 44:44).

La UPS es un proyecto con una oferta educativa simultánea, en diferentes contextos geográficos y con una población de estudiantes como de docentes cuyas características es la pluralidad y diversidad. Con estas características, la riqueza institucional está mediada por la animación y gestión con los mismos principios identitarios, en razón de su naturaleza católica y su visión salesiana. La característica multisedes de la Universidad, si bien en algunos aspectos puede presentar complejidades como las señaladas, no tienen por qué constituirse en una limitación permanente para la gestión. Existen experiencias de universidades con extensiones o sedes más numerosas y que funcionan bien. El desafío para la Universidad con la característica multisedes está en buscar un justo equilibrio en esas diferencias.

7.4.2 Valoración del proceso de las áreas del conocimiento

a) Las expectativas iniciales de las áreas

Al explicar la reestructuración académica de la Universidad y los factores que motivaron la reforma interna existieron expectativas que desde el inicio y hasta ahora son ambiciosas e interesantes, en razón de que se espera, que estas se conviertan en asesoras del rectorado, que piensen la Universidad, que animen y gestionen la transversalidad e interdisciplinariedad académica, que se constituyan como en una especie de “sabios de Grecia” adelantándose a pensar el camino que la Universidad debe emprender para estar en sintonía con las nuevas exigencias de la sociedad, de manera libre y sin defender intereses personales.

“Los directores de área, son como aquí digo, “los sabios de Grecia”. Es un cuerpo colegiado no estructurado que piensa la Universidad que tienes que estarles escuchando permanentemente porque se supone que son la gente que sabe y que lo hace sin tener que defender intereses administrativos, ni que este me cae bien, ni que este está mal, de que el otro no sé qué, porque siempre la administración tiene sus elecciones” (P 3: E11.docx - 3:75 - 16:16).

Las áreas del conocimiento más que estar relacionadas con procesos de carácter administrativo, se entendían desde una perspectiva más conceptual académica, llamadas a permear todo el ser y quehacer de la Universidad, como “una entidad no tangible que gestiona, lidera, apoya y da cuenta de expectativas planteadas en el plan estratégico, misión visión, calidad, etc.” (P 5:

E3.docx - 5:90 - 112:112), es decir que no tiene límite como espacio físico, ni como estructura, porque “las áreas están relacionadas con el espacio del conocimiento”.

“El tema del área es intangible y es un entramado invisible que va más allá de coordinar el distributivo, intercambio de docentes entre carreras, o adquisición de materiales; es más conceptual, académica y algo que debe permear las decisiones de directores de carrera, docentes y estudiantes, el currículo, desde diferentes perspectivas” (P 15: GDQ.docx - 15:125 - 214:214).

Las expectativas de las áreas del conocimiento eran que se conviertan en una especie de “centro” donde se piensa la academia y la Universidad en sí; hacer propuestas de cambio para la transformación universitaria; constituirse en las asesoras en temas curriculares para la transversalidad, al mismo tiempo, ser los referentes de coordinación y gestión académica, motivadoras y acompañantes de los procesos administrativos.

Un aspecto relevante señalado es que las áreas estaban llamadas a integrar de manera estandarizada el conocimiento poniendo especial atención hacia proyectos de investigación, como “tendencia de la Universidad alemana, donde de una y otra suerte esta Universidad se vuelca a la investigación y a través del proyecto de investigación convoca a los diferentes expertos en muchas áreas que en proyectos de investigación exige” (P 5: E3.docx - 5:101 - 34:34).

De la misma manera que las expectativas han sido diferentes, “... ha habido interpretaciones diversas de la funcionalidad del área, dependiendo del criterio del director de área” (P 10: E8.docx - 10:14 - 11:11), al igual que de los directivos, docentes y directores de carrera.

La mirada y comprensiones diferentes sobre las áreas del conocimiento persisten en la Universidad. Pese a las preguntas sobre su necesidad, lo que deben hacer y cómo deberían funcionar, está muy posicionada como idea, “como sueño”, como utopía, la búsqueda de condiciones académicas de calidad, del protagonista académico de los estudiantes, del conocimiento que no es exclusivo de una sola área y la necesidad de trabajar en redes. Dado que aún no existe claridad conceptual, funcional u operativa sobre la nueva estructura, esta indefinición ha provocado que la inercia institucional, termine haciendo que los directores de las

áreas, actuaran casi como si fuesen decanos al frente de facultades como lo describiremos a continuación.

b). Las áreas han asumido funciones de facultades

Con la reestructuración académica de la UPS se eliminan facultades y decanatos, y únicamente se evidencia la creación de la estructura por áreas del conocimiento con resolución del Consejo Superior (N.º 683-75-208-07-09). No existe un documento que en ese momento defina con claridad, las verdaderas funciones de las áreas del conocimiento, lo cual ha provocado tres situaciones: que las áreas funcionen con semejanzas a la estructura de una facultad; que los directores de área hayan asumido responsabilidades muy coyunturales; y que estas responsabilidades no llegaran a estructurarse.

Los entrevistados subrayan un problema de concepción y de identidad de las áreas del conocimiento, porque no conocen lo que son, ni lo que tienen que hacer. Quienes se han desempeñado como directores se han involucrado en muchos ámbitos, pero sin objetivos concretos, ni a una planificación con metas que la Universidad haya establecido.

“... el problema fue que durante mucho tiempo –casi cinco años–, no tuvimos flexibilidad, funcionalidad, estaba todo claro en el ambiente de que teníamos que hacernos cargo de todo lo académico, pero no había los objetivos puntuales ni las actividades puntuales de lo académico” (P 10: E8.docx - 10:11 - 10:10).

Dejaron pasar demasiado tiempo para clarificar la función de los directores de área, mientras tanto, se han dedicado a la administración, otros no lograron desvincularse del todo de la figura de decanos; en otros casos, se relacionaron con las carreras que consideraban más afines a su área, situación en la que los directores de área han continuado “mimetizados” bajo la figura del decano, aunque en la estructura haya desaparecido formalmente. Esta es la apreciación de directores de carrera, directivos que tienen una responsabilidad nacional y de algunos directores de área. Por otra parte, dentro de la estructura académica no existe claridad acerca de cuáles son los espacios u organismos de participación o de relación con las áreas; es decir, falta de claridad de las funciones de los directores de las áreas, los alcances de su actuación y la falta de autoridad de estos en relación con las carreras.

“Antes el decano tenía claro un ámbito jerárquico de trabajo, tenía los consejos de carrera, el consejo de facultad, en el Consejo Académico y tenía un espacio para participar en el Consejo Superior, esa era la lógica. El actual director de área no sabe con quién trabajar en la parte operativa y si tiene o no relación hacia abajo” (P 6: E4.docx - 6:114 - 85:85).

Sin la suficiente claridad en la estructura, ni de funciones, “uno de los problemas que tenemos es que las áreas del conocimiento en la práctica vuelven a tomar acciones o funciones de las facultades y se vuelve por fuerza más que por una convicción” (P 6: E4.docx - 6:16 - 11:11).

La opinión generalizada especialmente por los directores de carrera de Quito y Cuenca es que “algunas direcciones de área fueron asumidas por personas que antes de la reforma se desempeñaban como decanos, lo que trajo como consecuencia que continuaran relacionándose [únicamente] con las carreras afines que tenían bajo su responsabilidad mientras funcionaban las facultades” (P 12: GDC.docx - 12:51 - 57:57). También los directores de carrera para la toma de decisiones académicas, tenían como referencia “ocasional” a los directores de área como si fuese un decano; esta opinión está refrendada por los directores de las áreas que expresan que dependiendo del tamaño de las áreas o de su relación con las carreras más afines, cada quien llevó su propia dinámica de trabajo, unos con criterios muy parecidos a los de las facultades (especialmente en temas de reforma curricular) y otros más desvinculados de las carreras.

“Al no haber claridad, hago lo que siempre se ha hecho y lo que se conoce es el trabajo de decano. Es la propia dinámica de la Universidad lo que nos lleva a eso, pero se actuaría diferente si existiera una mayor claridad con respecto a lo que realmente son las áreas y cómo deben organizarse” (P 11: E9.docx - 11:110 - 51:51).

La relación de los directores con las carreras afines, no sucede con todas las carreras y en todas las sedes, sino especialmente con aquellas donde se encuentra el director del área. “Hay más afinidad con carreras, que están cerca, pero en algunos casos también se trabaja en coordinación con las carreras de las otras sedes” (P 9: E7.docx - 9:21 - 18:18). Esta realidad no favorece la transversalidad de las materias como se pretendía al momento de la reestructuración, armonizando las funciones universitarias; la relación con las carreras de las sedes en donde no se encontraba físicamente el director de área se hace de forma ocasional con talleres sobre la reforma curricular, evaluaciones, etc. Operativamente la fuerza de la estructura organizacional

(facultades) anterior fue absorbiendo a la nueva estructura que se quería implementar, debilitándose los propósitos iniciales de la reforma.

“En los documentos estos temas son claros, ahí están los campos disciplinarios, la transversalidad de áreas, pero en la práctica hay directores de área que son decanos porque están preocupados de la oferta, de los docentes, etc., eso se identifica en dos directores de área y se da porque la inercia de la Universidad, así lo exige” (P 15: GDQ.docx - 15:28 - 66:66).

La opinión generalizada de quienes están en la gestión es que la Universidad pasó demasiado tiempo en una situación de indefinición respecto a la implementación de las áreas; ni se impulsó ni se dio marcha atrás, provocando dudas e incertidumbre tanto en los ámbitos de gestión y organización de claustros pensados al inicio de la reestructuración.

c) Los ámbitos en los que se han desempeñado los directores de áreas

Las funciones concretas que determinan las responsabilidades o ámbitos de acción de las áreas del conocimiento, y de los directores de las áreas, fueron establecidas en el Estatuto de la Universidad apenas en el año 2014. Ante la falta de claridad funcional al interior de la Universidad, estas han intervenido en una serie de acciones, por iniciativa personal o por encargos puntuales del rector y de instancias colegiadas: Consejo Académico, el Consejo Superior o del vicerrectorado docente, respondiendo a necesidades propias de la institución y a la coyuntura de la educación superior en el país.

En el ámbito de las exigencias propias de la institución que impone el ritmo de su propia agenda, los directores de las áreas se han involucrado en espacios de reflexión académica, en temas curriculares o de reformulación del currículo, de evaluación, etc. “Los directores de área siempre hemos estado pendientes, de los proyectos curriculares, proyectos académicos nuevos o cambios en los viejos que ahora también se reflejan dentro de los estatutos. Trabajos que alguien tenía que hacerse cargo” (P 10: E8.docx - 10:23 - 18:18), respondiendo más a la urgencia que a una planificación. Señalan que esta intervención se ha dado más como asesoría que de incidencia directa señalando, además, la dificultad de poder hacer presencia en las diferentes sedes.

“Exagero al decir, que los directores de área estaban para unificar las mallas curriculares. Se unificaron las mallas y se acabó el trabajo; en otro momento había que hacer los rediseños..., se hicieron los rediseños y se concluyen sus funciones, y así más adelante, no había una claridad, sino cosas que surgían en el momento. Más adelante había que hacer la normativa y se pensaba que tenían que hacer los directores de área” (P 7: E5.docx - 7:28 - 16:16).

De manera individual han trabajado como asesores del rector en aspectos que van desde pensar la academia, desarrollar proyectos, responsabilizarse de la racionalización y la participación en la formación del personal docente, hasta temas muy puntuales como asumir la compra o implementación de laboratorios.

“... las direcciones de áreas han asumido una serie de actividades y de tareas muy de gestión y animación de nivel de rectorado, todo lo que hace referencia al estudio de laboratorios que se necesita se hizo desde las áreas, el tema de revisión y de animación curricular desde las áreas, el tema de formación de las gentes son las áreas que han aportado” (P 3: E11.docx - 3:78 - 9:9).

Además, han trabajado en la elaboración de documentos institucionales: escribir el “modelo educativo” de la Universidad, el perfil del graduado y otros relacionados con la evaluación de los aprendizajes. En la formación de los docentes en cuarto nivel –maestrías y doctorados–, se reconoce de manera más específica que se debe a la gestión de algunos directores de las áreas del conocimiento.

“... desde el área de conocimiento ha sido masiva, tenemos muchos compañeros estudiando fuera; muchas gestiones han sido propias de los directores de área, por ejemplo lo de Cuba fue gestionado por NN, todo lo de Perú fue negociado por NN, tuvo que irse a negociar, a conversar antes de empezar los procesos; igual con las universidades italianas y yo he tenido que contactarme, conversar, hacer alguna especie de convenio, ellos han venido, han conocido, se han dado cuenta de que hay potencial y han aceptado” (P 10: E8.docx - 10:111 - 95:95).

Las opiniones anteriores tienen sustento en los documentos institucionales cuando se dice que “en abril del 2009 se llevó a cabo una reunión en donde las direcciones nacionales dejaron de ser tales en el sentido de dirigir y se les dio el nombre de asesorías del rector, en realidad no son solamente asesorías, son departamentos, aunque no de acción directa, pero sí de generación de políticas, de evaluación, bajo las órdenes del rector” (VII Encuentro de Planificación Universitaria, 2009: 10).

Con respecto a las exigencias de los organismos de la Educación Superior en el Ecuador, existe un elevado consenso que las áreas han asumido un papel protagónico en el proceso de

evaluación y acreditación de la Universidad; existe un reconocimiento generalizado del protagonismo de los directores de área en la ejecución del plan de mejoras establecidos con tiempos específicos por los organismos estatales.

“Los directores de área asumieron una parte importante en el proceso de acreditación por el tema de exámenes intermedios y de fin de carrera para preparar a los estudiantes ante los procesos de evaluación del Ceaces, desde el Comeval, y que hay que retomar porque está en el plan de mejoras institucional” (P 13: GDG.docx - 13:66 - 101:102).

Las presiones externas han contribuido para que al interior de la organización universitaria se regulen procesos, se cuiden indicadores y se consolide una cultura de planificación; existe más cuidado en procedimientos académicos, formatos, documentos de verificación al momento de ser intervenidos o evaluados por los organismos estatales.

La preocupación tanto de directivos como de los directores de carrera, se precisa en que si no existen funciones claras y se trabaja en función de encargos y delegaciones de los diferentes organismos, no podrán tener una incidencia directa dentro de la docencia y la investigación. Al no conocer de manera concreta sus ámbitos específicos de intervención, la pregunta que permanece en la comunidad universitaria es: ¿qué hacen los directores del área? “Se hacen muchas cosas: es un espacio grande y demandante, ahora estamos con el plan de mejoras que es exigente, estar viendo los distributivos, y no es visible, justamente por esa dificultad de aterrizar en otras instancias y no siempre se visibiliza” (P 9: E7.docx - 9:59 - 46:46).

Los mismos directores de áreas son conscientes que los resultados de sus actuaciones no están visibilizados, no se valora y puede generar en indiferencia. Han pasado algunos años desde que la UPS ha intentado implementar esta estructura, pero aún persisten las preguntas, no existe comprensión suficiente del modelo y no está visibilizado el trabajo de quienes están en las direcciones de área.

d) Las áreas no llegaron estructurarse como claustro

En la segunda dimensión se explicaron algunos factores condicionantes para que la propuesta de área de conocimiento no se haya implementado de manera satisfactoria. En este apartado se pone

de manifiesto los primeros intentos de estructurar las áreas y luego cómo están conformadas actualmente.

En un primer momento según el criterio de los directivos y directores de carrera, existió un esfuerzo de organizarlas, nombrando un director nacional y asignando un responsable por área en cada una de las sedes como directores de departamento o subáreas.

“La primera propuesta que se tenía fue una estructura más menos departamental. Yo lo veo así: estaba el director de área, había responsables de sede, había directores de departamento o de subárea como se conocía y era una estructura de más a menos ocho a diez personas, eso estuvo normado. Inclusive hubo hasta asignaciones horarias a los directores departamentales, pero como no había funciones justamente del área la cosa se cayó...” (P 10: E8.docx - 10:80 - 111:111).

Se afirma que en el primer intento de organizar las áreas surgieron temores relacionados con el personal docente, las réplicas de coordinadores en cada una de las áreas y sedes, cuya responsabilidad era la de hacer análisis de los procesos académicos y gestión del conocimiento, del cual tenían que derivar en propuestas académicas, de investigación y de vinculación con la sociedad,

“... era necesario que ese líder tenga diálogos importantes con otras personas de las Sedes en las cuales no estaba él, porque en nuestra Universidad con el carácter nacional, esta persona o está en Quito, Cuenca, o Guayaquil, y necesariamente necesitaba de coordinadores en las Sedes” (P 6: E4.docx - 6:25 - 16:16).

Lo anterior no se dio porque eso significaba costos elevados para la Universidad. Por otra parte, la característica multisedes de la UPS, compromete en ocasiones aspectos relacionados con la organización, la gestión académica, el gobierno, la toma de decisiones, etc. Lo cual también compromete como lugar en donde están situados los directores de las áreas. Actualmente, la mayoría de los directores de las áreas están situados en la sede Quito, apenas uno en la sede Cuenca y ninguno en la sede Guayaquil, donde sienten que a esta sede no se le da la importancia que amerita a pesar de su crecimiento en los últimos años.

“La mayoría de directores de área [son] de otras sedes y no hay nada en Guayaquil (...) Ahora el área siente su peso y fuerza donde está ubicada y no se siente ni en Cuenca ni en Guayaquil, eso es un error (...) parece que todo viene realizado y pensado desde donde están los directores de área, debería Guayaquil tener una fuerte representación para que haya equidad en la parte académica, basta ver indicadores académicos para compararse” (P 13: GDG.docx - 13:85 - 89:89).

Los directores de área que se encuentran en la sede Quito, reconocen que han tenido mayor interacción con las carreras de la sede en donde ellos se encuentran ubicados; son conscientes que en las otras sedes han tenido menos incidencia, excepto por los aportes que se puedan hacer a través del Consejo Académico, en el que participan como integrantes.

En el primer intento de conformación de las áreas se señalan dos aspectos considerados relevantes:

- el primero, en la sede Cuenca “el área de Ciencias Exactas que abrió el instituto de matemáticas, estructuró un documento que fue orientador” (P 13: GDG.docx - 13:67 - 104:104), respecto de su organización y funcionamiento, pero más adelante se cerró.
- el segundo, está relacionado con el área de Razón y Fe que en opinión de algunos es la única que ha logrado estructurarse con un claustro de docentes. “El área de Razón y Fe tuvo un claustro bien organizado y definido, con distributivo de horas, etc., (P 9: E7.docx - 9:14 - 15:15). Señalan que esta área le resultó más fácil organizarse y funcionó por dos razones: la una es que en ella estaba implicado el mentalizador de la propuesta (el anterior rector); otra razón es que esta área es pequeña y sus asignaturas (que son cuatro) son comunes a todas las carreras.

Las áreas del conocimiento se concibieron como un equipo de personas, agrupadas en claustros de docentes que gestionan el conocimiento, transversalizando y haciendo más interdisciplinario el trabajo académico, potenciando la investigación y haciendo protagonista al estudiante; sin embargo, “las áreas en este momento solo la conforma una persona y depende de esa persona y del esfuerzo que efectué” (P 13: GDG.docx - 13:54 - 80:80). En la práctica hay directores de área, pero no áreas del conocimiento.

Los directores de las áreas no están vinculados a las carreras excepto en los casos de afinidad que por un verdadero proyecto de trabajo con ellas, como ya se explicó en el apartado anterior. Los documentos institucionales clarifican que las áreas con las carreras no estarán plenamente vinculadas jerárquicamente (III Encuentro de Áreas del Conocimiento, 2011: 3), pero no impide

la relación para la gestión del conocimiento y de un trabajo más interdisciplinario, porque “la idea del director de área era que se inmiscuya y defina lo inherente a su área en todas las carreras, lamentablemente no se llegó a eso” (P 12: GDC.docx - 12:25 - 29:29).

Para unos el proceso apenas ha iniciado y para otros se ha quedado a medio camino, pero todos coinciden en que la propuesta no llegó a estructurarse, ni consolidarse se había planteado, constituyéndose en un proyecto pendiente que debe ser revisado, comprenderlo e impulsarlo. La reforma emprendida por la UPS se entiende como signo de una institución que está viva y ha sido capaz de arriesgarse a proyectarse al futuro, preocupada por su propia realidad y por mejorar la calidad académica. Se entiende que el cambio tiene que ser algo permanente como la dinámica misma de la sociedad, pues la Universidad, más allá de las estructuras académicas –con áreas o sin ellas, con facultades o no–, siempre tendrá que hacer camino en lo académico, vinculación y con mayor razón en la investigación.

e) Los organismos de participación de los directores de las áreas

Si las áreas del conocimiento no se han estructurado como claustros o equipos de docentes, tampoco tienen autoridad resolutoria, es importante saber cuáles son los espacios u organismos colegiados a través de los cuales ellos pueden tener incidencia en las decisiones de carácter académico, al interior de la Universidad.

Los directores de áreas afirman que al inicio de la reforma ellos participaban en el Consejo Superior y en el Consejo Académico de Áreas juntamente con los responsables o coordinadores de posgrados, vinculación con la colectividad, investigación y el responsable de la Unidad de Educación Virtual en un intento por articular las funciones de la Universidad, tal como se pretendía con la reforma. “Nosotros como jefes de área, inicialmente estuvimos asistiendo al Consejo Superior, pero ya dejamos de asistir con el nuevo estatuto, con la normativa” (P 11: E9.docx - 11:72 - 41:41), lo cual coincide con la Resolución del Consejo Superior (N.º 731-78-2008-12-15). Este organismo inicial resultó muy pesado por el número de integrantes²³ y dos

²³ El Consejo Académico de Áreas estaba conformado por 24 integrantes: vicerrector académico, director académico, coordinadores académicos de sede (3), decana de posgrado, coordinadores de posgrado de sede (3),

años más tarde, la nueva LOES obliga a cambiar los estatutos, condicionado los criterios de conformación de los organismos colegiados, de sus integrantes y la participación.

Actualmente los directores de las áreas participan en el Consejo Académico que está conformado por el vicerrector docente quien lo preside, los directores de área y el director de posgrado y al interior de este organismo los directores de área participan en la reflexión académica de la Universidad, aun cuando en el Consejo Académico tampoco se tomen las decisiones finales, porque estas son asumidas por el Consejo Superior.

Tabla 53. Miembros del Consejo Académico con la conformación de las áreas.

Consejo Académico al iniciar la implementación de las áreas	Consejo Académico actual con el nuevo estatuto de la Universidad
<ul style="list-style-type: none"> - Vicerrector académico - Director académico - Coordinadores académicos de sede (3) - Decana de posgrado - Coordinadores de posgrado de sede (3) - Directores de áreas (9) - Secretario técnico de vinculación - Secretario de investigación - Secretario técnico de planeación, evaluación y acreditación - Director de Unadedvi - Secretario general de la Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Vicerrector docente - Directores de área (7) - Director de posgrados

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los entrevistados y los Cuadernos de Reflexión UPS

Como se aprecia en la tabla si al inicio se buscaba que desde el Consejo Académico se articularan las tres funciones universitarias, con el Consejo Académico definido en el nuevo estatuto, ya no participan los responsables de la investigación y la vinculación, este organismo así definido se aleja de las intenciones primeras de la reforma. Para los directivos y responsables de estos ámbitos la pregunta que permanece es: ¿en qué momento se vinculan la docencia, investigación y vinculación con la sociedad? Posiblemente esta pregunta obligue a la

directores de área (9), director de la Unidad de Educación Virtual (UNADEDVI), secretario técnico de investigación, secretario técnico de planeación, evaluación y acreditación, secretario técnico de vinculación con la sociedad y el secretario general de la Universidad.

Universidad a modificar los criterios sobre los cuales deben conformarse estos organismos colegiados en función de la gestión académica.

7.4.3 Valoración del gobierno universitario de la UPS

a) La verticalidad de la gestión centrada en lo administrativo

Al abordar los temas de gobierno y gestión algunos directivos consideran que la Universidad por estar dedicada a la formación de profesionales en todas las ramas, debería ser experta al interior de la propia organización en los temas de gestión, administración de recursos humanos, económicos, procesos comunicacionales, entre otros, pero en la práctica esto no siempre sucede.

Respecto al gobierno de la Universidad los directivos con cargos nacionales y de quienes cumplen cargos de responsabilidad local en las sedes, señalan algunas características particulares. Una es que se trata de un gobierno vertical y jerárquico; que la estructura universitaria es demasiado piramidal y las acciones de gestión en la Universidad son ejecutadas por la presión que ejerce la autoridad. “El modelo de gestión que se ha evidenciado en la UPS es jerárquico y se responde a procesos en esa línea” (P 15: GDQ.docx - 15:132 - 174:174). El estilo jerárquico se manifiesta desde la perspectiva de los entrevistados, en la concentración de la toma de decisiones, en escasos espacios de reflexión y de participación para la toma de decisiones como se verá más adelante de manera más específica.

Existen otras opiniones sobre el gobierno que subrayan como característica “agilidad de pensamiento” y “gestión pragmática”; se valoran las decisiones acertadas que se han hecho en la institución universitaria en estos años; sin embargo, la falta de espacios para la reflexión de la academia, la sensación de que las decisiones necesitan ser más colegiadas, que no existe la participación de quienes están al frente de la gestión académica en las instancias de direcciones de carrera, de las direcciones nacionales, o de las áreas la califican como una gestión “reactiva” y demasiado autorreferencial, que tendría que ser analizada.

La gestión “reactiva” se refiere a la acción universitaria a respuestas de coyunturas y exigencias del entorno político y de administración de la educación superior del país en los últimos años, dado que las condiciones del marco jurídico en todo el arco del sistema de las IES son muy cambiantes. El riesgo institucional es que se tomen decisiones en función del cumplimiento de los indicadores que se exigen desde los ámbitos del gobierno y de la administración pública y no a una proyección a largo plazo de la propia Universidad.

