

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECCIÓN

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTOR ADJUNTO

Martín AIELLO

SECRETARIA EDITORIAL

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

EVALUADORES

Delia Covi Drutta – Universidad Autónoma de México

Alicia Caporossi – Universidad Nacional de Rosario

Doris Balzan – Universidade Federal de Santa María

Rita Amieva – Universidad Nacional de Rio Cuarto

Sylvia De Bellis – Universidad de la República

Marilina Lipsman – Universidad de Buenos Aires

Beatriz Diconca – Universidad de la República

Sonia Araujo – Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Denise Leite – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Martha Nepomneschi – Universidad de Buenos Aires

María Forster – Universidad de Vale do Rio dos Sinos

Alicia Villagra – Universidad Nacional de Tucumán

Beatriz Zanchet – Universidade Federal de Pelotas

Silvia Estela Ormaechea – Universidad Nacional del Nordeste

Silvia Isaías – Universidade Federal de Santa María

Marcela Ickowicz – Universidad Nacional del Comahue

Mercedes Collazo – Universidad de la República

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Carlinda Leite – Universidade do Porto

EDITORIAL

El actual número de la Revista Argentina de Educación Superior contiene artículos que habían sido enviados como respuesta a la convocatoria de trabajos sobre la Docencia Universitaria, que, por cuestiones de tiempo, no habían podido ser editados en el número anterior coordinado por las colegas Elisa Lucarelli y María Isabel Da Cunha.

A principios del mes de mayo –cuando estábamos cerrando la edición del número 14 de nuestra Revista- tuvimos la muy triste noticia del fallecimiento de Juan Carlos Tedesco, investigador y especialista en educación que desarrolló un muy valioso e importante trabajo académico tanto en Argentina como en Latinoamérica y en el mundo. Su desempeño y sus muy valiosos trabajos académicos como profesor, investigador y especialista internacional -principalmente en organismos de la UNESCO- fueron aportes fundamentales para el desarrollo de la educación argentina y latinoamericana en el último medio siglo. En el final de su carrera, fue docente e investigador de la Universidad Nacional de General San Martín y Director -durante el trienio 2014-2016- del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación que lleva adelante dicha Universidad conjuntamente con la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Lanús.

Juan Carlos se graduó en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y se desempeñó -como Profesor- inicialmente en la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de la Pampa y del Comahue en otras. Ya en 1976 ingresó a la UNESCO como Especialista en Política Educativa en el Proyecto UNESCO-CEPAL-PNUD “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” – que compartimos durante alrededor de cinco años-, bajo la dirección del colega Germán Rama. Posteriormente, fue Director del CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la Oficina Internacional de Educación, y de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires. Posteriormente fue Secretario y luego Ministro de Educación de la Argentina. Este número de la Revista comienza con un homenaje a Juan Carlos por parte de Claudia Aberbuj, y que fue co-autora junto con Ivana Zacarías de una de las últimas publicaciones de Juan Carlos, “Pedagogía y democratización en la

ARTÍCULOS

En el primer trabajo editado en este número 15, **Leandro Medrano** y **Ezequiel Flores Kanter** analizan la deserción del nivel superior con especial foco en las variables psicológicas intervinientes. Desde la teoría de la “agencia humana”, los autores sostienen que dicha capacidad se expresa a través de tres variables principales contempladas por la teoría social cognitiva: la autoeficacia, las expectativas de resultado, y las metas.

En “La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva”, se señala que las variables relevantes para el éxito académico, como el rendimiento o la satisfacción académica, se ven fuertemente influenciadas por estos factores personales de los propios alumnos. Desde este punto de vista se señala la importancia, tanto analítica como institucional, de prestar especial atención a variables psicológicas, en particular aquellas que posibilitan al estudiante afrontar de manera adecuada las variables estresantes que le presenta la nueva vida universitaria.

Ever F. Villalba se plantea nuevas perspectivas para pensar modelos alternativos de gestión para las instituciones universitarias de Paraguay, con el objetivo que éstas puedan su rol de generar conocimientos científicos y tecnológicos actualizados, asumiendo estilos dinámicos de gestión acordes con las exigencias del mundo globalizado, en el marco de la autonomía y la función social. Para el autor la capacidad de gestión de la universidad paraguaya debería poner el énfasis en la promoción de la participación y la democratización de la toma de decisiones, para garantizar una educación de calidad para todos.

Enrique Martínez Larrechea y **Adriana Chiancone**, del Instituto Universitario Suramericano de Uruguay, presentan su trabajo que pretende describir y conceptualizar el proceso de institucionalización progresiva de la profesión académica en su país. En “La institucionalización de la Profesión Académica en Uruguay: Tensiones y desafíos”, los autores señalan que dicha profesión es el resultado complejo de varios factores, entre ellos, la orientación universalista de la intelectualidad uruguaya, así como la inclusión de

los académicos en el contexto de la principal universidad pública uruguaya.

Este artículo se basa en un estudio descriptivo e interpretativo, que se apoya en la revisión documental y bibliográfica, y el análisis de los principales resultados de las operaciones censales de las bases de Estadísticas Básicas de la Universidad de la República -UdelaR- y del Sistema Nacional de Investigadores -SNI.

En “Desafíos de la gestión universitaria: Reflexiones en torno a las prácticas y tendencias en Paraguay” se plantea una revisión de la forma de organización de las universidades públicas teniendo en cuenta que, de las ocho existentes, siete de ellas tienen la misma estructura organizativa, y solo la última en crearse se diferencia de las demás en cuanto a su organización. La capacidad de gestión de la universidad pública debería poner el énfasis en la promoción de la participación y la democratización de la toma de decisiones, para garantizar una educación de calidad para todos.

Dos trabajos analizan procesos de evaluación de la calidad universitaria. **José Pasarini** de la Universidad de la República analiza de evaluación institucional de la Facultad de Veterinaria de dicha institución uruguaya a la luz de modelos autogestionados o normativizados a nivel regional. Su trabajo se presenta como un análisis comparado de cómo estos procesos contribuyen a una metaevaluación, todavía pendiente en la Facultad de Veterinaria.

En “La evaluación institucional, un instrumento para la mejora, más allá de la acreditación”, el autor señala que dicho proceso tiene potencialidad para mejorar prácticas pedagógicas en tanto que supere la mera medición y la verificación. Para ello requiere “la construcción colectiva de un pensamiento donde emerjan cuestionamientos respecto a los sentidos éticos, políticos, filosóficos que la Institución en su conjunto produce en sus acciones educativas”.

Por otro lado, el trabajo de **Ariadna Guaglianone** presenta un estudio sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas a partir de un análisis documental y de entrevistas a informantes claves. El objetivo del trabajo es ver cómo se ha mejorado la calidad de las universidades pero también cómo esto no ha sido homogéneo hacia dentro de cada institución.

Para la autora, después de 20 años de políticas de aseguramiento de la calidad, es momento de volver a discutir dichos procesos teniendo en cuenta las tendencias internacionales pero con una perspectiva que considere la especificidad de las características y estilos organizacionales de la universidad argentina.

Finalmente, también de Uruguay, la Dra. **Silvana Herou** presenta “La detección de necesidades como instrumento para el diseño curricular: propuesta de formación docente para la Facultad de Derecho de la UDELAR”. La autora plantea como la detección de necesidades de formación docente en la universidad es fundamental para diseñar y desarrollar actividades formativas orientadas al desarrollo profesional de los académicos.

Basada en la experiencia desarrollada en la Facultad de Derecho, la autora señala que la Universidad de la República no debería centralizarse en una sola propuesta de formación docente, sino analizar la viabilidad de diferentes propuestas que cuenten con reflexión crítica sobre las diversas prácticas de enseñanza. Esto sería fundamental para que la universidad cuente con profesores con una formación docente acorde a las necesidades, acompañados con estructuras que promuevan este camino de mejora.

RESEÑA DE PUBLICACIONES.

Fernando Nápoli, director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN, presenta la última publicación de Augusto Pérez Lindo, “La Educación Superior Argentina (1983-2015) .Diagnostico y Prospectiva”, editada el presente año por EUDEBA en el marco de la Colección Historia y Memoria de la Universidad de Buenos Aires. Para Nápoli, el libro es un aporte valioso para comprender un segmento temporal clave en las configuraciones propias de las múltiples realidades que convergen e interactúan en el campo de la educación superior argentino.

La publicación está organizada en dos partes: un primer momento analítico, desde el retorno a la democracia a la actualidad, y un segundo prospectivo denominado “Hacia el Futuro”, ambos atravesados por las actividades constitutivas de las universidad, la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. A su vez el libro aborda una amplia gama de problemáticas de la universidad argentina, desde la libertad de pensamiento, el acceso, la permanencia y la graduación en la vida académica, hasta la internacionalización académica y los sistemas de gobierno y gestión en contextos críticos, o la educación a distancia, entre otros.

Maria Eugenia Grandoli, del NIFEDE – UNTREF, presenta el informe de la Comisión Europea y de su Red de Intercambio de información sobre educación, Eurydice, denominado “Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17. El

documento es una descripción de los sistemas educativos del continente, y contiene los principales modelos organizativos de la educación infantil y obligatoria. El informe de la Red Eurydice proporciona un material de envergadura para la realización de estudios comparados que atañen a la descripción y análisis de los sistemas educativos europeos.

Esperamos que este nuevo número de nuestra Revista continúe contribuyendo a la difusión, análisis y discusión de los estudios sobre la Educación Superior, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina.

Norberto Fernández Lamarra, Director

Martin Aiello, Director Adjunto

Juan Carlos Tedesco: el legado de una metodología

Claudia M. Aberbuj. Programa de Mejoramiento de la Enseñanza, Universidad Nacional de General San Martín
caberbuj@gmail.com

Juan Carlos Tedesco fue un pedagogo brillante, que combinaba a la perfección lucidez y fineza intelectual, compromiso social, ético y político, con una gran honestidad, generosidad, coherencia y bondad personal. Maestro desde sus inicios y en su trabajo cotidiano, nunca olvidó que formar discípulos implicaba incluirlos en el hacer del oficio, enseñar paso a paso la tarea, alentarlos y reconocerlos. Su vocación formadora se desarrolló en todos sus ámbitos de inserción; compartió sus principios rectores y su reflexión cuidadosa, analítica y sistémica, así como su metodología de trabajo. Dejó un inmenso legado a través de su producción y labor, como también en todos los discípulos que formó. Su partida, a los 73 años y en plena tarea, representa sin duda una gran pérdida para el campo de la pedagogía y de la política educativa argentina, latinoamericana y mundial; así como una pérdida afectiva y cotidiana para todos aquellos que trabajaron y se formaron con él. Si bien ningún in memoriam podría hacerle justicia a su carácter y trayectoria, bien valen los esbozos que, sin intención de retratarlo, delinear algunas de sus características.

Juan Carlos estaba convencido que el vínculo entre educación y sociedad debe estar definido por un ideal de justicia, y que no existen posibilidades de inclusión social sin una educación de buena calidad. Con esta convicción, dedicó su vida a la docencia, a la investigación, a la gestión y a la política educativa, y supo combinar el espíritu curioso y riguroso de un gran intelectual con la responsabilidad social que requiere el ejercicio de la política. Entre otras funciones, dirigió la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) entre 1986 y 1992 y la Oficina Internacional de Educación (IBE) de la UNESCO en Ginebra, entre 1992 y 1998; luego, fue director regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO en Buenos Aires, entre 1998 y 2005. Fue Secretario de Educación de la República Argentina entre 2005 y 2007; Ministro de Educación de la República Argentina entre 2007 y 2009; y Director de la Unidad de Planeamiento

Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina de la Presidencia de la Nación entre 2009 y 2010.

Sus últimos años los dedicó a la vida académica, dirigió el Doctorado Interuniversitario en Educación UNTREF-UNLA-UNSAM, dirigió el Programa TIC y Educación Básica de UNICEF/ARGENTINA, presidió el Consejo Asesor del Instituto Tecnológico Beltrán/UOM-Avellaneda y fue profesor e investigador de la Universidad Nacional de General San Martín, donde dirigió el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza. Fue merecedor de dos Doctorados Honoris Causa en 2014 entregados por la Universidad de Girona (España) y por la Universidad Nacional de General San Martín (Argentina), del premio Konex de Platino en la disciplina Educación en 2016 y una distinción especial del Consejo Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales (CLACSO) “por su contribución a la construcción de un pensamiento pedagógico innovador y crítico, por su permanente defensa de la educación pública y por su lucha incansable para la construcción de una América Latina justa, democrática e igualitaria”.

Su vasta producción académica se vio materializada en libros, capítulos y artículos publicados en diversas revistas académicas y de divulgación, así como en informes técnicos, charlas, conferencias y artículos periodísticos. El alcance e impacto de su producción puede verse reflejado en la diversidad de interlocutores que interpeló: muchas de sus obras fueron traducidas a diversos idiomas y se han convertido en lectura básica, clásica y obligada de todo aquel que se socializa en temas pedagógicos.

Su producción, así como su trabajo, se caracterizaron por su perspectiva sistémica: pensaba los problemas pedagógicos de manera ampliada y en perspectiva. Tenía la capacidad y la pericia de transformar un problema puntual y coyuntural en una pregunta de indagación, ampliaba el foco y descentraba el caso concreto para construir un cuadro más vasto y de largo plazo. Sus investigaciones abordaban preguntas sociológicas y filosóficas sobre la educación, siempre historizadas, que interpelaban al presente, al pasado y al futuro.

Su estilo riguroso y reflexivo no se limitaba a su producción académica, Juan Carlos basaba sus prácticas de intervención en las mismas premisas: nunca quedarse en la anécdota ni dejarla pasar, sino alejar la lupa y analizar las situaciones en contexto. Su propuesta era “complejizar los problemas”, convirtiendo los sucesos particulares en el punto de partida de un análisis más amplio. Así, la coyuntura daba lugar a la investigación y la producción de conocimiento posibilitaba la intervención política. Del

mismo modo que sostenía la necesidad de producir conocimiento científico en educación, postulaba la relevancia de pasar a la acción, de tomar decisiones e intervenir.

La justicia social fue su gran preocupación teórica, pero también el motor de su trabajo. Lo preocupaba la incoherencia sistemática y extendida entre la adhesión retórica a grandes principios y valores, y las decisiones y prácticas personales. Lo inquietaba el desajuste entre las representaciones de lo justo y lo valioso para la humanidad y la orientación opuesta de las acciones cotidianas de los actores sociales. Por ello, Juan Carlos, guiaba sus decisiones y prácticas desde los principios y valores que consideraba deseables para la sociedad toda. El estilo de trabajo y de vínculos que establecía se basaban en esta coherencia con tal naturalidad que resultaba imperceptible para miradas no atentas.

En este sentido, Juan Carlos fundaba su práctica en el diálogo atento y reflexivo y en el respeto por el conocimiento de los distintos actores sociales. Él insistía en que los actores involucrados en las situaciones tienen conocimiento e hipótesis que movilizan en su accionar y guían su práctica, y que cualquier intervención tiene que partir de la comprensión de las lógicas de pensamiento de los otros y complementarse con análisis sistemático y riguroso. Adjudicaba gran valor a entender a los otros y por ello siempre ofrecía una escucha profunda, paciente y cálida. Así, buscaba comprender los problemas –teóricos, políticos, pedagógicos y didácticos- en profundidad, sin pre-juicios, con una mirada que trascendía indefectiblemente las “modas” pedagógicas y las respuestas acabadas y unívocas. Construía las estrategias colectivamente y como hipótesis de trabajo, todo tenía que ponerse a prueba y estudiarse. Creía que todo podía mejorarse y no escatimaba esfuerzo y trabajo. Confiaba en sus interlocutores, en sus intenciones y compromisos. Su labor –tanto sus clases, investigaciones y proyectos de trabajo, como las funciones en los altos cargos públicos que supo desempeñar- estuvo signada por la responsabilidad con la tarea y con sus destinatarios, y por su gran compromiso ético, social y político.

Finalmente, en esto consistía la “metodología” de trabajo que insistió en legar a sus equipos: el ampliar la mirada, salir de la coyuntura y pensar en los problemas en contexto, proveerles de historicidad y nutrirlos de diversas perspectivas; el análisis reflexivo, sistemático y científico; el posicionamiento y compromiso ético y político; la coherencia entre los principios generales y las prácticas cotidianas; el respeto y la valoración de las distintas perspectivas y personas; el reconocimiento del valor y del

conocimiento del otro; la escucha atenta, reflexiva y respetuosa; el liderazgo cálido, ameno y atento; el involucramiento y la pasión para abordar cualquier temática (desde política educativa hasta el último partido de Racing).

Su legado, que excede lo estrictamente teórico y metodológico, lo trasciende: sigue y seguirá vivo. Sus producciones y reflexiones pedagógicas penetraron hondamente en el sentido común pedagógico y forman parte del acervo básico de cualquier educador. En sus discípulos y en los miembros de los equipos que lideró su legado y estilo calaron profundo. Su fallecimiento es una significativa pérdida para la reflexión pedagógica y la política educativa; no obstante, seguirá siendo el interlocutor obligado y de lujo de todos los que piensen en el valor de la educación para la conformación de una sociedad más justa.

La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva

Leonardo Adrián Medrano. Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina.

Pablo Ezequiel Flores Kanter. Universidad Siglo 21

ezequielfk@gmail.com

Resumen

El problema de la deserción en el nivel superior constituye una problemática social cuya solución reviste una importancia estratégica para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. En este marco las variables psicológicas implicadas en el proceso de ingreso a la universidad cobran especial relevancia. En efecto si el estudiante no posee los recursos psicológicos necesarios para afrontar estas nuevas demandas puede ver alterado su desempeño académico, mermar su bienestar psicológico y obstaculizar una adaptación saludable a la universidad. Desde la perspectiva de la agencia humana se considera que las personas no son sólo consecuencias de sus circunstancias, sino que poseen la capacidad de ejercer un control sobre sus propias vidas. En el presente trabajo se considera que la idea de agencia humana enriquece la comprensión del proceso de ingreso a la facultad. La Teoría Social Cognitiva de la Carrera intenta capturar la idea de agencia humana, en este caso para explicar que las personas poseen un rol pro-activo en el establecimiento de sus niveles de satisfacción. La capacidad agéntica se expresa a través de tres variables principales contempladas por la teoría social cognitiva de la carrera: la autoeficacia, las expectativas de resultado, y las metas. En síntesis, y según los estudios analizados a lo largo de este trabajo, variables relevantes para el éxito académico, como ser el rendimiento o la satisfacción académica, se ven fuertemente influenciadas por estos factores personales de los propios alumnos, en otras palabras, por su propia capacidad agéntica.

Palabras claves: Ingreso Universitario; Agencia Humana; Teoría Social Cognitiva de la Carrera.

*Challenges in University Admission from a Human Agency Perspective:
Contributions of Social Cognitive Theory*

Abstract

Attrition in higher education is a major social problem which solution is of strategic relevance to increase human capital and quality of life of population. Among variables influencing the process of university entrance, psychological factors are particularly relevant. Indeed, students with limited psychological resources to cope with new demands are less prone to achieve high academic performance, enjoy academic well-being and successfully adapt to the university. According to human agency perspective drawn from Social Cognitive Theory (SCT), human experiences are not merely product of the circumstances. Rather, people may influence the course of events and take control in shaping their lives. Building on SCT basic assumptions, Social Cognitive Career Theory (SCCT) indicated that individuals have a proactive role in shaping their levels of academic well-being. In particular, SCCT pointed out three main variables explaining human agency in educational setting: academic self-efficacy, student' outcome expectations, and academic goals. The current study sought to review empirical research on psychological factors influencing academic success. Results confirm that academic success is strongly influenced by academic self-efficacy, student expectations and academic goals, providing support for human agency perspective in educational setting.

Keywords: University entrance; Human agency; Social Cognitive Career Theory

La problemática del ingreso a la Universidad

En América Latina se ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo de políticas de inclusión dentro de la formación primaria y secundaria en comparación a la universitaria (García Fanelli & Jacinto, 2010). Si bien esto es razonable dado que alcanzar la escolarización básica es un requisito para asistir a la educación superior, debe contemplarse que acceder a los estudios universitarios probablemente constituya uno de los hechos más significativos y de mayor impacto en la vida de las personas. El futuro laboral, la posibilidad de movilidad social ascendente, el desarrollo personal y las posibilidades de acceder a una mayor calidad de vida dependen en gran medida del inicio y la continuación de los estudios superiores.

Según los datos proporcionado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2012), los egresados de nivel superior son los más favorecidos en términos relativos al nivel de remuneraciones promedio y en cuanto a posibilidades de inserción al mercado laboral. El empleo creciente del personal calificado ha generado una brecha entre los egresados de nivel medio y de nivel superior. Sobre todo en la última década se observa un aumento en la brecha de ingresos y mayores posibilidades de acceso a empleos de calidad en quienes poseen estudios superiores (Beccaria & Maurizio, 2005; Jacinto, 2010). La tasa de desocupación es un 50% más baja en quienes cuentan con un título universitario (4.8%) en relación a quienes solamente han alcanzado un nivel medio de educación (10.5%). Asimismo la proporción de ocupados en el sector informal (“empleo en negro”) es aproximadamente el doble en quienes no obtuvieron un título de educación superior (García Fanelli, 2006), aumentando de esta manera la vulnerabilidad social de quienes no cuentan con un título universitario. Estos datos reflejan el hecho de que concluir los estudios universitarios puede ampliar notablemente las oportunidades de movilidad social ascendente (García Fanelli & Jacinto, 2010).