“Hay algunos procesos que han tenido éxito: tenemos mucha gente estudiando, tenemos resultados a largo plazo, pero necesitamos mirarlo como una necesidad académica y no únicamente para cumplir con los indicadores que nos piden desde el Estado” (P 10: E8.docx - 10:92 - 128:128).

Existe también la percepción que la actividad académica se genera en la Universidad por “la inercia propia de la dinámica institucional” y de los “ritmos que imponen las circunstancias”; señalan que en los diferentes campos universitarios se dan acciones que no necesariamente están vinculados a proyectos institucionales a mediano y largo plazo. Por ejemplo, se piensa que existe la necesidad de crear grupos de investigación y se crean aunque estos no estén vinculados a los centros de investigación; en el estatuto se eliminan los posgrados, pero en la práctica continúan funcionando; lo cual indica que no existe claridad en las normativas de la Universidad. En relación con la “gestión autorreferencial”, se expresan lo siguiente:

“... en el ámbito país poco conocemos cómo están funcionando las otras universidades..., lo que conocemos es de manera informal por conocidos, amigos, o por lo que sale en la prensa; pero dentro, que esté algo previsto para tomar como referencia a las 5 mejores universidades para ver cómo funcionan, no existe. Creo que eso nos ha faltado largo desde el punto de vista profesional. La autorreferencialidad sí ha pesado bastante” (P 1: E1.docx - 1:109 - 98:98).

La autorreferencialidad y endogamia laboral u organizativa empobrecen el trabajo, por lo tanto, reconocen que no se puede trabajar mirando únicamente lo que pasa “casa adentro”; es necesario mirar “hacia fuera”, revisar experiencias en otras universidades, buscar apoyo o asesoría por expertos sobre temas exitosos que ya se han trabajado en otros contextos universitarios.

Otra característica de la gestión en el gobierno es que está centrada más en lo administrativo. A nivel de los mismos directivos existe la opinión de que “el modelo de gestión de la Universidad como está dada sí tiene una prioridad muy alta hacia la gestión administrativa; en esta Universidad en lo que se puede indicar como una fortaleza muy grande” (P 10: E8.docx - 10:89 -

125:125). La gestión administrativa se valora como una fortaleza, pero también sostienen con claridad que en una institución universitaria lo central es la academia y lo administrativo debe desarrollarse en función de lo académico.

“El énfasis está en lo administrativo, en la planificación. Tres o cuatro estrategias se enfocan a lo administrativo, para nada en lo académico, se habla con un peso demasiado fuerte hacia el tema presupuestario. Parece que el problema está en el manejo de la plata, y se maneja en la carta de navegación con un centralismo económico donde lo académico está subordinado al control y la planificación de mallas está pegada... no está conectada al objetivo nacional del plan estratégico” (P 13: GDG.docx - 13:86 - 61:61).

El énfasis en lo administrativo lo evidencian incluso en el perfil profesional de las personas que están en ámbitos de alta gestión lo cual llevaría a centrar la reflexión en la prioridad de indicadores y resultados de la administración más que de la academia en sí, con un enfoque más empresarial y que no necesariamente se corresponde con lo académico.

“Tenemos tres vicerrectores que tienen un perfil administrativo, igual un rector y vicerrector que tienen un perfil administrativo. Cuando uno quiere hacer una propuesta totalmente científica y conceptual, no es que haya mala voluntad, si no, es simplemente que no lo ven como un norte académico y es ahí cuando desde un punto de vista académico nos vemos un poco truncados” (P 10: E8.docx - 10:91 - 127:127).

Esta percepción de la gestión con una estructura vertical y demasiado jerárquica, que no deja mucho espacio para la participación lleva a que exista demasiada concentración en la toma de decisiones y que lo describimos a continuación.

b) La concentración en la toma de decisiones y pocos espacios de participación

Cuando se hace una valoración acerca del gobierno universitario, esta pasa por temas de participación en la toma de decisiones, de corresponsabilidad y por los estilos de liderazgo al interior de la institución. Desde el inicio del nuevo gobierno en la Universidad se ha insistido sobre una gestión por responsabilidades compartidas. “El rector hace cinco años hablaba de la corresponsabilidad donde los directivos no solo son responsables como directivos sino... de corresponsabilidad con otros responsables de las actividades” (P 5: E3.docx - 5:66 - 78:78). Esto encuentra referencia en los documentos de la UPS (2010), en donde se pone de manifiesto: “Esta

organización favorece la asunción de responsabilidad en primera persona”. La organización promueve responsabilidades que centran su atención en la misión y en el logro de los resultados que aseguran la consecución de los objetivos definidos en el Plan Estratégico Institucional. En este sistema no cabe la frase “esto a mí no me toca”.

En opinión de quienes están en el gobierno una gestión por responsabilidades compartidas está en sintonía con los principios salesianos:

“Es una propuesta teórica que responde también a nuevos modelos de gestión plana, que responde a la visión oratoriana de Don Bosco donde uno sustituye al otro con facilidad y donde nadie dice esto a mí no me toca, que es la clave, pero es sobre todo un espíritu, un ambiente, una práctica que busca lo mejor de cada persona lo ponga en común, que nadie se reserve nada” (P 3: E11.docx - 3:67 - 79:79).

En las opiniones de los entrevistados un modelo de gestión por responsabilidades compartidas se valora de manera positiva; trabajo en equipo, participación, posibilidad de llegar a consensos, son característicos de toda buena gestión; sin embargo, admiten su preocupación porque estos planteamientos en la práctica no se están dando. Admiten que hace falta mayor interiorización y comprensión por parte de los actores de la UPS, ya que la corresponsabilidad a veces queda reducida a pequeños grupos que se saturan de responsabilidades. Los participantes con cargos nacionales y quienes gestionan las carreras, concuerdan que existe una alta concentración en la toma de decisiones.

“¿Cómo hacer que eso sea participativo a los directores de carrera? Es una pregunta enorme; ¡cuántas veces se toman decisiones sin la consulta a los directores de carrera! Por otro lado, es necesaria la gestión académica como Universidad, por supuesto que sí, hay que buscar mecanismos para que se involucren más, porque como dice el rector la célula madre es la carrera, una pequeña Universidad como la llama, pero sin poder participar de las decisiones del nivel académico. (P 15: GDQ.docx - 15:71 - 116:116).

Sienten necesidad de mayor participación en espacios de reflexión, análisis, debates y propuestas. “Esa confianza en los distintos actores provoca y genera análisis mucho más rico en participación, en sentirse parte de esa reflexión, aunque los mandos directivos no hagan caso en la decisión final, pero por lo menos hemos expresado y participado en temas que convocan e involucran” (P 5: E3.docx - 5:54 - 67:67). La decisión final tienen quienes están al frente del gobierno universitario, pero es saludable que al interior de la Universidad exista no solo la sensación, sino espacios reales de una mayor participación.

La concentración en la toma de decisiones está relacionada con de los estilos de liderazgo y las opiniones de los académicos en responsabilidades de dirección y gestión, admiten que los temas de participación siendo importantes para la justa apropiación de los diferentes temas que van marcando el ritmo de la Universidad, en muchas ocasiones están condicionados con los estilos de las personas que dirigen la institución.

“Yo creo que estamos marcados mucho por ese tema, por lo que una cultura institucional se está marcando en función del liderazgo no participativo sino de carácter directivo, un liderazgo en el cual a nivel de autoridad es el que manda” (P 7: E5.docx - 7:49 - 36:36).

Si esta es la visión de los actores universitarios en la práctica no existe sintonía con los planteamientos de una gestión corresponsable, porque restringe la interacción, el análisis entre las partes, el sentirse involucrados en un proyecto, participar en los análisis, etc. La opinión es que existe un liderazgo que invita a sumarse en el día a día a los diferentes actores, y se “consulta cuando ya todo está decidido”. La concentración está en el rectorado y en el Consejo Superior, lo cual hace que las decisiones administrativas y académicas tengan menos “ágora”, en temas universitarios, elaboración de Estatutos, procesos de evaluación y acreditación y otros.

“El Consejo Superior debe crear y propiciar espacios que faciliten una reflexión mesurada y sin mayores prisas ni urgencias, asegurando lo esencial y pertinente con la suficiente calidad para lo cual se requiere de ambientes y disponibilidades que faciliten a los actores a generar aportes y mejoras que den buena cuenta de la UPS; Igual en el Consejo Académico son sus miembros los que deben hacer la reflexión y participación; los jefes de área dentro de la carrera deben funcionar y los titulares deben inmiscuirse y analizar, eso pasan a los consejos de carrera” (P 5: E3.docx – 5:87 – 110-110).

Considerando la estructura multisedes de la Universidad, también se piensa que es clave la centralización en el rectorado más como mando, que como estructura.

“Yo creo que la organización centralizada desconcentrada, entenderlo e irlo desarrollando es la clave de esta Universidad. ¿Qué quiere decir? Que la centralización que tiene que estar no como mando sino como estructura en el rectorado, es clave. La centralización lleva normas, la centralización lleva procesos administrativos económicos, la centralización lleva la propuesta académica, la centralización lleva la normatividad de gestión del talento humano (GTH), y pare de contar” (P 3: E11.docx - 3:77 - 27:27).

La concentración en la toma de decisiones es un tema en el que existe un consenso generalizado tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas personales –que en nueve de las once–

el tema he sido recurrente. El desafío es generar una cultura de gestión y de consenso, trabajo en equipo donde se sumen sinergias evitando intereses particulares que van en contra de los intereses comunes. Sin suficiente participación una de las dificultades que se suscitan es que muchos temas pasan directamente por el rectorado, desconociéndose otras instancias previas que deberían tener conocimiento en ciertos procesos universitarios.

c) La ausencia de políticas claras dificulta los procesos universitarios

La falta de claridad o ausencia de políticas que dificultan la gestión administrativa y académica, son recurrentes especialmente en los directores de carrera (sede Quito), y al menos en cinco entrevistados. Coinciden que el gobierno universitario tiene la responsabilidad de definir políticas a nivel nacional de modo que procesos académicos y administrativos tengan unos “estándares” mínimos, de modo que las sedes no actúen con procedimientos diferentes en una misma acción o proceso.

“El hecho de tener tres sedes es un problema, pero el mayor, es que los procesos no están estandarizados ni definidos, si se los tuviese podría funcionar todo en las tres sedes sin problema; actualmente cada uno es dueño de su proceso y por tanto responsable y lo hace a su forma, por lo tanto, en cada sede son diferentes” (P 15: GDQ.docx - 15:131 - 33:33).

La falta de claridad en los procesos provoca que no se cumplan los procedimientos establecidos. Como ejemplo: el aval necesario para el apoyo en la formación de los docentes en cuarto nivel, – maestrías o doctorados–, la responsabilidad primera la tienen los directores de las áreas para que exista correspondencia entre las cátedras y los títulos en los cuales se quieren formar a un docente. Sin embargo, algunos docentes acuden directamente a los vicerrectores de sede y se dan casos en donde se acude a buscar directamente el apoyo político del rector, provocando situaciones comprometidas a diferentes instancias. A nivel universitario hay que entender que:

“Una cosa es decir que el rectorado está abierto para recibir todo tipo de sugerencias o criterios, y otra es que funcionarios en la documentación y procesos se salten los órganos colegiados y los pongan directamente a criterio del rector para que tome decisiones, lo cual obviamente lo pone en una situación muy conflictiva al Consejo Superior, al Consejo Académico y al mismo rector” (P 6: E4.docx - 6:72 - 50:50).

Estas situaciones a criterio de los directivos provocan malestar en el ambiente institucional y no contribuye a trabajar con un proyecto universitario. Si alguien cuenta de antemano con el apoyo

de las autoridades superiores, a los vicerrectores de sede y directores de carrera, aunque no siempre estén de acuerdo con ciertas decisiones, porque pueden existir decisiones que satisfacen intereses personales, pero alejadas de la visión institucional y lejos de un proyecto universitario, no les queda otra alternativa que ejecutarlas.

“... estos procesos tienen una relación formal, pero muchas veces van arriba y crea malestar porque inclusive muchos directores de carrera saben que el proceso ha sido aprobado cuando viene la solicitud del permiso y ahí vienen los problemas; “ni siquiera he conversado, ni he sabido que se va a estudiar” y claro obviamente él es el jefe inmediato del docente, necesita tener conocimiento de este tipo de cosas y esto no ocurre” (P 10: E8.docx - 10:51 - 55:55).

Son conscientes que definir políticas o estandarizar procedimientos a nivel nacional, no se busca homogeneizar la experiencia de todas las sedes y carreras. Se precisa necesidad de políticas para que a nivel local la gestión se agilice y no se entrampe, con acciones en donde se tenga la certeza y la libertad de que se ha procedido como es debido, evitando soluciones que consideran “parches” o que sirven para salir al paso de las desavenencias en la gestión; además, contribuiría a obtener resultados claros y a mejorar los indicadores durante los procesos de evaluación.

7.4.4 Valoración de los órganos colegiados y unipersonales

a) La importancia de los órganos colegiados

Los participantes de los grupos de discusión de las tres sedes, coinciden en la importancia que tienen los órganos colegiados en la Universidad, para asegurar el criterio nacional en la gestión académica, de manera especial el Consejo Académico y el Consejo Superior; pero, también señalan en algún caso al Consejo Económico y a los Consejos de Carrera.

En relación con el Consejo Académico, se señala que este es un organismo clave para asegurar el criterio nacional en la gestión académica. Al menos en veintidós ocasiones aparece el tema entre los entrevistados y los grupos de discusión. Ante la ausencia de los Consejos de Facultad el organismo que asumió la responsabilidad para reflexionar y resolver aspectos relacionados con la academia, convirtiéndose en un ente asesor del Consejo Superior para la toma de decisiones.

“El organismo que en este momento tiene encargada la gestión académica, es el Consejo Académico integrado ciertamente por los directores de área que están en distintos lugares geográficos del país y que responden a esa intencionalidad académica de una propuesta única; yo creo que ese organismo con criterio colegiado, amalgama y vela para que esta propuesta siga en esa línea” (P 5: E3.docx - 5:25 - 31:31).

La particularidad de este órgano colegiado es que está conformado por los directores de las áreas del conocimiento, el director de posgrados y presidido por el vicerrector docente, reconociendo desde el punto de vista operativo mayor responsabilidad para la gestión académica, inclusive más que el Consejo Superior, porque el primero es la instancia que reflexiona y viabiliza propuestas estrictamente académicas y el segundo, define las grandes políticas entre las que se encuentra la gestión académica; la opinión es que sin el Consejo Académico sería impensable el funcionamiento de la Universidad, pero también existe inquietud y se cuestiona su configuración, porque si bien está más dedicado a los aspectos de docencia, este no tiene relación con las otras funciones universitarias de la investigación y la vinculación con la sociedad.

“La Universidad no es solo docencia, sino docencia, investigación y vinculación, por lo tanto, los órganos deberían reorganizarse para un mejor trabajo. El Consejo Académico debería tener una organización diferente o debería dejar de llamarse Consejo Académico y circunscribirse al ámbito de la docencia” (P 6: E4.docx - 6:144 - 31:31).

La falta de relación entre las funciones universitarias ameritaría una revisión estatutaria, de modo que exista una mayor integración de las personas y organismos con responsabilidades en la gestión académica y las carreras puedan estar mejor articuladas; la revisión sobre quienes conforman estos organismos es también importante ya que si bien a nivel de sedes existen los coordinadores académicos, estos tampoco participan del Consejo Académico.

“Es necesario una revisión de normativas especialmente lo que corresponde a los artículos 19 y 79 del Estatuto. El Art. 19 se refiere al Consejo Académico, se debería incluir a los coordinadores académicos de cada sede, con voz y voto; en el Art. 79 y Art. 7 del Reglamento Interno de Régimen Académico se trata sobre las funciones y atribuciones de los directores del área del conocimiento, debería existir mayor interacción con las carreras de grado” (P 12: GDC.docx - 12:131 - 83:83).

Consideran que los coordinadores académicos de cada una de las sedes deberían ser miembros del Consejo Académico. Por otra parte, se cuestiona la poca capacidad resolutoria que tiene este organismo. “El Consejo Académico es un órgano asesor del Consejo Superior, nosotros elaboramos y aprobamos los proyectos y de ahí pasamos al superior para su aprobación” (P 11:

E9.docx - 11:71 - 41:41). La única facultad que tiene es la “declaratoria de aptitud para los posgrados”; lo demás son análisis e informes que son remitidos para que se aprueben en el Consejo Superior, de allí la importancia que al interior del Consejo Académico se promueva los espacios de reflexión académica con un mayor involucramiento de sus miembros y no se deleguen esas responsabilidades a comisiones *ad hoc*, que siendo importantes por su carácter técnico, se minimice la participación de los miembros titulares.

En relación con el Consejo Superior, también se señala como un organismo importante en la tarea de asegurar el criterio nacional en la gestión académica, pero en relación con la importancia que le otorgan al Consejo Académico es mucho menos significativo. Su valoración se hace en función de toda la capacidad resolutoria que este tiene. “El órgano colegiado más importante es sin duda el Consejo Superior, porque es el único que toma decisiones” (P 11: E9.docx - 11:75 - 48:48). La importancia que se le da aparece 7 de los 11 entrevistados, pero llama la atención que en ningún momento aparezca en la opinión de los participantes de los grupos de discusión.

Este organismo colegiado está constituido de acuerdo con el mandato de la LOES (2010) y es la instancia más alta para decidir los aspectos administrativos, académicos e investigativos dentro de la Universidad. Ante la pregunta sobre cuál es el órgano unipersonal o colegiado más importante para mantener el criterio nacional en la gestión académica, la respuesta es “El Consejo Superior porque la Ley Orgánica de Educación Superior manda y determina que sea un solo organismo responsable de todo el ámbito académico y administrativo de la Universidad” (P 6: E4.docx - 6:43 - 30:30).

El Consejo Económico y los consejos de carrera son otros organismos que se señalan como importantes para mantener el criterio nacional en la gestión académica. Dos de los entrevistados se han referido al Consejo Económico y uno señala a los consejos de carrera, porque considera que el corazón de la Universidad está en las carreras, y estas deben estar sumamente coordinadas y comunicadas con el Consejo Académico para garantizar la unidad de criterios y la visión nacional de la Universidad.

La clave para asegurar el criterio nacional en la gestión académica por la característica multisedes, recae en los organismos técnicos de apoyo y los colegiados; primero el Consejo Académico y luego el Consejo Superior. Las instancias unipersonales con responsabilidades nacionales, como el vicerrector docente (que es quien preside el Consejo Académico), o el vicerrector general y las direcciones de área son señalados en una única ocasión cada uno, pero sin relevancia; la responsabilidad recae en las instancias colegiadas.

b) Las implicaciones para los directivos con cargos de responsabilidad nacional

Los directivos con responsabilidades a nivel nacional en la UPS son personas que están en niveles de gobierno y de gestión, por lo tanto, en las opiniones de los participantes aunque no siempre son explícitas generalmente se refieren a los cargos del rector, vicerrector general, vicerrector docente y direcciones de áreas del conocimiento que no tienen capacidad resolutive y están para el pensamiento de la academia.

Se debe considerar estas implicaciones en dos niveles: el primero se refiere a quienes ejercen el cargo de directores de las áreas del conocimiento que tienen responsabilidad nacional; y el segundo en relación, con quienes ejercen cargos directivos de gobierno, que en concreto son el rector, vicerrector general y vicerrector académico.

En cuanto a las direcciones de las áreas del conocimiento, al tener una responsabilidad nacional –aunque carecen de autoridad y capacidad resolutive–, aparecen de manera concreta dos implicaciones que en el contexto de la reforma han asumido en medio de sus funciones no definidas: la primera es el esfuerzo por dejar de actuar como decanos, y la segunda, es la exigencia de una mayor capacidad de diálogo con los vicerrectores de sede.

Dejar de actuar como decanos, es una implicación o nueva exigencia que les ha tocado trabajar a quienes han estado al frente de las direcciones de áreas; no actuar como decanos en relación con los directores de carrera. Es importante recordar que cuando se inició la reforma cinco de los nueve directores de las áreas habían desempeñado antes responsabilidades de decanos a nivel

nacional. Cinco de los entrevistados coinciden en esta visión y así lo expresa uno de los directores de las áreas:

“... en mi caso particular traté de dejar de ser decano, alejándome de las carreras, pero eso cuesta; más fácil hubiese sido cambiar las personas al frente de las direcciones de área, porque cuando la necesidad apremiaba funcionaba como decano y cuando no, era director de área y todo esto porque no había los medios y no se veía la necesidad” (P 4: E2.docx - 4:49 - 29:29).

En esta visión coincide también alguno de los directivos implicados directamente en el gobierno de la Universidad, manifestando: “...como ellos habían sido en su mayoría decanos y tenían mando propio, quedarse sin mando propio, si era un poco como quitar la alfombra... les queda con ese sabor, ¿qué hacemos si no nos hacen caso?” (P 3: E11.docx - 3:27 - 23:23). Junto al empeño de no actuar como decanos y sin contar con capacidad resolutoria, ciertos acuerdos académicos –en algunos casos–, no han sido asumidos por los directores de carrera. Esto les ha obligado a ser más cautelosos en el trabajo cuidando más el diálogo y la escucha.

Capacidad de diálogo y negociación con los vicerrectores de las sedes, es otra de las implicaciones señaladas por los directores de área. Se señala como una debilidad institucional que para las propuestas de mejoramiento, las observaciones y análisis crítico que se hace a nivel institucional, en ocasiones se asumen como posiciones personales y no como visión institucional. “Un error es de que los puntos de vista de ciertos actores se les considera como posiciones personales y no como puntos de vista institucionales” (P 6: E4.docx - 6:129 - 21:21).

A partir de la reforma, la exigencia ha sido una mayor capacidad de diálogo, especialmente con los vicerrectores de las sedes porque que en ocasiones el trabajo de los directores de las áreas del conocimiento ha sido interpretado como interferencias en las funciones o responsabilidades de los vicerrectores. De allí la importancia de tener una capacidad de diálogo con todos los actores de la Universidad.

“La mayor dificultad ha sido de diálogo con las otras autoridades y se ve como una interferencia en la gestión del superior que es el vicerrector de sede” (P 2: E10.docx - 2:101 - 76:76).

Aclaran que el hecho de cuida más el diálogo no significa que entre directores de áreas y vicerrectores de las sedes no existan buenas relaciones. Pero en determinados momentos ha

exigido ser cuidadosos para mantener relaciones buenas y estables evitando malos entendidos. “La implicación a nivel directivo es compleja, porque como responsables a nivel nacional tienen que enfrentarse con tres realidades diferentes y negociar con cada una de las sedes” (P 12: GDC.docx - 12:96 - 162:162).

“... desde el punto de vista operativo se nos complica a nosotros la situación porque tenemos que negociar con las entidades académicas, es algo que he dicho en todas las reuniones y ha sido una discusión con otros compañeros” (P 10: E8.docx - 10:85 - 118:118).

Al menos en ocho ocasiones aparece la capacidad de diálogo y negociación como una implicación o competencia nueva para las personas que ejercen cargos directivos nacionales. Esta exigencia emerge tanto en las entrevistas personales como en los grupos de discusión. En adelante señalaremos algunas implicaciones que de manera más específica emergen en las funciones de quienes están directamente implicados en el gobierno universitario.

En cuanto a las personas que están en el gobierno universitario, se identifican algunas implicaciones como las que se describen a continuación:

Sostener la institucionalidad de la Universidad: la gestión académica y de gobierno de la UPS en estos últimos años se ha visto de alguna manera condicionada por dos circunstancias que han coincidido casi de manera simultánea: la reforma interna iniciada en el 2008 y la reforma de la Educación Superior ecuatoriana a partir del 2011. La coyuntura de cambios permanentes, incertidumbres, exigencias con tiempos determinados para el cumplimiento de indicadores en el proceso de evaluación y acreditación, ha supuesto para “... un directivo como responsable de asumir su rol, de cuidar la institucionalidad de la Universidad, toca estar a veces en un frente con un discurso, en otro frente con otro discurso...” (P 6: E4.docx - 6:74 - 52:52).

Esta tarea no ha sido únicamente para quienes están al frente del gobierno universitario: rector, vicerrector general y vicerrector académico; en este papel también se han implicado también quienes están al frente de las áreas del conocimiento, pues, “... el delgado hilo de unificación nacional, si no se ha roto, han tenido mucho que ver las áreas del conocimiento” (P 4: E2.docx - 4:55 - 34:34).

En relación con este tema las opiniones emergen al menos en tres entrevistas. Aunque no emerge de manera concreta cómo han tenido que realizar esta tarea, esta implicación se ha dado en el contexto del cambio generado, tanto a nivel interno de la UPS, como por los cambios en la política nacional de la Educación Superior y de las universidades.

Mantener el criterio nacional en la gestión académica, es señalado también como una exigencia para quienes ejercen cargos a nivel nacional en la UPS, tanto de gobierno y específicamente relacionados con lo académico. Con la nueva reforma para la acción directiva no ha resultado fácil, porque desde se contemplaba la lógica de pasar de la verticalidad de la facultad a una lógica más horizontal que se creía lo podían realizar desde las áreas, y esto demandaba:

“Una nueva forma de hacer gestión académica, abordando el conocimiento de manera oportuna y amplia y no restringiendo a la visión parcial desde una profesionalización que da una determinada carrera, es decir, una visión mucho más amplia que el decano en su facultad y en sus específicas carreras” (P 5: E3.docx - 5:61 - 76:76).

La gestión académica como se ha explicado en apartados anteriores, resultaba ambiciosa, pero no ha sido fácil dado que las áreas en sí, nunca se implementaron, habiéndose quedado únicamente en la designación de directores de áreas cuya responsabilidad recae en una sola persona.

“... los procesos de reunirse para construir consensos se vuelven más complicados y, además, tenemos que responder a contextos locales múltiples, lo cual complica la gestión por parte de una persona que en estos momentos es el área. Actualmente la estructura del área como tal, no está para cumplir eso” (P 11: E9.docx - 11:127 - 27:27).

Cuidar la visión nacional exige cuidar criterios académicos, normativas, reglamentos y políticas que deben ser cumplidas en las tres sedes. Incluso aspectos más específicos como implementación de laboratorios, equipamiento, construcciones, etc. Por la característica multisedes, no siempre parece resultar fácil para quienes ejercen cargos nacionales.

“La estandarización del criterio es lo que complica la acción de los directivos a nivel nacional; esta competencia creada entre las sedes, obliga para que cada una de ellas quiera aparecer en los resultados, como la mejor. Las decisiones a nivel directivo llevan a lidiar con ese tipo de intereses y cuando aparece un interés la gestión puede ser llevada de una manera uniforme” (P 12: GDC.docx - 12:98 - 164:164).

Que cada sede se empeñe en desarrollar propuestas académicas de calidad es positivo, excepto que se caiga en un trabajo muy localista olvidándose que la calidad académica es una exigencia para toda la Universidad. Si se considera la historia y el recorrido diferente de las sedes, los contextos socioculturales, el tamaño en cuanto a número de estudiantes y los programas académicos que se ofertan en cada una de ellas, académicamente y en los niveles de calidad siempre existirán diferencias, porque cada sede es fuerte en carreras técnicas, otras en carreras humanistas y de las ciencias administrativas, etc.

La movilización permanente de los directivos es otra implicación para quienes ejercen cargos nacionales. Esta realidad no está asociada a la última reforma interna; es más bien un aspecto que responde a la característica multisedes de la UPS y la responsabilidad de cuidar la unidad en el criterio nacional en la gestión, obligando a los directivos a hacer presencia en cada una de las sedes lo que implica movilizarse frecuentemente.

“A nivel de gobierno sale otra vez el tema que decíamos antes, de tres sedes muy grandes en donde quieras o no quieras el rector tiene que ser uno, no pueden ser tres. Y los vicerrectores generales tienen que movilizarse y no puede replicarles en cada sede porque sería autonomía. Esa situación creo yo que más que intentar resolverla hay que asumirla y ver cómo sigue dando respuestas” (P 3: E11.docx - 3:63 - 74:74).

Este tema emerge apenas en unas dos ocasiones en las entrevistas, pero es una situación real y quienes están al frente del gobierno se convierten en “viajeros e itinerantes” gestionando y cuidando la academia. Esta característica de gobierno, es una condición que hay que asumirla como parte de la naturaleza organizativa multisedes de la UPS.

7.5 Repercusiones en la gestión académica con la nueva estructura académica

En este apartado se analiza las repercusiones de la nueva estructura en la gestión académica con la eliminación de facultades y la implementación de las áreas del conocimiento en relación con las unidades de gestión y las funciones de la misión universitaria de docencia, investigación y extensión.

7.5.1 Cambios relacionados con la gestión de las carreras.

a. La eliminación de las facultades ha favorecido la autonomía de las carreras

A partir de los datos obtenidos se constata que una de las repercusiones positivas de la reestructuración, es que las carreras se han convertido en ejes para la gestión administrativa y académica, aumentando su autonomía, potenciando el liderazgo de los directores de carreras y agilizando la gestión académica al interior de ellas. Esta percepción emerge al menos en unas 35 ocasiones en los datos proporcionados por los directivos con cargos nacionales y especialmente por los directores de carreras en los grupos de discusión.

Cuando hablan de una mayor autonomía en la gestión de las carreras relacionan con la primera reforma de la implementación de facultades nacionales (2004), donde el decano estaba físicamente en alguna de las sedes (Quito, Guayaquil o Cuenca) y la coordinación, resoluciones de diferentes temas de las carreras se tornaban más lentos, porque en los consejos de facultad se analizaba situaciones de cada carrera y las reuniones se prolongaban demasiado. A partir de la última reforma (2008) consideran que: "... hay un cambio muy interesante en el sentido de que las carreras han tenido o tienen más 'personería', tienen más autonomía" (P 3: E11.docx - 3:47 - 46:46).

"Hablando de lo no dicho fue un esfuerzo por la peculiaridad única de una Universidad con tres sedes. Entonces hubo la intención de dar a las carreras mayor protagonismo local, los decanatos eran inter sedes y por tanto, más difícil de manejar, eso provocó que la responsabilidad baje a una instancia que es la carrera" (P 15: GDQ.docx - 15:7 - 23:23).

Muchos temas parecen tener más relación con la gestión administrativa, sin embargo, opinan que son elementos que no están separados de la gestión académica, por ejemplo: trámites de documentación, resolución de problemas disciplinarios y académicos de docentes y estudiantes, que repercuten especialmente en la docencia.

"Existe una mayor dinamización de las propias carreras para resolver problemas. Con la presencia del decano se generaba a veces la figura tan burocrática de que todo proceso tenía que pasar por el pensamiento y decisión de una persona, lo cual hacía que los procesos sean muy tardíos como respuesta a docentes y estudiantes" (P 6: E4.docx - 6:155 - 37:37).

Mayor agilidad y flexibilidad en la gestión académica y disminuir signos de “burocracia” es un aspecto que se señala precisamente entre las razones que motivó la reforma. Actualmente la estructura académica de la UPS, ha posibilitado que toda la gestión administrativa de estudiantes y de profesores, pasen directamente por la dirección de carrera y su consejo. “El consejo de carrera asumió esa toma de decisiones que antes asumía el decano. Porque antes el consejo de carrera lo que hacía es trasladar al decano para que resuelva” (P 2: E10.docx - 2:36 - 61:61), por ejemplo: la aprobación de tercera matrícula en casos extraordinarios.

En cuanto a las decisiones asumidas en las carreras, aclaran que estas nunca van más allá de lo que está estipulado en los estatutos o lo que les permite el reglamento. Por ejemplo, el director de carrera no puede cambiar mallas o contenidos curriculares; ya que cada carrera no puede inventar algo nuevo sin la consulta a las coordinaciones académicas de las sedes y sin la aprobación de los organismos nacionales de la Universidad, especialmente del Consejo Académico. Por tanto, esa agilidad se da especialmente en procesos administrativos específicos.

La autonomía y agilidad en la gestión académica las relacionan con el tema del liderazgo y el protagonismo de los directores de carrera.

“El cambio significativo es que se trasladó todo el poder a los directores de carrera, con decisiones independientes y con relación directa en cada sede. Toma el protagonismo el director de carrera en la gestión académica” (P 12: GDC.docx - 12:82 - 126:126).

Desde la perspectiva de algunos directivos al dar más protagonismo y liderazgo a los directores de las carreras, sugiere que en la práctica, lo que la Universidad vivió fue un proceso de reestructuración en donde la gestión académica no está centrada ni animada por las direcciones de área, sino concretamente en las carreras. “En lo administrativo hay una gran ventaja con mucha agilidad y se solucionan los temas en el lugar... Pero el cambio fue pasar de una estructura de facultades a una estructura de carreras” (P 13: GDG.docx – 13:30 – 43:43). Esta afirmación tiene sentido con la realidad descrita donde las áreas del conocimiento no tenían claro su finalidad, ni determinadas sus funciones. Si las áreas estaban llamadas a “pensar la

Universidad”, plantear propuestas de innovación, en la práctica existe un amplio consenso de que son las carreras las que han llevado adelante la gestión académica.

Analizando los resultados y las fases de la estructura académica de la UPS en estos veintiún años, en la primera fase, el eje de la gestión académica estaba en las facultades en cada una de las sedes; en la segunda fase se vuelven ejes de gestión académica las facultades a nivel nacional; en la tercera fase, desaparecen las facultades y las carreras se convierten en eje de la gestión académica y no las áreas del conocimiento.

Tabla 54. Fases y ejes de unidad académicas en la UPS

Fases de la estructura académica en la UPS	Ejes de unidad académica
a. Primera fase: facultades en cada una de las sedes	= decanos en cada sede
b. Segunda fase: facultades a nivel nacional	= decanos a nivel nacional
c. Tercera fase: eliminación de las facultades	= directores de carrera

Fuente: Elaboración propia

La eliminación de las facultades ha favorecido mayor autonomía de las carreras y el liderazgo de los directores de carrera en la toma de decisiones al interior de ellas y en cada sede dando mayor agilidad a la gestión administrativa y académica. Es importante señalar que en esto coinciden también quienes están al frente de las direcciones de las áreas.

b. La eliminación de las facultades ha generado desarticulación de las carreras

Uno de los elementos que se resalta como negativo es que, al no existir facultades los directores de carrera han priorizado la resolución de temas administrativos de las carreras, relegando a un segundo plano el análisis académico.

“Descuidan la parte académica. Eso ha sido para mi forma de ver lo más preocupante porque desde hace mucho tiempo se tienen carreras que no hacen propuestas académicas, simposios; un director simplemente no tiene tiempo para pensar en eso. Hace tiempo que las carreras no hacen vínculos, por ejemplo internacionales, para redes, para convenios y todo lo demás porque no tienen tiempo, están concentrados en resolver cientos de trámites estudiantiles, docentes y otras tareas más” (P 10: E8.docx - 10:26 - 21:21).

Algunos directivos con cargos nacionales coinciden con esta opinión de que han priorizado lo administrativo sobre lo académico. Afirman que existe una sobrecarga de trabajo para los directores de carrera porque tienen responsabilidades que antes hacían los decanos.

Otro aspecto negativo en comparación con las facultades a nivel nacional hasta el 2008, en la actualidad las carreras se han vuelto núcleos muy cerrados, poco relacionadas con las carreras afines en las otras sedes, ya que "... con muchos directores de carrera no hay una cohesión, no cooperan, están en el escritorio" (P 10: E8.docx - 10:28 - 21:21), situación que preocupa a los directores de carrera porque existe desconocimiento acerca de lo que pasa en las otras sedes, no cuentan con criterios y políticas comunes para la toma de decisiones, afectando la visión nacional de la Universidad en lo administrativo y académico, porque "... al pasar al proceso de las áreas se volvió a diversificar la unicidad de criterios que se había logrado superar en cierta manera a nivel de sedes" (P 4: E2.docx - 4:5 - 5:5), con la anterior estructura de facultades nacionales. Esta preocupación la comparten los directivos con cargos nacionales ya que la diversidad de criterios para decidir sobre un mismo tema a nivel de carreras puede debilitar la visión y la identidad del carácter nacional de la UPS, por el que se ha velado en los últimos años.

c. Las carreras necesitan un ente administrativo

La problemática por la falta de relación entre las carreras plantea la necesidad de un ente administrativo para la coordinación de las mismas. Frente al peligro de la dispersión en la gestión administrativa y académica de las carreras, afirman que los estatutos y reglamentos son los que aseguran la institucionalidad universitaria en ellas; y aunque reconocen que "... el vicerrectorado docente estabilizó la toma de decisiones, y eso tiene otro valor; junto a la dispersión con la eliminación de los decanatos el vicerrector académico llena los vacíos y da un poco de coherencia [a las carreras]" (P 15: GDQ.docx - 15:38 - 76:76). Sin embargo, también alguno de los directivos nacionales insiste en un ente administrativo de mayor referencia para las carreras, dado que,

“... en el ámbito operativo y de la docencia, lamentablemente los consejos de carrera ya no tienen un organismo que los unifique a nivel nacional como antes existían los consejos directivos académicos de facultad, por tanto, una misma decisión institucional para un caso de un estudiante en Cuenca, puede ser tratado de manera diferente en Quito o Guayaquil ya que los Consejos no tienen ningún vínculo de comunicación, no hay un ente que los pueda agrupar como la figura de decano” (P 6: E4.docx - 6:156 - 33:33).

En la práctica los directores de área no son un referente nacional en la estructura de facultades. Este planteamiento es reconocido por los mismos directores de área y los directivos con responsabilidades nacionales y directas en el gobierno universitario: “Yo creo que las áreas del conocimiento no llegan a ser una estructura administrativa y de todos modos el conjunto de carreras, de áreas afines, requieren una estructura” (P 2: E10.docx - 2:12 - 16:16).

En la opinión de los directores de área, se debe mejorar un trabajo vinculado entre áreas y carreras, coordinaciones académicas de sede y vicerrectorados.

“Siendo autocríticos creo que nos falta ese vínculo áreas-carreras, porque al final yo me vinculo más con las carreras afines y lo mismo hacen los otros directores, pero no sucede que todos los directores de área estemos vinculados a todas las carreras” (P 9: E7.docx - 9:47 - 23:23).

No han emergido propuestas concretas cómo debería conformarse ese ente administrativo para asegurar una mayor articulación de las carreras a nivel nacional, pero, si se propone potenciar mejor el trabajo con los organismos ya existentes en la Universidad.

Finalmente, en la opinión de los actores universitarios a nivel de carreras la interrelación de las funciones universitarias continúan desarticuladas, “... no se refleja aún ese vínculo con la cátedra [docencia], todavía están aisladas dentro de las carreras las funciones universitarias, la docencia, la investigación, la vinculación” (P 2: E10.docx - 2:79 - 115:115). Se señalan avances en cada una de las funciones universitarias tanto en los niveles orgánicos como en los niveles operativos, pero articularlas es un desafío.

7.5.2 Cambios relacionados con la docencia.

a. La racionalización del personal docente

Un elemento positivo directamente relacionado con la implementación de las áreas del conocimiento que emerge con importancia en la opinión de los directivos nacionales (en nueve de las once entrevistas personales), es la racionalización del personal docente; sin embargo, en los grupos de discusión es un tema que emerge únicamente en el grupo de Quito en unas cinco ocasiones.

“El hecho de haber dado una mirada a las competencias de los docentes, a los perfiles reales de los docentes, el haber hecho un análisis y de empezar a promover el cambio de materias en función de sus experticias. Este ha sido un cambio relevante y que lo estamos viviendo en las sedes” (P 2: E10.docx - 2:96 - 108:108).

Este cambio en la gestión académica se refiere a los distributivos (asignación de materias a los docentes), y la necesidad de optimizar a los profesores de según sus competencias o perfiles profesionales, de modo que estén ubicados con las áreas y asignaturas que son afines a su profesión y formación.

“[Las áreas] Trabajaron en la racionalización del talento docente, y posiblemente eso permitió buscar qué docentes iban a capacitarse, eso ayudó a la exigencia de responder al tipo de relación y cantidad de tiempo del docente a tiempo completo y parcial, ese trabajo fue clave” (P 7: E5.docx - 7:62 - 51:51).

Se reconoce que los directores de las áreas en el tema que más han trabajado y tiene repercusiones positivas en la gestión académica, es la racionalización docente, con la revisión de los perfiles de los docentes, títulos académicos y capacidades, para asignación de asignaturas que consideran es justo para los intereses de la academia y de los estudiantes; pero también reconocen que este proceso ha sido motivado y acelerado por exigencias externas de los organismos del estado y los objetivos institucionales.

Antes de este proceso aspectos de contratación y asignación de clases a los docentes quedaba a discrecionalidad de cada director de carrera, provocando que en ocasiones se llegase a contratar profesores con posgrados no afines a las asignaturas en las que iban a trabajar. Con la

racionalización los directores de las áreas se han vuelto “vigilantes para que quien tiene un perfil de administrador... no se convierta en literato” (P 3: E11.docx – 3:52 – 52:52) y eso es positivo para la misión institucional en respuesta a los estudiantes.

“Mi percepción es que este plan de mejora hace que se conforme el claustro docente, función que el P. NN, planteó desde hace 10 años –quizá un poco más–, pero ahora que hay condiciones con un reglamento que diferencia a docentes por su grado académico, por la forma cómo se investiga, tiene un área del conocimiento y tienen condiciones para hacerlo. (P 15: GDQ.docx - 15:44 - 81:81).

Existe un cierto consenso de que las áreas han contribuido de manera implícita al desarrollo académico de las carreras, porque al encargarse de la racionalización del talento docente, en la práctica se van conformando los claustros por áreas del conocimiento, tal como se había pensado al momento de reorganizar la estructura académica de la Universidad. Consideran que este proceso está influyendo directamente en el desarrollo académico de las carreras especialmente en los últimos tres años.

Algunos opinan que este proceso también ha estado condicionado por las exigencias externas de la ley orgánica de educación superior, del Ceaaces, y la evaluación con fines de acreditación, sin embargo, el hecho de que los docentes no puedan dar más de tres materias distintas, dicten clases en dos o tres carreras, ayuda a ir posicionando la idea que los docentes son de la Universidad, dispone a los docentes a una actitud de colaboración en la academia, la docencia e investigación con una visión más institucional.

b. La formación del personal docente

Otro cambio relevante relacionado con la reestructuración y el trabajo de los directores de las áreas del conocimiento, es la formación del personal docente, que en la opinión de los participantes, emerge de forma recurrente al menos en unas veintiséis ocasiones.

Quienes están en el gobierno universitario y directores de las áreas existe un alto acuerdo de que la formación docente está relacionada con las áreas del conocimiento. También es señalado por los directores de carrera aunque con menor frecuencia en Guayaquil y Cuenca: “Considero que a nivel de personas, resalta el hecho de que se han llevado a cabo procesos de formación para

doctorados, eso han liderado los directores de área” (P 13: GDG.docx - 13:62 - 97:97). Este tema está ausente en los directores de carrera de Quito.

El fortalecimiento de la docencia está relacionado primero, con el proceso de racionalización docente; segundo, con la formación de docentes en cuarto nivel como una iniciativa de la Universidad, y tercero, con las exigencias establecidas desde el Estado. Todo este proceso de racionalización y formación tendría a mediano y largo plazo incidencia en el mejoramiento de la enseñanza, aunque este aspecto aún no ha sido evaluado en la Universidad.

“... se ha fortalecido la docencia, porque nos ha permitido orientar en las carreras, por ejemplo, la contratación de profesores que estén en concordancia con las asignaturas que desarrollan, y de hecho ha mejorado la calidad, porque es verdad el profesor que tiene una formación que conoce más de un área, tiene que estar dando la asignatura de esa área” (P 11: E9.docx - 11:123 - 69:69).

La opinión relevante es que la nueva estructura ha potenciado la formación de un porcentaje significativo de docentes en la Universidad, situación que no habría sido posible con la estructura de facultades. Afirman que habría sido casi imposible suponer estudios que consideran “masivos”, y que la dinámica formativa de los últimos años tiene resultados halagadores que no es fácil encontrar en otras universidades.

“Ha sido una dinámica interesante o un cambio porque ha habido, al menos desde mi punto de vista, un mundo de estudios de docentes, realmente es reconocido que se haya hecho una inversión muy alta. Otro cambio, obviamente el de una dinámica de las áreas que al ser simplemente más libres, las propuestas han calado de forma inmediata” (P 10: E8.docx - 10:135 - 71:71).

Los directores de áreas han sido actores principales en la definición de propuestas de formación y los ámbitos profesionales de cuarto nivel en los que la Universidad requiere fortalecer a sus docentes, buscando programas y convenios con universidades de diferentes países para este propósito; el trabajo de las áreas se ha centrado en:

“Elaborar propuestas de capacitación detectando las debilidades que hay en las diferentes carreras. En las áreas del conocimiento, se han ido haciendo propuestas para capacitar a la gente, eso es parte también del pedido de las nuevas reglas del juego, el cualificar a nuestro personal, que últimamente se ha visto fortalecido en un proceso bastante acelerado porque hasta el 2017 tenemos que cumplir con ciertos parámetros” (P 1: E1.docx - 1:84 - 87:87).

Aunque en el momento de la reestructuración de la Universidad, en el país no existía la exigencia de indicadores para las universidades de contar con un porcentaje mínimo de docentes con titulaciones de maestrías y doctorados, se reconoce que la UPS ya había elaborado un plan de formación docente para titulaciones en el cuarto nivel. Más adelante este plan se vuelve más exigente en el contexto de la nueva normativa, ya que la LOES establece que los docentes deben contar al menos con título de máster.

“... llegando la Ley se inicia todo un proceso de formación o captación de docentes formados en cuarto nivel y es ahí cuando se envían a 400 a maestría y 70 u 80 a estudiar doctorados. A la larga está pasando lo que se pensó en el 2009-2010” (P 4: E2.docx - 4:19 - 9:9)

La LOES (2010) establece el requisito que para ser profesor universitario debe ser máster. El reglamento para la tipología de universidades dicta que las universidades deben contar con un porcentaje de docentes con titulación Ph. D.; el Ceaaces, en el modelo de evaluación institucional, da un peso importante al porcentaje de docentes con doctorados; sin embargo, no se está evaluando la docencia como tal. La Universidad ha realizado grandes esfuerzos económicos en la formación y capacitación de los docentes y en la contratación de docentes con los perfiles requeridos; pero es más importante conocer cuál es la incidencia que tiene en academia, la docencia, la calidad pedagógica, didáctica, etc., convirtiéndose en un desafío de la Universidad.

Existen otros procesos de formación que ha promovido la UPS y que no están relacionados con los ámbitos del cuarto nivel, sino en función de mejorar la metodología, en donde seiscientos profesores han participado en el curso de Didáctica para docentes de la UPS (DIDUPS), en el que se busca generar procesos de formación también al interior de la institución, donde “es importante (...) no solamente una visión de cómo ser un docente universitario, sino cómo ser un docente universitario salesiano, lo cual significa que este “ser” ha establecido cambios en su forma de actuar y, evidentemente, en las estructuras que maneja, por lo tanto, también ha realizado un cambio en su forma de educar. Esto coincide con la propuesta que estamos empeñados en construir, todo está interrelacionado con el cambio del modelo pedagógico educativo de la UPS de pasar de la enseñanza al aprendizaje” (Cuaderno de Reflexión Universitaria, 2009: 44).

c. La centralidad del aprendizaje necesita ser retomada

Señalados como positivos los procesos de racionalización y la formación del talento docente, emerge una preocupación por el tema de la centralidad del estudiante y del aprendizaje que debería retomarse con fuerza a nivel institucional; este aspecto es señalado por algunos de los entrevistados, y también tratado en los grupos de discusión de Cuenca y Guayaquil.

Respecto de la centralidad del estudiante y del aprendizaje algunos directivos señalan como cambios relevantes dos aspectos: el primero el esfuerzo que la Universidad ha realizado a nivel institucional, en el discurso para fomentar la educación centrada en el estudiante y, el segundo, que se ha desarrollado la experiencia de la medición de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes a través de evaluaciones a nivel intermedio (4 y 5 semestre) y de fin de carrera (último semestre). Sin embargo, en la práctica la centralidad del estudiante y del aprendizaje no se da. Este tema parece estar muy posicionado a nivel de discurso, pero en la práctica continúa siendo un desafío.

“A nivel discursivo está ahí, yo creo que muy difícilmente uno encuentra en la Universidad, a nivel discursivo, que esté defendiendo solamente la enseñanza porque me parece que eso está superado, ahora hay una gran distancia entre el discurso que manejamos y lo que estamos haciendo en el aula; a pesar de que se da énfasis en el aprendizaje, las prácticas en buena medida siguen respondiendo al esquema tradicional, que no es un tema que se resuelva por las áreas y, además, tomará bastantes años para poder cambiar ese esquema de aprendizaje” (P 1: E1.docx - 1:100 - 111:111).

Se debe tener en cuenta que en el año 2008, la UPS implementó el curso de Didáctica para docentes de la UPS (DIDUPS), y realizó un proceso de capacitación a su planta docente orientado a la centralidad del estudiante y del aprendizaje; pero en los últimos años ha habido un importante cambio de profesores, quienes no han sido capacitados en este tema. Este es uno de los desafíos que se plantean para la UPS, caso contrario, desde la perspectiva de los actores, solo se estaría respondiendo a los requerimientos de los organismos de educación superior en el país, dejando a un segundo plano los objetivos institucionales.

Por lo tanto, se hace necesario..., *“cambiar la concepción de educación, porque lo que se hace lamentablemente es instrucción, se transmite un bagaje de contenidos y no se ha dado el paso a lo que es verdaderamente la formación, lo que es formar a la persona (...). El desafío es hacer entrar estas dimensiones en la academia y en la transformación del currículo; entonces será un aprendizaje más dinámico, más participativo, más cooperativo, donde el resultado de uno sea el resultado de un grupo y donde todos van aprendiendo, apoyándose mutuamente, rompiendo esquemas y temores, pero aquí es cuestión de inventar un sistema y formas”* (P 8: E6.docx - 8:30 - 29:29).

La reflexión pedagógica-académica ha quedado descuidada porque las presiones desde los organismos externos de parte del Estado han colocado a todas las universidades en procesos tan complejos de evaluación y acreditación institucionales con una serie de evidencias, que ha obligado a priorizar las cosas. Se admite que en el modelo pedagógico de la Universidad definida en el 2014, está clara la centralidad del estudiante y del aprendizaje, pero en el aula sigue siendo algo pendiente, lo que da cuenta que la formación de los docentes no necesariamente mejora la calidad de la docencia y de la enseñanza; mejoran los perfiles profesionales, la capacidad investigativa y el patrimonio de conocimientos, pero no necesariamente afecta positivamente la enseñanza.