Los beneficios de estudiar en la universidad no se limitan a aspectos económicos, acceder a los estudios universitarios se asocia a una mejor salud y mayor calidad de vida. Por ejemplo se observa que la sintomatología depresiva es mayor en personas con bajo nivel de estudios (Matud, Guerrero & Matías, 2006), mientras que las personas que han alcanzado un mayor nivel educativo presentan mayor satisfacción con

la vida (Veenhoven, 1994), mejor autoconcepto (Justicia, Jiménez & Sánchez, 2005), menor tasa de demencia (García, Sánchez & Pérez, 2001) y menor deterioro cognitivo (Migliacci, Scharovsky & Gonorazky, 2009), entre otros factores.

Acceder a un título universitario no sólo repercute en la calidad de vida de quien estudia, sino también en la de sus hijos. En un estudio efectuado por Buis (2012) se observó que el nivel de estudios de los padres se relaciona con el acceso a la educación superior de los hijos ($\chi^2 = 16.50$; $gl = 2$; $p < 0.00$). Según este autor los padres con mayor nivel educativo son más efectivos para tomar decisiones y resolver problemas inherentes al ingreso universitario, además de ser más efectivos en la preparación de sus hijos para la universidad que los padres con menor educación. Asimismo se ha observado que el nivel educativo de los padres es un predictor significativo del rendimiento académico de los hijos (Yamauchi, 2010), las actitudes hacia la lectura y las conductas de lectura (Chiu & Ko, 2008), y el acceso a la educación superior de los hijos (Riphahn & Schieferdecker, 2012).

En suma, los estudios antecedentes revisados sustentan la relevancia de los estudios universitarios para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. En este marco cabe preguntarse sobre la “equidad en la educación superior”. Tal como señalan García Fanelli y Jacinto (2010) equiparar la idea de equidad a la de acceso a la universidad implica un error conceptual ya que la equidad no sólo está asociada con el acceso a los recursos sino también con el logro de los resultados educativos. Es decir que, para determinar si existe equidad en la educación superior, debemos considerar también la proporción de jóvenes que acceden a la universidad pero que luego abandona la educación superior sin haber obtenido el título correspondiente (García de Fanelli, 2006).

En América Latina el porcentaje de jóvenes entre 25 y 29 años que ha completado al menos 5 años de educación superior se incrementado de un 4.8% a un 7.4% entre los años 1990 y 2004 (UNESCO, 2006). Esta baja proporción se explica en parte por el bajo número de alumnos que no finalizan los estudios secundarios y además por el abandono durante el cursado de los estudios superiores.

En Argentina se observa que la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado durante todo el siglo XX y XXI a una tasa promedio del 7% anual, constituyéndose así como uno de los países latinoamericanos de mayor tasa

bruta de escolarización superior. A pesar de estos datos positivos se aprecia que junto al aumento en el acceso a la educación superior persisten elevadas tasas de deserción (García de Fanelli, 2005). Tal como reporta el SITEAL (2012) si bien los jóvenes pueden acceder a la universidad no logran permanecer en la misma, observándose que aproximadamente el 47% no finaliza los estudios. Estos datos ascienden entre el 79.3% y el 67.5% en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

Dentro del contexto Latinoamericano, Argentina se ubica entre los países con mayor tasa de ingreso a la universidad. Se ubica incluso por encima de países como Brasil o Chile, que poseen un Producto Bruto Interno y un nivel de urbanización de población semejante. Sin embargo es al mismo tiempo el país con mayor tasa de abandono de los estudios universitarios, superado únicamente por Bolivia (Jacinto, 2010). Vale decir, es un país donde muchos acceden a la universidad pero solo una minoría finaliza los estudios (figura 2).

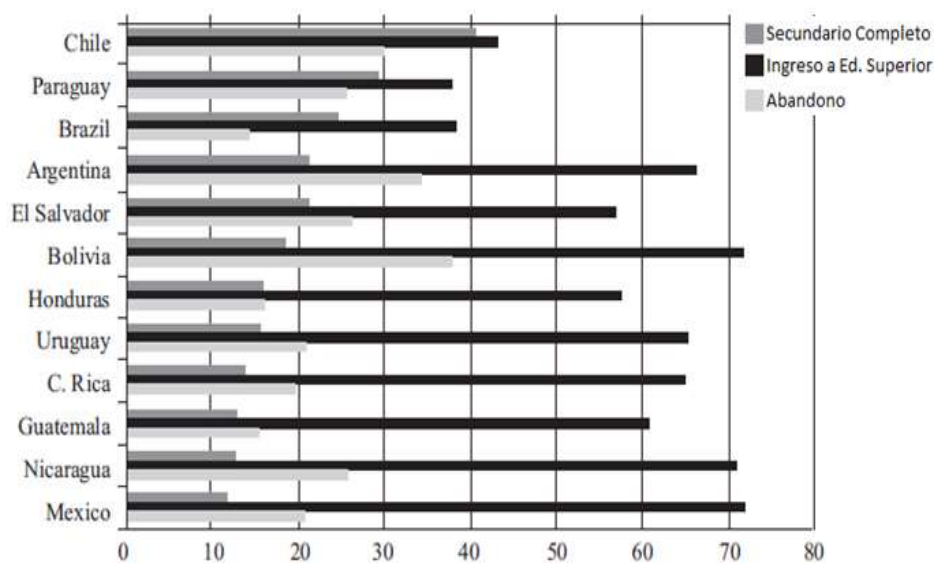


Figura 2: Porcentaje de jóvenes urbanos que completaron la educación secundaria, ingresaron a la superior y abandonaron (adaptado de Jacinto, 2010)

En Córdoba por ejemplo, a partir de un estudio de cohortes se estimó que el nivel de deserción es del 62.3%, vale decir que de cada 10 nuevos inscriptos se espera que sólo egresen 4 en un intervalo menor a 10 años de duración de la carrera (UNC, 2012). La relación entre egresados y nuevos inscriptos es del 34.4% para el período 2003-2012 y

de 32.4% para el año 2012 (figura 3). Resulta destacable que el índice de retención durante el primer año es del 69%, lo cual indica que una alta proporción de estudiantes (más de 6.500 por año) abandona los estudios en el primer año de la carrera.

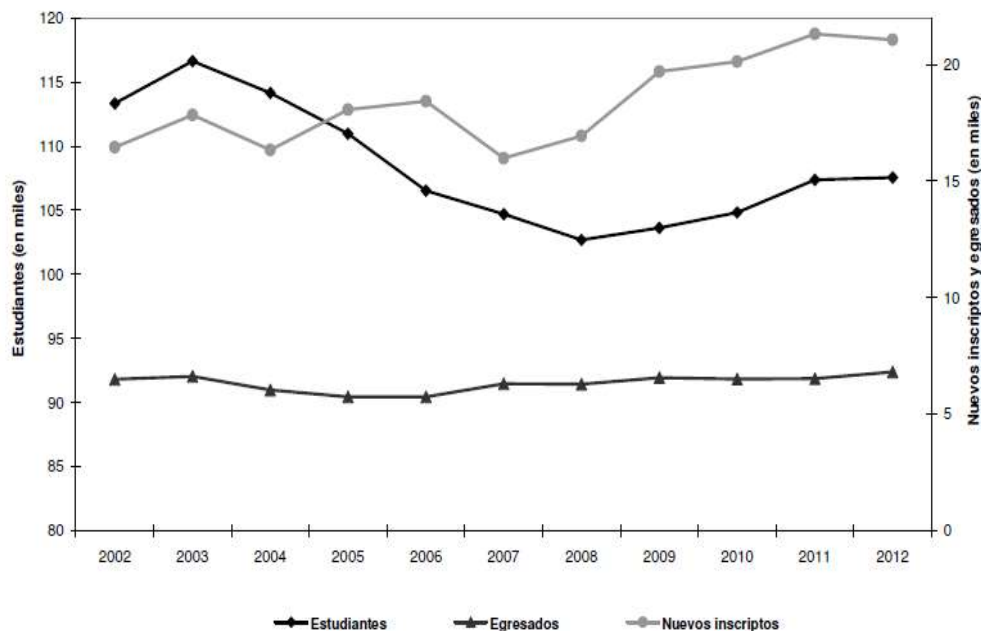


Figura 3. Relación entre inscriptos y egresados (Fuente: Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de Córdoba, 2012).

En conjunto los datos recabados coinciden en señalar que el abandono de los estudios superiores es un problema de gravedad. Sumado a ello debe considerarse que una vez completada la enseñanza media la mayor parte de la deserción ocurre durante el transcurso del primer año de la enseñanza superior (Abril, Román, Cubillas & Moreno, 2008) y más precisamente en el ciclo de nivelación (Anuario Estadístico UNC, 2012), lo cual revela la importancia de considerar esta etapa particular de los estudios universitarios.

Un gran número de alumnos abandona los estudios universitarios durante el primer año, no sólo en Latinoamérica sino también en países más desarrollados, como por ejemplo Australia o Reino Unido (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Diferentes investigaciones enfatizan la importancia de considerar el primer año de estudio dado que se trata del punto de la carrera donde se observa mayor discontinuidad socio-académica y donde los alumnos forman sus primeras experiencias en la universidad, las

cuales servirán como plataforma para el posterior desarrollo de la carrera (Zimitat, 2004).

A pesar de los esfuerzos y el desarrollo de políticas tendientes a atenuar las dificultades para acceder a la universidad, la problemática permanece y continúa preocupando. Los datos revelan que el sistema de admisión de bajo nivel de selectividad y de enseñanza gratuita que caracteriza a las universidades públicas de Argentina no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia en la Universidad (Goldenhersch et al., 2006).

El problema de la deserción en el nivel superior constituye una problemática social cuya solución reviste una importancia estratégica para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. El estudio de los factores implicados en el proceso de ingreso a la universidad resulta de suma importancia para el desarrollo de intervenciones y políticas tendientes a promover la equidad en la educación superior.

En este marco las variables psicológicas implicadas en el proceso de ingreso a la universidad cobran especial relevancia dado que el alumno que se inicia en la educación superior debe confrontar por primera vez con muchos estresores nuevos. Hacer frente a nuevas presiones académicas aumenta el riesgo de experimentar disfunciones psicológicas e incrementa los niveles de estrés (Shih, 2011). En efecto si el estudiante no posee los recursos psicológicos necesarios para afrontar estas nuevas demandas puede ver alterado su desempeño académico, mermar su bienestar psicológico y obstaculizar una adaptación saludable a la universidad.

Aportes de la Teoría Social Cognitiva para el análisis de la problemática del ingreso universitario: El papel de la Agencia Humana.

Durante los diferentes períodos de la vida ocurren cambios en las aspiraciones, exigencias y demandas, que alteran la manera en que las personas estructuran, regulan y evalúan sus propias vidas (Bandura, 2006). En este sentido, el ingreso universitario puede ser considerado como una “crisis vital”, es decir una situación estresante pero esperable de la vida que conlleva cierto riesgo psíquico. En efecto, durante este proceso de separación, transición e incorporación a un nuevo entorno educativo y social, muchos estudiantes experimentan dificultades de adaptación que pueden obstaculizar su ingreso a la universidad (Medrano, et al. 2010). Tal como señala la literatura es frecuente observar estados subjetivos de estrés y perturbación emocional cuando las personas

experimentan dificultades para adaptarse a un estresor psicosocial (Dobricki, Komproe, Jong & Maercker, 2010). Sumado a ello, se ha observado que dichas perturbaciones psicológicas pueden afectar el comportamiento académico de manera estable (Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby, 2008).

Desde la Teoría Social Cognitiva (TSC) se considera que los cambios psicosociales que ocurren a lo largo de la vida no son etapas “cerradas” que todos transitamos de la misma manera. Por el contrario existen diferentes senderos para atravesar estas crisis vitales. Las personas varían sustancialmente en la forma en que atraviesan estas etapas y en el éxito que logran. Por ello la TSC sugiere analizar el tránsito por diferentes etapas vitales en términos de ejercicio de la agencia humana. Desde esta perspectiva los trayectos que toma la vida dependen del interjuego recíproco entre los factores personales, la propia conducta y el entorno. La TSC plantea la existencia de una interacción bidireccional donde las personas y las situaciones se determinan mutuamente. Esta teoría favorece una concepción de la interacción basada en el Modelo Reciprocidad Triádica (figura 4).

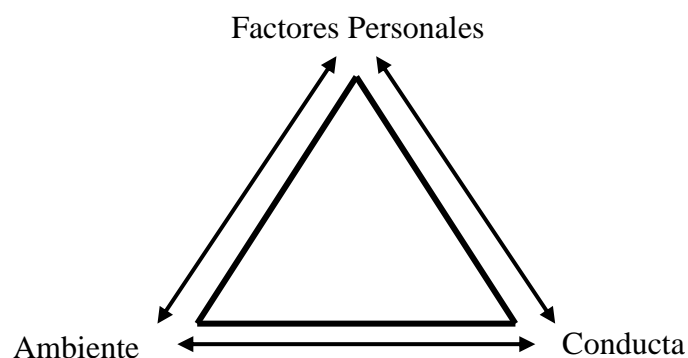


Figura 4: Modelo de Reciprocidad Triádica (adaptado de Bandura, 1987)

En este modelo de causalidad, la conducta, los factores personales y las influencias ambientales interactúan entre sí bidireccionalmente. El comportamiento humano no se concibe como controlado por factores internos o externos, sino como dependiente de la interacción entre los tres elementos mencionados. Cabe destacar que el término reciprocidad, no significa que los tres componentes del modelo se influyan

entre sí de la misma manera. La influencia relativa de cada factor varía en función de las actividades, las personas y las circunstancias.

Para la TSC los factores del entorno no constituyen una entidad que determina el curso de nuestras vidas, sino que los individuos juegan un rol en la construcción de su propio desarrollo. Si bien los factores del entorno y las circunstancias fortuitas pueden afectar el curso de la vida, la forma en que las personas aprovechan las oportunidades y manejan las situaciones de presión son los factores que marcan la diferencia. Así la TSC aboga por una *perspectiva agéntica* según la cual las personas son pro-activas, regulan y organizan su propio comportamiento, y reflexionan sobre el mismo. Por lo tanto, las personas no son vistas como productos de las circunstancias, sino como agentes que contribuyen a crearlas.

Para la TSC la agencia humana refiere a la capacidad para originar y dirigir las propias acciones para la consecución de determinados propósitos (Bandura, 2006). De manera semejante Lent (2013) lo conceptualiza como la capacidad para afrontar y lidiar con la adversidad de manera proactiva y dirigiendo de manera regulada e intencionada el propio esfuerzo.

La agencia humana no es sólo una idea que forma parte de la TSC, sino que constituye una concepción sobre la naturaleza humana, de hecho es una visión compartida por otras teorías como por ejemplo la Psicología Positiva (Bandura, 2011). El hombre no sólo es producto de presiones ambientales, mutaciones genéticas y recombinaciones reproductivas. La capacidad de simbolización nos permite comprender, predecir y alterar los cursos de nuestras propias vidas, constituyéndose así en una ventaja evolutiva. Así el lenguaje, la abstracción y deliberación cognitiva permitió suplantar la selección del entorno por la agencia humana. Los seres humanos somos una especie agéntica capaz de trascender las imposiciones del ambiente inmediato y dirigir el curso de nuestras propias vidas (Bandura, 2006).

Para Bandura (2006) la agencia humana involucra cuatro capacidades fundamentales. La primera es la *intencionalidad*, ya que las personas son capaces de formar intenciones, planes de acción y estrategias para alcanzar sus metas. La intención es una representación de una acción a futuro, no es simplemente un deseo o expectativa, sino que involucra un compromiso proactivo de llevarlas a cabo. Las intenciones actúan como auto-motivadores que afectan la probabilidad de acciones a futuro. Por otra parte

Bandura destaca que la intencionalidad se encuentra enraizada en la capacidad de *anticipación*. Dado que las personas no reaccionan simplemente a sus ambientes inmediatos ni están ancladas en su pasado. Si bien los hechos futuros no son factores determinantes de la conducta su representación puede tener un fuerte impacto en las acciones presentes. El significado que atribuyen las personas a los futuros resultados y las creencias sobre cómo las acciones cambiarán los resultados futuros afectan directamente sobre las acciones presentes.

Las personas no solo planifican y anticipan, sino que también *autoregulan* su conducta, motivación y afecto. La mayor parte del comportamiento está motivado y regulado a través de patrones internos y de reacciones autoevaluadores de las propias acciones. En este sentido cabe señalar que las acciones humanas dependen en parte de influencias auto-producidas. Según Bandura (2011) esta habilidad para regular los cursos de acción conllevan una serie de subfunciones cognitivas tales como el automonitoreo, los procesos de juicio y las autorreacciones. De esta manera las personas observan su propia conducta, efectúan comparaciones de la misma con patrones internos y la ejecución de otras personas y valoran los factores personales y situacionales que afectan la propia ejecución. Los juicios favorables de la propia ejecución generan autorreacciones (positivas o negativas) que sirven como incentivos motivacionales para el cambio o mantenimiento de la conducta.

Finalmente, las personas poseen capacidad *autoreflexiva*, lo cual permite a los individuos analizar sus experiencias y pensar sobre sus propios procesos de pensamiento. A partir de esta auto-evaluación pueden alterar su propio pensamiento y conductas (Bandura, 2006).

En síntesis, desde la perspectiva de la agencia humana se considera que las personas no son sólo consecuencias de sus circunstancias, sino que poseen la capacidad de ejercer un control sobre sus propias vidas. Tienen intencionalidades, efectúan planes a futuro, anticipan resultados de sus acciones, autorregulan su comportamiento y monitorean sus acciones para lograr la consecución de sus objetivos. Además auto-examinan su propio funcionamiento y establecen juicios sobre sus propias capacidades y sobre el logro de objetivos para efectuar los ajustes necesarios que le permiten cumplimentar sus metas. Esta visión del ser humano es directamente extrapolable al ámbito educativo. En efecto los estudiantes no son vistos como controlados por fuerzas

ambientales o biológicas, sino como seres participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje, vale decir, constructores activos de su propia conducta y de su ambiente.

Tal como señala Lent (2013), la noción del estudiante pasivo conceptualizado como un mero producto de las circunstancias es una ficción. Dos personas pueden encontrarse con un evento estresante inesperado pero presentar diferentes capacidades para adaptarse y afrontar dicho desafío. Más aún sugiere que la adaptación no es un aspecto “fijo” en las personas, sino que se trata de una capacidad fluida que depende en gran medida del aprendizaje y soporte social. Desde esta perspectiva los estudiantes que ingresan a la universidad son agentes activos que, en diferente medida, poseen la capacidad de afrontar las nuevas demandas académicas y dirigir su propio rumbo en la universidad.

Esta perspectiva ha recibido diferentes críticas, sobre todo sugiriendo que se acentúa el papel de la agencia humana y se subestima el papel del entorno (Blustein, 2011). Frente a estas críticas Lent (2013) señala que no se plantea una visión rígida de la agencia humana sino que desde la TSC se explicita que muchos factores del entorno pueden limitarla, fortalecerla o incluso anularla. Tal como plantea el Modelo de Reciprocidad Triádica de Bandura (1987), las variables personales y contextuales se afectan recíprocamente. En este sentido, no debe tomarse el concepto de agencia humana como si fuese una proposición de todo o nada. De hecho las personas varían en su desarrollo social, cultural y material, y por lo tanto, también en su capacidad para afrontar las adversidades y conseguir los objetivos que se proponen. Las personas no son barcos sin timón, incapaces de influir en el curso de su propia vida, aunque esto tampoco significa que sean capaces de controlar todos los eventos de su entorno. En efecto muchos factores no agenticos pueden afectar el curso de una carrera. Debe considerarse la existencia de cierto nivel de agencia, sin caer en la idea de que dicha agencia es ilimitada (Lent, 2013).

En el presente trabajo se considera que la idea de agencia humana enriquece la comprensión del proceso de ingreso a la facultad. El fracaso académico durante el ingreso a la universidad no es una mera consecuencia de variables situacionales, los estudiantes poseen un rol proactivo en los procesos de adaptación académica. De esta manera se requiere de estudios científicos que permitan explicar por qué algunos estudiantes transitan con éxito sus carreras respondiendo eficazmente a las nuevas

demandas educativas y sociales, mientras que otros sucumben a la insatisfacción y el fracaso académico.

Indagar sobre los factores de la agencia humana que fomentan el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes constituye un aspecto de importancia para promover el funcionamiento óptimo y saludable durante el ingreso universitario. Tal como señalan Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en su trabajo inaugural sobre Psicología Positiva, no sólo deben estudiarse las disfunciones y riesgos psicosociales sino también los factores que promueven el funcionamiento óptimo. En consonancia con ello, en este trabajo se considera de importancia indagar sobre los factores que permiten una transición segura de los estudiantes, así como un desarrollo exitoso de sus potencialidades.