“... uno de los retos es el cambio de gestión del aprendizaje desde el docente hacia el estudiante, que si bien se plantea en el modelo, eso no aterriza en el aula, eso da fe de una investigación donde el trabajo directo de las aulas, no ha cambiado la práctica docente donde es eminentemente expositiva, directiva, no genera procesos de reflexión en los estudiantes y el estudiante es receptivo, y eso debe ser uno de los grandes retos porque si se quiere manejar las propuestas, implica un cambio total en la concepción del aprendizaje del estudiante, no se puede pensar en que el profesor utilizará una o varias horas de clase para que el estudiante pueda aprender, ahora se habla de otros espacios de aprendizaje, autónomo, colaborativo, etc.” (P 12: GDC.docx - 12:115 - 198:198).

Otros planteamientos, aunque un poco dispersos, plantean que para elevar la calidad académica, también es necesario revisar y rediseñar las mallas curriculares de las carreras, proceso que se realiza basándose en los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES) y del Consejo Académico de la Universidad, del cual son miembros los directores de las áreas y donde se debe reflexionar a profundidad.

7.5.3 Cambios relacionados con la investigación

a. La Universidad ha mejorado en la investigación

En cuanto a la función universitaria de la investigación, la opinión generalizada es que la UPS en los últimos años ha avanzado mucho, posiblemente por varios factores. “La Universidad ha llegado a un momento interesante de investigar, de producir, también porque hay mucha gente formándose como investigadores, creo que son varias cosas conjuntas: las áreas, la coyuntura [del país], los que están haciendo sus doctorados están investigando” (P 9: E7.docx - 9:67 - 58:58).

“Esta función se ha fortalecido por las personas involucradas en procesos de investigación que parten de la formación de maestrías y doctorados. Es una consecuencia también de las circunstancias, de las exigencias del Gobierno” (P 4: E2.docx - 4:98 - 56:56).

La situación política del país en educación superior, los procesos de formación a nivel de doctorado, de magíster y la voluntad política de las autoridades para invertir en equipamientos de laboratorios, más la creación de políticas de concursos para asignación de fondos de proyectos de investigación han sumado para el fortalecimiento investigativo.

Un dato que emerge como signo de cambio y que llama la atención es la generación espontánea de los grupos de investigación donde no se ha definido previamente estructuras, criterios o políticas y, sin embargo, avanza.

“Está funcionando la experiencia con los grupos de investigación. Es interesante porque nadie ha pedido coordinar el grupo, ni ha pedido horas para coordinar, ni ha pedido nada. Yo, personalmente, no sé a qué modelo se apegue, pero funciona” (P 4: E2.docx - 4:54 - 32:32).

Algunos directivos expresan que antes era difícil conformar los grupos o centros de investigación. Actualmente lo novedoso es que los docentes han conformado grupos por afinidad personal, de conocimientos, de intereses profesionales y definen las líneas de investigación en las que se sienten a gusto. “Ha tenido una repercusión muy positiva porque ha motivado el integrarse profesionales de diversas áreas alrededor de un tema de investigación, yo creo que ahí

hay uno de los elementos más representativos que la Universidad puede mostrar con efecto de realce” (P 5: E3.docx - 5:74 - 88:88).

Estos grupos y centros de investigación involucran muchas personas con diferente formación, docentes, estudiantes, investigadores. Centran lo mejor de sí, de su conocimiento y capacidad para sumarse a proyectos de investigación. Esto hace que la gestión sea más fluida, ágil y cercana a la realidad para resolver problemas. Algunos consideran que al no existir una estructura para los grupos de investigación, todo se vuelve más flexible y menos burocrático; sin embargo, dado que los grupos de investigación han ido creciendo en número ya ven necesario una instancia que articule estos procesos. En efecto, últimamente se ha creado un vicerrectorado de investigación en la Universidad.

Existe consenso de que ahora se hace investigación que antes no se hacía; antes de la nueva estructura se ejecutaban proyectos aislados de algunos docentes, pero que no se conocía; también reconocen que cuentan con mejor infraestructura académica y de laboratorios, que las condiciones han mejorado gracias a la visión estratégica del rector.

“En la investigación se ha hecho igualmente por la visión del rector, esfuerzos increíbles por desarrollar, se han invertido millones de dólares (superan los siete millones) para implementar infraestructura, para sostener laboratorios de prestación a la docencia y a la investigación” (P 6: E4.docx - 6:142 - 66:66).

Otro signo de que la Universidad ha crecido en la función investigadora es el tema de las publicaciones, ya que “las revistas indexadas ha sido un factor positivo porque ha hecho que los docentes publiquen” (P 2: E10.docx - 2:76 - 113:113), “agilitando el proceso de publicaciones que antes era un tanto tedioso y que de alguna manera se ha viabilizado, ha habido protagonismos más rápidos” (P 5: E3.docx - 5:65 - 78:78). Admiten, sin embargo, que es un tema que está comenzando y que es importante generar una cultura de investigación y de publicaciones, ya que en ocasiones, los artículos de las revistas de la Universidad son más de docentes de otras instituciones.

La opinión generalizada es que la mejora en el tema de la investigación no está relacionada con las direcciones de áreas, sino a otros factores.

“Creo que eso ha venido desde una política del Consejo Superior desde el apoyo del rector para empujar a la gente para que se pusiera a investigar; obviamente las áreas participaron ahí, pero no creo que fueron las que marcaron de manera significativa el camino a seguir. Creo que vinieron desde otros requerimientos” (P 1: E1.docx - 1:86 - 89:89).

Los directores de las áreas del conocimiento son conscientes de que en este ámbito no han tenido mucha injerencia, excepto en casos en donde ellos están involucrados en alguno de los grupos de investigación. “En investigación todavía las áreas del conocimiento no han intervenido mucho porque tenemos centros de investigación aislados de las áreas. Por otra parte, ya estaban algunos centros de investigación cuando comenzamos con las áreas” (P 2: E10.docx - 2:118 - 109:109). Las condiciones que han contribuido a fortalecer la investigación se asocian a la iniciativa e intereses de los docentes y de las carreras, las políticas de la Universidad para este tema, las convocatorias por fondos concursables para la investigación, etc.

b. Los grupos de investigación no están retroalimentando la docencia

El desarrollo de la investigación en los últimos años en la UPS es un cambio importante, aunque existe preocupación porque los grupos de investigación no están retroalimentando la docencia. El tema no ha sido muy recurrente en las entrevistas, pero quienes señalan esta preocupación afirman que, “hay más producción científica, pero no todo está vinculado a la cátedra” [docencia] (P 2: E10.docx - 2:81 - 117:117). En la opinión de los directores de carrera, los investigadores perteneciendo a alguna de las carreras, todavía están aislados de las mismas, porque están comprometidos en temas de interés personal, pero no necesariamente relacionados con las asignaturas que estos llevan en la Universidad.

“El tema va más allá. Las líneas de investigación que interesan y los proyectos en lo personal, puede haber un interés de formar un grupo, pero también es bueno preguntarse, y ¿cuándo eso retroalimenta la cátedra?” (P 15: GDQ.docx - 15:94 - 154:154).

Quienes están al frente de las direcciones de las carreras y en los niveles del gobierno universitario, aspiran que el desarrollo de proyectos de investigación y quienes están en grupos de investigación, puedan retroalimentar al menos en las asignaturas de las cuales ellos son responsables en las diferentes carreras. La preocupación es que los grupos y la investigación que

se hace, aún sigue aislada de la docencia lo cual califican a los grupos como “satélites”, es decir, fuera de las carreras.

c. Los grupos de investigación necesitan una instancia de coordinación

La configuración libre de grupos de investigación se valora positivamente. Sin embargo, considerando el auge de los grupos y la organización multisedes de la Universidad señalan que es necesario contar con una instancia que articule o defina los procesos nacionales para la investigación.

“Yo considero que se requiere una instancia de coordinación que permita saber que hacen, porque las carreras firman convenios, los grupos de investigación no; las carreras generan proyectos de investigación vinculados a redes; si no se conoce lo que hacen los grupos entonces debe haber una mínima instancia que articule” (P 15: GDQ.docx - 15:142 - 165:165).

Expresan que hace falta un órgano para posgrados e investigación, dado que el vicerrector docente ya tiene suficiente trabajo con el tema de las carreras. Este órgano permitiría una mejor articulación, comunicación y colaboración entre los grupos de investigación conformados en las diferentes sedes, evitando que por desconocimiento, dos o más grupos en las diferentes sedes puedan estar investigando acerca de un mismo tema.

Es importante señalar que poco tiempo después del proceso de recogida de esta información en la Universidad se creó un vicerrectorado de investigación, que será el organismo que articulará todas las políticas, líneas y proyectos de investigación. A más de un organismo que coordine mejor los grupos de investigación, es importante que la Universidad apoye no solo económicamente, sino con mayor tiempo a los docentes que están involucrados en el desarrollo de proyectos investigativos.

7.5.4 Cambios relacionados con la vinculación con la sociedad/extensión

a. La vinculación con la sociedad es una fortaleza en la Universidad

Del mismo modo que se considera que la docencia y la investigación se han fortalecido en ámbitos específicos, así también se considera que la vinculación con la sociedad se ha fortalecido en estos últimos años, pero como en el caso de la investigación las direcciones de las áreas no están vinculadas con esta función universitaria. “En este ámbito se ha crecido por las carreras, aquí la participación de áreas es cero” (P 13: GDG.docx - 13:71 - 115:115).

“En temas de vinculación hay representantes de vinculación en las carreras. Los proyectos de vinculación tienen un responsable y se asumen desde la carrera, pero esa conexión no sé si se está haciendo a nivel nacional” (P 2: E10.docx - 2:11 - 32:32).

La vinculación es llevada directamente desde las carreras, y cuentan con un responsable para el desarrollo de esta función, pero la principal preocupación es que no existe una instancia a nivel nacional que articule esta función. Existe consenso en cuanto el tema es llevado por iniciativa de las carreras y no de las áreas. Los mismos directores de las áreas son conscientes al afirmar: “Es el sector donde menos trabajamos las áreas, no está en nuestras funciones, hay una unidad que trabaja en la Universidad directamente con las carreras” (P 11: E9.docx - 11:97 - 73:73).

La Universidad cuenta con una secretaría técnica de vinculación con la sociedad (en el rectorado), una unidad de vinculación con la sociedad, direcciones técnicas de vinculación con la sociedad en cada sede, y un docente responsable en cada carrera, sin embargo, la función de estas instancias parece estar limitada únicamente a cuidar la unificación de ciertos formatos como evidencias o indicadores en futuros procesos de evaluación por parte de los organismos que regulan la educación superior, debido a que en cada carrera es en donde se manejan las iniciativas y proyectos de vinculación.

“En este asunto cada carrera da iniciativas. En cuanto a proyectos en la dirección técnica solo se revisa que se cumplan los formatos en cuanto a convenios que se realiza la gestión con empresas. En la vinculación las dificultades [se da] en cuanto a formatos unificados, cada carrera maneja un formato, pero existe la intencionalidad de unificar. En lo global cada carrera maneja su proyecto y vinculación. Quizá a nivel nacional solamente se compila” (P 12: GDC.docx - 12:89 - 140:140).

Dado que la vinculación con la sociedad está adscrita a proyectos de desarrollo o apoyo social, se considera que, “la vinculación con la colectividad siempre ha sido un fuerte de los salesianos” (P 10: E8.docx - 10:76 - 99:99), sin embargo, se plantea una interrogante: “hay más vinculación, pero ¿eso está vinculado a la cátedra?” (P 2: E10.docx - 2:82 - 117:117).

En opinión de los directores de carrera, en el contexto nacional la UPS es la Universidad que mayor cantidad de proyectos de vinculación tiene y lo relacionan también con el reconocimiento social de la presencia salesiana en el país, lo cual es un valor institucional que en gestión es necesario sostenerlo como un valor intangible frente la sociedad.

b. La vinculación no está articulada con las otras funciones universitarias

En relación con este tercer eje de la misión universitaria, la vinculación con la sociedad tampoco se encuentra articulada con las funciones de la docencia y la investigación.

“... los proyectos de vinculación no tienen ninguna armonía entre la docencia e investigación, sino que responde en este momento a procesos en la cual los estándares de la calidad han indicado que todas las unidades académicas para llamarse como tales deben tener al menos un proyecto en cada carrera. Entonces lo que están haciendo es generando proyectos de vinculación en cada unidad y lo generan al margen de sus propios espacios de investigación y al margen de posgrados” (P 6: E4.docx - 6:52 - 35:35).

La preocupación a nivel universitario acerca de que las tres funciones continúan desarticuladas entre sí, aparece especialmente en los grupos de discusión de Guayaquil y Cuenca y también de algunos directivos con responsabilidad nacional.

“Tengo una preocupación: hay procesos de desarrollo de investigación, no teniendo mucha dependencia, desarticulados... Ahora con un vicerrectorado de investigación permite segmentar las funciones de la Universidad, ahora habrá responsables de docencia, investigación y vinculación; todo esto se da cuando la ley obliga a integrar las funciones desde la cátedra. No sé si a lo mejor cada uno de ellos exija y se dupliquen los esfuerzos desde cada área” (P 12: GDC.docx - 12:118 - 204:204).

De igual modo existe la inquietud de que no hay una instancia a nivel nacional que ayude a articular los proyectos de vinculación al interior de la Universidad, más bien, y acerca de los dos vicerrectorados –docencia e investigación– persiste la duda sobre cómo se van a articular las tres funciones a nivel universitario, de modo que no se dupliquen esfuerzos.

7.6 Elementos necesarios para mejorar la gestión académica

En este último apartado se analiza desde las opiniones de los académicos cuáles son los elementos importantes que sugieren para mejorar la gestión académica en la UPS y que básicamente se refieren a la necesidad de una estructura académica estable, un proyecto a largo plazo, un plan de formación para docentes y directivos y la comunicación institucional.

7.6.1 Estructura académica definida y estable

a. Una estructura de facultades donde coexistan las áreas del conocimiento

Frente a la falta de claridad de la estructura académica en la UPS con la eliminación de las facultades e implementación de las áreas, existe un consenso muy generalizado de la mayoría de directivos que la Universidad necesita una estructura académica definida y estable.

Lo urgente para mejorar en la gestión académica es analizar y definir una estructura clara a nivel nacional en la UPS. Se señala que en la Universidad no se ha reflexionado sobre cuál es el modelo de gestión universitaria.

“Hay un debate que no se ha realizado en la Universidad y es sobre el modelo de gestión universitaria, ¿Cuál es nuestro modelo de gestión universitaria? ¿Es el napoleónico?, ¿el de Humboldt? ¿Modelo de desarrollo?, ¿es un híbrido? No se ha explicitado. En la práctica pudiera ser que responde más al esquema napoleónico, pero no está disentido porque de eso depende mucho el tema de lo local, nacional; porque definido este marco de acción, este modelo de gestión, se va afinando, porque a partir de este modelo se busca lo necesario; áreas o facultades” (P 1: E1.docx - 1:73 - 74:74).

Es clave definir el modelo de gestión universitaria para saber con certeza cómo se definen las políticas de docencia, investigación, etc. La tendencia es regresar a una estructura por facultades, tal como funcionan todas las instituciones universitarias del Ecuador y como estaba organizada la misma UPS antes de la última reforma interna. Sin embargo, se valora el papel que pueden desempeñar las áreas del conocimiento en la innovación de la academia y de las funciones universitarias.

La propuesta es que pueden coexistir plenamente facultades y áreas del conocimiento, ya que las áreas no excluyen a las facultades ni estas a las áreas. “Son elementos coexistentes y no necesariamente sustituibles unos con otras, más aun cuando las figuras de las cuales están relacionadas [la una] en gestión administrativa y otra en gestión de carácter académico del conocimiento” (P 6: E4.docx - 6:15 - 10:10).

Pensar que la facultad y las áreas del conocimiento se excluyen mutuamente es un aspecto que no estuvo muy bien comprendido en la Universidad al momento de la reestructuración académica. Después de estos seis años, los objetivos de cada una de estas estructuras parecen tener más claridad. Las facultades están más enfocadas en los temas administrativos y las áreas a la gestión del conocimiento.

“La propuesta inicial nuestra fue que coexistan, porque se necesita un ente regulador administrativo de las carreras y por eso en la forma clásica de hacer Universidad existen las facultades para tener una cohesión, para que una carrera no interprete por ejemplo un reglamento de una forma y la misma interpretación la haga otra carrera, para eso servían los decanatos y para eso sirven las universidades que tienen una estructura de facultades” (P 10: E8.docx - 10:29 - 23:23).

Dado que la implementación de las áreas del conocimiento no llegó a consolidarse, proponen la coexistencia de facultades y áreas, para dar un paso más en la configuración de los claustros y departamentos.

“Debemos dar un paso más y organizar la Universidad en departamentos para mayor facilidad de los procesos de investigación y académicos, esto nos permitirá llegar de mejor manera a los claustros. A mí me parece que sí hay que hacer una reforma, incluso creo que podemos tener áreas y facultades” (P 11: E9.docx - 11:100 - 77:77).

En ningún momento emerge un criterio adverso a la existencia de las áreas, pero la tendencia en la opinión es que el tema de facultades debe retomarse en función de necesidades internas y externas a la Universidad. A nivel interno, ayudaría a coordinar y articular mejor las carreras a nivel nacional, para resolver temas afines, y cuidar la unidad en aplicación de políticas, procesos e identidad salesiana de la Universidad. A nivel externo, la carencia de facultades “ha limitado el diálogo con terceros”, con otras universidades, para la conformación de redes académicas, y en la participación de encuentros interfacultades.

“La carencia de las facultades sí es un tanto difícil o limita el diálogo con terceros, con otras universidades, o sea, resulta difícil cuando son las redes, cuando se dan encuentros interfacultades: ¿qué mismo eres?, y eso ¿qué es?, y ¿en dónde está la facultad?”. (P 3: E11.docx - 3:82 - 11:11).

Este planteamiento lo hacen directivos con responsabilidades nacionales, directores de carreras y otras personas cuyas responsabilidades se sitúan a nivel de direcciones de centros de investigación y de vinculación. Otro argumento es que no existe un modelo alternativo al de las facultades; al menos en el contexto ecuatoriano, todas las universidades tienen facultades, y sostienen que la unidad académica que permanece en el tiempo son las facultades. “Las carreras, no son instituciones permanentes, sino circunstanciales, mientras se entregan los títulos. Son móviles. Lo que es fuerte, lo que permanece, es la facultad” (P 11: E9.docx - 11:138 - 15:15).

Se alega que la “figura que articule la investigación, la docencia y la vinculación, puede ser la facultad, pero también (...) no se debe perder lo que hemos avanzado como áreas del conocimiento” (P 11: E9.docx - 11:132 - 81:81). De allí surge también el planteamiento de fortalecer lo que se ha comenzado con las áreas, para asegurar y dar mayor calidad a la gestión académica en la Universidad.

b. La necesidad de fortalecer las áreas del conocimiento

Aunque ya se explicó que las áreas no se estructuraron consideran que el camino iniciado “no puede dar marcha atrás”. Existe plena convicción de fortalecer las áreas y conformar los claustros docentes con los profesores que terminan sus procesos de formación, como camino idóneo para asegurar la innovación académica, determinando el papel de las áreas, sus funciones, mayor autoridad de los directores de áreas, especialmente en los procesos de racionalización docente, para asegurar transversalidad y la articulación de las funciones universitarias.

“Transcurridos algunos años de este cambio se puede evidenciar que posee más ventajas que desventajas el mantener un criterio de organización universitaria por áreas del conocimiento, según clasificación CINE y el sistema de educación superior lo recogen y lo vienen a estandarizar. Esa es la tendencia y actualmente con mayor razón porque la sociedad demanda a la Universidad ser más flexible, menos complicada, menos burocrática” (P 5: E3.docx - 5:39 - 55:55).

El sistema de educación superior está apostando por las orientaciones y propuestas del trabajo académico por áreas del conocimiento que se emiten desde el CINE, contribuyendo a la

movilidad universitaria de docentes y estudiantes. Sin embargo, aunque existan las decisiones internas a nivel de UPS y se den las condiciones desde el contexto externo, también hay la certeza de que el cambio realizado, solo se da por convicción y no por imposición.

“Todo ha cambiado y la Universidad no puede seguir con una estructura que respondió tiempo atrás. Lo que se quiere es apenas un acercamiento y debemos ser más agresivos en ese tema, pero claro, esos cambios no se dan por la imposición sino por convicción de una gran mayoría de actores universitarios. Es necesario asumir actores con mentalidad nueva para hacer una Universidad que responda precisamente a ese interés de trabajar en beneficio del desarrollo del conocimiento y que redunde positivamente en el desarrollo social” (P 5: E3.docx - 5:102 - 38:38).

También los directores de carrera sostienen la necesidad de fortalecer las áreas del conocimiento y afirman que hay que dar pasos firmes para que lleven a ese objetivo de dinamizar las áreas, dotándole de una mayor estructura.

“Si tengo claro que las direcciones de las áreas del conocimiento son una persona, lo cual dificulta el trabajo que se quiere hacer, si queremos que tengan una mayor incidencia a nivel nacional es necesario dotarle de más estructura, posiblemente coordinadores de área en cada sede y de capacidades para articular las diferentes funciones de la Universidad” (P 11: E9.docx - 11:104 - 85:85).

Durante estos años cada vez se ha ido clarificando que los directores de área tienen que vigilar la transdisciplinariedad, la transversalidad y una serie de actividades académicas, pero a nivel institucional, aún persiste esa falta de claridad en la estructura universitaria administrativa y académica para sostener esta propuesta. Por eso el planteamiento de fortalecer las áreas, clarificar normativas, políticas y procesos. Además, en este momento existe una ventaja y es que la misma LOES exige el fortalecimiento de las áreas establecidas por el CINE.

c. Una mejor articulación de los organismos de gestión académica

Una estructura definida y estable supone articular mejor los organismos que tienen responsabilidades en la gestión académica. “Se debe discutir el modelo de gestión de la Universidad porque las funciones del director de área son una parte. Qué pasa con el Consejo Académico, qué pasa con la propuesta de un nuevo vicerrectorado de investigación, no son cuestiones aisladas si se inscriben en una reflexión sobre un modelo integral” (P 15: GDQ.docx - 15:104 - 178:178).

“Ahora se tiene un Consejo Académico sin investigación y no se puede ver un organismo académico sin las principales funciones como investigación, vinculación y gestión” (P 4: E2.docx - 4:52 - 31:31).

No parece que sea un tema fácil de solucionar y de intervenir *a priori* en la estructura institucional para la gestión. Pero la convicción de que hace falta una instancia intermedia que busque la relación entre las áreas, carreras, coordinación académica y los vicerrectorados es recurrente. La inquietud de la articulación de las funciones universitarias considerando una mayor dinamización de la gestión académica fue uno de los motivos que llevó a reestructurar la Universidad es un desafío pendiente. Esto aún no se ha logrado.

7.6.2 Proyecto a largo plazo

a. La necesidad de una evaluación para la proyección futura de la UPS

Otro elemento para mejorar la gestión académica sugiere la definición de un proyecto a largo plazo. Manifiestan que es necesario contar con un proyecto claro, una visión y proyección de la Universidad al menos para diez años, considerando algunas variables como la capacidad de adaptarse a los nuevos escenarios sociales, ajustarse a las nuevas normativas que exige el Estado, evaluar algunas carreras de la Universidad (que en su tiempo nacieron para dar respuesta a ciertas coyunturas y demandas de capacitación en ciertas áreas), y “la sostenibilidad de la Universidad en el tiempo, también entiendo que la Universidad hará sus análisis. Yo creo que se requiere de una evaluación bien seria” (P 9: E7.docx - 9:79 - 78:78). “Es importante la planificación estratégica, con una proyección de cinco o diez años; saber a dónde queremos llegar; evaluar la situación actual y planificar con los recursos que tenemos” (P 7: E5.docx - 7:74 - 70:70).

“Desde el punto de vista salesiano está bien claro lo que ellos pretenden como Universidad, pero me pregunto ¿toda la comunidad de la Universidad salesiana tiene bien claro lo que queremos? Creo que no. Y si tuviésemos más allá del documento físico, me refiero al hecho de tener una visión, se puede decir que tenemos la carta de navegación, pero en veinte años que será de la Universidad, quizá sea mucho y ¿en diez años?” (P 1: E1.docx - 1:45 - 45:45).

La necesidad de generar amplios espacios de reflexión, en donde puedan participar un porcentaje significativo de los actores de la comunidad universitaria con la finalidad de reconocer colectivamente las fortalezas y debilidades universitarias; comprender hacia dónde se proyecta la

Universidad, definir en el nuevo contexto universitario qué carreras se deben ofertar, priorizando unos proyectos –porque no se puede pretender ser buenos en todo–, es algo que amerita una evaluación seria para responder con calidad y pertinencia a las necesidades de la sociedad.

“Definitivamente se debe repensar la Universidad salesiana como origen. Se habla mucho desde un punto de vista general o académico-administrativo. El reto de la Universidad es tener claro respecto de qué es la salesiana como Universidad. Eso no se ha discutido. Se obtiene en el propósito de su creación, pero, no creo que se logró. Hay que revisar sobre cuáles son los objetivos fundamentales que propuso la comunidad salesiana al crear la Universidad, de quien en este momento es el interés de cumplir los objetivos” (P 15: GDQ.docx - 15:145 - 83:83).

Repensar la Universidad, generar procesos evaluativos en función de proyectarla a largo plazo, no se lo plantea desde una posición pesimista, sino como desafío y confianza en el futuro, de búsqueda construcción permanente. Evaluar no solo para verificar los resultados conseguidos, sino como posibilidad de adelantarse a lo que la Universidad debe ofrecer socialmente. La UPS cuenta con la Carta de Navegación o plan estratégico, planes operativos anuales, sin embargo, la sensación que tienen es que en los últimos años se ha limitado a alcanzar los indicadores o planes de mejoramiento en función de la acreditación planteada por el Estado. Se valora como cambio relevante la formación del profesorado, pero no se ha pensado en estrategias sobre cómo aprovechar todo el potencial de los docentes que “regresan” con formación de cuarto nivel para el ámbito académico y, especialmente, para la investigación. Y también esto está relacionado con el tema de un proyecto de Universidad.