En este sentido Bandura (2011) señala que la psicología positiva y la TSC comparten una visión agéntica del ser humano dado que ambas teorías subrayan la importancia del esfuerzo y el desarrollo de las fortalezas personales para mejorar las condiciones de vida, alcanzar las metas que nos proponemos e incrementar nuestra salud. Acorde con estas teorías en el presente trabajo se destaca la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que indaguen sobre los factores que promueven el desarrollo de las fortalezas y funcionamiento óptimo en el período de ingreso a la universidad.

La Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC)

La formación de los juicios de satisfacción académica (SA) es un proceso complejo que involucra diferentes variables. En un intento por sistematizar y articular dichas variables Lent (2004) propuso un modelo teórico de *satisfacción académica*, el cual toma en consideración constructos derivados de la TSCC (por ejemplo, autoeficacia y expectativas de resultados) y de otras teorías sobre el bienestar subjetivo (afecto positivo, por ejemplo).

La TSCC intenta capturar la idea de agencia humana propuesta por Bandura (1987), en este caso para explicar que las personas poseen un rol pro-activo en el establecimiento de sus niveles de satisfacción (Lent, 2013). Es decir que los alumnos pueden regular y organizar su comportamiento para aumentar sus niveles de SA. Según Lent y Brown (2006) existen tres componentes principales que permiten ejercer la capacidad agéntica: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y las

metas. Es esta capacidad para establecer metas, monitorear su logro en relación a estándares personales y reflexionar sobre las propias capacidades lo que permite a las personas influir sobre sus experiencias y desarrollo personal.

El impacto de la *autoeficacia* en el funcionamiento humano ha sido ampliamente corroborado (Bandura, 1997). Las creencias que posee una persona sobre sus capacidades para lograr determinado rendimiento permiten explicar si una persona tendrá iniciativa, perseverancia y, finalmente, si logrará la acción que se propuso. Asimismo, las *expectativas de resultados* constituyen un factor motivacional clave dado que antes de ejecutar una conducta las personas anticipan cuáles serán las consecuencias de ejecutarla. De esta manera llevarán a cabo un comportamiento sólo si anticipan resultados positivos y evitarán ejecutarlos sin prevén consecuencias negativas. Cabe señalar que estas expectativas se relacionan directamente con la autoeficacia, ya que el obtener los resultados deseados dependerá en gran medida de las capacidades que se posean para lograr el estándar necesario de rendimiento. Finalmente las *metas*, vale decir, la intención de realizar una actividad en particular o producir un determinado resultado, permiten a las personas desarrollar una capacidad auto-evaluativa. Es a partir del establecimiento de este criterio interno que las personas pueden regular el propio comportamiento (Lent, Brown & Hackett, 1994). Esta variable también se relaciona estrechamente con la autoeficacia y las expectativas de resultado.

Autoeficacia, expectativas de resultado y metas, serían los tres componentes del modelo de la TSCC que representan la idea de agencia humana. Sin embargo, tal como se señaló anteriormente esta teoría no posee una visión rígida sobre el papel agéntico, sino que reconoce que muchos factores del entorno pueden limitarla, fortalecerla o incluso anularla (Lent, 2013). Es por ello que el modelo de la TSCC incluye el papel de factores no agénticos que también pueden afectar el transcurso de una carrera. Concretamente estos factores son denominados por Lent y Brown (2006) como *Barreras y Apoyo Contextuales*. Estas variables contextuales pueden facilitar u obstaculizar el cumplimiento de los propósitos que las personas se plantean, y pueden ser objetivas (ingreso de los padres, por ejemplo) o percibidas (disponibilidad de un modelo académico, por ejemplo).

En síntesis, para Lent y Brown (2006) el “corazón” del modelo de la TSCC estaría dado por cuatro factores, tres factores personales agénticos (*autoeficacia*,

expectativas de resultados y metas) y un factor contextual no agéntico (*apoyo y barreras contextuales*). Estas variables aparecen sombreadas en la figura 6.

Inicialmente la TSCC consistía en tres modelos segmentados construidos para explicar el desarrollo de los intereses profesionales, la elección de carrera y el rendimiento académico (figura 6; Sheu et al., 2010). Cada uno de estos modelos presenta los factores centrales del modelo TSCC e incorpora variables más específicas según el tipo de comportamiento que se intenta explicar. Por ejemplo, para explicar el rendimiento académico se incluye dentro del modelo a las aptitudes personales, o para explicar la elección de carrera se incluye por ejemplo a los intereses profesionales (figura 6).

Dichos modelos teóricos han sido corroborados empíricamente en diversos trabajos (Lee, Flores, Navarro y Kanagui-Muñoz, 2015; Lent et al., 2013; Lent, Lopez, Sheu, y Lopez, 2011) y en distintas poblaciones (Cupani y Pautassi, 2013; Cupani, de Minzi, Pérez y Pautassi, 2010; Lent, Sheu, Gloster y Wilkins, 2010; Navarro, Flores, Lee y González, 2014), observándose en todos los casos que las variables centrales o “corazón” del TSCC presentan un elevado poder explicativo.

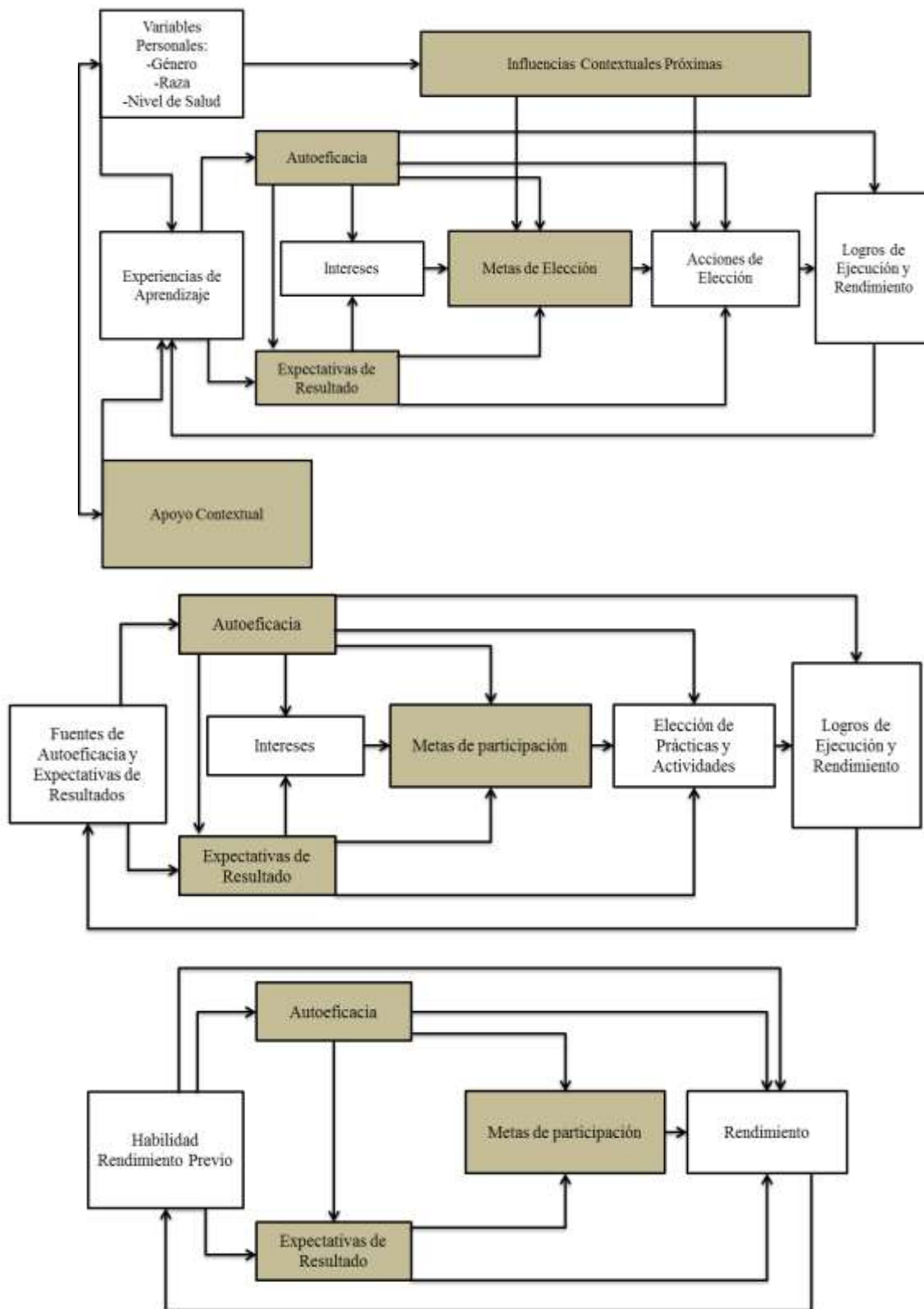


Figura 6. Modelos de Intereses, Elección Vocacional y Rendimiento Académico de la TSCC (adaptado de Lent, Brown y Hackett, 1994).

Por ejemplo, en el modelo de rendimiento/persistencia académica diversos estudios meta-analíticos (Brown, et al., 2008; Multon, Brown, & Lent, 1991; Robbins et al., 2004) corroboran un efecto fuerte y positivo entre las creencias de autoeficacia y el rendimiento académico, (valores comprendidos entre .38 y .50), así como también entre las metas académicas y el rendimiento (valores entre .18 y .34). No ocurre así con las expectativas de resultados cuyo papel en este modelo es aún equívoco (Lee et al., 2015). Por otra parte, en los modelos de intereses y elección de carrera también se ha corroborado el papel de éstas variables. En un meta-análisis reciente donde se consideraron 45 investigaciones empíricas previas (Sheu et al., 2010), se confirmó que la autoeficacia y las expectativas de resultados poseen un efecto significativo directo sobre los intereses y la elección vocacional. Asimismo se observó que los factores contextuales también contribuyen en la explicación del modelo, aunque su influencia sobre los intereses y la elección se encuentra mediada principalmente por los factores personales.

Más recientemente Lent (2004) propuso un cuarto modelo basado en la TSCC con el objetivo de explicar los factores implicados en el desarrollo de la SA. En dicho trabajo destaca el interés creciente de la psicología por estudiar los factores que promueven la salud y el funcionamiento psicológico positivo, y en particular plantea que los juicios de satisfacción en dominios específicos (como por ejemplo la SA) poseen una contribución clave en la explicación del bienestar global de las personas. Para formular este modelo en primera instancia Lent (2004) revisa una amplia variedad de constructos teóricos de diversas teorías sobre el bienestar, y posteriormente trata de articularlos utilizando como eje las variables centrales de la TSCC.

Según el modelo formulado por Lent (2004) la satisfacción general con la vida se encontraría directamente influenciada por los juicios SA. A su vez, la SA se vería afectada por las metas de los estudiantes, más concretamente por la percepción de progreso en las metas. Es decir que es más probable que las personas se encuentren satisfechas si se han involucrado activamente y han logrado un progreso efectivo en metas valoradas. Por otra parte sentirse competente para realizar una tarea de manera exitosa (autoeficacia) y anticipar consecuencias positivas (expectativas de resultados), favorece que las personas se involucren activamente en la consecución de sus metas y logren el progreso que están buscando. Finalmente, el apoyo del entorno puede

favorecer el desarrollo de las creencias de eficacia, lo cual genera la visualización de escenarios y consecuencias positivas, y por último, brindar recursos que colaboren en el logro de las metas establecidas (figura 7).

Tal como se señaló con anterioridad, además de las variables centrales de la TSCC se incorporan variables más específicas para cada modelo según el constructo que se intenta explicar. De esta forma en el modelo de SA se integra el papel de los rasgos o afectos positivos (Lent, 2004) los cuales influirían en la percepción que se posee sobre el apoyo del entorno, las creencias de autoeficacia, y los juicios de SA (figura 6).

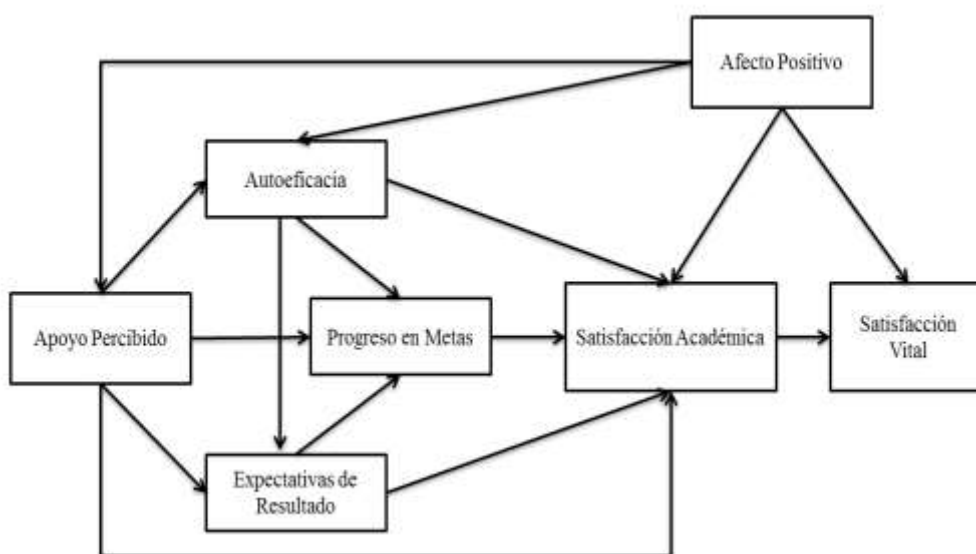


Figura 7. Modelo Social Cognitivo de Satisfacción Académica y Satisfacción con la Vida (adaptado de Lent, 2004)

Consideraciones Finales

Como se ha desarrollado en el presente trabajo, conjuntamente con el aumento de la posibilidad de acceso a la educación superior, en Argentina subsisten elevadas tasas de deserción. En efecto, los informes indican que entre el 47% y el 79.3% de los estudiantes no finaliza los estudios, dependiendo del sector socioeconómico al que pertenezca el alumno (SITEAL, 2012). En este sentido, una proporción grande de estudiantes quedaría fuera de los beneficios o efectos favorables a los cuales se accede por permanecer y terminar los estudios superiores. Entre estos se mencionó los beneficios económicos (García Fanelli y Jacinto, 2010), pero fundamentalmente se hizo

hincapié en la mejora de la salud y el aumento en la calidad de vida (Matud, et al., 2006; Veenhoven, 1994).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se resaltó la importancia de considerar variables psicológicas, en particular aquellas que posibilitan al estudiante afrontar de manera adecuada los estresores que le presenta la nueva vida universitaria. Entre los recursos psicológicos que permiten afrontar estas nuevas demandas se encuentran aquellos mencionados por la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 2006).

Así, la Teoría Social Cognitiva plantea una serie de variables que son relevantes para superar de manera adecuada las demandas exigidas por el ingreso a la universidad. En este punto cobra especial importancia el concepto de Agencia Humana, esto es, las personas no son el mero producto de circunstancias ambientales o fortuitas, sino que su conducta es intencionada y autoregulada. En otras palabras las personas son agentes proactivos capaces de regular distintos cursos de acción para hacer frente a las demandas que les presenta el contexto, ejerciendo control sobre su propio comportamiento. De este modo, en primer lugar se considera a los estudiantes universitarios como agentes activos, capaces de afrontar y lidiar de forma proactiva, esto es, de forma regulada e intencionalmente, con las nuevas demandas académicas (Lent, 2013).

Sumado a lo anterior, la capacidad agéntica se expresa a través de tres variables principales contempladas por la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (Lent & Brown, 2006): la autoeficacia, las expectativas de resultado, y las metas. En síntesis, y según los estudios analizados a lo largo de este trabajo, variables relevantes para el éxito académico, como ser el rendimiento o la satisfacción académica, se ven fuertemente influenciadas por estos factores personales de los propios alumnos, en otras palabras, por su propia capacidad de agencia. De esta manera, un estudiante que se crea más capaz de llevar a cabo de manera adecuada las tareas que se le presentan en su estudio, o de lidiar con los problemas que se le presentan en el contexto universitario, perseverará más en estas tareas, y tendrá más iniciativa de llevarlas a cabo. Asimismo, preverá resultados más positivos involucrándose activamente en la consecución de sus metas. Todo lo anterior propiciará una mayor satisfacción académica y mejoras en el rendimiento. En palabras de Bandura (1999) las creencias de autoeficacia desarrollan un rol fundamental posibilitando aprendices autodirigidos. De este modo, la confianza que

los estudiantes tengan en su capacidad para dominar las actividades académicas tendrá una influencia sobre el interés, las aspiraciones, los logros académicos, y por consiguiente en la propia satisfacción con los estudios. Por el contrario, un sentido bajo de eficacia aumentará la probabilidad de presentar eventos de ansiedad o insatisfacción. Concluyendo, comprender y actuar sobre estos factores es muy relevante dado que propician la satisfacción académica del estudiante, así como una transición más segura y exitosa por la universidad. En efecto, desde la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1999) se propone que se debe lograr que los estudiantes desarrollen estas destrezas de autoregulación de los determinantes que posibilitan un adecuado funcionamiento académico, determinantes que son motivacionales, afectivos y sociales.

En coincidencia con esto último, y siguiendo con el modelo de Lent (2004), las propuestas educativas para fomentar el ingreso y la permanencia en la universidad podrían girar en torno a dos grandes ejes interconectados: a) Propuestas dirigidas a actuar sobre los factores personales agénticos (autoeficacia, metas, expectativas de resultados); y b) Propuestas dirigidas en innovaciones contextuales (apoyo y facilidades contextuales).

En cuanto a las propuestas dirigidas a actuar sobre los factores personales agénticos, Bandura (1999) y Zimmerman (1999) han hecho foco en la Autoeficacia, como variable central para favorecer una participación más proactiva de los estudiantes, aumentar la permanencia en la universidad y mejorar el rendimiento. En efecto, se han propuesto hace tiempo los modos en que puede ejercerse efecto sobre la Autoeficacia. Lent y Brown (2006) explicaran que estas fuentes de autoeficacia son: a) logros de desempeño personal; b) aprendizaje vicario; c) persuasión social; y d) estados psicológicos y afectivos. Cabría proponer entonces medidas académicas que propicien cada una de estas fuentes de autoeficacia. Por ejemplo, permitiendo espacios en donde los estudiantes puedan tener experiencias directas y de logro con ciertas actividades curriculares de importancia, mediante ambientes de trabajos prácticos o uso de role plays. De esta manera, logrando un espacio en donde los estudiantes puedan verse capaces de realizar ciertas actividades tendrá muy probablemente un efecto directo sobre sus creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2006). Otras estrategias que pueden pensarse en este sentido son propiciar modelados o brindar feedback sobre la propia conducta. Pueden tomarse en este sentido por ejemplo las aportaciones de Kelly (2002).

Se pueden pensar así en ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje vicario mediado por modelos o personas que sean competentes en determinada tarea o acción. Pueden usarse también videos que muestren a los alumnos como llevar a cabo correctamente una tarea. Como explicará Bandura (1999) el modelado fomenta la autoeficacia dado que los modelos hábiles pueden demostrar a los alumnos las destrezas y formas efectivas para lidiar con ciertos obstáculos académicos o cómo dar respuestas a tareas específicas. Respecto al feedback, propiciar espacios en donde pueda darse al alumno una devolución inmediata, precisa y positiva acerca de su propio desempeño resulta clave también para lograr cambios en la autoeficacia (Kelly, 2002; Bandura, 1997).

En cuanto al Apoyo y las facilidades contextuales, sería conveniente proponer medidas que faciliten el acceso al apoyo o soporte social (Lent et al. 2016). Esta facilidad en el acceso al apoyo por parte de las instituciones educativas son útiles dado que tienen un impacto en la autoeficacia de los estudiantes, el establecimiento de metas y su consecución, así como en las expectativas de resultado, todo lo cual impacta favorablemente sobre la satisfacción y la persistencia en los estudios (Lent et al. 2016). Siguiendo esta línea, pueden proponerse innovaciones educativas que promuevan el acceso de los estudiantes al soporte por parte de los docentes y los mismos compañeros. En este sentido, Liaw y Huang (2013) dan cuenta, por ejemplo, de un ambiente de aprendizaje interactivo mediado por tecnología. Estos ambientes virtuales ofrecen los siguientes tipos de interacción: alumno-contenido; alumno-alumno; alumno-tutor. Además, este tipo de plataformas se insertan dentro del sistema de aprendizaje virtual (e-learning), y tienen la característica de que posibilitan una interacción mediada por redes computacionales (internet) e interfaces. Mantienen también las ventajas descritas para los ambientes virtuales de aprendizaje en general, esto es, se proponen modos de aprendizajes que expanden las posibilidades de interacción, removiendo las limitaciones de tiempo y espacio mediante la aplicación de herramientas de aprendizaje sincrónicas o asincrónicas. Asimismo, Liaw y Huang (2013) han dado cuenta de estudios previos que demuestran que estos espacios interactivos, como puede ser un foro virtual para hacer y responder preguntas, o para compartir información entre los usuarios, promueven la percepción de satisfacción de los estudiantes así como su autorregulación. Por este

motivo, los autores proponen la generación de medios virtuales de aprendizaje interactivo que sean amigables y de fácil uso para los alumnos.