“La Universidad no se ha puesto a pensar por qué no se visualiza para el futuro. Por ejemplo, no nos hemos puesto a pensar: ¿Qué es lo que se hará con toda la gente que vuelve? ¿Que se convierta en investigador? Esa dinámica de investigación a la cual la Universidad no está acostumbrada ni ha previsto su manejo posterior” (P 5: E3.docx - 5:80 - 96:96).

Un proyecto a largo plazo asegura el camino en coherencia con la misión y visión de la Universidad, asumiendo los desafíos externos que imponen el contexto social, la cultura, la política y la economía; pero también en sintonía con los cambios internos propios de una institución dinámica y en crecimiento que le obligan a ser creativa.

b. La apuesta por no perder la opción por los pobres como identidad de la UPS

Entre los elementos que aparecen en el planteamiento de un proyecto estratégico a largo plazo, emerge con fuerza el “no perder de vista la opción por los pobres”, elemento que está desde la creación de la Universidad en su proyecto institucional, y que forma parte de la identidad de la UPS. “El reto, no es adoptar las formas que han adoptado las universidades europeas y norteamericanas, que son buenas y de prestigio, sino, crear nuestra propia Universidad latinoamericana, más acorde a nuestro contexto, con nuestra visión de la sociedad y de la vida, con nuestra opción por los pobres” (P 12: GDC.docx - 12:101 - 172:172).

Identifican como experiencia positiva y que ha marcado el camino de la UPS desde su fundación traduciéndose en acciones concretas de atención preferencial a las clases populares, con proyectos académicos específicos para el mundo indígena, con carreras alternativas, proyectos pedagógicos que han sido exitosos y continúan siendo demandantes.

“Nosotros mismos cuando tenemos los alumnos del mundo quichua y vemos que tienen dificultades en las materias que son más de la lógica occidental, vemos que es así, pero sabemos que están ellos y debemos pensar que hay que darles las posibilidades de no desertar” (P 9: E7.docx - 9:110 - 81:81).

La opción por los pobres de la UPS, tiene relación directa con los aspectos económicos, que ante las nuevas exigencias estatales, ha generado que se incrementen los costos de las matrículas o colegiaturas.

“Tenemos que ajustarnos a los cánones y políticas que nos imponen los organismos del Estado, lo cual nos presiona un poco a perder nuestra identidad. Un claro ejemplo de esto lo podemos evidenciar en los parámetros que pone el Estado para acreditar a las universidades (investigación, formación, etc.), los mismos que incrementan los costos de la educación provocando que no podamos atender a los sectores más pobres de la sociedad” (P 11: E9.docx - 11:143 - 13:13).

Existe un cierto temor acerca de que los condicionamientos externos lleven por inercia a la Universidad a perder esa visión de una institución que se ha posicionado socialmente por sus políticas de atención preferencial a contextos geográficos y sociales populares. No es que se haya perdido de vista este aspecto, porque en la práctica las decisiones que se toman están en función de los jóvenes. “Invertimos en los laboratorios porque allí están los jóvenes... es para ellos, porque para eso te pagan” (P 3: E11.docx - 3:90 - 69:69). Esta visión responde también al

crecimiento de la población estudiantil que ha tenido la Universidad en los últimos años, y que la obliga al cambio permanente. Pero, existe claridad acerca de que la responsabilidad social de la Universidad está en la formación de los jóvenes.

7.6.3 Plan de formación

a. La formación permanente de los docentes

Como elemento para asegurar la calidad de la gestión académica, emerge la formación permanente de los docentes. Aunque la formación ha sido señalada como una repercusión positiva en estos años, la formación permanente es importante para asegurar el futuro de la Universidad y su capacidad de respuesta. “A largo plazo, en la capacitación nosotros debemos ser los promotores para continuar liderando la formación, para mejorar la proyección de la Universidad a nivel nacional e internacional” (P 13: GDG.docx - 13:74 - 125:125).

Consideran que la formación permanente de los docentes es un proceso complejo que requiere tiempo, persistencia y continuidad, más aun cuando un buen porcentaje de los docentes es nuevo y las realidades sociales, junto con las políticas estatales en la educación superior son cada vez más exigentes. “Eso es lo que se quiere cambiar a través de un plan de capacitación, un plan de formación. Y esperemos que tengamos también un plan de investigación” (P 2: E10.docx - 2:78 - 113:113).

La formación está en relación con el proceso histórico de la institución universitaria en diálogo con la sociedad, porque “la Universidad como institución nunca será un proceso terminado, tenemos que mirarlo como un proceso dinámico en permanente cambio, y transformación. Esto le permitirá responder a las nuevas realidades que van surgiendo, al desarrollo de la ciencia, de la comprensión del ser humano, de la vida, del mundo” (P 13: GDG.docx - 13:74 - 125:125). Llama la atención que el planteamiento de la formación permanente se refiere también a los religiosos salesianos considerando que la promotora de la institución universitaria es la Sociedad Salesiana.

“La Universidad en la Sociedad Salesiana es una obra nueva. La Inspectoría debe tener dificultades de personal y vocaciones, pero siendo una obra salesiana reconocida, la preocupación de la formación de los salesianos para la Universidad debe ocupar un lugar importante (...) En la Universidad se debe formar cuadros salesianos para trabajar a ese nivel y poder hacer el diálogo con una visión de la Iglesia, con expertos” (P 7: E5.docx - 7:80 - 78:78 - 7:81; 80:80).

El ámbito de la formación permanente propone la necesidad de mejorar los perfiles docentes que incidan en la academia y en la investigación, respondiendo a los procesos históricos que la sociedad y los entornos culturales plantean a la Universidad. Sin embargo, no se ha de perder de vista que la UPS es una institución de naturaleza católica y por lo tanto, no ha de descuidar la formación de los salesianos que están involucrados en ámbitos de docencia y de gestión, para generar condiciones de diálogo como expertos en los ámbitos científicos, culturales y eclesiales. Esta formación supone para la UPS un elemento carismático como valor que no puede perder de vista al interior de la organización.

b. La capacitación para relevo generacional de directivos

La necesidad de capacitar cuadros de personas que puedan desempeñarse en cargos administrativos o de dirección al interior de la Universidad, para mejorar la gestión, es una necesidad propia de la institución, y como signo de mayor confianza en las generaciones jóvenes es otro aspecto relacionado en el ámbito de la formación permanente. Se hace necesario, “... apoyar el relevo de las nuevas generaciones, porque es otro de los riesgos, no se piensa en la capacitación para progresivamente sustituir mediante un relevo (...) para mantener viva la Universidad” (P 5: E3.docx - 5:73 - 86:86).

“Crear más en los jóvenes, creer que en cada departamento tiene que estar el líder, y detrás de él dos o tres semillas, que a corto o mediano tiempo puedan ser las que sustituyan las visiones de gestión, hasta ahora no han hecho muchos relevos; las figuras de mejores éxitos son los jóvenes que van a cada departamento, llámese departamentos de investigación, ahí donde están los jóvenes tenemos una explosión de resultados” (P 6: E4.docx - 6:110 - 81:81).

Se valora en la Universidad el hecho de que la mayoría de las personas son jóvenes, y que “en los ámbitos nuevos donde hay explosión de resultados es donde están los jóvenes”, (P 6: E4.docx - 6:111 - 81:81), tanto a nivel de gestión como en aspectos de investigación, por ello la necesidad de confiar más en los jóvenes y de capacitarles para ámbitos de gestión y dirección.

Para que estos procesos de capacitación puedan ser puestos en marcha, sugieren que se mejore la gestión del personal a través de la Secretaría Técnica de Gestión del Talento Humano, debido a que a más de la gestión de la nómina, es importante la capacitación de las personas que están en ámbitos de servicios administrativos y directamente en la gestión universitaria, pues, si bien esta es una responsabilidad de la institución, la capacitación debe ser direccionada desde instancias específicas para que las propuestas aterricen en acciones operativas.

7.6.4 Canales adecuados de comunicación

a. La definición de canales adecuados para la comunicación

Tanto docentes como directivos señalan como una debilidad la comunicación institucional y sugieren mejora de la misma. El esfuerzo de que la información llegue por todos los medios se da, pero esta no es interiorizada como se espera, no existe conocimiento oportuno acerca de lo que pasa en las sedes, ni la debida socialización de las decisiones. A criterio de los directores de carrera, la realidad comunicacional afecta al debilitamiento de la visión nacional de la Universidad. No se dice que no exista comunicación institucional, sino que es deficiente.

“El problema de la Universidad es la comunicación, los canales de comunicación no son los canales que permiten llegar a todas las personas; al ser una Universidad con 23 carreras, con 3 sedes, cuyas carreras en ellas se multiplican a 41 y 1000 docentes, 650 administrativos, los procesos comunicacionales son sustanciales” P 6: E4.docx - 6:132 - 20:20).

La preocupación del tema comunicacional parece sentirse no tanto a nivel de los directivos con cargos nacionales y quienes están en los organismos de gobierno y de gestión académica, sino especialmente en las direcciones de las carreras y los docentes, ya que las “resoluciones muchas veces no se llegan a conocer; del Consejo Económico salen muchas disposiciones y muchos cambios, que muchas veces los directores no se llegan a enterar, peor todavía los profesores a esas instancias” (P 10: E8.docx - 10:46 - 48:48).

Los participantes en los grupos de discusión, especialmente de Cuenca y Quito, sostienen que el tema de la comunicación es clave y afirman que “no hay una comunicación adecuada entre el rectorado y las sedes” (P 12: GDC.docx - 12:95 - 157:157).

“Hay una falta de comunicación generalizada entre sedes, direcciones de área y carreras, y entre las mismas carreras, lo que hace poco eficiente el aprovechamiento de los pocos talentos docentes. Sumado a eso que la sede Quito tiene tres campus y el manejo docente también se hace difícil” (P 15: GDQ.docx - 15:18 - 56:56).

Mejorar la comunicación institucional supone cuidar mejor los protocolos de comunicación efectiva, y evitando la informalidad que se suscita en algunos casos, “por ejemplo: se considera que un correo electrónico es una respuesta institucional y se ha perdido el protocolo institucional de la gestión” (P 6: E4.docx - 6:112 - 83:83). Por otra parte, diversificar los canales de comunicación para generar un mayor acercamiento entre las sedes, respetando los contextos y tomando decisiones con una visión nacional, contribuiría a comprender mejor la toma de decisiones que muchas veces dan la sensación de parcialidad.

El tema comunicacional pasa por la claridad y conocimiento a nivel de los reglamentos, procesos administrativos con políticas claras a nivel de carreras (por ejemplo, en temas de admisiones a terceras matrículas en donde los criterios deben ser comunes); la necesidad de una mayor socialización de decisiones en el contexto universitario. Una información que no siempre es oportuna, ni adecuada, genera distorsión, rumores y especulaciones, que no contribuye a un saludable clima organizacional.

b. Promover mayores encuentros de reflexión entre directivos

Relacionado con el tema comunicacional surge el planteamiento de generar encuentros con todas las personas que tienen cargos directivos a nivel universitario nacional. Se señaló como repercusión negativa con la desaparición de las facultades la falta de visión nacional, por no contar con referentes para los directores de las carreras, y por la disminución de espacios de reflexión con las personas que ejercen cargos directivos en la Universidad en las sedes. El desconocimiento de muchos procesos administrativos, académicos, de toma de decisiones, se debe a que la comunicación no llega a las instancias intermedias. Echan de menos los encuentros o jornadas de reflexión sobre organización y gestión universitaria, porque la academia se sustenta en el diálogo, la reflexión y el involucramiento de todos.

“El espacio de la academia es un espacio de diálogo y con un modelo de gestión en donde se busca dar respuestas rápidas, hay silencios, disminuye la capacidad de diálogo. Siempre lo que queremos obtener implica mucha reflexión” (P 11: E9.docx - 11:86 - 61:61).

“Yo creo que se requiere tener al menos una vez por semestre o una vez al año una reunión general de directivos, para la toma de decisiones, como antes lo que llamábamos los Baguanchazos²⁴” (P 2: E10.docx - 2:66 - 105:105).

Muchos de los participantes en esta investigación han señalado la importancia de no perder estos espacios que fortalecen la identidad institucional y generan un sentimiento de compromiso de todos los actores involucrados en la academia y en la gestión universitaria. También se enfatiza que “la Inspectoría tiene que pensar y repensar en su Universidad...” (P 13: GDG.docx - 13:92 - 36:36). La Sociedad Salesiana como promotora debe asegurar estos espacios de encuentro de reflexión como lugar donde se evalúa y sistematiza el camino y la experiencia universitaria en función de la innovación. Además, estos encuentros están en sintonía con una característica de la pedagogía salesiana, porque promueven el ambiente de familia que pasa por la experiencia relacional. “Un ambiente más cálido y más amigable se construye y fortalece de mejor manera con la interacción personal, física, a través de encuentros nacionales, entre otros” (P 5: E3.docx - 5:17 - 20:20).

La importancia de los espacios de reflexión que potencian y enriquecen la discusión académica, genera sensación de participación, promueve el compromiso y fortalece, al mismo tiempo, la comunicación en la interacción de las personas, el encuentro personal y el cuidado del ambiente o del clima institucional; porque el soporte fundamental de la institución universitaria son las personas, y es necesario mantener estos encuentros, que aunque resultan costosos son una inversión en las personas. La opinión generalizada es que estos espacios se han descuidado en la Universidad, aunque también contextualizan que la Universidad se ha vuelto cada vez más compleja por el crecimiento de la matrícula, la oferta de los programas académicos y por la misma estructura organizativa.

²⁴ “Baguanchazos” hace referencia a los encuentros de planificación y reflexión universitaria que se realizaban en el centro de convenciones Baguanchi con el que cuenta la Universidad Politécnica Salesiana en la ciudad de Cuenca, para pensar la Universidad, evaluar su camino y proyectar-se con propuestas nuevas e innovadoras que respondan a las exigencias sociales, con la participación de directivos y representantes de docentes y estudiantes.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

El objetivo de esta investigación está centrado en comprender, desde las perspectivas de los docentes y directivos de la UPS, las repercusiones en la gestión académica, a partir de la reestructuración organizativa interna (2008) con la eliminación de facultades y la implementación de áreas del conocimiento.

En este capítulo se destaca lo más importante del proceso investigativo, a través del diálogo entre los presupuestos teórico-conceptuales, los resultados más relevantes obtenidos a partir de los datos del cuestionario de opinión administrado a los docentes de la UPS y la información suministrada en grupos de discusión y entrevistas a los académicos que cumplen funciones directivas tanto lo nacional como de sedes.

Los aspectos más importantes identificados en la investigación están organizados en cuatro apartados referidos a:

- La reforma organizativa como contexto, factores, actores y condicionamientos del cambio.
- La repercusión en la gestión académica, referida a las funciones universitarias de docencia, investigación, vinculación con la sociedad, y gestión académica.
- El gobierno de la Universidad y las implicaciones en los directivos con cargos nacionales.
- Los elementos necesarios para la mejora de la gestión académica.

Por la metodología de la investigación, parte de los resultados del capítulo VII se presentan nuevamente con otro enfoque, relacionados a conceptos o dimensiones teóricas y empíricas, que

no están libres de aspectos subjetivos y posiciones personales de los informantes. Presentadas las conclusiones se plantean algunas limitaciones y prospectivas del estudio en el futuro.

8.1. Conclusiones de la reforma organizativa de la UPS

8.1.1 Repercusiones de la reforma organizativa en la UPS, aspectos generales positivos y negativos.

Tal y como han emergido en los resultados tanto del cuestionario como de las entrevistas y grupos de discusión la reforma organizativa académica de la UPS es el resultado de un doble proceso:

- El primero es de carácter interno. Para los docentes la reorganización obedece a la búsqueda de innovación académica, 37 %; a un proceso de consolidación institucional, 24 %; la necesidad de optimización en el uso de los recursos, 23 %, y la expresión de una organización aprendiente que busca innovación, 20 % (Gráfico 5). Para los directivos nacionales y de sede al interior de la UPS se requería mayor dinamización en la gestión académica, el mejoramiento del modelo educativo y la calidad de sus servicios; la búsqueda de optimizar los recursos especialmente humanos, lo señalan los directivos de Quito y un directivo nacional. Estos cambios internos son considerados necesarios por los docentes como de los directivos porque responden a la dinámica propia de una institución universitaria en crecimiento, “que busca consolidarse institucionalmente debido a su corta trayectoria de vida”, y que desde la perspectiva de Barreiro & Zamora (2001) el cambio constituye un gran desafío que tienen todas las instituciones, pues sin modificar las estructuras organizativas, resulta muy difícil incorporar procesos de innovación.
- El segundo es de carácter externo. En la opinión de los docentes encuestados responde a la necesidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento (35 %), y la flexibilidad organizativa para responder a las demandas políticas y sociales del país (15 %) (Gráfico 5). Para los directivos tanto nacionales como de sede

obedece especialmente a las nuevas formas de hacer ciencia en la sociedad del conocimiento en donde las áreas serían clave para favorecer la transversalidad y multidisciplinariedad en la gestión del conocimiento; la búsqueda de dar respuesta a las demandas sociales, lo señalan únicamente algunos directores de área y del gobierno; sin embargo, el mejoramiento del modelo educativo en función del perfil de egreso se comprende también como exigencia del entorno social señalado por la mayoría de directivos. En el análisis realizado en nuestro estudio estos planteamientos tienen relación con las propuestas de Martínez (2002) y Brunner (2007), quienes señalan que las universidades necesitan adaptarse al contexto de la sociedad basada en el conocimiento. Estas transformaciones sociales a criterio de Pedró (2004), tienen efecto sobre la profesión académica obligando a la reformulación de los objetivos de la educación superior y en materia de gestión universitaria. Este doble proceso que emerge en nuestro estudio coincide igualmente con los planteamientos de Ginés (2004) que el nuevo contexto exige a las IES cambios intrínsecos relacionados con la mejora de un modelo pedagógico-educativo adoptado para el logro de la calidad de la educación y cambios extrínsecos vinculados con el modelo organizativo de las instituciones.

- En los resultados de la investigación, los informantes afirman que los propósitos de la reorganización de la UPS son la búsqueda de dinamización de la gestión académica en función de la centralidad del estudiante y del aprendizaje para lograr el perfil de egreso declarado; y el cambio de la forma de gestión del conocimiento a una manera transdisciplinar, potenciando la investigación, los métodos de impartición de los programas, precisando cuál es el papel del profesor universitario y del estudiante. Si bien estos aspectos son resaltados especialmente por los académicos en el ejercicio de responsabilidades a nivel nacional y de sedes, llama la atención que estos casi no emergen en la sede Guayaquil, excepto en el tema de la dinamización de la gestión académica. Estos propósitos o planteamientos institucionales coinciden con lo expresado por los expertos Tabash (1997); Jarvis (2006); Álvarez *et al.* (2009), Benedito (2010), Casanova (2012), quienes sostienen que la actual sociedad del conocimiento está causando en las IES, cambios, presiones y tensiones; estas presiones no son menores para aquellas universidades que por su ‘trayectoria breve’ buscan consolidarse institucionalmente para responder a esas exigencias desde su naturaleza universitaria, como es el caso de UPS.

- Esta permanente búsqueda de reformas y reestructuración organizativa es parte de la dinámica propia de toda organización universitaria condicionada por factores sociales, económicos, laborales, de la sociedad del conocimiento, etc., que para ser más competitivas, se obligan a adaptarse y reajustarse constantemente, lo que provoca, en palabras de Benedito (2010) que la institución viva un proceso de *reconstrucción* de su identidad. Caramés (2000) sostiene que es “saludable” en las universidades la competencia con otras instituciones y contar con buenos resultados, pero manteniendo su propio camino y personalidad como institución; sin perder el sello propio, su misión, sus valores que la configuran, tal como lo expresan los docentes y directivos: *“El reto no es adoptar las formas de las universidades europeas y norteamericanas, que son buenas y de prestigio, sino crear nuestra propia Universidad latinoamericana, más acorde a nuestro contexto, con nuestra visión de la sociedad y de la vida, con nuestra opción por los pobres”* (P 12: GDC.docx-12:101-172:172). A pesar de los cambios estructurales internos, la UPS se esfuerza por ser fiel a su filosofía y se orienta a cumplir de mejor manera los objetivos declarados en su misión y visión institucional, con especial dirección a los jóvenes de los sectores populares del país, tal como lo señalan los directivos y se explicitan en sus documentos (Documento de Innovación, UPS, 2008; Plan Estratégico, 2009-2013) que en el marco de un modelo pedagógico centrado en el estudiante y el aprendizaje busca fortalecer la academia, investigación y vinculación con la sociedad.

En el análisis de los resultados es importante señalar algunas repercusiones positivas que ha tenido la reforma en las unidades de gestión académica y la función de la docencia especialmente, y que están directamente relacionadas con la implementación de las áreas del conocimiento. Existen otras repercusiones positivas en investigación y extensión, pero no necesariamente están vinculadas a la reforma o incidencia de las áreas.

En relación con las unidades de gestión académica, se señala como positivo:

- En la mayoría de opiniones de los académicos con responsabilidades directivas nacionales y especialmente de los directores de carrera, nos permiten identificar que las direcciones de

carrera se orientan como un poder emergente e interesante, ya que al no existir las facultades, los responsables de las carreras han asumido mayores espacios de decisión. “Existe una mayor dinamización de las propias carreras para resolver problemas” (P 6: E4.docx-6:155-37:37). Con la nueva estructura, sin decanatos, ni consejos de facultad, “hay un cambio del rol de una dirección de carrera vinculada a una facultad frente a un rol actual de vinculación hacia un vicerrectorado académico” (Cuaderno de Reflexión N.º 12, 2012: 3) y posibilita que toda la gestión administrativa vinculada a trámites, resolución de problemas, necesidades de atención a estudiantes, docentes, sean asumidas directamente por el director de carrera y su consejo; superando de este modo la “centralización” que se daba con las facultades. En la opinión de los directores de carrera, la agilidad en la gestión se da especialmente en asuntos administrativos y en la toma de decisiones en tiempos cortos, situación que no sucedía con la existencia de las facultades, por la ubicación territorial del decano en alguna de las sedes, que prolongaba innecesariamente la gestión en espacio y tiempo.

- El protagonismo de los directores de las carreras con mayor espacio de autonomía, sugiere que en la práctica, lo que la Universidad vivió fue un proceso de reestructuración en donde la gestión académica no está centrada ni animada por las áreas del conocimiento, sino más concretamente por las carreras. La opinión de los entrevistados y los documentos de la UPS muestran que este aspecto se cumplió como una de las intenciones de la reforma “dar más protagonismo al director de carrera” (Evolución en la UPS, 2008: 9), pues “toma el protagonismo el director de carrera en la gestión académica” (P 12: GDC.docx-12:82-126:126). Aunque en la práctica para quienes están al frente de las carreras y de las áreas del conocimiento esta experiencia resulta novedosa e innovadora por la estructura académica, sin embargo, permanece la duda sobre su permanencia en el futuro inmediato. Por un lado, la inercia organizativa de las universidades ecuatorianas puede ser un factor que condicione esta experiencia, y por otro, la tradición y la poca articulación entre los diferentes organismos y/o unidades académicas, más la falta de capacidad para ensayar otras formas de gestión como en el caso de la Universidad Silva Enríquez (Chile), que vivió una experiencia similar, pero que al final en se vio obligada a regresar a las facultades, pueden limitar este proceso.

Pese a los puntos positivos de las carreras como unidades de gestión académica, existen también algunas situaciones negativas que preocupan:

- En la opinión de las personas entrevistadas y que ejercen cargos de gestión existe una clara preocupación debido a que los directores de carrera y sus consejos al priorizar la resolución de temas administrativos en las carreras que antes eran coordinadas por los decanos, han dejado relegada la dimensión académica. Manifiestan que les queda poco espacio para pensar y hacer análisis de la academia, proponer simposios, generar vínculos y trabajos en red, con otras carreras al interior de la UPS o con otras universidades. Esta realidad sentida por los participantes en nuestra investigación coincide con los planteamientos de Martínez (2000), Marcovitch (2002), Pacheco (2008) y Loyola (2015) quienes señalan que estos cargos u organismos suelen centrarse más en los aspectos administrativos, porque los directivos están absorbidos la mayor parte del tiempo en procesos rutinarios y burocráticos, cumpliendo con lo que exige la ley o lo que impone la inercia institucional, quedando en un segundo plano aspectos relacionados con la gestión académica que son vitales para generar cambios e innovaciones.
- Otra realidad que desde el punto de vista de los entrevistados preocupa es que, ante la ausencia de la figura del decano como referente nacional para las carreras, estas “se han vuelto núcleos muy cerrados” y “están poco relacionadas con las carreras afines entre las sedes, generando la sensación de desarticulación entre ellas”, sin políticas comunes para la toma de decisiones, comprometiendo la visión nacional de la UPS, tanto en el plano administrativo como en el académico. Esta situación preocupa de manera especial a los mismos directores de carrera, pues, al ser Universidad multisedes, el riesgo es que se vuelvan a diversificar demasiado esos criterios de las carreras desde el punto de vista de las sedes, que por inercia se regrese a la experiencia vivida hasta antes de la primera reforma (2004), dando la impresión de ser tres universidades y no una, que fue lo que llevó a unificar las facultades a nivel nacional para darle el carácter y la entidad de una única Universidad; quienes estuvieron en el gobierno expresan que “un peligro es que los directores de carrera trabajen académicamente al margen de los directores de área” (P 8: E6.docx - 8:55 -85:85). Esta preocupación de directores de carrera y directivos en la gestión nacional tiene estrecha

relación por la estructura multisedes de la UPS, que a criterio de Marano (2007), en este tipo de organizaciones por la marcada ausencia de las instancias centrales en la gestión en las sedes, es congruente el aumento de poder de los funcionarios intermedios que refuerzan su autonomía en la gestión académica, pero que también se orienta hacia la fragmentación de áreas académicas y programas.

- Los aspectos anteriores sugieren la necesidad de un ente administrativo para una mayor coordinación entre carreras, directores de áreas, coordinaciones académicas de sede y vicerrectorados, puesto que desde la perspectiva de los docentes evidenciadas en los resultados del cuestionario –por su desconocimiento–, y de los directores de carrera, las direcciones de las áreas del conocimiento, no son consideradas como un referente nacional que articule administrativamente las carreras; de igual manera los consejos de carrera no encuentran una instancia colegiada que asegure unidad de criterio en el contexto nacional. Desde nuestra perspectiva esta situación exige clarificar bien las instancias de coordinación a través de políticas y procesos establecidos a nivel nacional, para evitar que estas situaciones desemboquen en decisiones muy personalistas por parte de los directores de carrera, afectando la institucionalidad nacional de la UPS. Frente a este escenario quienes están a la cabeza del gobierno universitario y de los organismos académicos, tienen que prestar mayor atención, pues en la línea de Ion (2008) sugiere que una de las funciones de los líderes es incentivar la coordinación y la colaboración continua desde una visión política y estratégica. Para evitar que se agudice esta problemática quienes están en el gobierno (rector y vicerrector docente) y los organismos colegiados (Consejos Superior y Académico) son en opinión de docentes y directivos los que han de asegurar el criterio nacional en todos los ámbitos.

En la misma línea referente a aspectos negativos, pero que de manera más explícita los participantes identifican como causas internas y externas condicionantes para que la reforma no se implantase se argumenta:

Causas internas:

- La falta de claridad inicial en la comprensión del modelo ya que no se definió de manera evidente cómo quedaba la estructura académica y no se establecieron las funciones de los directores de área del conocimiento; solamente se adecuó la normativa en un reglamento transitorio que estuvo vigente cinco años (Régimen de transición-2008). En esto coinciden directivos nacionales y de sede, excepto en Quito que no emerge este factor; la falta de claridad es ratificada también por los docentes quienes en referencia al conocimiento del modelo de gestión académica de la UPS mayoritariamente afirman estar parcialmente de acuerdo (62 %), lo cual permite concluir que persisten dudas, incertidumbre y falta de claridad, situación que es corroborada por los directores de área en las entrevistas. Lo manifestado por los informantes en la investigación encuentra argumentación en los planteamientos de expertos como Cano (1998), que valora el proyecto educativo como elemento esencial en la organización educativa, pero sobre todo el “debate pedagógico” de los miembros de la comunidad educativa en función de tener esclarecido el qué, el cómo y a dónde se quiere llegar.
- La falta de voluntad política de las autoridades asociada al cambio de rector en el año 2009 en la opinión especialmente de los directores de las áreas y directores de carrera significó un cambio en la política institucional. De acuerdo con los directivos, el no haber eliminado, pero tampoco darle “fuerza a la reforma”, no fue intencionado, sino fruto del desconocimiento de la nueva administración por no contar con un proyecto sustentado en documentos y estrategias concretas; esta realidad coincide con los planteamientos de López (2006) y Parcerisa (Coord.) (2010) que afirman que para generar cambios a más de contar con un proyecto institucional es necesaria una “voluntad política de cambio”; además, para Marcovitch (2002) una adecuada falta de transición y de consulta entre quienes dejan de ejercer el cargo y quienes lo asumen puede condicionar la continuidad a la gestión.
- La ausencia de estrategias para la implementación es señalado especialmente por los directores de área y por personas que están cargos nacionales; en los grupos de discusión

este factor pasa casi desapercibido. Si bien la mayoría de directivos afirman que no existió un plan específico para ejecutar los planteamientos de la reforma organizativa tales como estructurar las áreas, claustros de docentes, pasar de la enseñanza al aprendizaje donde el centro es el alumno, etc., es importante señalar algunos de estos elementos constan en las memorias de reflexión de la UPS; sin embargo, en la reestructuración no se definieron fases, metas, responsables, tiempos, etc., que en la propuesta de Pacheco (2008) y Barreiro & Zamora (2009) advierten la importancia de contar con un plan de desarrollo académico, políticas académicas, el marco institucional (leyes, estatutos, reglamentos) y organigramas estructurales y funcionales definidos, fases establecidas y tiempos dentro de límites establecidos, para liderar un cambio y la transformación universitaria.

- Falta de conocimiento de experiencias similares. Los directivos evidencian que institucionalmente no se dio el tiempo prudente para analizar experiencias o modelos que contribuyan a madurar la idea de reforma, sus implicaciones y el camino a seguir; algunos entrevistados citan el caso de la Universidad Silva Henríquez (Chile), que había eliminado las facultades y puso en marcha las áreas del conocimiento, sin embargo, no se analizó esta experiencia, para tener claridad sobre sus reales posibilidades. La opinión de los directivos es que existió “convicción” sobre “qué”, pero no claridad sobre el “cómo”, provocando que se tomaran decisiones “apresuradas” al eliminar las facultades. Este aspecto tiene relación con el planteamiento de López (2006), sobre la importancia de conocer experiencias relevantes de transformación universitaria y de Letelier (1993), que manifiesta que las instituciones académicas en el empeño por hacer innovaciones, deben lograr una adecuada claridad conceptual sobre los aspectos de la labor académica, de los métodos, de las estrategias que necesitan cambiarse y, al mismo tiempo, las fuerzas de resistencia al cambio en la actividad universitaria.
- Otros elementos que no emergen de forma explícita en las entrevistas y grupos de discusión como condicionantes de la reforma (2008), pero que se identifican como debilidades no favorables en el contexto de partida son, en primer lugar, el no haber partido de una evaluación sobre los alcances y limitaciones de la unificación nacional de

las facultades efectuada apenas cuatro años antes (2004), aspecto en el cual coinciden también los docentes puesto que no consideran que el factor importante que haya motivado el cambio sean “los resultados de evaluaciones sistemáticas” con el porcentaje más bajo (6 %, Gráfico 5). Esta situación, coincide con lo que afirman Toonen & Raadschelders (1997) y Marcovitch (2002), que la evaluación de los resultados finales de las reestructuraciones organizacionales aunque aparecen señaladas como importantes, prácticamente nunca se realiza de manera sistemática y mucho menos comparativamente.

- Finalmente, si bien no es determinante, es importante considerarlo, los docentes y directivos, especialmente los directores de área asocian también la “escasa experiencia de los académicos” en ámbitos de gestión universitaria, como una debilidad de partida en los procesos de reorganización académica. Solamente un directivo en el gobierno universitario, asocia como causa los costos que suponía la implementación de la reforma.

Causas externas:

- El nuevo marco legal de las IES en el Ecuador. Si bien el origen y desarrollo inicial de la reforma de la UPS (2008) fue independiente de las coyunturas políticas y de reformas que en el país se suscitarían dos años más tarde y que obligarían a las IES, a cumplir con exigencias relacionadas a procesos de evaluación y acreditación, reformas de estatutos, cumplimiento con indicadores de regulación de personal docente, investigación, vinculación, entre otros, desde la perspectiva de los académicos señalan como condicionante externo el marco normativo con la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el Reglamento General a la LOES, (2011) y los estamentos administrativos del gobierno, porque ha colocado a las universidades en una situación de respuesta, básicamente a los requerimientos de organismos estatales. En la opinión de los docentes el 10 % asocia como factor de la reforma “la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior”, pero no como condicionamiento para su implementación. En nuestra investigación estos factores, tienen relación por un lado con las características de la educación superior en América Latina señaladas por Brunner *et al.*, (1994) donde el Estado mantiene una fuerte presencia de regulación global y de control burocrático; por otro lado, con las crecientes demandas de rendición de cuentas, vinculadas con un especial interés por los indicadores de eficiencia y de

regulación de las IES en las agendas políticas de los Gobiernos (Michavila y Calvo, 2000), que a pesar de considerarse “saludables”, los excesos legislativos pueden entorpecer procesos de innovación y creación, e incluso afectar la dimensión de la autonomía al interior de las universidades tal como lo señala López (2006).

8.1.2 Incidencias de las direcciones de áreas en la docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Tal como aparece en nuestro estudio, existe mayor acuerdo especialmente por parte de quienes ocupan cargos directivos de que las direcciones de área sí han tenido repercusión positiva en la función docencia; sin embargo, este dato no es del todo refrendado en la opinión de los docentes, pues para la mayoría persiste la duda.

- La racionalización del personal docente es un elemento positivo en donde las áreas han tenido incidencia, señalado de manera específica por quienes ejercen cargos nacionales en su mayoría y por los participantes en el grupo de discusión de la sede Quito. Este proceso no es refrendado por los participantes en Cuenca y Guayaquil. Esta experiencia liderada por las direcciones de área tiene estrecha relación con los distributivos y la optimización de los docentes de acuerdo con sus perfiles y competencias, ubicándoles en asignaturas afines a su formación de grado y de posgrado y es valorada de forma positiva en la gestión académica porque se ajusta al interés académico de la Universidad y de los estudiantes, respondiendo a los objetivos institucionales y a las exigencias de los organismos del estado. Los informantes consideran que a mediano plazo –de modo implícito–, esto contribuirá a la conformación de los claustros por áreas del conocimiento pensada al inicio y guarda estrecha relación con las propuestas para la gestión del personal académico realizada por Parrino (2003) al afirmar que los docentes deben ser asignados de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación inicial; la ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, categoría y actividades posibilita una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando a los participantes mayor integración institucional desde su trabajo.

- La formación docente es otro aspecto que emerge como repercusión positiva tanto en la opinión de los docentes como por los académicos en el gobierno universitario y directores de carrera de especialmente en Cuenca y Guayaquil. La mayoría de directivos reconocen que el papel de los directores de área del conocimiento ha sido fundamental en la definición de ámbitos y propuestas de formación para los docentes que la UPS necesitaba y requiere fortalecer en titulaciones de cuarto nivel con la definición de programas de formación (másters y doctorados) y estableciendo convenios con diferentes universidades. Admiten también que a este proceso se suma el pensamiento estratégico del rector en el otorgamiento de becas para formación a nivel de maestría y doctorado, alineado al plan estratégico (2009-2013) que establece como objetivos importantes: la formación del cuerpo docente en cuarto nivel y la racionalización frente a las asignaturas (Carta de navegación – 2009; Cuaderno de Reflexión, 2010).

- En la opinión de los docentes a más de la formación del personal docente (29 %), los cambios más relevantes son la planificación con fines de mejoramiento y acreditación (19 %), la definición de las líneas de investigación, el paso de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje y los rediseños curriculares, estos últimos entre el 10 % y 11 % (Gráfico 18). Estos aspectos encuentran coherencia con la opinión de los directores de las áreas cuando precisan ámbitos en los que se han desempeñado a pesar de no contar con funciones claras: temas curriculares, desarrollo de proyectos, la racionalización y formación docente, etc., (excepto en la definición de las líneas de investigación), respondiendo a exigencias propias de la UPS y a los requerimientos que exigen los organismos de la educación superior. Sin embargo, lo señalado como “mejora” desde la perspectiva de Hannan & Silver (2005) resulta un tanto controvertido porque el cambio curricular e incluso de la enseñanza pueden ser el resultado de una decisión a la que se ha llegado por negociación o por imposición, pero es muy difícil obtener un cambio básico en actitudes hacia la enseñanza, lo que encuentra coherencia si observamos el dato de los docentes que apenas el 4 % (Gráfico 18) considera como cambio la innovación en la tarea docente.

- La UPS ha realizado un gran esfuerzo económico en la formación, capacitación y contratación de docentes con perfiles requeridos en la gestión de las asignaturas, áreas o carreras, reconocimiento señalado por la mayoría de directivos nacionales y de sede, lo que en línea con el criterio de Parrino (2003), en la gestión del personal académico es indispensable definir presupuestos económicos para asegurar una gestión académica de calidad con propuestas innovadoras. Sin embargo, queda por conocer cuál es la incidencia que está teniendo en la academia, la docencia, la calidad pedagógica y didáctica, porque en palabras de Medina (1990), el cambio en la enseñanza, y como consecuencia, el desarrollo profesional de los profesores no es una actividad que crece por generación espontánea; la innovación académica y curricular es un proceso de transformación crítica, ya que a decir de Fullan (2002) los mejores análisis del proceso de cambio educativo provienen de nuestra vinculación con la práctica. Como cualquier proyecto que se quiera implantar, necesita del apoyo real, explícito de los profesores en su conjunto, superando todas las barreras o condicionamientos que impidan lograr su eficacia. Este es un desafío para la Universidad.

- Como elementos negativos en relación con la docencia, los entrevistados afirman que la búsqueda de la centralidad del aprendizaje está muy posicionada en el discurso, (incluso los docentes señalan como cambio positivo) y está definido un modelo pedagógico en un documento trabajado por las direcciones de áreas, en la práctica esa centralidad del estudiante no se da; además, señalan que la “reflexión sobre el discurso pedagógico” está descuidada porque la UPS –como todas las IES del Ecuador–, está atendiendo a los requerimientos urgentes de los organismos estatales. Esta realidad plantea un serio desafío institucional, dado que en palabras de Cano (1998) no basta contar con un documento para el cambio, es esencial la reflexión pedagógica, preguntarse cómo se ha construido ese documento, saber qué tipo de educación queremos y cómo nos definimos a través del debate pedagógico de toda la comunidad educativa. De igual manera, para Fullan (2002) el quid del cambio está en cómo asumen los individuos esa realidad; los cambios no se dan por resoluciones y porque se elaboren documentos. Para dirigir el cambio, el proceso es mucho más complejo dado que el análisis del proceso educativo proviene de la vinculación con la práctica, lo cual implica cambios en la práctica docente, desde acciones conscientes e intencionadas que en opinión de Parcerisa (2010) se da a través de la formación inicial y permanente, con una participación

significativa del liderazgo y la implicación y clara voluntad innovadora de los responsables académicos.

En relación con la investigación se señalan algunos cambios, pero hay que aclarar que ninguno de estos es atribuible a las direcciones de las áreas, sino a otros factores, tales como políticas institucionales de la UPS en asignación de fondos y las exigencias de la educación superior del Ecuador partir a través de sus organismos.

- De manera general, tal como emergen en los resultados de nuestra investigación, los directivos de la UPS afirman que en los últimos años la Universidad ha dado un salto cualitativo en la investigación. Un cambio positivo es la generación espontánea de grupos de investigación que no han necesitado como requisito la definición de estructuras o políticas para crearse. Los docentes han comenzado a conformar grupos por afinidad personal, de intereses profesionales y de conocimientos; se han integrado docentes de diversas áreas alrededor de un tema de investigación y han definido líneas de investigación en las que se sienten a gusto. En la opinión de los docentes la “definición de líneas de investigación” y la “implementación de los centros de investigación” son señaladas en tercero y sexto lugar, como cambios relevantes en la gestión académica (Gráfico 18). Los directivos valoran los grupos y centros de investigación porque involucran docentes, estudiantes e investigadores, con niveles de formación diferentes, promoviendo que los docentes publiquen en revistas indexadas; consideran, sin embargo, que trabajar en una cultura académica de investigación y publicaciones en revistas indexadas continúa siendo un desafío para la UPS. En el futuro institucionalmente necesitará consolidar los grupos ya existentes y crear nuevos con una mínima masa crítica, incentivar una investigación de excelencia y multidisciplinar, para superar la visión monodisciplinar que afecte también a la docencia (Morín, 1998; Codina y Delgado, 2006; Manzano, 2011), para que se enseñe a pensar con mentalidad investigadora a los futuros graduados y másteres, para la investigación y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización (Tünnermann, 2002).
- Este avance en el tema de investigación no está relacionado al trabajo de los directores de las áreas. Se atribuye a factores como la voluntad política de las autoridades para invertir en

equipamientos de los laboratorios y las políticas de asignación de fondos para concursos de proyectos de investigación, los resultados de investigación de los docentes que han concluido sus estudios de cuarto nivel (doctorados) o que están en proceso de formación. Estos aspectos son identificados de manera reiterativa por el profesorado con experiencia en la gestión a través de las entrevistas y los grupos de discusión, excepto en el caso de la sede Guayaquil. Igualmente la mayoría de directores de área reconocen que en la investigación ellos no han tenido incidencia, aunque algunos ellos son parte de grupos de investigación. En el caso de los docentes la opinión sobre la incidencia de las áreas en la investigación, la duda y el desacuerdo aumenta (en relación con la docencia) si se considera el porcentaje de quienes están parcialmente de acuerdo (42 %) y quienes están “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” que suman el 30 %, (Gráfico 16), lo que confirma en cierto modo la opinión de los directivos que la mejora de la investigación no es atribuible al papel de los directores de áreas.

- A pesar del salto cualitativo en investigación, persiste, al mismo tiempo, la preocupación por la pregunta acerca del cómo la investigación retroalimenta la docencia. No es muy recurrente el tema excepto para tres académicos en ámbitos de dirección nacional y del grupo de discusión de Quito en donde emerge el tema de la investigación que no está vinculada a la docencia y no la retroalimenta. Señalada por los directivos como mejora que la formación docente con títulos de cuarto nivel desarrolla en el profesorado habilidades investigadoras, y que muchos docentes estén investigando (incluso temas de interés personal no relacionadas con asignaturas que dictan), persiste esa dualidad entre docencia-investigación. Esta situación tiene coherencia con el planteamiento de algunos autores (Tomás e Ion, 2008) respecto de la idea de que la inversión (en tiempo, recursos, esfuerzo personal, etc.) en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora, pero no se corresponde con lo que sucede habitualmente, pues, los profesores suelen vivir el esfuerzo y la dedicación a la investigación como algo distinto e incluso en ocasiones contrapuesto a las exigencias de la docencia, lo que conlleva el riesgo de acabar en posiciones ‘esquizofrénicas’ o atendiendo mal tanto a la docencia como a la investigación. En esta misma línea Barnett (2008), afirma que las fuerzas políticas están separando la investigación y la docencia, mientras que las tendencias intelectuales las unen. En medio de esta tensión los líderes institucionales tienen

la sensación de estar atrapados en medio del conflicto. Será un desafío permanente para quienes están al frente del gobierno y en los vicerrectorados de docencia e investigación revisar de qué manera se armonizan estas funciones.

- El hecho de que no haya existido una estructura previa para la generación de grupos de investigación, es señalado como positivo para los entrevistados ya que todo se ha dado de forma ágil, flexible y menos burocrático; sin embargo, ante el auge y crecimiento de los grupos sienten la necesidad de una instancia que promueva la articulación, comunicación y colaboración, evitando que dos o más grupos en diferentes sedes puedan estar comprometidos en investigaciones relacionadas con un mismo tema por desconocimiento. Por otra parte, expresan que hace falta que la Universidad apoye no solo económicamente, sino que defina y apoye con mayor tiempo a los docentes involucrados en proyectos investigativos. Esta necesidad está en la línea de Tünnermann (2002) que subraya la importancia que con criterios flexibles las universidades aseguren nexos o núcleos aglutinadores en función de la reintegración del conocimiento; asimismo Gros (2010) citando el contexto europeo frente a las exigencias del EEES, afirma que la mayor parte de universidades ha creado vicerrectorados de docencia y de investigación para la innovación. En el caso particular de la UPS mientras se desarrollaba esta investigación se dio la creación del vicerrectorado de investigación, que tendrá que enfrentar estos retos.

Respecto de la extensión también se señalan aspectos positivos; sin embargo, como en la investigación insisten en que la mejora no se debe a las direcciones de las áreas del conocimiento, sino al trabajo directo de las direcciones de carrera.

- En la vinculación con la sociedad indican que se ha fortalecido y es llevada directamente desde las carreras, a las que están adscritos proyectos de desarrollo o apoyo social. Esta opinión se destaca en la mayoría de académicos y en los grupos de discusión (excepto Quito), aunque con menor frecuencia si consideramos docencia e investigación. Esta realidad tiene coherencia con el informe de la Evaluación y Acreditación (2009), en donde la UPS es la Universidad que mayor cantidad de proyectos de vinculación tiene. Por otra parte, se sostiene que la vinculación ha sido siempre un tema fuerte de los salesianos, lo cual se relaciona con

el reconocimiento social de su presencia en el país como un valor institucional intangible que quienes estén al frente de la gestión tendrán que sostenerlo ante la sociedad. Sin embargo, al igual que en la investigación se reconoce que hay más vinculación, pero no se tiene claro de qué manera está vinculada a la docencia. En la opinión de los profesores en cuanto a vinculación persiste el desconocimiento y en relación con la docencia e investigación aumenta el porcentaje de duda con el 45 %; además, el 25 % está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo el 9 % (Gráfico 17); por otra parte, dentro de los cambios más relevantes, los docentes sitúan “la participación en proyectos de vinculación” como la más baja (3 %), lo cual merece institucionalmente se revisen temas de socialización de los proyectos de extensión y sus resultados a la comunidad universitaria.

- Los entrevistados consideran que en la extensión universitaria al igual que en la investigación hace falta una instancia que articule esta función a nivel nacional. La UPS cuenta con una secretaría técnica de vinculación con la sociedad (en el rectorado), una unidad de vinculación con la sociedad, direcciones técnicas de vinculación con la sociedad en cada sede, y un docente responsable en cada carrera; sin embargo, el papel de estas instancias está limitado únicamente a cuidar la unificación de formatos como evidencias o indicadores para futuros procesos de evaluación por parte de los organismos que regulan la educación superior, debido a que en cada carrera es en donde se manejan las iniciativas y proyectos de vinculación. Como en el tema de la investigación el consenso de los encuestados es generalizado de que esta es una función llevada directamente por las carreras y en donde las áreas no han tenido ninguna incidencia. En efecto, quienes menos se refieren a este tema son los directores de área.
- Considerando las conclusiones anteriores, el análisis pone en evidencia que la interrelación de las funciones universitarias planteadas inicialmente y que buscaba llevarla a la práctica con la reforma no se ha conseguido. Se identifican avances y mejora en la docencia, la investigación y vinculación, tanto en los niveles orgánicos (como es el caso del vicerrectorado docente y vicerrectorado de investigación), como en los niveles operativos; sin embargo, estas tres funciones continúan desarticuladas; no se refleja aún ese vínculo de la investigación con la docencia y al interior de las carreras se percibe y se reconoce que están

aisladas. La necesidad de que estas tres funciones se articulen en un solo objetivo, coincide con los planteamientos de algunos autores (Delgado, 2002; Ferrer, Guijarro y Cira, 2008), como algo esencial a la misión universitaria. Sin embargo, Miñana (2011), subraya que los conceptos y relaciones entre docencia, investigación y extensión son tan complejos que implica ser muy cuidadosos en cuanto a sus relaciones en general. A pesar de las dificultades una articulación mínima de estas funciones en la UPS, podría ser una meta a mediano y largo plazo, a partir de las experiencias positivas en cada una de ellas.

8.1.3. Implicaciones de la reforma para directivos unipersonales de la UPS del gobierno y gestión.

La valoración que dan los informantes acerca de las características del gobierno universitario en la reforma organizativa, se refiere a temas de participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones por los estilos de liderazgo al interior de la Universidad; al mismo tiempo, identifican las implicaciones para los cargos unipersonales.

- Existe una percepción generalizada tanto en docentes como en directivos, de que la organización del gobierno en la UPS es de carácter vertical, jerárquico y burocrático. En el caso de los docentes el 65 % la define como vertical y burocrática, lo cual es refrendado también en la opinión de los académicos en responsabilidades de gestión señalando una gestión vertical y centrada en lo administrativo. Los directivos valoran la gestión pragmática y ágil del gobierno puntualizando como fortaleza la gestión administrativa, pero sostienen que en la Universidad lo central es la academia. El análisis evidencia una concentración en la toma de decisiones, con pocos espacios de reflexión y participación, que en las entrevistas y grupos de discusión aparece es lo más recurrente (en 57 ocasiones). En cuanto a la concentración, la opinión de un directivo que está en el gobierno, considera que por la organización multisedes de la UPS, es importante una organización centralizada-desconcentrada y que la centralización debe de estar en el rectorado para asegurar normas, procesos administrativos, económicos, académicos, en la gestión del talento humano, etc., que en perspectiva de López (2006), las IES entre las estrategias para la transformación e innovación pasa por la dirección central reforzada. Sin embargo, el exceso de concentración

y la falta de espacios de participación, señalada por los directivos de todos los niveles, hace que institucionalmente se encuentre muy lejos del sistema de responsabilidades compartidas establecido por el Consejo Superior (Resolución del 20 de enero de 2010), porque no está claro en qué consiste y cómo se ha de ejecutar en la práctica, lo cual puede generar una visión “esquizofrénica” en la organización, que en opinión de Parcerisa (Coord.) (2010) los cambios organizativos y de funcionamiento de las organizaciones son importantes, pero, si no están bien definidos, chocan de nuevo con las inercias que se querían superar. Al respecto, García Vázquez *et al.* (2001) manifiestan que es importante clarificar cuando se habla de responsabilidades compartidas, porque se puede entender que “todos son responsables de todo”, pero nadie se responsabiliza de ningún asunto concreto, es decir, la responsabilidad se diluye; estos autores sugieren que los órganos de dirección y gestión como entes de control deberían permitir mayor agilidad y responsabilidad en la acción de la gestión académica y del gobierno y recomiendan que es ‘saludable’ una revisión de los mecanismos de conformación y funciones tanto de los órganos de gobierno, los organismos de animación y las autoridades.