Referencias

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Rodríguez, C., José, M., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Madrid: Martinez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de Brower.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Angentic Perspective. En P., Pajares y T., Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. United States of America: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2011) A Social Cognitive perspective on Positive Psychology, *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26:1, 7-20, DOI: 10.1174/021347411794078444
- Beccaria, L. & R. Maurizio (2005). *Mercado de trabajo y equidad en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004
- Buis, M. L. (2012). The composition of family background: The influence of the economic and cultural resources of both parents on the offspring's educational attainment in the Netherlands between 1939 and 1991. *European Sociological Review*, 29 (3): 593-602.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A metaanalytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.

- Dobricki, M., Komproe, I. H., de Jong, J. T., & Maercker, A. (2010). Adjustment disorders after severe life-events in four postconflict settings. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(1), 39-46.
- Chiu, C., & Ko, H. (2008). Parental factors related to children's reading: Evidence from comparing transnational marriage families and local families. Trabajo presentado en la 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei
- Cupani, M., & Pautassi, R. M. (2013). Predictive contribution of personality traits in a sociocognitive model of academic performance in mathematics. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 395-413.
- Cupani, M., de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 659-663.
- García de Fanelli, A. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1 (1), 73-86.
- García de Fanelli, A. M. (2005) *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- García Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Universia*, 1 (1), 58-75.
- García García, F. J., Sánchez Ayala, M. I., & Pérez Martín, A. (2001). Prevalencia de demencia y de sus subtipos principales en sujetos mayores de 65 años: efecto de la educación y ocupación: estudio Toledo. *Medicina clínica*, 116(11), 401-407.
- Goldenhersch, H.; Coria, A.; Chiavassa, N.; Moughty, M.T. & Saino, M. (2006). *Deserción Estudiantil en la Universidad. Estudio de un Caso: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.

- Jacinto, C. (2010). *Recent trends in technical education in Latin America*. UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Justicia, M.D.L.; Jimenez, C.F. & Sánchez, P. M.T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicología Educativa*, 11, (2), 99-111.
- Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Desclée de Brower.
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43-62.
- Lee, H. S., Flores, L. Y., Navarro, R., & Kanagui-Munoz, M. (2015). A Longitudinal Test of Social Cognitive Career Theory's Academic Persistence Model among Latino/a and White Men and Women Engineering Students. *Journal of Vocational Behavior*
- Lent, R. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 482-509
- Lent, R. W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-12
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 22-30.

- Lent, R. W., Lopez, F. G., Sheu, H. B., & Lopez Jr, A. M. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 184-192.
- Lent, R. W., Sheu, H. B., Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85
- Liaw, S. S. y Huang H.M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60, 14-24.
- Matud, M. P.; Guerrero, K. & Matías, R. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), 7-21.
- Medrano, L.; Galleano, C.; Galera, L. & Fernández, R. (2010). Creencias Irracionales, Rendimiento y Deserción Académica en Ingresantes Universitarios. *Liberabit* 16 (2), 183-191.
- Migliacci, M. L., Scharovsky, D., & Gonorazky, S. E. (2009). Deterioro cognitivo leve: características neuropsicológicas de los distintos subtipos. *Revista de neurología*, 48(5), 237-241.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H. S., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 146-155.
- Riphahn, R. T., & Schieferdecker, F. (2012). The transition to tertiary education and parental background over time. *Journal of Population Economics*, 25(2), 635-675.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288
- Seligman, M. & Csiksentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sheu, H. B., Chong, S. S., Chen, H. F., & Lin, W. C. (2014). Well-being of Taiwanese and Singaporean college students: Cross-cultural validity of a modified social cognitive model. *Journal of counseling psychology*, 61(3), 447.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 131-142.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL; 2012). Perfiles de Países. Extraído en Marzo del 2014 de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf
- UNC (2012). *Anuario Estadístico de la UNC*. Recuperado de http://www.unc.edu.ar//academicas/old-contents/programas-saa/estadisticas/anuarios/2012/unc_anuario_estadistico_2012.pdf/
- UNESCO (2006). *Informes sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela: Metrópolis.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait?. *Social indicators research*, 32(2), 101-160.
- Yamauchi, C. (2010). Parental investment in children: Differential pathways of parental education and mental health. *Economic Record*, 86(273), 210-226
- Zimitat, C. (2004). The first-year university experience frames students' later university experiences. Artículo presentado en la NZARE Conference, Wellington, New Zealand. Noviembre del 2004.
- Zimmerman, B. J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (Ed.) *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). España: Desclée de Brower.

Desafíos de la gestión universitaria:

Reflexiones en torno a las prácticas y tendencias en Paraguay

Ever F. Villalba Benítez. Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina.

villalbevill@gmail.com

Resumen

El trabajo aborda el tema de los desafíos por los cuales atraviesa la gestión de la universidad para cumplir sus funciones sustantivas (formación profesional, investigación científica y extensión universitaria) en un mundo cada vez más complejo y con recursos más limitados. Al mismo tiempo, se hace referencia a la búsqueda de alternativas hacia el cambio institucional y la optimización de medios, a fin de superar las limitaciones que caracteriza este siglo.

En primer lugar, se describe la caracterización de la educación superior universitaria en la región latinoamericana, considerando su evolución en las últimas décadas. Luego, se realiza una aproximación histórica y conceptual de la gestión universitaria, y se analizan las principales características de los modelos de gestión predominantes. Se plantean algunos nuevos desafíos que la gestión debería asumir para enfrentar los retos en el campo de las políticas públicas y la gestión universitaria.

Finalmente, se presentan criterios para pensar en nuevos modelos de gestión universitaria, necesarios para que la Universidad pueda cumplir con su rol de generar conocimientos científicos y tecnológicos actualizados, asumiendo estilos dinámicos de gestión, acordes con las exigencias del mundo globalizado, en el marco de la autonomía y la función social.

Palabras claves: universidad, gestión, educación superior, tendencia, caracterización.

University Management Challenges:

Reflections on practices and trends in Paraguay

Abstract

The paper addresses the issue of the challenges which flows through the management of

the university to fulfill its basic functions (professional training, scientific research and university extension), in an increasingly complex and more limited resources world, at the same time, reference to the search for alternatives is made towards institutional change and media optimization, in order to overcome the limitations that characterizes this century.

First, the characterization of university education in the Latin American region is described, considering its evolution in recent decades. Then, a historical and conceptual approach of university management is performed, and the main features of the prevailing management models are analyzed. Some new challenges that management should take, to face the challenges in the field of public policy and university management arise.

Finally, criteria are presented, to think about new models of university, necessary management for the University to fulfill its role of generating updated scientific and technological knowledge, assuming dynamic management styles, in line with the demands of the globalized world, in the context of autonomy and social function.

Keywords: University, management, higher education, trend, characterization

Introducción

Los procesos de cambio existentes a nivel mundial, regional y nacional, exigen a las Universidades una educación competitiva y de calidad en formación, actualización, transferencia, nuevos perfiles profesionales y producción científica y tecnológica.

Para Jaramillo¹ (2011) la universidad es un bien nacional público, social y colectivo. Las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad ante los problemas nacionales, en el sentido de buscar soluciones efectivas, mediante investigaciones o la docencia que ayuden al desarrollo del sector público, mediante la utilización eficiente de los recursos.

Sin embargo, en el caso de las Universidades Públicas, es recurrente la literatura donde se mencionan problemas que derivan de políticas presupuestarias deficientes y mal instrumentadas, así como de la inviabilidad de los modelos de gestión que se van haciendo cada vez más complejos e ineficientes.

Según Brunner (2011) las organizaciones exitosas son aquellas que logran modificar su modelo de gestión, adaptándolas a las demandas del entorno donde se encuentran insertas; exige que las universidades no deben ser indiferentes a los problemas de su alrededor, al contrario, debe abordarlos en forma crítica.

En este contexto, para abordar los desafíos por los cuales atraviesa la gestión de las universidades, y realizar aportes para la búsqueda de alternativas hacia el cambio institucional y la optimización de los recursos, se debe hacer referencia a las limitaciones de estas tendencias en los cambios posibles.

En este artículo se recurre a la bibliografía disponible sobre gestión universitaria, centrando la búsqueda en los estudios realizados sobre la educación superior en la región y se propone una primera caracterización sobre la educación superior universitaria en Latinoamérica, considerando su evolución en las últimas décadas. Luego se presenta una aproximación histórica y conceptual sobre la gestión universitaria y se analizan las principales características de los modelos de gestión predominantes en América Latina, en especial Paraguay.

¹ Rectora de la Universidad Nacional de Lanús – Argentina.

La Educación Superior en Latinoamérica

Para realizar una breve caracterización de la Educación Superior en América Latina, se debe considerar que la Universidad, hasta fines de la década del 80, tuvo una predominancia de gestión pública. Sin embargo, ante los distintos factores que emergieron, como la restricción presupuestaria, las políticas neoliberales de mercado, el fuerte incremento en las demandas por el acceso a la educación superior, “generaron un nuevo mapa socio – político en materia universitaria, para atender la configuración de este nuevo escenario en materia de educación se crearon diversos centro universitarios y no universitarios de gestión privada” (Fernández Lamarra, 2006 pág 34).

Por un lado, en la mayor parte de los países se consagra a nivel constitucional, el derecho a la educación y la autonomía de las universidades públicas o estatales. A su vez, para ordenar un sistema complejo y diversificado, se observa la tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior “a través de Leyes Generales de Educación o Ley Marco, que regule a todos los niveles del sistema y, en algunos casos, una Ley de Educación Superior específica para ese nivel” (Fernández Lamarra, 2006: pág 35). En el caso paraguayo, recién a partir del año 2013 se cuenta con una ley de educación superior, la N° 4995/2013, que ha sido y sigue siendo cuestionada por los actores universitarios de Paraguay.

Según Fernández Lamarra (2006) en las dos últimas décadas se produjo un aumento de instituciones y de matrículas universitarias², lo que favoreció la puesta en marcha de mecanismos de aseguramiento de la calidad, que a pesar de sus avances aún no lograron compensar la fuerte diversificación y la gran heterogeneidad de los niveles de calidad. El interés comercial por sobre lo académico en algunas instituciones es lo que dificulta mejorar la calidad, especialmente en las universidades de gestión privada. En Paraguay desde la vigencia de la Ley 4995/2013 de Educación Superior y la constitución del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), se produjeron, inclusive, la clausura de instituciones universitarias porque sus gestiones estaban alejadas de las condiciones mínimas establecidas para su funcionamiento.

Para Fernández Lamarra, el presupuesto destinado a la educación superior por los estados en Latinoamérica, es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades en

² En 1989, al inicio del período democrático en Paraguay existía apenas dos universidades, una de gestión pública, la Universidad Nacional de Asunción y la otra de gestión privada la Universidad Católica, posteriormente se crearon 7 universidades públicas y 45 privadas, en consonancia con la tendencia de la región.

materia de investigación y producción científica. Este tema es trascendental en las Universidades Públicas, teniendo en cuenta que, la “capacidad institucional para la investigación está situada predominantemente en las universidades y centros públicos estatales, y lo escaso del gasto público para investigación afecta la capacidad de producción científica y la pertinencia académica de las universidades” (2010: pág 8).

En el Paraguay sucede una cuestión hasta irónica en el tema de los recursos para la investigación, por un lado, las universidades nacionales deben luchar por mantener sus presupuestos actuales ante la amenaza del Ministerio de Hacienda, que bajo la excusa del control y la optimización del gasto público, recorta partidas presupuestarias destinadas a las universidades, por otro lado, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que cuenta con ingentes recursos para la financiación de proyectos de investigación, que a juzgar los criterios de las convocatorias y sus adjudicaciones tienen una inclinación para financiar proyectos vinculados al sector empresarial.³

“Otras características de los sistemas latinoamericanos, además de los recursos escasos, son: la débil capacidad ejecutiva de las universidades; la falta de eficiencia interna y externa en relación con la duración de los estudios y la deserción; las limitaciones de los mecanismos tradicionales de financiamiento público, y la falta de articulación con la sociedad y el mercado” (C. de Donini & Donini, 2003: pág 12).

Por lo expuesto, se puede afirmar que, en el marco de las conclusiones de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (2009), frente a la mercantilización de la educación superior en América Latina, es necesaria que la gestión universitaria se comprometa con la calidad y la equidad (Sander (2002,).

En este contexto, surgen entonces, una serie de interrogantes tales como: ¿Qué tipo de gestión es la predominante en las universidades públicas? ¿Los enfoques mencionados responden a las actuales necesidades y preocupaciones sociales? ¿Cuál es el modelo a seguir?

Delimitando el ámbito de la gestión

³ En materia de investigación con esta política de estado se saca autonomía a las universidades, atendiendo que las mismas pueden obtener financiación en investigaciones solamente en temas de interés del CONACYT, establecidos en el libro blanco de la ciencia <http://www.conacyt.gov.py/libro-blanco>, lo mismo ocurre en la Argentina con el CONICET.

Para una aproximación hacia las respuestas de los interrogantes formulados se debe primero diferenciar entre los conceptos de administración y de gestión. Según la disciplina que se ocupa del problema y el paradigma que utiliza, se diferencia o se identifica el concepto de gestión con administración, con gobierno o con ambos.

“La práctica semántica ha limitado la palabra gestión a una expresión genérica de acciones y omisiones dirigidas a obtener algún objetivo. Cuando este objetivo tiene relación con ingresos y egresos y sus relaciones, la expresión probablemente más utilizada es la de administración” (C. de Donini y Donini, 2003: pág 15).

Cómo mencionan distintos autores (Sander, 1996; García de Fanelli, 1998, C. de Donini y Donini, 2003; y Ferrer y Pelakais, 2004) se debe diferenciar entre *administración* y *gestión*. La administración del sistema y de la universidad, se refiere básicamente en establecer los mecanismos de funcionamiento simplemente, para lograr objetivos y metas establecidos por las normas y regulaciones del estado y la sociedad. Mientras que, gestión se relaciona con liderar procesos, de anticiparse a situaciones, transformar e innovar en contextos difíciles y contingentes, proponer estrategias que apuntan a una toma de decisiones participativas, ágil y pertinente, para mejorar las funciones sustantivas de la universidad como la formación profesional, la investigación científica y la extensión universitaria. (Donini, 2004). Los procesos de gestión están condicionados por distintas dimensiones que atraviesan su desarrollo y que deberían ser resignificados, a fin de dar cuenta de algunos de los desafíos que se presentan a la gestión de la educación superior universitaria en la región.

La gestión de las universidades, se refiere a los distintos aspectos de su funcionamiento, incluso los relativos a la naturaleza, a la evolución del vínculo social y a las finalidades que los relacionan o fusionan en una sociedad dada. Es decir, la administración es un componente sustancial de los procesos de gestión, por cuanto no es posible llevar adelante la aplicación de instrumentos para lograr objetivos, sin los elementos económicos que los materializan. Es decir, “sin la administración, la gestión es sólo expresión de deseos, pensamiento... buenas intenciones” (Gutiérrez, 2008).

Este enfoque permite aportar una precisión en términos de localización epistemológica de las ciencias de la gestión o ciencias administrativas. A su vez, deben considerarse, como componentes de las ciencias sociales y humanas con “conocimientos de acción” o de acción colectiva, congruente con una visión de gestión por su

implicación social (Sander, 2002).

Tendencias en Gestión Educativa

Los procesos de gestión deben ser reconocidos por sus propias especificidades construidas en su devenir histórico; en el desarrollo de las teóricas y las prácticas; atendiendo a los condicionamientos de las distintas dimensiones que los atraviesan y configuran. En este sentido, la gestión educativa se inscribe en dos modelos o posicionamientos a priori distintos: el primero, un tipo particular de la gestión de las organizaciones, con el mismo planteamiento que aquella que se aplicaría a un sistema técnico.

“Un planteamiento racional, cartesiano, distanciada con relación a su objeto, poniéndolo en una secuencia del tipo previsión, programación, presupuestación, ejecución, control, evaluación, corrección, que serían los parámetros a considerar para medir el modelo económico de las universidades, representado básicamente en los indicadores de los programas de planeación-evaluación implementados por el gobierno federal a las universidades públicas para la obtención de recursos que les permitan realizar sus funciones sustantivas y adjetivas” (Meléndez, Solis, & Gómez, 2010).

El segundo, como un aspecto de la realidad universitaria. Es decir, la del “Protagonista Social”, inserto en la organización que se encarga de gestionar, en relación con los otros miembros de la organización, con las otras organizaciones e instituciones sociopolíticas.

Como afirma Lopera:

“las gestiones son esta vez más subjetivas, implicadas, emergentes, a veces heurísticas, según los procesos de co-construcción o de estrategia de paso, y están representados los estatutos, normas de funcionamiento, estructuración interna, relaciones con los otros protagonistas individuales o colectivos y sus métodos de control” (2004).

Estos dos enfoques en la gestión universitaria corresponden a concepciones distintas, a veces antagónicas, de la gestión-dirección. Son dos paradigmas distintos, pero complementarios que tienen su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales, históricamente construidas en función de una larga trayectoria, de la misión específica; y del carácter específico de la universidad y de su gestión.

“Es posible definir la especificidad de la administración de la educación como campo teórico y praxiológico en función de la peculiar naturaleza de la educación como práctica política y cultural comprometida con la promoción de los valores éticos que orientan el pleno ejercicio de la ciudadanía en la sociedad democrática” (Sander,1996).

Perspectiva histórica de la gestión universitaria

La noción más simple y temprana sobre la gestión universitaria, respondía a una idea de universidad, con escasas funciones administrativas y de coordinación, con una dedicación casi exclusiva a lo académico. Sin embargo, en los últimos años la organización universitaria y su gestión se ha complejizado, en particular en lo relativo a aquellas dimensiones organizacionales y operativas relacionadas con tareas, recursos, procesos, productos, resultados e impactos (Martínez, 2000).

Observando el caso paraguayo, los gestores de las Universidades Públicas y su gestión deben someterse a las mismas disposiciones legales e indicaciones del Ministerio de Hacienda, dispuestas para un ministerio determinado o una empresa pública, si bien en la Constitución Nacional establece que la universidades son autónomas, establecerán sus estatutos y formas de gobierno; las normativas de carácter presupuestal limitan o dificultan el actuar de las universidades para el cumplimiento eficaz de sus fines.

Lemaitre refiere que es necesario un permanente equilibrio entre la gestión académica, la gestión administrativa y lo social.

“Si prima la comunidad académica y se hace caso omiso de los aspectos organizacionales, la institución no es sustentable; si priman las consideraciones de eficiencia, la universidad pierde el sentido de su quehacer y por tanto de su eficacia; y si el marco social define su rol y funciones, la universidad pierde su autonomía, pero si la ignora, pierde su pertinencia” (2016).

Como ha sido mencionado, la gestión universitaria en América Latina debe ser examinada en su propio devenir histórico-político.

Sander identifica los siguientes enfoques conceptuales en materia de administración-gestión:

- el *enfoque jurídico*: dominó durante el período colonial, con un carácter normativo y con pensamiento deductivo;

- el *enfoque tecnocrático*: desarrollado a inicios del siglo XX, respondiendo al movimiento científico, gerencial y burocrático de la escuela clásica de administración;
- el *enfoque conductista*: relacionado con la escuela psico sociológica de los años 30 y 40, incluyendo la teoría del sistema social en la organización y gestión universitaria;
- el *enfoque desarrollista*: que floreció en la posguerra, con naturaleza modernizadora y racionalista;
- y el *enfoque sociológico*, sustentado en las últimas décadas, donde se incorporan teorías sociológicas y soluciones universitarias para satisfacer las necesidades y preocupaciones sociales;
- *El enfoque multidimensional – la gestión democrática para una educación de calidad para todos* - “este desafío educativo y administrativo está fundamentado en la deconstrucción y la reconstrucción de los conocimientos pedagógicos y administrativos acumulados en el curso de la historia de la educación latinoamericana, (...) continúa siendo una propuesta heurística y praxiológica inconclusa, un modelo en vías de construcción” (1996:).

Para poder comprender los distintos modelos y revelar cuál o cuáles son los predominantes, es necesario remitirse a mediados de la década del setenta, cuando una de las consecuencias de la crisis económica fue la reducción relativa del gasto público social.

En la década del ochenta, se implementaron ajustes económicos consistentes en recortes en los servicios públicos como educación, salud y previsión social. Para administrar la crisis económica, entonces recurrieron a los grandes exponentes de la administración como Taylor y Emerson en busca de soluciones, se desarrollaron prácticas neotayloristas en la administración del estado, en la gestión de las instituciones sociales, incluyendo las universidades. Y hacia la década del noventa se adopta el enfoque del gerencialismo, con el cual, se introduce en el sector público las ideas y prácticas utilizadas en el sector privado, en particular el *modelo de gestión de calidad total*⁴ (Sander, 2002).

⁴ El término calidad para la administración “significa agregar más valor a los productos y servicios y

El enfoque planteado, traspasa el enfoque tradicional de la calidad solamente basada en las normas y el cumplimiento de determinadas características de los productos o servicios. “El interés apunta a una idea estratégica de una permanente atención a las necesidades del cliente y a una comunicación continua con el mercado para el desarrollo de una lealtad y preferencia de los clientes o usuarios” (Druker, 1998).