- Para quienes están al frente de las direcciones de área, las dificultades se dan al ejercer sus responsabilidades en un contexto de incertidumbre porque sus funciones no estuvieron definidas; esta realidad se complica mucho más para quienes antes desempeñaron funciones de decanos, dado que en la praxis ellos continuaron actuando como decanos, aunque sin contar con la autoridad formal o resolutive frente a los directores de carrera, quienes tienen como referentes inmediatos en la gestión administrativa a los vicerrectores de sede y en la gestión académica al vicerrector docente (Cuaderno de Reflexión Universitaria N.º 12, 2012:3); considerando que la autoridad directa del director de carrera, es el vicerrector de sede, se requiere mayor capacidad de diálogo de los directores de área con los vicerrectores de sede, para evitar interpretaciones incorrectas e interferencia de funciones.
- Debido al marco normativo del sistema de educación superior que aconteció posterior a la reforma interna, para los directivos y autoridades de la UPS, entre los principales retos asumidos están los de sostener y cuidar la institucionalidad de la Universidad, mantener el criterio nacional en la gestión académica desde la normativa hasta las políticas para la gestión homogénea de las tres sedes. Como mecanismo para mantener el criterio nacional desde los

orígenes mismos de la UPS, se han valido de la movilización permanente de los directivos para hacer presencia en las sedes, verificar el cumplimiento de las políticas, apoyar y asesorar en la gestión local con criterio nacional. En opinión de los mismos directores de área, la presencia en las sedes ha sido muy limitada, opinión que es confirmada por los directores de carrera.

- También los docentes y directivos se plantean problemas organizativos, de gestión y decisión, debido a que no se han definido claramente las competencias de los órganos de gobierno y de las autoridades; por ejemplo: no es claro el papel y relación entre los grupos y centros de investigación; las funciones de los directores de las áreas de conocimiento y su relación con las carreras o con los órganos colegiados; la delimitación de competencias entre directores de área del conocimiento y vicerrectores de sede en cuanto a gestión académica de las carreras. Esta realidad necesita ser definida ya que en los planteamientos de Benedito (2010), un modelo de gestión que busque ser eficaz ha de resolver estas confusiones y estos solapamientos, que tiene que caracterizar a una comunidad académica, democrática y autónoma.
- Como resultado de la investigación se puede deducir que la UPS tiene una tendencia organizativa que va hacia un modelo ‘hibrido’ en su estructura académica entre facultades y áreas del conocimiento, toda vez que los directores de áreas están trabajando –aunque sin autoridad formal– con carreras específicas consideradas afines a un área del conocimiento; han asumido ‘solapadamente’ funciones de decanos en temas curriculares, de racionalización y de formación del personal docente, en donde han sido referencia y tienen incidencia en algunas carreras. Se puede decir que el modelo de gestión académica de la UPS es de carreras con influencia de las áreas del conocimiento; pues, las carreras y sus directores se han convertido en el eje de la unidad académica en sustitución de los decanos. El modelo que la UPS buscaba implantar en la última reforma a través de la reestructuración, todavía está marcha, lo que desde la perspectiva de Marcovitch (2002) comparte con las características de todas las universidades ya que todas son parte de un sueño inacabado, pues en el caso de la UPS, el modelo no está muy claro y no se han identificado muy bien los resultados. En la línea de los planteamientos de March y Olsen (1995), que hablan de la Universidad como un

modelo de anarquía organizada, una de sus características es que los procesos de funcionamiento no están claramente comprendidos por sus miembros y la organización universitaria funciona a partir de un proceso de ensayo y error y de la reflexión de las experiencias pasadas, lo cual dificulta planificar el cambio. Finalmente, como un aspecto relevante es que si en el contexto ecuatoriano es la única Universidad que está funcionando sin una estructura de facultades, tiene una diferenciación organizacional que rompe con el llamado “isomorfismo” al que tienden las IES emergentes emulando aquellas tradicionales y consolidadas (De Miguel *et al.*, 2001); en palabras de Jarvis (2006), romper con esquemas tradicionales es buscar “formas divergentes” de Universidad.

- Una de las conclusiones que sugiere las reformas organizativas de la UPS (unificación de facultades en el 2003 e implementación de áreas del conocimiento en el 2008), es que la Universidad se ha ido adaptando en el tiempo y por ello la importancia de analizarla y comprenderla en su propio contexto social e histórico como lo expresan Brunner *et al.* (1994) y Casanova (2012); la comprensión del cambio o la mezcla de diferentes modalidades de gobierno en la misma institución tanto a nivel de los sistemas, de políticas y de gobierno, en opinión de Bricall (2000) y Casanova (2012), es signo de que el ejercicio de la gestión universitaria va sufriendo modificaciones relevantes como parte de su evolución.

8.1.4. Elementos necesarios para la mejora de la gestión académica en la UPS.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la opinión tanto de los docentes, como de los directivos en los elementos que consideran necesarios para mejorar la gestión académica de la UPS es en donde más coincidencia existe, señalando aspectos que según los propios implicados están relacionados con la claridad y estabilidad de la estructura académica, un proyecto de Universidad a mediano y largo plazo, la formación de docentes y directivos, los sistemas de comunicación, la participación y claridad de funciones, entre otros. Estos elementos son entendidos y traducidos, al mismo tiempo, como propuestas de mejora.

- En la opinión de directivos y docentes un primer elemento importante es contar con una estructura académica estable, definiendo con claridad el modelo de gestión universitaria. En

el caso de los docentes es una necesidad hacia dentro de la misma UPS, porque hace falta una mejor comprensión de lo que significa gestionar la academia por áreas del conocimiento, claridad del modelo educativo y su aplicación, rediseños curriculares, redefinición de procesos académicos de docencia en función de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, etc. Pero además, es el primer aspecto importante que lo señalan para asegurar la implementación de un modelo (Gráfico 19: 25 %). En el caso de los directivos existe una presión de carácter externo, dado que la obligación de ajustarse a lo establecido en la normativa de la LOES (2010) y Reglamento transitorio para la tipología de universidades y escuelas politécnicas (de docencia con investigación, Universidad orientada a la docencia o Universidad de educación continua), complica establecer la organización de las funciones universitarias, los objetivos estratégicos, los tipos de carrera o de programas que la UPS puede ofrecer, el nivel de planta docente, y si puede o no desarrollar investigación. Las presiones externas definición de la tipología universitaria exigida por los organismos estatales de educación superior está en línea con los planteamientos de Kehm (2011), quien sostiene que las tendencias de las universidades van hacia una definición de perfiles institucionales solo de docencia o solo de investigación, o de docencia con investigación; Pedró (2004) manifiesta que las universidades que son consideradas como referente han ido respondiendo de forma “binarizada” entre docencia e investigación. Sin embargo, no todas las universidades están en condiciones de responder de acuerdo con esas tipologías. La UPS ha definido una Universidad de docencia con investigación, sin embargo, debe tener al menos el 70 % de docentes con doctorados, realidad que podrá consolidarla a mediano y largo plazo.

- En nuestra investigación, la estabilidad en la estructura emerge también en la opinión de los docentes en referencia a la claridad de roles y funciones de autoridades y de mayor claridad en la interrelación de instancias académicas y del corpus normativo de la UPS. En efecto, revisando el estatuto de la UPS (2014) a los directores de las áreas se les califica como autoridades universitarias y se establecen sus funciones, después de seis años. Las áreas del conocimiento son valoradas como instancias clave para la innovación académica, la transversalidad, multidisciplinariedad y la necesaria articulación de las funciones universitarias; sin embargo, la Universidad tiene como desafío trabajar más en comprensión

y consolidación, desde una adecuada socialización de los documentos institucionales que en la opinión de algunos directivos aunque existan, la comunidad académica no siempre entra en el “espíritu de los textos”, de políticas y normativas.

- La mayoría de los informantes especialmente los directivos con responsabilidades nacionales –excepto uno–, y los directores de carrera sugieren que es necesario regresar a una estructura académica por facultades en función de necesidades internas, y por situaciones externas a la Universidad, en donde puedan coexistir perfectamente con las áreas del conocimiento. Los argumentos son que las facultades se enfocarían a nivel interno en la gestión administrativa, coordinando y articulando las carreras a nivel nacional, velarían por la unidad en aplicación de políticas, procesos e identidad salesiana; a nivel externo pueden establecer la conformación de redes académicas, participación de encuentros académicos interfacultades, etc. Las áreas del conocimiento como unidades académicas que gestionan el conocimiento, en la definición y actualización del currículo, modelo educativo, evaluación de los aprendizajes, análisis de cumplimiento de perfiles de egreso, racionalización del talento docente, etc. En el caso de los docentes la opinión en relación con la coexistencia de facultades y áreas, no parece estar muy clara, pues, excepto el 6 % que expresa total desacuerdo respecto de la coexistencia de facultades y áreas, los otros datos se reparten casi de forma igual entre el 20 % y 28 % (Gráfico 13), lo cual se interpreta como falta de claridad para contar con un posicionamiento más definido.

- Relacionando la necesidad de la estabilidad en la estructura académica con la naturaleza de organización multisedes, la UPS debe promover una visión homogénea de calidad en la gestión institucional y académica integral, fortaleciendo la comprensión de una Universidad de sedes más que una Universidad con sedes o extensiones como lo tipifica la normativa del Estado. Debe aprovechar de las ventajas señaladas por todos los actores universitarios y solventar las limitaciones por las distancias geográficas igualmente reconocidas, para fortalecer su dinámica interna y mejorar su relación con el entorno; cuidar la unidad institucional por su carácter nacional, respetando los diferentes niveles de capacidad, recursos y complejidad propios de cada sede, a través de una doble articulación: la primera entre el nivel nacional y las sedes, en aspectos relacionados con políticas académicas y

administrativas, lineamientos estratégicos, objetivos a largo plazo y claridad en la normativa; y la segunda entre sedes (intersedes), a través de sinergias administrativas en ámbitos académicos comunes, transferencia de experiencias, redes en ejes temáticos o líneas de investigación de proyección nacional; y, políticas y estrategias que faciliten la movilidad de estudiantes y docentes, promoviendo la visión nacional de la UPS.

- Un elemento que igualmente es señalado tanto por docentes como por directivos para la mejora de la gestión académica es la planificación y evaluación. En cuanto a la planificación, se señala la importancia de la proyección de la Universidad a mediano y largo plazo, con una adecuada planificación estratégica. Consideran esencial el análisis permanente del contexto social del país. Algunos directivos afirman que la UPS en los últimos años ha tenido una “gestión reactiva”, ejecutando planes de mejoramiento para alcanzar las metas de los indicadores en función de la acreditación planteada por el Estado. Esto no significa que la institución no cuente con cartas de navegación, planes estratégicos y planes operativos anuales que lo viene haciendo desde el año 2004 y, además, cuenta con organismos para la planificación estratégica, operativa y de seguimiento. Sin embargo, algunos directivos expresan la importancia de generar una cultura evaluativa en la Universidad, para poder determinar si ciertas carreras y programas responden adecuadamente a los nuevos escenarios sociales, más allá de ajustarse a las normativas impuestas por organismos externos, que encierra un peligro y es que un aspecto que no hay que perder de vista en la proyección de la Universidad es la opción por los pobres ya que hace parte de la identidad de la UPS, el mismo que tendrá que ser traducido en políticas y estrategias de créditos educativos, de pensiones diferenciadas, etc.
- Un elemento clave para la mejora de la gestión académica es el referido a contar con un plan de formación permanente. La importancia de la formación docente es propuesta tanto por los docentes como por los directivos. Para los docentes la formación y capacitación es necesaria en áreas especializadas y en docencia universitaria, aunque en algunos casos se hace alusión a la formación en gestión, lo cual está en la línea de los planteamientos de Zabalza (2002) que sostiene que un plan tiene responder a muchos dilemas: ¿qué tipo de formación, sobre qué, para quiénes, qué formatos y metodologías, quién debe impartirlas? Para quienes están

en ejercicio directivo consideran que la complejidad de la Universidad requiere de un soporte administrativo que debe ser potente y profesionalizado, para que tenga mayor incidencia en su acción directiva con un manejo técnico de la gestión del talento humano. Esta propuesta tiene relación con los planteamientos de Partington (1996), Lopera Palacio (2004) y Parrino (2004) sobre la importancia de que las personas en cargos directivos tengan cualidades y preparación específica capaces de hacer ajustes a las estructuras organizativas y en condiciones apropiadas de gestión del personal académico.

- Un requerimiento de crucial importancia para la gestión académica, sostenida por los directores de área, los docentes y especialmente de algunos directivos, es el desarrollo de espacios de reflexión universitaria con la participación de autoridades, directivos, docentes, representantes de estudiantes y personal administrativo, de modo que se fomente el diálogo, la interrelación personal y se corresponsabilicen en la planificación de forma significativa, integrando las diferencias propias de la cultura universitaria en cada sede. Quienes están en ámbitos directivos lo que más “añoran” son los encuentros nacionales de reflexión que se promovían en otras épocas. En este sentido, la participación es un elemento de elevada ponderación no únicamente como estrategia, sino como finalidad en el cambio de actitudes y en el mejoramiento del conjunto de la organización (Cano, 1998) si se quiere construir un proyecto educativo con la implicación de toda la comunidad educativa (Antúnez, 1997). Para líderes y gestores universitarios: rectores, vicerrectores, decanos, directores, desde la perspectiva de Escotet (2005), es importante estar convencidos que gobernar la Universidad es a través de la participación y no de la imposición, mediante la negociación y el convencimiento, donde la comunidad universitaria se siente consultada y escuchada, lo cual no impide que al final quien toma la decisión es la persona u órgano que la misma comunidad ha elegido para el gobierno. Para Parcerisa (Coord.), (2010: 155) “en el ámbito de las decisiones es importante dar no solo la sensación, sino los espacios de participación mínimos en la decisiones que afectan el carácter general de la institución”. En este sentido, quienes lideran la UPS tendrán que dar mayor importancia a estos temas.

- Señalada como una debilidad, la comunicación es un elemento importante para el mejoramiento de la gestión académica. La UPS debe prestar mayor atención a este tema

debido a que se trata de un aspecto reiterativo en las voces de los docentes y de quienes están implicados en responsabilidades directivas y de gestión académica. Es un tema que se insiste desde la primera reforma (2003) y en los informes de Autoevaluación de la UPS (2008), por las características propias de una institución con presencia nacional y con ofertas en distintos sectores a través de programas académicos. Para los docentes es el tema que proponen en primer lugar; consideran clave socializar y comunicar de manera adecuada y asertiva las decisiones, cambios, reformas, políticas universitarias y normativa en general a la comunidad universitaria; es vista, al mismo tiempo, como una necesidad estratégica para mejorar la relación con instancias externas a la Universidad y a la sociedad. Para quienes están en el gobierno, aunque se hace uso de las tecnologías y estas dan soporte a la gestión, sin embargo, consideran que ello no supe ni reemplaza el encuentro, el diálogo cercano, la comunicación para la gestión. A criterio de los directores de carrera, esa realidad comunicacional afecta al debilitamiento de la visión nacional de la Universidad. La mejora de los sistemas de comunicación para facilitar información e intercambio de opiniones entre el profesorado y los cargos académicos, entre el profesorado y el gobierno de la Universidad, para Parcerisa (Coord.) (2010), tiene que convertirse en una prioridad para la institución universitaria; reconoce que esta dimensión siendo tan importante, no es sencilla, por el mismo exceso de información, la cantidad de mensajes masivos que recibimos cada día, provoca e impide discriminar. Advierte que en un contexto organizativo universitario, el hecho de colgar una información en la web de la Universidad no garantiza, ni su recepción consciente, peor aún su apropiación, porque los recursos técnicos no bastan, se trata también un tema de actitudes.

A partir de los resultados obtenidos de diversas fuentes –cuestionario, entrevistas y grupos–, y del análisis realizado y sobre la base de lo que está estipulado en los documentos institucionales (Consejo Superior, Acta N.º 75. Cuenca, 7 de septiembre de 2008-UPS, Evolución de la UPS-2008; Memorias VII Encuentro, 2009), la estructura de la gestión académica actual dista mucho de lo que inicialmente estuvo planteado con la creación de las áreas de conocimiento. En la propuesta inicial se buscaba que cada área del conocimiento esté constituida por subáreas y dominios que conformaban claustros docentes afines, y se proponía la transversalidad de las áreas del conocimiento a las carreras; en la práctica las áreas del conocimiento únicamente tienen a un docente que hace las veces de director y no dispone de un equipo estructurado de docentes;

en la práctica las carreras intentan organizarse por afinidad a un área específica del conocimiento.

Desde la perspectiva de los informantes y del propio análisis, la reforma académica todavía está en proceso de comprensión, adaptación e implementación. Cuando se habla de reestructuración, reorganización o de reformas, semánticamente estos términos pueden resultar seductores, ya que conceptualmente generan mayores expectativas de lo que en la práctica educativa se puede lograr; de los resultados se establece que la comunidad universitaria no tiene conocimiento pleno sobre cómo está organizada la academia en la Universidad, especialmente por parte de los docentes; los directivos por estar más cercanos a la gestión transcurridos estos años, afirman tener mayor claridad, pero sostienen que “el cambio no se da por imposición, sino por convicción de una gran mayoría de actores universitarios” (P 5: E3.docx - 5:102 - 38:38). Esta realidad evidencia como afirma Fullan (2002) que los cambios no suceden por decretos ni por resoluciones; o lo que señala Morín (1998: 23), “no se puede reformar la institución si antes no se han reformado los espíritus, ni tampoco se puede reformar los espíritus, sin haber reformado la institución”. Afirma que la reforma de la Universidad no es un asunto programático, sino paradigmático y esto pasa por el pensamiento y la aptitud para organizar el conocimiento.

8.2. Limitaciones y prospectivas de la investigación

8.2.1. Limitaciones.

- Una limitación de la investigación considerando la perspectiva cualitativa tiene que ver justamente con las limitaciones del enfoque metodológico, dado que las conclusiones quedan limitadas al contexto de investigación que como estudio de casos es una institución en particular y por las pocas posibilidades de generalización que podemos hacer sobre la base de los resultados obtenidos. Varios autores (Sacristán, 1989; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005), ponen de manifiesto que la investigación educativa o cualitativa, ligada al estudio de casos, como experiencias concretas o problemas reales, es una investigación con más potencia para modificar la realidad educativa y para generar nuevas hipótesis, sin embargo, en opinión de Colás (1994) y Stake (1998), más que explicar, predecir y generalizar trata de

comprender los fenómenos desde la percepción y la interpretación de los sujetos, pero su propósito no es la generación de teoría.

- Otra limitación durante el proceso de investigación tiene relación con la muestra del cuestionario de opinión aplicado a los docentes; inicialmente estaba considerada la aplicación del instrumento en línea, a través de todos los recursos tales como Google form, encuesta fácil u otros, con la intención de conocer la opinión de un colectivo más amplio. Sin embargo, en la nueva coyuntura de las normativas del país que había colocado a las universidades a desarrollar procesos sistemáticos de autoevaluaciones y acreditaciones, algunos directivos de la UPS manejaban un dato de que la aplicación de instrumentos bajo esta modalidad, resultaba poco exitoso; pues, había ‘indispuesto’ al colectivo docente a responder este tipo de encuestas y por sugerencia de los mismos directivos se aprovechó la aplicación del cuestionario a un grupo de académicos que por sus responsabilidades, al mismo tiempo, resultaron clave, tal como se explicó en el apartado metodológico. Esta circunstancia lejos de comprenderse como un problema, posibilitó una serie de aprendizajes a tenerse en cuenta para investigaciones futuras, en cuanto a conocer mejor la entrada al escenario de la investigación (posibilidades-limitaciones), la necesaria flexibilidad señalados por Taylor & Bogdan (2009) en los procesos de recogida de información (técnicas, instrumentos, medios), capacidad de gestionar mejor los tiempos planificados, entre otros.

8.2.2. Prospectivas de futuro.

Por los objetivos planteados y la metodología utilizada esta investigación aporta información a partir de las voces de los implicados en el proceso de la reforma interna de la UPS y de su repercusión en la gestión académica. Este proceso puede ser enriquecido y ampliado, abriendo otras líneas de investigación para el futuro en los siguientes ámbitos:

- Durante el proceso de investigación, los docentes y de especial manera los directivos mostraron disponibilidad e interés por el tema, lo cual sugiere la conveniencia de que la Universidad pueda seguir investigando sobre la práctica, reflexionando la experiencia, los

cambios y modificaciones que en la historia institucional va sufriendo la organización universitaria, de modo que esta pueda tener una adecuada comprensión sobre sí misma.

- Considerando el auge espontáneo de grupos de investigación la UPS puede especificar y definir mejores formas de investigación en función de generar una línea de base sobre necesidades de formación docente para que la institución pueda jerarquizar o priorizar esas necesidades en función del mejoramiento de la gestión académica.
- Si un cambio relevante en estos últimos años es la formación docente se puede investigar hasta qué punto la formación en cuarto nivel con másteres y doctorados están incidiendo en la calidad académica de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes.
- Si el proceso de racionalización docente y la dedicación a tiempo completo ha alcanzado un porcentaje alto en la UPS, se puede investigar qué repercusiones tiene en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. Todo esto se puede investigar desde la evaluación del desempeño docente y desde la perspectiva de los estudiantes, dado que este aspecto aún no ha sido evaluado en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas del Consejo General. Año LXXXVIX. Carta del Rector Mayor: Eduquemos con el corazón de Don Bosco. Separata del N.º 400. Enero-marzo de 2008. Roma.
- Albornoz, O. (1996). La reinención de la Universidad: los conflictos y dilemas de la gobernabilidad en América Latina y el Caribe. En Malo, S. y Morley, S. (Edits.). *La Educación Superior en América Latina: Testimonio de un seminario de rectores*, Washington, BID.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. G. (2012). Un nuevo período de la Educación Superior en México. *Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /4 Educación, Ciencia y Tecnología*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1528.pdf
[Recuperado: julio, 18 de 2013]
- Álvarez, G., Puentes, A., Guzmán, W., & Vidal, J. (2009). Gestión: un aporte al mejoramiento de las instituciones educativas. En: *Entornos*, N.º 22. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. Págs. 35-52.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.
- (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Labor.
- Attalí, J. et al., (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Francia: Unesco.
- Ball, J. (1989). *La macropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington D.C.
http://intranet.oit.org.pe/WDMS/bib/virtual/coleccion_tem/educacion/educ_terciaria_col_refor.pdf [Consultado: Julio 24 de 2013].
- Barba, A. y Montaña L. (2001) (Coord.). *Universidad, Organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/ Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal universitaria.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la Universidad. En una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva: Pomares.
- (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Barreiro, F. & Zamora, E. (2011). Innovación en la Universidad. En Cajide Val, J. (Coord.). *Innovación y transferencia: reflexiones desde la Universidad y la empresa* (41-60). Santiago de Compostela: Servicio de publicación e intercambio científico.
- Bates, A. W. (Tony). (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. *Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bates, A. W. (Tony). & Sangrà, A. (2012). La gestión de la tecnología en la educación superior. *Estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Publicacions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Benedito, V. (2000). Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias en la UB. En Lorenzo y Otros (Edits.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. AA.VV., Actas del VI CIOE, Universidad de Granada.
- (2008). Introducción al simposio “Organización y Gestión en la Universidad”. En Gairín, J. Y Antúnez, S. (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (563-568). X CIOE. Barcelona: Wolters Kluwer.

- (2010). Organització i gestió de la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Temps d'Educació, 38, p. 25-34. Universitat de Barcelona.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. Segunda Edición. México: Pearson Education.
- Bertrand, L. (2010). Adaptar la Universidad al siglo XXI: la creación de una Universidad bimodal. En Turbella & Gros. *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Blumer, H. (1971). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. En Cosin, B., Dale, I., Esland, G., Mackinnon, D. y Swift, D. (eds.), *School and Society: A sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan, Paul.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Muralla.
- Botero, C. A. (2009). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/2.
- Bowen, W. G. Y Shapiro, H. T. (Edits) (1998). *Universities and Their Leadership*, Princeton: Princeton University Press. En De Miguel, J. M., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad dos mil*. Madrid: CRUE.
- Brunner, J. ET AL. (1994). *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Trabajo final del Proyecto de políticas comparadas de educación superior*. Buenos Aires: CEDES, (CEDES/108, Serie Educación Superior).
- Brunner, J. J. (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*. Documento de Trabajo, Chile: CLACSO.
- (1994). Educación Superior en América Latina. Coordinación, Financiamiento y Evaluación. En: Marquis, C. (Comp.). *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Buenos Aires: MEC.
- (2001). *Globalización y le futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias*. Trabajo presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
<http://anfitrión.rmm.cl/usuarios/jvill1/File/FuturoEDUNESCO.pdf>

----- (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior.*

http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/libros/Libro_Mercados/Mercados_Universitarios.pdf

----- (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 335 (137-159). Mayo-agosto.

Bueno, C, E. (1996). *Organización de empresas. Estructura, procesos, y métodos.* Madrid: Pirámide.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación.* Madrid: Síntesis.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona: Ariel.

Campos, M. A. (1999). Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica. En Casanova, G. H. y Rodríguez, G. R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno* (59-86). Tomo II. Colección: Problemas educativos de México. Primera edición. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

Canales, M. & Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En Delgado, J. M & Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (288-311). Madrid: Síntesis.

Cano, D. (1985). *La educación Superior en la Argentina.* Buenos Aires: FLACSO, GEL.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid: La Muralla, S. A.

Caramés, J. L. (2000) La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI. La tercera vía universitaria. Uviéu: Trabe.

Casanova, G. H. y Rodríguez, G. R. (Coord.). (1991). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno.* Tomo II. Colección: Problemas educativos de México. Primera edición. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

Casanova, G. H. (1999). Educación Superior en América Latina: Políticas y Gobierno. *Revista Española de Educación Comparada.* 5. Pp. 155- 176.

- (2012). El gobierno de la Universidad en España. La Coruña: NETBIBLO.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, D. & Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 365. Mayo-agosto, pp. 161-183.
- CES (2012). Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Quito.
- Ceaaces (2013). Informe final sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas, Quito.
- (2013). Modelo de evaluación de las Instituciones de Educación Superior. Quito.
- Conea (2009). Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Mandato Constituyente N.º 14. Quito, 4 de noviembre de 2009.
- Cox, C. (Ed). (1990). *Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas perspectivas*. Santiago: FLACSO.
- Chomsky, N. (2000). Chomsky on Mis-Education, Nueva York: Rowman & Littlefield (p. 199). Editado por Donaldo Macedo. En De Miguel, J. M., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Christians, C. G. (2012). La ética y política en Investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Coord.). *El campo de la investigación cualitativa* (283-331). Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic organization in cross national Perspective*. University of California. Los Angeles: Press.
- (1995). *Leadership and Innovation in Universities. From Theory to Practice*. Tertiary Education and Management, I, (2), 161-169.
- (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM. En López, S. F. (2006). Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial. Escenarios mundiales de la

Educación Superior. Análisis Global y Estudio de Casos. Colección Campus Virtual. Buenos Aires: Clacso.

----- (2000). Estrategias innovadoras en la transformación universitaria. En Clark, B. (Ed.). *Creando universidades innovadoras (29-38). Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Porrúa.

Codina, S. & Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Clacso.

Colás, M. (1994). La metodología cualitativa. En Colás Bravo, M. P. & Buendía, Eximán L. *La Investigación educativa (249-288)*. Sevilla: Alfar.

Cook, T. D., Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Courard, H. (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago (Chile): Flacso.

Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing qualitative research*. Londres: Sage.

Daft, R. (2007). *Organization, theory and design*. (9.^a Ed.). Mason (Ohio). South-Western.

De Miguel, J. M., Cañs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.

De Moura Castro, C., y Levy, D., (2000). *Myth, Reality and Reform: higher education policy in Latin America*, Washington, John Hopkins University-IDB.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigaciones en Ciencias Sociales*. Madrid: Dickinson, SL.

Delors, J. (1996). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Delgado, M. L. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Delgado, F. (2002). "La gestión universitaria" en Aljovín de Losada, Cristóbal. edit.; Germaná Cavero, César. *La Universidad en el Perú*. Lima: UNMSM, Fondo Editorial.

- Delgado, J. C. (2003). La reforma universitaria: base para una estrategia de transformación institucional. *Educere, Foro universitario*. Año 7, N.º 23, Octubre – Diciembre, pp. 387-393.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. & Lincoln, (Coord.). *El campo de la investigación cualitativa* (43-101). Barcelona: Gedisa.
- Díaz, J. (2005). Cambio organizacional: una aproximación por valores. *Revista Venezolana de Gerencia*. Año 10. N.º 32, pp. 605-627. Octubre – Diciembre. Maracaibo.
- Didriksson, A. (2003). La Universidad diferente: presente y futuro de la Universidad de América Latina. En Inayatullah, S. & Gidley, J. (Comp.). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad* (213-250). Barcelona – México: Pomares S.A.
- (2007). *La Universidad en las sociedades del conocimiento*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Donnelly, J., Gibson, J. E. & Ivancevich, J. (1994). *Dirección y administración de empresas*. Delaware, Wilmington: Addison-Wesley.
- Duque, E. (2009). La gestión de la Universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar, Especial en Educación*. Diciembre. Pp. 25-42.
- Elliott, J. (1978). “Classroom research: Science or commonsense?”. R. McAleese and D. Hamilton (Ed.), *Understanding classroom life*, Windsor, Nefer, pp. 12-27. En: Sacristán, G. J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Escotet, M. A. (1997). *Universidad y Devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva (134-148). *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107.

- Ferlie, E.; Musselin, C.; Andresani, G. (2008). "The steering of higher education systems: a public management perspective". *Higher Education*, 56: 325-348 (versión castellana).
- Fernández-Díaz, M. J. (1985). Paradigmas de la investigación pedagógica. En A. De La Orden (Ed.), *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- Fernández, R. Z. (1999). El estudio de las organizaciones (la jungla dominada). *Papeles de Economía Española*, 78-79, 139-152. En: Cantón, M. I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Título Monográfico: Enseñar y Aprender en la Universidad (Zaragoza). Vol. 17 (2), 139-165.
- Fernández, C. & Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. En: *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 37. pp. 225-253.
- Ferrer, T., Guijarro, M., Cira, O. (2008). Le Gestión Universitaria: Una mirada desde el enfoque de las organizaciones humanas. *Formación gerencial*. Año 7, N.º 2. Pp. 207-223.
- Ferro, J. (1993). Modelos innovativos y estrategias para generar cambios en la docencia universitaria. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (55-69). *Innovación en la educación universitaria en América Latina. Modelos y Casos*. Santiago de Chile: Alfabetá Impresores.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Colección Educación y Conocimiento. Barcelona – México: Pomares.
- Friedman, T. (2005). *La tierra es plana: Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: mr. Ediciones.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los Centros Educativos*. Madrid: CIDE.
- (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, No 27, 31-85.

- (2007). La cultura institucional y la Universidad. En Tomás, M. y Folch (Coord.). *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural* (13-49). Colección: Documentos. Edición e impresión: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2012). La transformación de la Universidad (25-39). En: De la Herrán, J. y Paredes, J. (Coord.). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Madrid: Pirámide.
- Gallifa, J. y Pedró, F. (Edit.). (2001). ¿Quin futur té la Universitat? Vint visions sobre la Universitat a Catalunya. Barcelona: Proa, Debat.
- García, M. P. (1998). Conócete, acéptate, supérate. En Michavila, F. (Editor). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)* (173-182). Madrid: fórum Universidad – empresa.
- García Vázquez, J. M. (coord.) Cotillo, J; Gimeno, J; Martín, P (2001). La Universidad en el comienzo del siglo. Una respuesta entre pragmatismo y utopía. Madrid: Catarata.
- García, G. C. (2002). Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. La Educación Superior en América Latina. En Casanova, H. C. (Coord.). *Nuevas políticas de la Educación Superior* (89-123). 1.^a edición. Serie Universidad Contemporánea. Madrid: NETBIBLO, S.L.
- García, Díaz, A. (2008). La problemática de la gestión universitaria. Los retos y la incapacidad para resolverlos (1-11). *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 48. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, Jr., J., & Konopasque, R. (2011). *Organizaciones: Comportamiento, estructura y procesos*. 13.^a edición. México, D. F.: McGraw Hill.
- Gimeno, S. J. (1989). “Planificación de la investigación educativa” (166-187). En: Gimeno, S. J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gine, N. (2007). *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- Ginés-Mora, J. (1999). Indicadores y decisiones en la Universidad. En Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Indicadores en la Universidad:*

información y decisiones. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Madrid: FARESO, S.A.

- (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento (13-37). *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, número 035, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid – España.
- González, O. M. (2002). Historia de la organización Académica y Administrativa de la Universidad Autónoma Metropolitana (353-376). En: Piñera, D. (Coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo 4. México: ANUIES.
- Gourley, B. M. (2012). Lecciones desde primera línea. En Tubella, I. & Gros, B. *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo* (85-126). Barcelona: Editorial UOC.
- Gros, B. (2010). La Universidad amenazada: la innovación puede marcar la diferencia. En: En Tubella, I. & Gros, B. *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo* (127-150). Barcelona: Editorial UOC.
- Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universidad Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 49. Pp. 223-245.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. Publication, 2.^a Edición. London: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oack, California.
- Hannan, A. & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza de la educación superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. España: Narcea.
- Hargreaves, A. (1996). *Revisting voice. Educational Researcher*, 25 (1) 12-19.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Quinta edición. Madrid: Morata.

- Harman, K. & Treadgold, E. (2007). Changing Patterns of Governance for Australian Universities. *Higher Education Research y Development*, 26(1), 13-29.
- Hernández S., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Hodge, B.J. Anthony, W. P. y Gales, L. M. (1998). *Teoría de la Organización. Un enfoque estratégico*. Madrid: Prentice Hall.
- Ion, G. (2008). Cultura y liderazgo universitario. Una posible mirada. *Repere – The Education Sciences Journal (Repere-Revista de Stiintele Educatiei)*, issue: 1. Pp. 230-244.
- Ibarra, E. (2001). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Iglesias de Ussel, J., de Miguel, J., & Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Imbernón, F. (2008). *Los retos de la Universidad del futuro*. <https://www.um.es/ice/universitaria/fiprumu/fiprumu-7/Imbernon-RETOS-DE-LA-UNIVERSIDAD.pdf> [Consultado: 11/12/2009].
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (comp.) (2003). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*. Barcelona – México: Pomares S.A.
- Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de centros educativos*. Pamplona: Eunsa.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators & careers*. London: Kogan.
- (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea.
- Kast, F. E. y Rosenzweig, J. (1987). *Administración en las organizaciones*. Nueva York: McGraw Hill. (Edic. de 1996).
- Kehm, B. M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro.

- Kent, R. (Comp.). (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Estudios comparativos. México: FCE-FLACSO-UAA.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press. En Rodríguez, S. (2002). *La innovación y la mejora en la enseñanza universitaria.*, En Álvarez, V., Y Lázaro, A. (Coord.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (83-102). Málaga: Aljibe, S.L.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.
- Laviña, J. & Mengual, P. (Coord.) (2008). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. Barcelona: Ariel.
- León, M. J. & López, M. C. (Coord.) (2009). La inserción en la práctica profesional como docente universitario: la relevancia de la mentorización (6-7). Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorización en la Educación Superior. Granada: Universidad de Granada.
- (2014). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. Estudios sobre educación. Vol., 26, pp. 19-101.
- Le Grew, D. (1995). *Global Knowledge: Superhighway or Super Gridlock?*, en Applications of Media and Technology in Higher Education, Chiba, Japón, National Institute of Multimedia Education.
- Letelier, S. M. (1993). Resistencia al cambio en las instituciones de educación superior. Un análisis crítico. En Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. *Innovación en la educación universitaria en América Latina. Modelos y casos* (89- 101). Santiago de Chile: Alfabetá Impresores.
- Lopera Palacios, C. (2004). M. Antonimias, dilemas y falsas promesas que condicionan la gestión universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. Año/vol. 9, núm. 022, México, pp. 617-635.

- López Yáñez, J. (2002). Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En J. Gairín (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (292-92; 292-112). (Actualización de Abril de 2002).
- (2009). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En Santos Guerra, M. (Coord.). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (113-134). Madrid: Wolters Kluwer España.
- López, S. F. (2006). *Escenarios mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y estudio de casos*. Colección Campus Virtual. Buenos Aires: Clacso.
- (2006). Notas para un estudio comparado de educación superior a nivel mundial. En López, S. F. (2006). *Escenarios mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y estudio de casos* (21-80). Colección Campus Virtual. Buenos Aires: Clacso.
- Losada Díaz, J. C. (2001). *Prensa e imagen corporativa en la Universidad*. España: Cuaderna Editorial-Interlibre.
- Loyola, E. (2015). La presencia de Don Bosco en la época actual: directivos competentes en la gestión universitaria salesiana. En: VV. AA. *Don Bosco y los desafíos de la educación superior. Enfoques contemporáneos* (11-24). Quito: Abya-Yala.
- Lucas, J. F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manzano, V. (2011). *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Marano, G. (2007). ¿Hacia una Universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. En: RAES *Revista de Educación Superior*. Año 2. Octubre 2010. pp. 10-36.
- March, J. y Olsen, J. (1989). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, AC/Universidad Autónoma de Sinaloa/Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *Democratic Governance* New York (USA): The Free Press.
- Marcovitch, J. (2002). *La Universidad (im) posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

- (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, Nogueira, R. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, C. (2009). La gestión institucional. En: Guía didáctica, *Revista pedagógica para Docentes & Padres*. Grupo el Comercio. N.º 213 / Año 17. Diciembre 24. Quito – Ecuador. Pág. 11.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1990). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Merino, F. J. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad. En Álvarez, V., y Lázaro, A. (Coord.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (25-48). Málaga: Aljibe.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). “*La Universidad española hoy*”. *Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso María Escudero.
- Michavila, F. (2001). *La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad*. Madrid: Editorial Complutense. S. A.
- (2008). La reforma de la Universidad, una carrera de obstáculos. Simposio sobre “Organización y gestión en la Universidad”. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Edits.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (569-575). X CIOE. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Milojevic, I. (2003). La crisis de la Universidad: alternativas feministas para el siglo XXI. En: Inayatullah, S. Y Gidley, J. (comp.). *La Universidad en transformación. Perspectivas*

globales sobre los futuros de la Universidad. Barcelona – México: Pomares S. A, pp. 253-267.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

----- (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Barcelona: Ariel.

----- (2002). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Miñana, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política* N° 12. Julio-Diciembre. Pp. 77-108.

Morales, G, A. (2000). *Arquitectura de sistemas organizativos*. Córdoba: ETEA

Moreno, J. y Albáizar, A. (2008). La Tercera Misión de la Universidad. En Laviña & Mengual, (Coord.) (2008). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 (83-101)*. Barcelona: Ariel.

Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En Porta, J. Y Lladonosa, M. (Coord.). *La Universidad en el cambio de siglo (19-28)*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En Martínez, M. (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (57-79)*. Primera edición. Barcelona: Octaedro.

Neave, G. y Van Vught, F. (Comp.) (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

Neave, G. (1998). “The Evaluative State Re-Considered”. *European Journal of Education*, 33 (3): 265-284.

----- (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

OCDE (1995). *La formación de la gestión pública*. Las reformas en los países de la OCDE, Paris: OCDE.

Ordoñez, M. (2000). *La nueva gestión de los Recursos Humanos*, AEDIPE, Asociación Española de Dirección de Personal. Barcelona: Gestión.

- Oroval, E. y Rodríguez, E. (2000). *Organización y gestión de sistemas universitarios en el territorio*. En International Seminary on University Governance and Management. EAIR. Barcelona: UPC.
- Pacheco, P. L. (2008). *Desafíos en la gestión académica*. Quito.
- Padilla, A. y Águila, A. R. De (2002). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas y procedimientos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Parcerisa, A. (2010) (Coord.). *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Partington, P. (1996). Desarrollo de la gestión y dirección para el personal académico en la educación superior (125-182). En: Rodríguez, S.; Rotger, J. M.; Martínez, F. (Editores). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- Parra, C. (2004). La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario. Estudio de caso de cuatro universidades venezolanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, Núm. 22, pp. 665-691.
- Parrino, M. C. (2004). Propuestas para la gestión académica. Aspectos involucrados en la Gestión del Personal Académico. *Revista GESTIÓN. FACES*. Año 10, N.º 21, septiembre / diciembre, pp. 7-31.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Peiró, J. M. y Pérez, F. J. (1999). El sistema de gobierno de la Universidad española. En: Ministerio de Educación y Cultura – Consejo de Universidades (17-115). *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual perspectivas de futuro*. Madrid: Imprenta Fareso.
- Pérez, F. y Peiró, J. M. (1997). El gobierno de la Universidad: un diseño alternativo. En *Órganos de gobierno de la Universidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica (95-138). En: Sacristán, G. J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez. J. C. (2001). Educación Superior y futuro de España. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez Lindo, A. (2003). *Política y gestión universitaria en tiempos de crisis*. Documento de trabajo N.º 108, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Perkins, J. A. (1973). *The University as an Organization*. Nueva York: McGraw Hill. En De Miguel, J. M., Caïs, Jordi., y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Peters, M. y Olssen M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento. En: Barnett, R. (ED.) *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-69.
- Piattini, M. y Mengual, L. (2008). Universidad Digital 2010. En Laviña & Mengual, (Coord.) (2008). *Libro blanco de la Universidad digital 2010 (5-27)*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel.
- Pino, J. L. (1997). *La perspectiva de una administración educativa*. En: Órganos de gobierno en la Universidad. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. (29-63). En: Porta, J. & Lladonosa M. (Coord.). *La Universidad en el cambio del siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Poster, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. Madrid: Anaya/2.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks* (83-97). California: SAGE.
- Quintanilla, I. (1988). *La participación en las organizaciones. Fundamentos teóricos y conceptuales*. Valencia: Promolibro.

- Quintanilla, M. A. (1996). Nuevas ideas para la Universidad. En Allen, J. Y Morales, G. (Editores). *La Universidad del siglo XXI y su impacto social* (35- 48). Edición: Servicio de publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- (1998). La misión y el gobierno de la Universidad abierta. *Revista de Occidente*, mayo de 1999. N-º 26, (117-146).
- Rama, C. (2003). La educación transnacional: el tercer “shock” en la Educación Superior en América Latina. En C. S. Educación & C. N. Pregrado, *VIII Seminario Internacional Cruzando Fronteras: Nuevos desafíos para la educación superior* (págs. 85-96). Chile.
- Robbins, S. P. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, G. G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Ediciones Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, S. (2002). La innovación y la mejora en la enseñanza universitaria. En Álvarez, V., y Lázaro, A. (Coord.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (83-102). Málaga: Aljibe, S.L.
- Rodríguez, R. (2008). Sistemas universitarios del sector privado. *Campus Milenio*, 267. Publicaciones en línea.
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=433>
[Consultado: mayo, 18 de 2014].
- Rué, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La educación superior ante los retos de la nueva sociedad. En Contextos Educativos. *Revista de Educación*. 6-7, 167-185.
- Sabariego-Puig, M., Vila-Baños, R., y Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti [En línea] REIRE, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133. En: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm> [Consultado: marzo, 16 de 2015].

- Sander, B. (1996). Novas tendências na gestão da educação: democracia e qualidade. In Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação (138–151) Fortaleza: ANPAE/Ceará.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana De España, S.A.U.
- Santiago, P., Trembaly, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2 Volumen). Paris: Organization for Economic Development and Co-Operation.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*, Doubleday. New York. (Trad. Esp.: La quinta disciplina, 1993). Barcelona: Granica.
- Solé, F. y Coll, J. (2000). El gobierno de las universidades y el desarrollo del territorio. En *Seminario Internacional sobre Gestión y Gobierno de las Universidades*. UPC. Barcelona.
- Spies, P. (2003). Las tradiciones de la Universidad y el desafío de la transformación global. En Inayatullah, S. y Gidley, J. (comp.). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad* (27-40). Barcelona – México: Pomares S.A.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Leartes.
- Swieringa, J. And Wierdsma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization: Beyond the learning curve*, Addison-Wesley, Wokingham. En Jarvis, P. (2001). (Trad. Esp. 2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea, S.A.
- Tabash, B. N. (1997). Modelos que describen la organización universitaria. En *Revista Educación* 21 (2) (121-131). Universidad de Costa Rica. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/7906/7545> [Consultado: 18/05/2013]
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Barcelona: Octaedro /ICE-UB
- Tenbrink D. T. (1997). *Evaluación guía práctica para profesores*. Cuarta edición. Madrid: Narcea.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research Universities: Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. <http://www.sunysb.edu/Reinventioncenter>; <http://www.as.wvu.edu/~lbrady/boyer-report.html>
- Tomás Folch, M. & Ion, G. (2008). *Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la Universidad*. *Bordón* 60 (131-147).
- Toonen, T. A. J. & Raadschelders, J. C. N. (1997, abril). *Public Sector Reform in Western Europe*. Background paper for the Conference on Comparative Civil Service Systems, Indiana University, Bloomington, EE. UU.
- Tünnermann, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: IESALC.
- (2001). *Los Desafíos para la Universidad del Siglo XXI*. México: UNAM.
- (2002). *Conferencia Magistral: Tendencias de la Educación Superior Contemporánea y el Rol de las Universidades Públicas*. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) (Del 30 de septiembre al 1 de octubre del 2002).
- (2007). *La Universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua, Nicaragua: Ed. UPOLI.
- Unesco (1995). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Declaración Final I Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París.
- (1996). *World Guide to Higher Education*. Paris: Unesco.
- (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998. (<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationospa.htm>)
- (1999). *La Universidad en la Sociedad de la Información*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. Centro de Documentación e Información, Sector de la Educación. Paris.

----- (2000). World Education Report. The Right to education. Towards education for all throughout life. Paris: UNESCO.

----- (2014). Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo. Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Paris.

Universidad de los Andes. (2004). Facultad de Ingeniería. Actividad Investigativa y Analítica: *La introducción de las NTIC en el contexto Universitario: El caso de Bogotá-Región*. <http://tecnologiaysociedad.uniandes.edu.co/pdf/prog.pdf> [Consultado: 18/05/2009].

Universidad Nacional de Colombia. (2009). Diagnóstico de la estructura organizacional de la Universidad Nacional de Colombia. Camino hacia un modelo multisedes. Subproyecto de Ajuste Institucional. Bogotá: UM SIMEGE.

Universitat de Barcelona. (2008). *Pla Marc UB Horitzó 2020*. Document base proposat per la Comissió del Pla UB Horitzó 2020.

----- (2010). Código de Buenas Prácticas en Investigación. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

----- (2012). Informe de la Comissió sobre la Governança. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria. http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=22 [Consultado: 18/05/2013]

Universidad Politécnica Salesiana:

----- (2005). Memorias III Encuentro de Planificación y organización universitaria. Baguanchi – Cuenca, 2005.

----- (2006). Memoria II Encuentro de Docentes de la Universidad Politécnica Salesiana. Cuaderno de Reflexión N.º 3. Baguanchi – Cuenca, 19-23 de febrero.

----- (2006). Memoria I Encuentro de Directores de Carrera. Baguanchi – Cuenca, 13-17 de marzo.

----- (2008). Actas del Consejo Superior. Año XV. Acta N.º 75. Cuenca, 7 de septiembre de 2008.

- (2008). Evolución de la UPS. Documento para estudio sistematizado por el Consejo Académico de Áreas. Cuenca.
- (2009) Memoria VII Encuentro de Planificación y Organización Universitaria. Cumbayá – Quito, noviembre de 2009.
- (2011). Memoria III Encuentro de las Áreas del Conocimiento. Acuerdos de trabajo y esquema de gestión. Cumbayá – Quito, 14 y 15 de abril de 2011.
- (2011). UPS en cifras. Secretaría Técnica de Estadística. Cuenca.
- (2012). Rendición de Cuentas. Informe Anual. Cuenca.
- (2012). UPS en cifras. Secretaría Técnica de Estadística. Cuenca.
- (2013). Carta de Navegación 2014 – 2018. Abya-Yala: Quito.
- (2013). Rendición de Cuentas. Informe Anual. Cuenca.
- (2013). UPS en cifras. Secretaría Técnica de Estadística. Cuenca.
- (2014). Planificador institucional. Edibosco: Cuenca.
- (2014). Rendición de Cuentas. Informe Anual. Cuenca.
- Verdú, V. (2010). *Facebook y la posuniversidad*. En El País, sección opinión (0-7-2010). http://elpais.com/diario/2010/07/03/sociedad/1278108011_850215.html [Consultado: 06/07/2010].
- Vicente, M. E. & D'assaro, A. (2010). Desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la gestión académica. En: Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2011. *Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires-Argentina, pp. 10-28.
- Villa, A., Escotet, M. A. & Goñi, J. J. (2007). *Modelo de innovación de la Educación Superior*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villarreal, E. (2000). *Innovación, organización y gobierno en las universidades españolas*. En: Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las universidades. Barcelona, UPC, 4-6 de junio de 2000. Pp. 67-85.

Vries, W. DE. (2005). El cambio organizacional y la Universidad pública. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. julio-diciembre. Recuperado el [mayo-18-2010], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/cambioorganizacional.htm>

Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

De Vries, W. (Coord.). (2005) *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. Serie Universidad Contemporánea. Primera Edición en español. España.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

LISTADO DE ANEXOS (En CD adjunto)

- Anexo N.º 1. Cuestionario de opinión versión preliminar.
- Anexo N.º 2. Cuestionario de opinión primera versión.
- Anexo N.º 3. Cuestionario de opinión segunda versión.
- Anexo N.º 4. Carta de invitación a expertos para la validación.
- Anexo N.º 5. Cuestionario validado por experto 1
- Anexo N.º 6. Cuestionario validado por experto 2
- Anexo N.º 7. Cuestionario validado por experto 3
- Anexo N.º 8. Cuestionario validado por experto 4
- Anexo N.º 9. Tabulación de cuestionarios validados por expertos.
- Anexo N.º 10. Carta de solicitud para autorización de la investigación en la UPS.
- Anexo N.º 11. Autorización para la investigación y aplicación de instrumentos en la UPS.
- Anexo N.º 12. Tabulación general del cuestionario de opinión.
- Anexo N.º 13. Proceso de agrupación y categorización preguntas abiertas
- Anexo N.º 14. Cronograma para la recogida de información.
- Anexo N.º 15. Guion para los grupos de discusión.
- Anexo N.º 16. Guion para las entrevistas semiestructuradas.
- Anexo N.º 17. Archivo respaldo Atlas.ti (Reforma Gestión Académica UPS)
- Anexo N.º 18. Proceso de categorización con los datos cualitativos.
- Anexo N.º 19. Documento de consentimiento informado para participantes en investigación.
- Anexo N.º 20. Respaldo magnetofónico de entrevistas y grupos de discusión.
- Anexo N.º 21. Textos de entrevistas y grupos de discusión.
- Anexo N.º 22. Respaldos de cruces por antigüedad, categorías docente y sedes.
- Anexo N.º 23. Resoluciones del Consejo Superior de la UPS.
- Anexo N.º 24. Documentos en formato PDF de la UPS (Cuadernos de reflexión y otros).