A nivel universitario, el gerencialismo llega a la universidad asociada a una idea “mercantilista, funcional a la economía de mercado, donde se realizan evaluaciones externas en términos de eficiencia y productividad (...) deja al descubierto las debilidades de la gestión” (Martínez, 2000). Este modelo que coloca la gestión y comercialización del conocimiento como aspectos centrales tiene una importante influencia en los cambios que asumen las universidades así como el desarrollo de sus funciones sustantivas: *la docencia, la investigación y la extensión*.

Autores como Koontz y Weihrich (1998) mencionan algunos cambios u orientaciones, tanto en el nivel macro como al interior de las instituciones que se han desarrollado a partir de la década de los 90. El centralismo de la administración en las instancias del gobierno universitario deberá dar lugar a un proceso de descentralización para la gestión universitaria estratégica y pertinente. Es decir, pasar de una administración cerrada y jerárquica deberá dar paso a la gestión horizontal, que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa.

Se inicia, de esta manera, “un proceso de traspaso hacia una *cultura de una gestión responsable y eficiente*, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior” (Fernández Lamarra, 2006).

“Los principios normativos y universales de los paradigmas tradicionales de administración deben dar lugar a la adaptabilidad y la flexibilidad en base a las características concretas. Se coloca el énfasis en la calidad de los insumos, de los procesos administrativos y laborales y de sus resultados en base a un sistema de evaluación cualitativa permanente que abarca a todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de gestión en contraposición a los modelos tradicionales de administración

distinguirlos de la competencia”. La calidad total implica “la participación continua de todos los trabajadores de una organización en la mejoría del desarrollo, diseño, fabricación y mantenimiento de los productos y servicios de una organización” (Rico, 1992).

que se centran en el producto y en la cantidad de resultados basados en un sistema de evaluación ex-post” (Sander, 2012:).

Sin embargo, a pesar de los auspiciosos cambios que se introducen desde el concepto de *calidad total*, Sander advierte que:

“Existe una falta de definición respecto de su utilización en las diversas organizaciones sociales en función de la variedad de fines, de servicios y de intereses creados. Son diferentes, por ejemplo, los fines de las empresas comerciales, los hospitales y las escuelas. Es diferente la naturaleza de la industria privada y la universidad pública. En el interior de la universidad, es diferente la naturaleza de la administración académica y de la gestión de los servicios financieros y materiales. Son diferentes los intereses de los dirigentes, los servidores públicos y los estudiantes. A pesar del énfasis que algunos teóricos dan a los aspectos humanos en el modelo de gestión de calidad total, en su aplicación práctica existe un reducido espacio para la participación ciudadana y la equidad” (Sander, 2002).

En este contexto, es importante señalar el análisis del pensador De Sousa Santos (2007), respecto de los tres diferentes tipos de crisis que atraviesan las universidades: institucional, legitimidad y hegemonía. En relación con la primera, se produjo, en perspectiva del autor citado, debido al conflicto existente entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la exigencia del mercado a someterlas a criterios y estándares de eficiencia y productividad de índole empresarial, y es ahí, donde radica el principal problema debido a que las universidades no fueron creadas con fines empresariales, ni mucho menos creadas como tales.

En este marco, la gestión universitaria se transforma, en palabras de Martínez (2000) en “la vigilancia de la coherencia entre su identidad, su orientación y su desempeño, reafirmando el sentido único al que deben responder las acciones, las respuestas a los desafíos contextuales y la resolución de las tensiones que enfrente y padezca”. Es decir, la gestión deja de ser una “tecnología neutra o una tarea de ingeniería: es una labor de construcción, preservación y proyección (...) que involucra a muy diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados que alcanza” (Martínez, 2000).

La concepción de gestión universitaria descrita, exige la necesidad de diseñar un modelo superador, que dé cuenta de los requerimientos específicos de la administración pública y la gestión universitaria. Y podríamos agregar, que atienda a las diferencias institucionales entre las universidades.

Algunas diferencias en la gestión entre las universidades públicas y las privadas

Jaramillo expone que es posible afirmar que la función de las universidades es buscar la excelencia académica de sus educandos, perfeccionar sus docentes, formar futuros egresados para que ingresen al mercado laboral y realizar investigación científico-tecnológica, así como actividades de extensión social. La universidad posee una indelegable “responsabilidad pública, social de atender prioritariamente las necesidades del desarrollo nacional y regional, buscando la redistribución del conocimiento y la elevación de la calidad de vida de la comunidad en su conjunto” (2011).

Existen aspectos y cuestiones comunes entre las universidades públicas y privadas, como las actividades de docencia, investigación y extensión, lo que les da un status especial respecto al resto de las organizaciones. Pero, las diferencias en su estructura son fundamentales, en particular las que se derivan de la distinta conformación de la autonomía. Estas diferencias se acentúan en el ámbito de la administración. Lo que exige, considerar de manera diferente el funcionamiento y la gestión de ambos tipos instituciones (Gutierrez, 2005).

“Para Roland Pérez, las universidades públicas tienen una actividad que, por hipótesis, no se destina a los mercados. Su producto principal (la educación) es muy distinto a las finalidades de las organizaciones empresariales. Las misiones de la universidad pública están garantizadas por el Estado; y aunque su producto principal no es comercial, se genera en el mundo comercial mediante la adquisición de bienes y servicios necesarios para su actividad. Estos aspectos son relevantes para la organización universitaria que se ve sometida a menudo a cargas económicas significativas en su respectivo medio ambiente específico” (Meléndez, Solís y Gómez, 2010).

De hecho, el modelo económico, establece también un modo de inserción social de las universidades públicas, no solo redefiniendo sus funciones sino para la obtención de los recursos necesarios para el ejercicio de sus funciones y garantizar su viabilidad y permanencia en el futuro, a través de la diversificación de las fuentes de financiamiento, y de los niveles de vinculación con el sector productivo, los gobiernos locales, las organizaciones sociales y las redes académicas. De aquí se deduce que, la universidad pública puede ser representada por dos parámetros:

“Los primeros, definen su modelo económico, es decir, su método de inserción en el sistema social, desde el punto de vista de la obtención de los recursos necesarios para el ejercicio de sus misiones y la utilización del producto de su actividad. Los segundos, definen su régimen de gobernanza. Es decir, su método de inserción en el sistema social, desde el punto de vista de las normas (formales o informales), y comportamientos que regulan su estructura y su funcionamiento interno, así como las relaciones con los otros protagonistas” (Meléndez, Solís y Gómez, 2010).

Estas dos dimensiones, específicas de cada universidad, no son independientes una de la otra. De hecho, la articulación entre los dos componentes es el atributo del sistema de gestión. “El sistema de gestión, entendido como acción colectiva de una universidad pública, articula un modelo económico y un régimen de gobernanza convenientes a la inserción de la institución en el sistema social” (Cassasus, 1998).

Un ejemplo de esta conceptualización, se evidencia en el caso del financiamiento. Parafraseando a Becerra y Centrángolo (2001) las universidades públicas financian sus actividades con el presupuesto público y están sujetas a las leyes de administración financiera y de auditoría del Estado. En cambio en las universidades privadas, la recaudación es un elemento sustancial para su financiamiento.

“El manejo presupuestario y financiero es casi un problema permanente de conflicto. Además las universidades realizan muy pocas reasignaciones en búsqueda de eficiencia, considerando que los nuevos requerimientos sólo pueden ser solventados con mayores recursos. Esto plantea un permanente reclamo de mayor presupuesto, que de por sí ya es exiguo en términos de cualquier parámetro internacional que se considere” (Mendoza, 2002).

En líneas generales, la universidad pública presenta una estructura de gestión usualmente ineficiente, burocrática y lenta. En particular, “la complejidad de sus estructuras de gobierno, la hacen no del todo atractivas para los actores sociales con necesidades que podrían ser satisfechas por la universidad” (Martínez, 2000). A su vez, la forma de organización, de toma de decisiones y la falta de planificación de la universidad pública suele presentar “importantes limitaciones para gestionar con eficiencia el desarrollo científico y tecnológico, ante las nuevas formas de organización, en la formación y capacitación de profesionales y en los procedimientos de distribución social de los bienes culturales y materiales” (Cassasus, 1998).

Es decir, siempre y cuando la universidad asuma su responsabilidad social “convergen esfuerzos para contribuir al desarrollo social y regional en pos de lograr una sociedad más justa” (Jaramillo, 2011).

Conclusión

Como hemos señalado, las universidades públicas adoptan una identidad propia a partir de la forma en que responden a las características generales y específicas del entorno donde se desarrollan, y del modo de inserción social que establecen con su contexto externo.

Sin embargo, frente a un avance del “gerencialismo” empresarial y la tendencia de la eficiencia de los mercados como regulaciones del funcionamiento de las universidades, denominada por Boaventura De Sousa Santos como la *crisis institucional*, se debe estar alerta. Se hace necesario proponer modelos de gestión universitaria que integren “procedimientos administrativos, procesos técnicos y la misión de las universidades como componentes estrechamente articulados. Valorando la democracia como forma de gobierno y la participación como estrategia administrativa; respetando la idiosincrasia de la universidad y de los contextos donde se inserta” (Martínez, 2000).

El gestor de la universidad debe entender que ésta, no es una organización cualquiera, y su gestión no puede ser encarada como normalmente se establece para la organización pública o privada, sino que necesariamente debe tener la capacidad de armonizar las funciones académicas, administrativas y sociales. La primacía de una de las funciones sobre otras, provocaría un desequilibrio considerable para en el cumplimiento de los fines.

La gestión administrativa debería apoyar y ser soporte de la acción de los grupos académicos y de la toma de decisiones de los directivos, en el sentido que el diseño de

las estructuras administrativas, tendrá que hacerse en función de las necesidades sociales y académicas. A su vez, las condiciones de gestión de algunas universidades públicas requieren también de una mayor “profesionalización del personal administrativo, para proporcionar un mejor soporte a los requerimientos de las actividades de investigación, docencia y difusión” (De Vries e Ibarra, 2004). En coincidencia con Brunner el éxito de las universidades públicas depende de la voluntad de sus gestores en asumir riesgos, espíritu transformador y un gran liderazgo para enfrentar los nuevos desafíos en un mundo cada vez más globalizado.

En el contexto planteado, se debería realizar un trabajo de aseguramiento de la calidad de la gestión administrativa, mejorando las prácticas existentes, acreditando los procesos administrativos y documentando el conocimiento adquirido; y mejorando sus instrumentos de gestión, las dependencias administrativas de las universidades, particularmente en las públicas, deben entenderse que sus tareas son de apoyo a las funciones misionales de formación profesional, investigación y extensión universitaria.

La capacidad de gestión de la universidad pública debería poner el énfasis en la promoción de la participación y la democratización de la toma de decisiones, para garantizar una educación de calidad para todos. Para ello, se debería incorporar nuevas formas organizativas y nuevos métodos de gestión, a fin de asegurar economía-eficacia-eficiencia y calidad para garantizar el derecho a la educación superior, sin perder la esencia de la universidad, manteniendo la gestión democrática participativa, la autonomía universitaria, conquistas que han sido logradas a lo largo de la historia universitaria en América.

En el caso paraguayo, se impone una revisión de la forma de organización de las universidades públicas, teniendo en cuenta que, de las ocho existentes, tienen la misma estructura organizativa siete de ellas, solo la última en crearse se diferencia de las demás en cuanto a su organización. El planteamiento que se debe instalar es la administración centralizada y la gestión académica descentralizada, donde el rector pueda tener mayor intervención en la ejecución de las líneas trazadas, por un único consejo integrado por representantes de los distintos estamentos, donde los decanos o directores de facultades y departamentos se constituyan en colaboradores directos del rector, teniendo en cuenta variables como cantidad alumnos y docentes por carreras, facultades o departamentos, porque no es lo mismo una universidad de cuatro mil estudiantes que una de cincuenta mil, como así tampoco la disponibilidad presupuestaria de cada una de ellas.

Es pertinente, asegurar que las acciones de gobierno y de administración de las universidades brinden respuestas a algunos de los actuales desafíos “para desarrollar una perspectiva democrática de la gestión, promoviendo una educación de calidad para todos, con énfasis en la aplicación de los conceptos de libertad, equidad y participación” (Sander, 2002).

Bibliografía

- Becerra, M. y Cetrángolo, O. (2001), “Notas para Contribuir al Debate sobre el Financiamiento de las Universidades”, en Escenarios Alternativos: Revista de Análisis Político. *Educación Superior: Viejos Problemas, Nuevos Desafíos*, 134-145, Buenos Aires.
- Brunner, J. J. (2000) *Educación: escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL/ Fundación Chile, Santiago de Chile, enero de 2000 (a)
- Brunner, J. J. (2011). *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. Revista de Educación, (355), 137-159.
- Casassus, J. (1998). “Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos”. Disponible en www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto
- C. De Donini, A. M. y Donini, A.O. (2003). “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”. Documento de Trabajo N° 107, Universidad de Belgrano, Argentina. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf Acceso: 08/05/16
- De Vries, W y Ibarra Colado, E. (2004). “La gestión de la Universidad”. Revista Mexicana de la Investigación Universitaria, vol. 9, núm. 22, Pp. 575–584. Disponible en <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Devries2004.pdf> Acceso: 10/05/16
- Donini A, (2004) “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”, en Barsky O., Sigal

V., Dávila, M. (coords) *Los desafíos de la universidad argentina*, Universidad de Belgrano, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, pág. 305-341.

Díaz Navas, MG (2011) *La universidad como “organización compleja”* Venezuela: Ed. Universidad Rafael Urdaneta

Druker, P. (1998). *La Administración*. Colombia. Editorial Norma.

De Sousa Santos, B. (2007) *La Universidad en el Siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, La Paz – Bolivia, Plural Editores.

Fernández Lamarra, N (2006) “Hacia la universidad que necesitamos. Una nueva agenda para la educación superior en América Latina y Argentina”, en Revista *La Universidad*, N° 34, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, marzo.

Fernández Lamarra, N (2010) *La Universidad Latinoamericana en el marco de su Autonomía*, Congreso Internacional Restos y Expectativas sobre la Universidad, Universidad de Guadalajara, octubre.

Ferrer, T y Pelakais, C (2004) “Tendencias gerenciales y la gestión universitaria” *Revista de Ciencias Sociales* (RCS) Vol. X, No. 1, Enero - Abril, pp. 148 – 163 FACES - LUZ · Universidad del Zulia, Venezuela

García de Fanelli, A.M. (1998), *Gestión de las Universidades Públicas: La Experiencia Internacional*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Gutierrez, R. (2008) *Claro oscuros de la Universidad* Ed. Dunken: Buenos Aires.

Jaramillo, A (2011) *Universidad y Proyecto Nacional*. 2da edición Buenos Aires: Ed. Nuevo Punto

Koontz y Weihrich. (1998) *Administración, una perspectiva Global*. McGraw- Hill. México.

LEY N° 5554 Que aprueba el Presupuesto General de la Nación para el ejercicio 2016.

Lemaitre (2016)

Lopera, P.C. M (2004). “Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria”. *Revista Mexicana de la Investigación Universitaria*, vol. 9, núm. 22, Pp. 617–635.

Martinez Nogueira, R (2000) *Evaluación de la gestión* Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Meléndez Guerrero, M., Solís Péres, P., & Gómez Romero, J. (2010). *Gobernanza y*

- Mendoza Rojas, J (2002). *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX*. México. Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM
- Rico, R. (1997). *Calidad Estratégica Total*. Editorial Macchi. Argentina.
- Sander, B (1996) *Gestión universitaria en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Buenos Aires: Editorial Troquel
- Sander, B. (2002), “Políticas Públicas y Gestión Universitaria en América Latina: Discurso Global y Realidades Locales”, *Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre), pp. 13-30
- Sander, B (2012) *Nuevas Tendencias en la Gestión: Democracia y Calidad*. Disponible en <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/nuevas-tendencias-en-la-gestion-educativa/> 26.07.16
- Sanyal, C. (2002) “La Gestión Universitaria en Período de Crisis Financiera” en AAVV, *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria*. UNESCO/IPE. Paris.
- UNESCO (2009) *Declaración Mundial Sobre la Educación*, París.

La institucionalización de la Profesión Académica en Uruguay:

Tensiones y desafíos

Enrique Martínez Larrechea. Instituto Universitario Sudamericano –IUSUR, Uruguay

martinez.larrechea@gmail.com – enriquemartinez@iusur.edu.uy

Adriana Chiancone Universidad CLAEH, Uruguay

achiancouniversidad@gmail.com

Resumen

En este trabajo intentamos describir y conceptualizar el proceso de institucionalización progresiva de la profesión académica en Uruguay. La configuración de la misma es un resultado complejo de varios factores, entre ellos la orientación universalista de la intelectualidad uruguaya, así como la inclusión de los académicos en el contexto de la principal universidad pública uruguaya. Después del fin de la dictadura militar que gobernó el país entre 1973 y 1985 se produjo una "reinstitutionalización" de la ciencia, la tecnología, la innovación y de la educación superior. A través del establecimiento de un programa nacional dedicado al desarrollo de las ciencias fundamentales, tanto la investigación como los investigadores aumentaron su peso y visibilidad en el sistema. Otras innovaciones institucionales, herramientas y mecanismos de promoción también se crearon durante las últimas dos décadas y un cuerpo emergente de investigadores y profesores comenzó a ser visible. Este estudio descriptivo e interpretativo se apoya en la revisión documental y bibliográfica, y el análisis de los principales resultados de las operaciones censales de las bases de Estadísticas Básicas de la Universidad de la República -UdelaR- y del Sistema Nacional de Investigadores -SNI. La profesión académica se compone en Uruguay de menos de diez mil docentes e investigadores, concentrados principalmente en el sector público y cuyo núcleo duro se encuentra categorizado por el SNI.

Palabras claves: Educación Superior, Educación Comparada, Profesión Académica, Ciencia, tecnología e innovación, Uruguay.

The institutionalization of the Academic Profession in Uruguay: Tensions and challenges.

Abstract

In this paper we try to describe and conceptualize the process of progressive institutionalization of the academic profession in Uruguay. This configuration is a complex result of several factors, including the universalist orientation of the Uruguayan intelligentsia, as well as the inclusion of academics in the context of the main Uruguayan public university.

Keywords:

Higher Education – Comparative Education – Academic Profession – Science, Technology and innovation - Uruguay

Introducción

El Uruguay es un país de renta media y relativamente alto desarrollo humano. Posee una escasa población de tres millones trescientos mil habitantes, de los cuales aproximadamente un millón se encuentra inserto en algún nivel del sistema educativo.

Posee una matrícula de educación superior cercana a los ciento treinta mil estudiantes, si bien esta cifra incluye también al sub-sistema de formación docente -de carácter terciario no universitario- y a instituciones de educación superior de otros servicios del estado.

La matrícula universitaria es inferior y se encuentra próxima a los ciento diez mil estudiantes.

Tomando los datos agregados para el conjunto de los sub-sistemas de educación superior, la tasa bruta de matrícula se ubica por encima del 50%, delineando el perfil de un sistema pequeño (hasta 150 mil estudiantes) pero con un nivel de acceso masivo al sistema.

La baja tasa de egreso de la educación media (inferiores al 40% de una cohorte) constituyen la principal limitación para el acceso de los jóvenes a la educación superior y una mejora en dicho indicador -que no se prevé en lo inmediato, pero que podría mejorar a lo largo de la tercera década del siglo XXI- podría llevar la matriculación a niveles generalizados, tendientes a la universalización.

Uruguay posee históricamente un alto nivel de concentración demográfica en la zona metropolitana del sur del país, en el que residen las dos terceras partes de la población. Es una sociedad envejecida, un “país de emigración”, con un escaso dinamismo demográfico, con instituciones democráticas relativamente estables y una orientación cultural universalista y cosmopolita.

En el período posterior a la dictadura militar (1973-1984) el país recuperó sus instituciones democráticas, la autonomía de su por entonces única universidad pública (la Universidad de la República, UdelaR) y comenzó un tránsito firme hacia la diferenciación institucional, el surgimiento de un sector privado pequeño, la implantación en todo el territorio nacional y, fundamentalmente el desarrollo del nivel del posgrado, a partir del funcionamiento, desde 1986, del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA).

A partir de este programa, y del surgimiento en 1992 de la Comisión Sectorial de

Investigación Científica -CSIC- de la Udelar y, más tarde, con la formulación de políticas públicas estatales de promoción del sistema de ciencia, tecnología e innovación y de la interfase entre CTI y Educación Superior se reunieron los elementos estructurales que hicieron posible el surgimiento de un tipo de práctica que podemos denominar como la profesión académica.

En este artículo nos proponemos caracterizar a la profesión académica en el Uruguay, en términos históricos, comparativos, conceptuales y empíricos. Para ello desarrollamos una investigación de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo, que intenta caracterizar el objeto de estudio a la luz de la rica investigación comparativa internacional y de algunos aportes nacionales.

Recurrimos a la revisión bibliográfica y documental y al análisis de bases de datos relativos a la docencia y la investigación universitaria en Uruguay.

Considerando que algunas instituciones de educación superior no se han caracterizado por la práctica integrada de las funciones de docencia e investigación, el estudio que desarrollamos se concentra sólo en la profesión académica en el sector universitario uruguayo y en el PEDECIBA en el período comprendido entre 1986 y 2017. Es en ese lapso cuando la profesión académica comienza a institucionalizarse, a volverse objeto de programas e instituciones específicas, y de políticas públicas orientadas a su desarrollo. Es también el período en que se construye información e investigación que permite su conceptualización.

El objetivo es pues la caracterización descriptiva de la profesión académica en Uruguay, así como la interpretación de su proceso de institucionalización, en el contexto de cambios relevantes del sistema universitario y del sistema de educación superior en el país.

La hipótesis central de este estudio es que la profesión académica, sin perjuicio de antecedentes históricos valiosos se construye socialmente en tanto tal en el período de redemocratización (1985-2017), a partir de la instalación del programa de desarrollo de ciencias básicas, de la reconstitución de las comunidades científicas transmigradas durante la dictadura, del consiguiente desarrollo de la productividad y de la creciente visibilidad de la producción académica nacional. (Chiancone, 1996; Chiancone 1997).

Si bien el Régimen de Dedicación Total se creó en 1958, existía el Instituto de Investigaciones Biológicas (IIBCE) fundado por Clemente Estable y a lo largo de la

década de los sesenta se crean el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y otras relevantes instituciones de investigación aplicada y no universitaria en áreas agrícolas, ganaderas y pesqueras, sostenemos en este trabajo que faltaba la percepción de la profesión académica como una carrera profesional de docencia e investigación, ligada a la enseñanza de posgrado, a la conformación de grupos de investigación, a la visibilidad de la investigación nacional, y a mecanismos específicos de promoción de la misma.

Además, en 1985, al recuperarse el régimen democrático y la autonomía universitaria, la matrícula universitaria se había masificado, generando las condiciones para la diferenciación interna del personal docente.

La profesión académica se desarrolla también en asociación con el proceso de diferenciación institucional, tanto interno al Estado y a la UdelaR, como externo. En el primer caso -proceso interno a UdelaR y al Estado- ese desarrollo resulta pautado a lo largo de la década de los años 1990 por sucesivas transformaciones: por la creación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC); la creación de la Facultad de Ciencias y de la Facultad de Ciencias Sociales, la implementación de Programa de Desarrollo Tecnológico (PDT), con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el ensayo de un Fondo Nacional de Investigadores y, a partir de 2008 con la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, en lo sucesivo, la ANII, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de un conjunto de mecanismos y herramientas de promoción de la investigación (Martínez Larrechea, 2003).

Otra hipótesis del trabajo relativa a la profesión académica, se relaciona con el supuesto de que, en su desarrollo, dada su asentamiento en las disciplinas y dado el alto grado de internacionalización de la investigación, resulta decisiva la vinculación con procesos externos, que exceden las condicionantes y factores impulsores de carácter endógeno y que se vinculan a aspectos más globales del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación a nivel mundial. En ese contexto más global, asumen un rol protagónico las redes disciplinarias, los “colegios invisibles” y los programas de investigación internacionales.

El artículo caracteriza al sistema de educación superior uruguayo en sus tendencias recientes y desafíos, buscando antecedentes del desarrollo de la profesión académica e intenta partir del conocimiento disponible en las ciencias sociales

latinoamericanas sobre la profesión académica. Además, intenta describir las características de la misma en Uruguay. Para concluir, se discuten e interpretan los principales resultados y tendencias identificadas.

El sistema de educación superior: tendencias y desafíos

Se discute si existe un sistema de educación superior en Uruguay, o una plataforma institucional relativamente desarticulada. Históricamente, la única universidad pública representó en sí misma todo el sistema y el proceso de diferenciación institucional comenzó de hecho en su interior (Martínez Larrechea y Chiancone, 1996).

La Udelar fue entre el año 1833³ y el año 1985 la única Universidad del país y desde esa fecha hasta 2013 fue la única universidad pública. En este año fue creada la Universidad Tecnológica del Uruguay -UTEC, formalmente la segunda universidad pública, actualmente en proceso de implementación.

En 1985 fue creada, cronológicamente, la segunda universidad, la Universidad Católica del Uruguay -UCU- y una década más tarde, en 1995, fue dictado un decreto de regulación de la educación superior privada, dando lugar a la creación de otras tres universidades privadas, y de una docena de institutos universitarios.

La plataforma institucional actual está constituida por dos sub-sistemas, el sub-sistema público y el sub-sistema privado.

El sub-sistema público se compone por universidades públicas, una macro universidad, la Udelar, con una matrícula efectiva de cerca de cien mil estudiantes y una de tamaño mínimo, la UTEC, (de menos de dos mil alumnos). El sub-sistema público concentra casi el 85% de la matrícula, aunque un porcentaje bastante menor de los egresos del sistema.

Puede mencionarse además que el sub-sistema público no universitario de formación docente, ha iniciado un cierto camino hacia un eventual futuro universitario, pero no lo incluimos en este estudio, en razón de que la formación de maestros y

³ En 1833 se inicia su proceso fundacional, a través del proyecto de ley del senador y sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga, en mayo de 1839, el presidente Oribe decreta su erección, por haberse constituido el mayor número de sus cátedras (cinco en nueve) y finalmente, tuvo lugar el acto de instalación en 1849 en la plaza sitiada de Montevideo. En el campo sitiador funcionaba también la Casa Mayor de Estudios. A lo largo del siglo XIX se irá consolidando muy lentamente, hasta que los rectorados de Alfredo Vázquez Acevedo, en la década de 1880, culminan ese proceso.

profesores de la educación básica no ha implicado hasta el presente el desarrollo de la función de investigación, salvo en forma marginal.

El sub-sistema privado reúne a unos quince mil alumnos (aproximadamente un 15% de la matrícula).

Es en estos dos sectores universitarios, público y privado, se concentran los docentes e investigadores que componen la base de la profesión académica.

El desarrollo de la ciencia y de la filosofía en el país está ligado a una tradición relevante en el país, tras la consolidación de la universidad de orientación positivista, entre 1885 y 1909. Figuras relevantes como el filósofo Carlos Vaz Ferreira abogaron por una universidad capaz de cultivar, en la tradición de la Universidad de Berlín, los estudios “desinteresados”, esto es la ciencia fundamental y la filosofía. Este proyecto vazferreiriano, se concretó en la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1945). El rector Maggiolo al fundamentar la existencia de una facultad de educación en la década de los años sesenta, hacía referencia a la disminución que había resultado para la universidad de la separación en 1935 de la Enseñanza Secundaria, cuyos profesores cultivaban las ciencias fundamentales y contribuían a su enseñanza (Maggiolo, 1968).

Más tarde, en la década de los años noventa, la Facultad de Humanidades se concentró en éstas y en las ciencias de la Educación, reagrupándose la formación de base en ciencias básicas en la por entonces creada Facultad de Ciencias.

Junto a Vaz Ferreira, y entre otros, cabe mencionar a Clemente Estable (1894-1976). Educador y científico, escribió sobre pedagogía, psicología y biología. Promovía una pedagogía de tipo experimental, que permitiera superar el formalismo que se expresaba en la rutina pedagógica. Tras formarse en Francia, desarrolló la enseñanza de la biología y fue designado director del laboratorio en ciencias biológicas y designado profesor *ad honorem* por la Facultad de Medicina. Sus contribuciones a la investigación biológica, al frente del Instituto de Investigaciones Biológicas, contaron con amplio reconocimiento internacional. El peso de la tradición intelectual generada por Estable consolidó el rol profesional de los investigadores en el campo biológico y la percepción social sobre el valor de la ciencia. (Ocaño, 2017:176-177)

Años después de la muerte de Estable, la comunidad de biólogos como actor colectivo, junto a otros, resultó clave en la conformación del PEDECIBA (Chiancone, 1996)

La Universidad de la República -UdelaR.

La UdelaR constituye en términos jurídicos un ente autónomo regido por el artículo 220 de la Constitución de la República, esto es un organismo autónomo del Estado, regido por un Consejo Directivo. La Ley Orgánica N° 12.549 sancionada en 1958 rige la vida institucional.

El Estatuto del Personal Docente, de 15 de abril de 1968, denomina como docentes a: “las personas que ocupan cargos docentes en efectividad o en forma interina o que desempeñan funciones docentes en calidad de docentes contratados, honorarios o libres” (Artículo 5 del [Estatuto Personal Docente](#)). Los cargos docentes reconocen una escala jerárquica de cinco grados: Grado 1 es Profesor Ayudante, Grado 1; Profesor Asistente, Grado 2; Profesor Adjunto, Grado 3; Profesor Agregado, Grado 4 y Profesor Titular, Grado 5.⁴

El Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas -PEDECIBA y el Instituto de Investigaciones Biológicas “Clemente Estable”.

El PEDECIBA fue un programa pionero, que permitió a partir de 1986 la institucionalización de un sistema de posgrados -Maestría y Doctorado- en Ciencias Básicas. Fue ejecutado por la UdelaR y por el Ministerio de Educación y Cultura -MEC, dando lugar a una estructura flexible y bien articulada de científicos actuando en ambas instituciones (Chiancone, 1996).

Desarrolló su acción en las áreas: Biología, Física, Matemática, Química e Informática, y más recientemente en Geociencias y en otros campos interdisciplinarios.

El éxito del PEDECIBA fue decisivo para el sistema de Investigación y desarrollo uruguayo. Permitted reconstruir y sostener en el tiempo capacidades endógenas para el desarrollo científico, a través de la formación de posgrado, y promovió una mejor articulación de los investigadores, programas y líneas de trabajo locales con la producción académica internacional.

Políticas Públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Las políticas públicas del estado uruguayo en el campo científico-tecnológico, siguiendo la periodización postulada en este trabajo entre el período pre-dictatorial y el de la redemocratización, permite distinguir entre la creación de plataforma institucional e instituciones entre 1945 y 1973 y el desarrollo de herramientas y mecanismos a partir

⁴ <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/funcionarios/funcionarios-docentes/>

de 1985.

En el primer período, se puede considerar fundamentalmente el surgimiento de institutos de investigación básica -IIBCE- y aplicada en el área agraria como el Instituto Nacional de investigaciones Agropecuarias -INIA (algunos en el espacio universitario y otras veces en el marco de ministerios y otras agencias gubernamentales) y el surgimiento de instituciones nacionales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICYT- tal vez como primeros impactos de la reflexión surgida de los autores de la que puede denominarse escuela latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Sábato, Oteiza, Halty, entre otros).

Tras la recuperación democrática, además del PEDECIBA y de las transformaciones operadas en la plataforma institucional interna de la UdelaR, ya mencionadas, se desarrolla en la segunda mitad de la década de los noventa, el Programa de Desarrollo Tecnológico -PDT- del Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, una instancia de cooperación con el Estado para favorecer el desarrollo tecnológico.

En 1996, se dio inicio a una experiencia de creación de una base de datos de científicos, el Fondo Nacional de Investigadores -FNI-, a ejemplo del Sistema Nacional de Investigadores -SNI- mexicano, o del Programa de Promoción del Investigador -PPI- venezolano.⁵ El FNI fue sin duda un antecedente inmediato del Sistema Nacional de Investigadores -SNI- creado en 2016 en el marco de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación -ANII⁶ (Martínez Larrechea, E., & Chiancone, C. A. (2006). Martínez Larrechea, E., & Chiancone, A. (2011).

Perspectivas teóricas sobre la profesión académica.

La profesión académica es un constructo conceptual resultado de los desarrollos teóricos y empíricos en el campo de los estudios de educación superior comparada y en el de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. En su estudio sobre las tribus académicas, Tony Becher expresa que su trabajo “explora la frontera escasamente estudiada entre la sociología del conocimiento y los estudios sociales de la ciencia, por una parte, y el estudio de la educación superior, por la otra” (1989: 22).

En su estudio sobre *Homus academicus*, Pierre Bourdieu analizó a los profesores universitarios a partir de su teoría del campo, señalando la ambigüedad que provenía de

⁵ Artículo 388 de la Ley N° 16.736 -una ley presupuestal.

⁶ Artículo 305 de la Ley N° 18.172

su posición diferencial en términos de espacios de poder y de posesión de capital cultural:

“En tanto que ‘capacitados’, cuya posición en el espacio social reposa principalmente en la posesión de capital cultural, especie dominada de capital, los profesores universitarios se sitúan más bien del lado del polo dominado del campo del poder y se oponen claramente a ese respecto a los patrones de la industria y el comercio. Pero, en tanto que poseedores de una forma institucionalizada de capital cultural, que les asegura una carrera burocrática e ingresos regulares, se oponen a los escritores y a los artistas, ocupando una posición temporalmente dominante en el campo de la producción cultural” (Bourdieu, 2008:53).

El impulso fundamental al sub-campo de los estudios sobre la profesión académica provino de la sociología anglosajona de la educación superior, de la mano de contribuciones de Riesman, Kerr, Ben David, Clark, Trow, Boyer Altbach, Kogan, Becher y otros.

Burton Clark desarrolló algunos de los estudios fundamentales para la consolidación de esta área de estudios.

En su estudio sobre el sistema de Educación Superior (Clark, 1991) clave por su orientación endógena, orientada a la conceptualización de las características estructurales de la organización académica, Burton Clark caracterizó la profesión académica en diversos modos relevantes. Consideró a la profesionalización académica como íntimamente ligada al desempeño de actividades que requieren un largo entrenamiento y que los vincula a un campo de trabajo que entraña “recompensas materiales y simbólicas”. El carácter gremial de la organización académica explica en su opinión, porqué, a diferencia de lo observado por Marx en relación a la emergencia del capitalismo las relaciones de autoridad y el trabajo profesional conservaron un espacio propio, al que Epstein llamó “profesoralismo” (xxx:169).

En la perspectiva de Clark, el núcleo de la profesión académica viene dado por la centralidad de la disciplina y por una red de vínculos con colegas del campo, expresadas en sociedades científicas. Las universidades y los sistemas académicos son sistemas profesionalizados, pero basados en un profesionalismo altamente fragmentado,

afectando las formas de autoridad y de integración (XXXX:64-66)⁷.

En otro estudio de la década de los ochenta (Finkelstein, M. J., 1984) se estudió a la “profesión académica estadounidense”, haciendo una síntesis de la investigación social desde la Segunda Guerra Mundial (1945-1979).

Martin Finkelstein, focalizaba su estudio en el back-ground histórico, al desarrollo temprano del rol profesional de las ciencias sociales, y a la dinámica demográfica ligada al crecimiento y distribución del personal académico en los *colleges*. Investigaba asimismo la elección de la docencia como profesión, el acceso a las posiciones académicas, el cambio de empleo entre instituciones y en su interior, las normas que guiaban la profesión académica, la satisfacción con su carrera, y el retiro. También eran revisados aspectos más amplios como el stress en el empleo, vida personal y familiar y el caso especial de mujeres y minorías entre los profesores.

Se trataba por lo tanto de un estudio ambicioso de sociología de las profesiones.

Asimismo, Phillip Altbach, académico del Boston College, internacionalmente reconocido por su contribución a los estudios de la educación superior comparada realizó muy diversas contribuciones. En su estudio sobre la profesión académica internacional (Altbach, P. G., 1996: 343; 352) se distinguía entre el “cuadro académico y el cuadro de investigador” (*teacher cadre and research cadre*). El cuadro investigador estaba constituido por especialistas cuya labor requería de ellos la publicación regular y cuya vinculación institucional se desarrollaba a tiempo completo por prolongados períodos de tiempo.

En otro volumen co-editado por la Fundación Carnegie, Altbach coordinó un estudio especial sobre catorce países (Altbach, 2003) centrado en las experiencias de los países de renta media de la periferia, ampliando así el alcance de los estudios sobre la profesión académica.

Boyer (1994) analizó los resultados de un estudio internacional basado en encuestas a aproximadamente mil profesores en países desarrollados y en algunos periféricos (como Brasil, Chile y México). Los temas centrales del estudio se

⁷ En su estudio sobre la vida académica, también realizado en el primer lustro de la década de los años ochenta, Clark indica su tributo a Phillip Szelnick, de quien profundizó la idea de que las organizaciones y otras unidades sociales mayores, incluidas las profesiones, modelan identidades que articulan intereses en competencia y múltiples valores (Clark, 1987: xiv).

relacionaban al perfil de la profesión, el acceso a la educación superior, las actividades profesionales de los profesores, las condiciones de trabajo, la gobernanza de la academia, las relaciones de la educación superior y la sociedad y la dimensión internacional de la vida académica. Los hallazgos del estudio indicaron que en su mayor parte los académicos eran de género masculino y media edad; creían que la educación superior debía incluir a todos que ostentaran calificaciones suficientes, pero sin bajar los estándares para estudiantes desaventajados; sus estudiantes estaban a su juicio muy mal preparados en lenguaje y competencias matemáticas. En todos los países se requería acreditar resultados de investigación en el avance de la carrera, si bien en algunos países las tareas de enseñanza eran preferidas a la de investigación. En general los profesores se mostraban satisfechos con los aspectos intelectuales de su vida profesional, pero preocupados por el salario; a menudo sentían que la libertad académica no resultaba garantizada por los administradores del campus (aunque admitida por las leyes nacionales). Los profesores sentían a su vez la obligación de aplicar su conocimiento a la solución de problemas sociales y sentían como importante la vinculación con académicos de otros países.

Trow (1994) ve a la actividad académica como autónoma y gobernada por sus propias normas y tradiciones, apoyada por una gestión efectiva y racionalizada. Sin embargo, esa no es la perspectiva de quienes sostienen una perspectiva gerencial dura, pues carecen de confianza en la sabiduría de la comunidad académica. Los modelos de negocios resultan cruciales en esta perspectiva que busca volver a las organizaciones académicas suficientemente semejantes a firmas comerciales. Trow percibe esta orientación en las políticas hacia el sector desarrolladas por el gobierno británico de Thatcher. En otro abordaje sobre las relaciones entre nueva gestión pública y profesión académica, pero en la misma línea que Trow, Schimank (2005) daba cuenta de la pérdida de autonomía del sector académico en Alemania, frente a una perspectiva de gestión pública que asimilaba la universidad a otros servicios públicos, como el transporte o los hospitales.

La internacionalización de la profesión académica es otra dimensión relevante. Welch (1997) percibió este fenómeno como creciente y poco estudiado por entonces. Welch distinguió entre “peripatéticos” e “indígenas”, sub-conjuntos de la profesión académica diferentes en términos de valores y de desempeños.

En suma, los estudios sobre profesión académica, fundados sobre los estudios de sociología profesional, sobre los estudios comparados de la educación superior y sobre los estudios sociales de la ciencia y la tecnología se han desarrollado con fuerza desde comienzos de la década de los ochenta.

Este sub-campo ha dado lugar a diversos estudios internacionales y comprados, entre los que cabe mencionar especialmente al estudio desarrollado a principios de los años dos mil en torno a la cambiante profesión académica (Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K., 2013).

En este estudio participaron diversos países de América Latina. Además de los informes nacionales y de su contribución al estudio internacional, el proyecto dio lugar a un “Seminario Internacional sobre el futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes”, cuyas contribuciones fueron recogidas en un libro relevante para este campo de estudios en América Latina (Fernández Lamarra, N. y Marquina, M., 2012).

El conjunto de estas contribuciones teóricas constituye el *background* conceptual de este trabajo, fundamentalmente guiado por la idea de que la profesión académica, transformada desde hace relativamente pocos años en objeto de estudio, es también una profesión cambiante, heterogénea y segmentada, basada en la fragmentación de su práctica en términos de disciplinas, áreas, instituciones y culturas político-académicas nacionales.

La profesión académica en Uruguay

El abordaje de la profesión académica en Uruguay presenta una serie de desafíos teórico-metodológicos, como fuera mencionado antes, por lo que en este trabajo exploratorio hemos optado por abordar un subconjunto del universo de lo que estrictamente puede considerarse practicantes de la profesión académica, que en términos cuantitativos es por demás significativo. A continuación presentaremos un panorama general de la situación nacional y los particulares recortes realizados en este primer análisis.

La educación superior es el sector uruguayo más importante en materia de investigación científica y empleaba en el 2014 el 81,9% de los investigadores del país (RICYT, 2016).

El personal docente del nivel de educación terciaria presenta una situación de gran heterogeneidad, tanto en el número de personas en cada institución y su dedicación horaria, como puede observarse en el Anexo 1. Por lo tanto, hemos decidido hacer una primera aproximación al marco institucional de la profesión académica en Uruguay, focalizándonos en las instituciones con docentes con una carga horaria semanal de más de 20 horas.

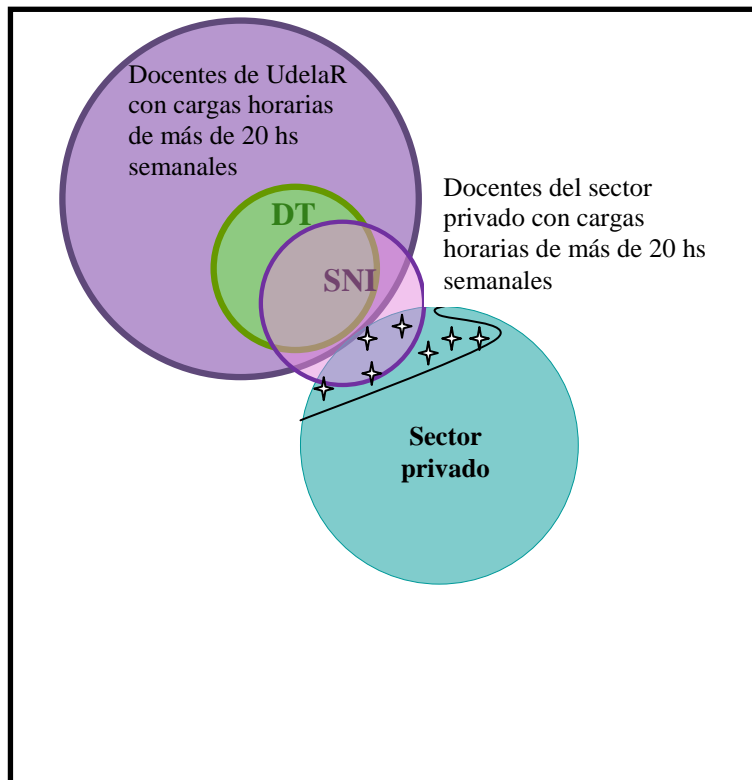
De esa manera el marco institucional de la profesión académica en Uruguay está formado por la UdelaR y las instituciones universitarias del sector privado. En ese marco trabajan 8.082 docentes; el 91,5% (7.399) se encuentra concentrado en la UdelaR y el resto en las otras instituciones.

Al total de 8.082 docentes lo hemos denominado provisoriamente “marco poblacional de la profesión académica” de Uruguay.

Al interior de ese conjunto, probablemente heterogéneo y segmentado (en términos de disciplinas y áreas de conocimiento, culturas y prácticas) se distinguen nítidamente lo que llamamos el “núcleo duro”, compuesto por quienes cumplen con al menos uno de las siguientes requisitos: i) Integrar el SNI. ii) Contar con régimen de Dedicación Total (DT) en la UdelaR. La figura 1 representa los distintos subconjuntos mencionados.

Este “núcleo duro” está formado aproximadamente por las 1500 personas que integran el SNI (2016) y los 423 docentes de UdelaR que tienen DT pero que no pertenecen al SNI.

Figura 1: Esquema tentativo de conjuntos y relaciones del marco institucional de la profesión académica en Uruguay



Universidad de la República

Cabrera, Criado y Gulla (2016) se plantearon algunas preguntas de investigación tales como “¿Cuáles son las condiciones de ingreso y permanencia del personal docente de la Udelar y cómo se estructura la carrera docente? ¿Cómo se evalúa al personal docente? ¿Cómo se estructuran los servicios docentes? ¿Cómo es la composición y cómo ha sido la evolución temporal del personal docente”? Para dar respuesta a estas interrogantes, desarrollaron un estudio empírico “de las resoluciones adoptadas por la UdelaR en sus distintos organismos centrales de cogobierno respecto del tema carrera docente” haciendo empleo del repositorio online de resoluciones de la UdelaR (www.expe.edu.uy). Asimismo, se basaron en datos de las *Estadísticas básicas de la Universidad* publicados por la Dirección General de Planeamiento, entre los años 2006 a 2013.

Estas autoras señalan (2016: 50) que para hacer frente a las exigencias de desarrollo institucional de la UdelaR, ésta debe contar: “con un núcleo de docentes de alta dedicación, para los cuales la investigación, la enseñanza y el relacionamiento con el medio desde la universidad son su actividad principal, si no exclusiva”, concibiendo a la “carrera docente” como “un sistema de estímulos a la alta dedicación y excelencia en el ejercicio integral de las funciones docentes”.

Es el Consejo Directivo Central de la UdelaR el órgano que concentra las competencias para dictar el estatuto funcionarial, siendo las condiciones de ingreso y permanencia una materia propia de las normas estatutarias (Cabrera, Criado y Gulla, 2016: 50)

Dedicación Total (DT)

La Universidad de la República (UdelaR) cuenta con 1.214 docentes en régimen de Dedicación Total; 1039 de esas DTs son activas (Tabla 1).

Tabla 1 : Datos Generales sobre la Dedicación Total

	Cantidad	Porcentaje
Total Docentes en RDT	1214	100,00%
DTs Activas	1039	85,58%
DTs Interrumpidas	170	14,00%
DTs en Evaluación	22	

Fuente: Elaboración propia en base a (CCDT, 2017)

La distribución por sexo y grado de las DTs (Tabla 2), permite observar una mayor presencia de mujeres en los grados más bajos (2 y 3). Sin embargo a medida que se aumenta en la jerarquía docente se revierte esta situación y se llega a que en el Grado 5 la proporción de DTs para docentes hombres es del 68,6% y solamente el 31,4% para mujeres.

Tabla 2: Distribución por Sexo y Grado

	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Total
Masculino	124	204	163	166	636
Femenino	152	250	114	76	578

Fuente: Elaboración propia en base a (CCDT, 2017)

En relación a las áreas del conocimiento, se da una mayor concentración en el área de ciencias básicas. Esto se explica en parte, por el grado de desarrollo superior de esta área frente al resto a partir de la creación del PEDECIBA, y donde la investigación científica es un elemento fundamental de la cultura académica (Tabla 3).

Tabla 3 : Distribución por Área Disciplinar (autodefinida)

	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Total	Porcentaje
Tecnológica	50	79	45	35	209	17,22%
Salud	37	59	32	27	155	12,77%
Agraria	43	48	37	35	163	13,43%
Social y Artística	51	107	83	76	317	26,11%
Básica	92	161	80	68	401	33,03%

Fuente: Elaboración propia en base a (CCDT, 2017)

Por otro lado, la distribución en el SNI por grado docente (Tabla 4), presenta una ausencia de correspondencia entre la pertenencia a un grado docente de una cierta jerarquía y su equivalencia en el SNI, que merece un análisis en profundidad.

Tabla 4: Distribución en el SNI por Grado docente

	Fuera del SNI	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Emérito	Asociado	Total Por Grado
Grado 2 – Asistente	177	58	30	0	0	0	3	91 (32,62%)
Grado 3 – Profesor Adjunto	148	93	190	12	0	0	0	295 (64,13%)

Grado 4 – Profesor Agregado	61	20	105	78	3	0	1	207 (73,14%)
Grado 5 – Profesor Titular	37	1	39	112	47	0	1	200 (81,63%)
Total por Nivel	423	172	364	202	50	0	5	793 (62,88%)

Fuente: Elaboración propia en base a (CCDT, 2017)

Sistema Nacional de Investigadores

A partir de 2008 el SNI desarrolló su primera convocatoria, que dio lugar a la categorización de más de mil investigadores en cuatro categorías del Sistema: Candidato a Investigador, Nivel I, Nivel II y Nivel III. En sucesivas convocatorias se amplió el número de integrantes. En 2017 el SNI cuenta con 1750 investigadores categorizados, de los cuales 1521 son activos (residentes en el territorio nacional), 212 asociados y 17 investigadores eméritos (SNI, 2017)⁸

La distribución de los investigadores categorizados en el SNI por sexo y por nivel, correspondiente al año 2016 (Tabla 5), presenta como en el caso de la distribución de las DTs en la UdelaR, una mayor proporción de mujeres en los niveles más bajos, y a medida que se asciende hacia los niveles de mayor jerarquía aumenta la presencia de hombres.

Tabla 5: Distribución de investigadores categorizados en el SNI por sexo, por nivel (2016)

Nivel	Mujeres	Hombres
Candidato	53%	47%
Nivel I	48%	52%
Nivel II	34%	66%
Nivel III	16%	84%

Fuente: Elaboración propia en base a datos solicitados a ANII

La evaluación del funcionamiento de este sistema (ANII, 2012; Rama, 2017:125) permite constatar un aumento en la productividad científica de los investigadores incluidos en el sistema, antes y después de su incorporación. (62%). El sistema parece haber operado reforzando la producción académica de los investigadores y limitando su producción técnica (Tabla 6).

⁸ sni.org.uy

Tabla 6: Evolución de la producción académica uruguaya

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Variación anual
Documentos	879	914	1076	1081	1123	1281	7,8%
Documentos citables	836	890	1008	1019	1054	1185	7,2%
Citaciones	11.777	7769	7747	6842	2479	554	-45,7%
Auto citaciones	1425	1265	1246	771	497	121	-38,9%

Fuente: Scimago Journal & Country Rank, en Rama (2017:126)

Discusión

Dado que la profesión académica es el resultado de diferentes dinámicas orientadas hacia la creación de condiciones para el desarrollo científico-tecnológico nacional, se trata, necesariamente, de una construcción relativamente reciente en el Uruguay. En este sentido, las hipótesis o conjeturas iniciales, constituyen guías plausibles para futuras etapas.

La profesión académica es una construcción social, gradual y ligada al proceso de institucionalización de la ciencia y la tecnología en su interfase con la educación superior. Las condiciones que se verificaron en el país con posterioridad a 1986 permite hablar de una fase avanzada de institucionalización, si bien este proceso comenzó antes. Parte de ese ambiente favorable para el desarrollo de la profesión académica está asociada al retorno de científicos y comunidades, a la gestación del PEDECIBA, a la institucionalización de la investigación *ad intra* la Universidad de la República y al proceso de gradual diferenciación de la plataforma institucional y de las políticas públicas.

El proceso no se asienta pura y exclusivamente sobre bases endógenas: el propio PEDECIBA no habría existido sin la articulación de actores científicos locales y comunidades y organismos internacionales y la mayor visibilidad internacional de la producción local reforzó positivamente el surgimiento de una profesión académica asumida como tal.

Si bien puede argumentarse que existió hasta el primer lustro de la década de los años setenta una categoría de profesores e investigadores de nivel superior, regidos por un Estatuto docente, encuadrados a veces en un régimen de dedicación completa, y que

existió antes de 1985 investigación de nivel internacional, formación de grado en ciencias básicas y tecnológicas, agrarias y de grado y especialización en ciencias de la salud, sostenida por un cuerpo competente de practicantes, no cabe duda de que este desarrollo de la profesión académica fue incipiente si lo consideramos bajo la perspectiva de al menos tres dimensiones de análisis: cuantitativamente, en cuanto al escaso personal involucrado; cualitativamente, en términos de la debilidad de las políticas públicas específicamente orientadas a ofrecer incentivos a la profesión académica y; finalmente, en términos estructurales, ya que esta práctica tuvo lugar en una única universidad que en contaba con apenas doce mil estudiantes en 1974, una universidad de elite, que se transformó entre esa fecha y 1988 en una universidad masiva.

Pese a antecedentes relevantes -Régimen de Dedicación Total, Instituto de Investigaciones Biológicas -IIBCE- CONICYT y otras instituciones de investigación aplicada y no universitaria en áreas agrícolas, ganaderas y pesqueras-, sostenemos en este trabajo que en esta etapa aún faltaba la percepción de la profesión académica como una carrera profesional de docencia e investigación, ligada a la enseñanza de posgrado, a la conformación de grupos de investigación, a la visibilidad de la investigación nacional, y a mecanismos específicos de promoción de la misma.

El estudio sobre la profesión académica en Uruguay requiere de un refinamiento de los instrumentos de medida y los sistemas de información.

Diversas unidades productoras de información, diversos repositorios en la institución principal, y aspectos conceptuales no del todo clarificados o compartidos, dan como resultado medidas heterogéneas y potencialmente inconsistentes.

La segmentación interna de la profesión docente, con variantes disciplinarias y profesionales según áreas de conocimiento, y con desiguales niveles de integración de la docencia y la investigación, seguramente acota el número de practicantes de la profesión académica.

En este estudio hemos identificado dos categorías conceptuales que denominado provisoriamente “marco poblacional de la profesión académica” de Uruguay, integrado 8.082 docentes con cargas horarias superiores a 20 horas semanales. El supuesto es que por debajo de esta carga horaria no se dan las condiciones mínimas para integrar docencia e investigación.

Al interior de ese conjunto se diferencia lo que hemos llamado el “núcleo duro”, formado por 2123 investigadores y docentes, 1750 categorizados en el SNI (2017) y 423 de UdelaR que tienen DT pero que no pertenecen al SNI.

Las principales bases de datos para el estudio de la profesión académica en Uruguay son las Estadísticas Básicas de la Universidad de la República, que suministran información relevante, en períodos intercensales del Censo de Docentes; dicho Censo (operativos de 2002, 2009 y 2016, si bien este último aún no publicado integralmente); y datos de gestión de UdelaR, fundamentalmente centrados en los puestos docentes, como unidades de análisis. El Anuario Estadístico de Educación del Ministerio de Educación y Cultura -MEC; y la base de datos del Sistema Nacional de Investigadores – SNI- son también herramientas relevantes. Cabe destacar que en estas bases se encuentran inconsistencias y carencias de información.

Resulta crucial, en investigaciones futuras, caracterizar mejor el perfil de los participantes de lo que aquí hemos llamado el núcleo duro de la profesión académica y del más amplio y difuso marco poblacional de la profesión académica, tanto como sus relaciones recíprocas y sus puntos de convergencia. Una nueva fase de la investigación, deberá también conceptualizar y medir aspectos y dimensiones críticas de la profesión académica, sus pautas de desarrollo y sus tendencias y desafíos de futuro.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (Ed.). (2003). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Springer.
- Altbach, P. G. (1996). The international academic profession. *Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.
- Altbach, P. G. (2003). Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. In *The decline of the Guru* (pp. 1-21). Palgrave Macmillan US.
- Becher, Tony (1989) *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, Pierre (2008) *Homos academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Boyer, E. L. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective. A Special Report*. California/Princeton Fulfillment Services, 1445 Lower Ferry Rd., Ewing, NJ 08618.
- Cabrera, Carolina; Criado, Luján y Gulla, Mariana (2016) *Reflexiones sobre la carrera docente y la organización de los servicios docentes en la Universidad de la República* En: InterCambios, Vol. 3, n°2.
- Chiancone Castro, A. (1997). Los matemáticos uruguayos, una historia de migraciones. *Redes*, 4(10).
- Chiancone, A. (1996). La definición de políticas públicas en un contexto de transición política: El caso del PEDECIBA de Uruguay.
- Clark, B. R. (Ed.). (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México DF: Nueva Imagen. Universidad Futura. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Clark, Burton R. (1987) *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princenton: The Carnege Foundation for the Advance of Science.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Ohio State University Press, 2070 Neil Ave., Columbus, OH 43210.
- Maggiolo, Oscar J. (1968) Documento base para discutir una política para el quinquenio 1968-1972.
- Martínez Larrechea, E. (2003). *La Educación Superior del Uruguay en transición: inercias y horizontes de cambio*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria–Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Martínez Larrechea, E., & Chiancone, A. (2011). La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio. *Innovación Educativa*, 11(57).
- Martínez Larrechea, E., & Chiancone, C. A. (2006). *La educación superior en Iberoamérica. Informe nacional de Uruguay*. CINDA, 2006. (Mimeo.).
- Ocaño, Joni Ramón (2017) *Teorías de la educación y modernidad*. Segunda edición

revisada y ampliada: Montevideo: Grupo Magró Editores

Rama, Claudio (2017) La reforma de la Educación Superior uruguaya. Montevideo: Grupo Magró Editores.

Schimank, U. (2005). 'New public management' and the academic profession: Reflections on the German situation. *Minerva*, 43(4), 361-376.

Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K. (2013) Introduction. In: The Changing Academic Profession. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol 1. Springer, Dordrecht

Trow, M. (1994). Managerialism and the academic profession: The case of England. *Higher Education Policy*, 7(2), 11-18

Welch, A. R. (1997). The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. *Higher education*, 34(3), 323-345

Anexo 1: Personal docente de instituciones de educación terciaria públicas y privadas expresadas en posiciones funcionales por carga horaria semanal según institución, actividad y sexo. Año 2015

INSTITUCIÓN / ACTIVIDAD	Carga horaria semanal									
	TOTAL	Total	19 y -		Total	20 a 39		Total	40 y +	
			Sexo			Sexo			Sexo	
			M	F		M	F		M	F
Personal Docente de Universidades e Institutos Públicos	11.223	3.785			5.269			2.169		
Personal Docente UDELAR	11.183	3.784	s/d	s/d	5.238	s/d	s/d	2.161	s/d	s/d
	5.726	5.082	2.904	2.178	546	336	210	98	61	37
Personal Docente de Universidades e Institutos Privados										
	277	274	219	55	3	3	0	0	0	0
Personal Docente Área Seguridad y Defensa										
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA (UTEC)	42	1	0	1	32	18	14	9	5	4
Personal Docente	40	1	0	1	31	17	14	8	4	4
Personal de Investigación y Extensión	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Docente-Investigador	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	0									
UCUDAL	1.907	1.686	894	792	161	71	90	60	32	28
Personal Docente	1.536	1.531	839	692	5	1	4	0	0	0
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Docente-Investigador	371	155	55	100	156	70	86	60	32	28
UNIVERSIDAD ORT URUGUAY	1.608	1.584	995	589	21	11	10	3	0	3
Personal Docente	1.561	1.546	967	579	14	5	9	1	0	1
Personal de Investigación y Extensión	47	38	28	10	7	6	1	2	0	2
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO	650	404	248	156	226	164	62	20	16	4
Personal Docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Docente-Investigador	650	404	248	156	226	164	62	20	16	4
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA	894	745	426	319	136	89	47	13	11	2
Personal Docente	845	722	416	306	111	74	37	12	10	2
Personal de Investigación y Extensión	16	4	3	1	11	7	4	1	1	0
Docente-Investigador	33	19	7	12	14	8	6	0	0	0
INST UNIV ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES	321	321	182	139	0	0	0	0	0	0
Personal Docente	281	281	160	121	0	0	0	0	0	0
Personal de Investigación y Extensión	40	40	22	18	0	0	0	0	0	0
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

INSTITUCIÓN / ACTIVIDAD	Carga horaria semanal									
	TOTAL	19 y -			20 a 39			40 y +		
		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo	
		M	F		M	F		M	F	
INST UNIV CLAEH **	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Personal Docente			s/d	s/d		s/d	s/d		s/d	s/d
Personal de Investigación y Extensión			s/d	s/d		s/d	s/d		s/d	s/d
Docente-Investigador			s/d	s/d		s/d	s/d		s/d	s/d
INST METODISTA UNIV CRANDON	50	50	25	25	0	0	0	0	0	
Personal Docente	50	50	25	25	0	0	0	0	0	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
INST UNIV DE POSTGRADO EN PSICOANÁLISIS (APU)	40	40	9	31	0	0	0	0	0	
Personal Docente	40	40	9	31	0	0	0	0	0	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
INST UNIV MONSEÑOR MARIANO SOLER	37	37	33	4	0	0	0	0	0	
Personal Docente	37	37	33	4	0	0	0	0	0	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
INST UNIV FRANCISCO DE ASIS	97	96	53	43	1	1	0	0	0	
Personal Docente	97	96	53	43	1	1	0	0	0	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
INST UNIV CEDIIAP	68	67	13	54	1	0	1	0	0	
Personal Docente	68	67	13	54	1	0	1	0	0	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Fundación Politécnico de Punta del Este	39	37	21	16	0	0	0	2	2	
Personal Docente	39	37	21	16	0	0	0	2	2	
Personal de Investigación y Extensión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Docente-Investigador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

La evaluación institucional, un instrumento para la mejora, más allá de la acreditación.

Dr.C. Prof. José M. Passarini. Universidad de la República, Uruguay

josepasa@gmail.com

Mag. Prof. Delma de Lima. Universidad de la República, Uruguay

delma.delima@gmail.com

Resumen

En las últimas décadas se produce a nivel global, un movimiento de reestructuración o reubicación de la educación universitaria. En este marco, se instalan modelos de evaluación institucional de acuerdo a las realidades de los diferentes países. Este trabajo compara los procesos en los que se ha involucrado la Facultad de Veterinaria (FVet) de la Universidad de la República (UdelaR) – Uruguay: la Evaluación Institucional autogestionada propuesta por la propia UdelaR y el Mecanismo Regional de Acreditación de carreras impulsado por los Ministerios de Educación del MERCOSUR. La FVet tomó ambos desafíos apuntando a la participación y compromiso por parte de todos los órdenes, conscientes de las diferencias existentes entre ellos. El primero se orientó a la detección de fortalezas y debilidades, encuadrándose en un modelo: democrático y emancipador; y como resultado se conformó un plan de desarrollo estratégico a corto, mediano y largo plazo; y el segundo tuvo como objetivo cumplir con pautas administrativas e indicadores de eficiencia, eficacia y calidad acordados internacionalmente, enmarcándose en un modelo: burocrático y regulador, para el que se elaboró un informe a presentar al Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Palabras clave: Evaluación Institucional; Acreditación de Carreras; Metaevaluación; Facultad de Veterinaria

Institutional evaluation, an instrument for improvement, beyond accreditation.

Abstract

A restructuring or relocation movement is taking place globally at the university education level in last decades. Institutional Evaluation models take place according to the realities of the different countries. This investigation compares the processes involving the Faculty of Veterinary /Universidad de la República in Uruguay: on one side the proposal made by the Universidad de la República it-self, for a self-managed Institutional Evaluation and on the other side the Mecanismo de Acreditación de Carreras (the System for Degrees Accreditation) sponsored by the MERCOSUR Education Ministries. The Faculty of Veterinary took both challenges seeking for the participation and commitment from all levels, being conscious of the existing differences among them. The first was aimed at identifying strengths and weaknesses inserted in a democratic and emancipatory model, and as a result a strategic development plan for the short, medium and long term was created. The objective of the second was to comply with the administrative guidelines and indicators of efficiency, effectiveness and quality internationally agreed, and framed in a bureaucratic and regulatory model reported on a document submitted to the Ministry of Education and Culture of Uruguay.

Keywords: Institutional Evaluations, Degrees Accreditation; Metaevaluation: Faculty of Veterinary

Introducción

La transformación de la Universidad en el siglo XXI, se rige por una Agenda que incorpora la evaluación de la calidad de la educación superior entre los puntos prioritarios. Es el resultado de un movimiento mundial de reestructuración o reubicación de la actividad universitaria, de corte neoliberal, que propone un nuevo modelo de universidad, más acorde con la lógica del mercado. Esta lógica impone más estrategias de control por parte del Estado, desplazar la noción de la educación como derecho del ciudadano e inversión social, por la de *educación como mercancía* y poner énfasis en la eficiencia más que en la igualdad de oportunidades (Schugurensky y Torres, 2001).

Bajo la influencia de organismos internacionales de financiación (Banco Mundial, BID), se impulsa la adopción de sistemas de evaluación institucional basados en indicadores de rendimiento, que dirigirán la asignación de recursos, respondiendo a un concepto de evaluación como sistema de regulación y control. En América Latina, dichas tendencias globales han podido ser negociadas y contrarrestadas por los contextos nacionales e institucionales, por lo que se ha propuesto sustituir ese modelo regulador, por otro denominado *emancipador*, (en el sentido de no-subordinación) donde la evaluación institucional debería ser participativa, integral, continua y flexible; con énfasis en lo cualitativo, apelando a la responsabilidad social de las universidades. (Días Sobrino y Ristoff, 2002)

En los Servicios (Facultades, Institutos y Escuelas) de la Universidad de la República (UdelaR) el origen de los procesos de evaluación institucional puede ubicarse en el año 1998. El 11/8/98 el Consejo Directivo Central (CDC) creó un Grupo de Trabajo con el cometido de “elaborar un documento en el que se definieran los objetivos, características, ámbitos, etapas y administración del proceso de Evaluación Institucional dentro de la Universidad”. Más tarde se crea la Comisión Central de Evaluación Institucional (CCEI). En una serie de documentos elaborados por la CCEI, se expresan los lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional aprobado por el Consejo Directivo Central. La Evaluación Institucional se define como “*la formulación de un juicio de valor mediante el cual se procura calificar una actividad de modo sistemático y riguroso*” (UdelaR, 2000).

La UdelaR y la Facultad de Veterinaria en particular, transitaron voluntariamente por el proceso de evaluación institucional, consistente en la autoevaluación del Servicio,

seguida por una evaluación externa. La condición básica para realizarla era disponer de información cualitativa y cuantitativa oportuna y relevante sobre los insumos y resultados de la actividad universitaria. Sumado a la información cualitativa y cuantitativa recogida en un estudio diagnóstico de la situación, se requiere juicios valorativos de todos y cada uno de los componentes y funciones del quehacer universitario, a fin de que el proceso evaluativo respalde soluciones orientadas a la superación académica.

A partir de la información sistematizada se realiza el Informe de autoevaluación, que contiene además, una valoración de la situación institucional, destacando fortalezas y debilidades de la misma, constituyendo la base objetiva de una política de mejora de la calidad. De un buen documento de estas características se espera que refleje “...*las conclusiones del informe de autoevaluación deben orientarse a lograr la identificación de los problemas que presenta la institución, su jerarquización y diagnóstico integral. Asimismo, incluirá la elaboración de los lineamientos para un plan estratégico de desarrollo institucional*” (CONEAU, 1997:). Cumplida la etapa de auto evaluación, concurrió el comité de pares para realizar la evaluación externa e informar sus conclusiones y recomendaciones; las que fueron tomadas en cuenta para elaborar un plan de desarrollo estratégico a corto, mediano y largo plazo.

Por otra parte a partir del año 1999, se puso en marcha en el ámbito del sector educativo del MERCOSUR, el mecanismo regional de acreditación de carreras, donde los Estados parte del MERCOSUR y Estados Asociados, a través de sus organismos competentes (Agencias de Acreditación y Ministerios), reconocen mutuamente la calidad académica de los títulos o diplomas de grado otorgados por Instituciones Universitarias, cuyas carreras hayan sido acreditadas conforme a este Sistema Regional de Evaluación; denominado actualmente como ARCU-SUR.

Los Ministros de Educación acordaron la organización del Sistema ARCU-SUR, e instalaron comisiones con representantes nacionales, que elaboraron una guía de acreditación de carreras, donde figuran los criterios e indicadores a alcanzar para lograr la acreditación.

Para el proceso de Acreditación también debe realizarse una evaluación institucional; en ese caso, deberá considerar la declaración de misión y si está dentro de los valores esperados, la selección de personal y sus calificaciones, los programas de la Facultad, las instalaciones y el mecanismo interno para asegurar la calidad (CONEAU,

1997). Se recomienda que a los informes de autoevaluación y de la comisión de pares, se sume el análisis de los dictámenes elaborados por los pares, por parte de las agencias de evaluación u organismos similares, presentando luego los resultados a la Reunión de Ministros.

Este trabajo compara los dos procesos realizados por la Facultad de Veterinaria, el primero de manera completamente autogestionada y el segundo (5 años más tarde) con el objetivo de lograr la Acreditación para el Mercosur. Ambos involucraron una autoevaluación y una evaluación externa, por lo que guardan importantes similitudes pero a la vez grandes diferencias, desde lo conceptual y en su forma de implementación.

Como intervenciones que atraviesan el plano educativo, ambos mecanismos guardan aspectos comunes, pero difieren en la lógica subyacente en cada uno. Un análisis comparado de estos procesos implica contribuir a una metaevaluación, que todavía está pendiente en la Facultad de Veterinaria.

Evaluación Institucional Autogestionada vs. Evaluación Institucional para la Acreditación Regional

La evaluación institucional autogestionada tiene como principal objetivo el mejoramiento de la calidad de las instituciones que brindan formación universitaria, debe ser útil a la propia institución universitaria y a la comunidad que utiliza sus servicios en general (CONEAU, 1997). Por su parte la acreditación MERCOSUR busca promover el intercambio académico y el mejoramiento de las instituciones de enseñanza superior, garantizando un estándar mínimo de calidad para cualquier carrera cursada en la región. Pretende también impulsar la realización de mejoras en aquellas carreras que no alcanzan los estándares; por último, tiende a permitir la libre circulación de profesionales en el ámbito regional. La acreditación de las carreras otorgada por el Sistema ARCU-SUR será tomada en cuenta por los Estados Parte y Asociados, a través de sus organismos competentes, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación como vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre los países miembros. Es fundamental tener en cuenta que el proceso de Evaluación Institucional involucre todos los aspectos referentes al funcionamiento de una Institución mientras que la Acreditación toma en cuenta los que refieren a una carrera, pero en el caso de la Facultad de Veterinaria que solo tiene una carrera de grado, los procesos son muy similares.

Bases de la comparación

Para llevar adelante esta comparación se toman dos trabajos como referencia: los modelos de evaluación propuestos por Contera (2000) y las clasificaciones de los diseños y procedimientos de las evaluaciones institucionales propuestas por Rodrigues (1999).

En el centro de la evaluación institucional está el problema de la calidad de la educación, y en este marco Contera (2000) plantea los Modelos de la Evaluación Institucional. La propuesta de la autora establece la existencia de cuatro modelos, explicitados en cuadrantes (ver figura 1), estos cuadrantes quedan delimitados por un eje horizontal que establece la calidad, donde en un extremo están los intereses del mercado que asocia la calidad con el “valor agregado” que puede generar el trabajo de la institución y en el otro extremo está la calidad determinada por la academia, donde se apunta a la transformación y el progreso científico. Por otra parte, el eje vertical representa la regulación de la evaluación, donde en un extremo se encuentran los intereses del Estado, representado principalmente por agencias de evaluación y acreditación en la mayoría de los países, y en el otro extremo la regulación establecida por la propia institución, a lo que se le podría denominar “autorregulación”.

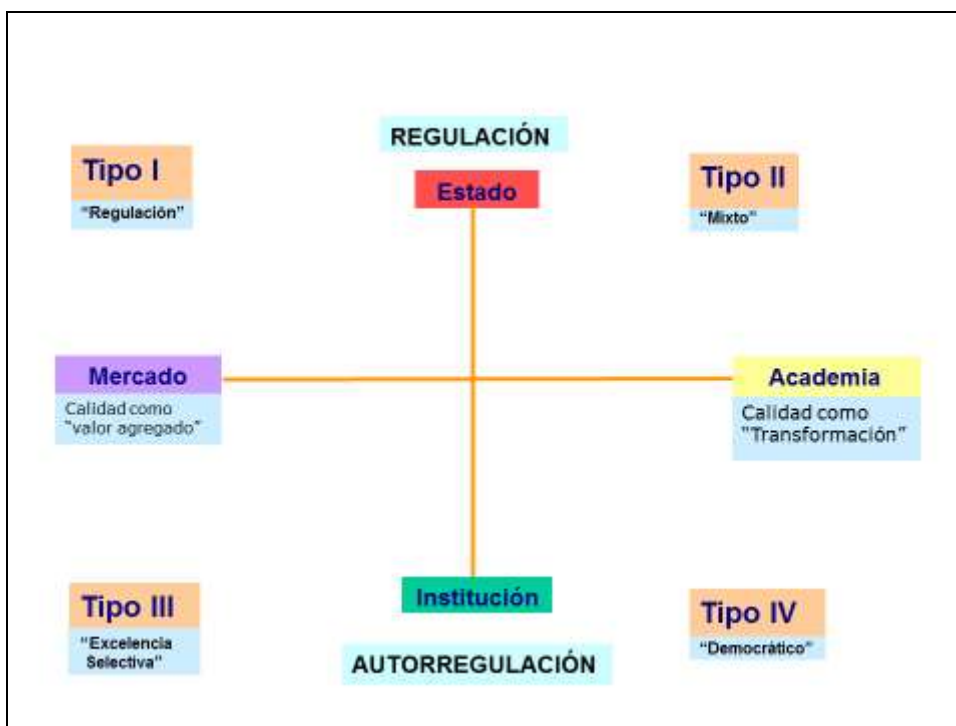


Figura 1. Modelos de Evaluación de la Calidad según Contera (2000).

De esta forma quedan determinados los siguientes Modelos:

- Tipo I o de “Regulación”: caracterizado por una calidad pautaada por las exigencias del Estado, con un importante control de los usos de los fondos, principalmente porque se suma la lógica del mercado, donde prevalecen los valores de eficacia y eficiencia, maximizando ganancias de acuerdo a la inversión realizada.

- Tipo II o “Mixto”: donde la calidad no solo está establecida por el mercado, sino que tiene en cuenta la opinión de los académicos, por lo tanto la opinión de los pares tiene un espacio igualmente importante que la de las ecuaciones económicas. En este modelo el Estado continúa teniendo un rol fundamental en la regulación, pero con un espacio importante para la autonomía de las instituciones.

- Tipo III o de “Excelencia Selectiva”: en el que se establece que la evaluación tiene un objetivo para dirigir recursos en función del mercado, pero las definiciones son institucionales, teniendo en cuenta, por ejemplo, las temáticas que permiten mejores ingresos a la institución.

- Tipo IV o “Democrático”: es un modelo donde la autonomía universitaria y la amplia participación de la población de las instituciones tienen una predominancia fundamental, interpretando la calidad en función de la pertinencia y la implicancia de los evaluados y a su vez evaluadores, es muy importante. En este modelo se apunta a la transformación de la institución de acuerdo sus propios objetivos, apuntando a una excelencia académica democrática y pertinente.

Otra forma de clasificar las evaluaciones institucionales, es la que propone Rodrigues (1999), que plantea un análisis desde la concepción y la metodología con la que se realizan. En este marco, tomando como base a Guba y Lincoln (1986) establece las diferencias existentes entre dos paradigmas, que finalmente son los que terminan orientando y sustentando los diferentes tipos de evaluación, planteando como claramente contrapuestos a los paradigmas: racionalista y naturalista. Desde el paradigma racionalista, se busca una evaluación más objetiva y analítica, concibiendo a la realidad como única y tangible posible de ser estudiada por el investigador distanciándose de los actores, para poder llevar adelante generalizaciones y extrapolaciones a otras situaciones. Por otra parte, desde el paradigma naturalista lo importante es la mirada que entiende a la realidad como compleja, donde los actores son partícipes de la investigación y sus valores, así como el contexto particular de cada situación en muy

importante y no puede evadirse.

El diseño de la investigación evaluativa guardará relación (Contera, 2016) con el paradigma de dónde se pare el investigador en diferentes momentos, como plantea Rodrigues (1999): 1. Cuando se define el problema; 2. En la elección de la orientación de la investigación, 3. En la elección de los fundamentos para la recolección y la interpretación de los datos, 4. Durante el proceso, a través de las presiones ejercidas por los valores existentes en el contexto en el que se desarrolla la investigación evaluativa, 5. Al final de la investigación, según los resultados coincidentes o no con esos valores.

Contera (2016) plantea que la selección del diseño metodológico que elija el investigador estará pautado por las concepciones éticas y sus valores. Por otra parte, Rodrigues (1999:50) (basado en MacDonald, 1983) clasifica los estudios de evaluación, en tres posibles tipos: burocrática, autocrática o democrática. En este marco es necesario determinar los objetivos que se pretenden lograr con la evaluación, qué rol juegan los agentes internos y externos de la institución, así como el uso de la información generada y la forma de participación de la comunidad universitaria. De acuerdo a lo expuesto y a la propuesta de clasificación mencionada, se encuentra que (Tabla 1):

- la evaluación burocrática tiende a ser aquella funcional a un sistema externo a la Universidad, persiguiendo objetivos de control y rendición de cuentas principalmente. Generalmente está dirigida por agencias de acreditación o los Ministerios de Educación, buscándose mecanismos e instrumentos que permitan objetividad en los resultados.

- la evaluación autocrática, es un modelo donde la institución tiene mayor participación, tanto en la definición de los objetivos como en la delimitación de criterios e indicadores de logro. Las técnicas de investigación aportan a este tipo de evaluaciones para contribuir a la recolección y análisis de la información con participación de los académicos.

- la evaluación democrática, pone en el centro de la actividad a la institución educativa, que define de forma participativa la manera en que se llevará adelante el proceso y determina los instrumentos e indicadores. La información que se produce es de amplio conocimiento y beneficiosa para la toma de decisiones de todas las partes.

Tabla 1. Tipos de Evaluación en la Evaluación Institucional propuesta por Rodrigues (1999:50) (basado en MacDonald, 1983)

TIPOS DE EVALUACIÓN			
Factores	Burocrática	Autocrática	Democrática
Fuente de los valores que sustentan la evaluación	Autoridades administrativas y/o políticas	Especialistas o comunidad científica a la que pertenece.	La comunidad, el colectivo, y las audiencias que lo componen.
Principal destino de los resultados de la evaluación	Agencias gubernamentales Incondicionalmente)	Agencias gubernamentales (Condicionalmente)	La comunidad. La gente interesada en la educación y la evaluación.
Papel que desempeña el evaluador	(Consejero de la administración	Consejero/especialista	Facilitador y educador.
Técnicas de recolección y presentación de la información	Creíbles para los políticos y administradores	Científicas	Accesibles a personas no especializadas.
Propietarios de la información producida en el proceso	La Administración del proceso	La Administración del proceso y el investigador (puede divulgarlo académica)	Difusión amplia y participativa.
Conceptos que son claves en estos procesos.	Servicio, Utilidad, Eficacia.	Objetividad. Estándares y principios científicos, académicos y profesionales.	Secreto, confidencialidad, Negociación, Accesibilidad.
Concepto que resulta clave justificando la acción	La realidad del poder que es determinante del proceso.	La responsabilidad profesional de quienes llevan adelante el trabajo.	El derecho a saber por parte de toda la comunidad de la institución.

Elaboración propia en base a Contera (2016) y Rodrigues (1999:50) (basado en MacDonald, 1983)

La evaluación también puede clasificarse de acuerdo a sus características regulatorias o emancipadoras. Generalmente los procesos son en parte ambos, sin embargo, existe un énfasis en uno u otro, según la forma en la que se lleve adelante y los objetivos que se persigan. En una evaluación regulatoria, habrá un fin suprainstitucional (por ejemplo la acreditación), donde hay un procedimiento pautado con poco margen de cambios y conducido en una direccionalidad clara y generalmente contralada por organismos externos. Mientras tanto, la evaluación de carácter emancipador, tiene flexibilidad y se autoregula, en la medida que, si bien existen pautas puestas por la propia institución, ellas adaptan a los emergentes, que contribuyen a mejores resultados del proceso.

Existiendo en la Facultad de Veterinaria la experiencia de dos evaluaciones institucionales que se realizaron en marcos diferentes, uno de carácter autoevaluativo con el objetivo de mejora y otro con el objetivo de lograr la acreditación de la carrera para el MERCOSUR, se comparan, desde estas clasificaciones presentadas, los dos procesos.

Resultados de la comparación de las evaluaciones realizadas por la Facultad de Veterinaria (Udelar)

Si bien, a priori, se podría plantear que la evaluación de la carrera de veterinaria podría abordar solo parte de la institución que la imparte, en este caso, se habla casi de un proceso similar, ya que la Fvet imparte exclusivamente esta carrera, (aunque participa en el dictado de algunas asignaturas para otras carreras), por lo tanto la totalidad de la comunidad de este establecimiento universitario se involucró en los dos procesos comparados.

Dimensiones que evalúan los procesos

En la evaluación institucional, las dimensiones son agrupamientos de los rasgos o características que caracterizan una estructura que se hace cargo de educación terciaria con todos sus componentes, y sobre los que se emite juicio y que en su conjunto expresan una valoración general de la institución. Por su parte la acreditación regional, agrupa en dimensiones los elementos sustanciales referidos a los aspectos centrales de las carreras sobre los que también se emite un juicio y que en su conjunto expresan la totalidad de la carrera. Si bien se aplica para ambos casos una racionalidad similar, al

momento de estipular cuáles son las dimensiones en cada proceso, encontramos una mayor desagregación en la evaluación institucional propuesta por la UdelaR, proponiendo diez, tomando un por lado las funciones sustantivas de las instituciones: enseñanza de grado, enseñanza de posgrado y educación permanente, Investigación, Extensión y Asistencia; por otro lado, las poblaciones más relevantes para la vida institucional: estudiantes y docentes; y finalmente aquellos aspectos que dan sustento a la funcionalidad institucional, tales como: la gestión, la infraestructura física y académica y los recursos financieros. El sistema de acreditación ARCU-SUR, propone solo cuatro dimensiones teniendo en cuenta: el contexto institucional donde se imparte la carrera, el proyecto académico que la sustenta, todos los estamentos de la población universitaria (estudiantes, docentes, egresados y personal de apoyo) y la infraestructura necesaria para llevar adelante la propuesta educativa.

Si se comparan las dimensiones propuestos por estos dos sistemas (Tabla 2) es posible encontrar una coincidencia general sobre los aspectos a evaluar, sin embargo es posible identificar algunas diferencias:

- Lo que ARCU-SUR denomina “Contexto Institucional” de encuentra desagregado en varias dimensiones de la evaluación institucional de la UdelaR, principalmente es considerada administración y gestión académica.

- ARCU-SUR plantea explícitamente a los egresados y el personal de apoyo como componentes de la dimensión Población Universitaria, mientras que la Evaluación Institucional propuesta por la UdelaR no los considera de una forma tan sustancial.

- La Educación Permanente y el Posgrado no son importantes en el sistema ARCU-SUR debido a que su objetivo es la acreditación de las carreras de grado, mientras que en la evaluación autogestionada es tomado en cuenta como una función específica de la institución.

- La Investigación y la Extensión son consideradas como funciones separadas en la evaluación institucional mientras que ARCU-SUR las incluye contribuyendo a varias dimensiones (Contexto Institucional, Proyecto Académico y en el componente docente de Población Universitaria), pero lo más importante es cómo estas actividades contribuyen a la formación de grado de los estudiantes y qué lugar ocupan en la función de los docentes.

Tabla 2. Dimensiones que consideraron los procesos de evaluación.

Autoevaluación Institucional Autogestionada	Acreditación regional
1. Enseñanza de grado	Proyecto Académico
2. Actividad de postgrado y Educación Permanente	No se evalúa específicamente
3. Investigación	Proyecto Académico
4. Extensión y Asistencia	
5. Cuerpo docente	Población Universitaria: Docentes, Estudiantes, Egresados y Personal de Apoyo.
6. Estudiantes	
7. Administración y Gestión Académica	Contexto Institucional
8. Infraestructura académica	Infraestructura
9. Infraestructura física	
10. Recursos financieros	Contexto Institucional

Fuente: Elaboración propia.

La indagación de las diferentes dimensiones en la evaluación institucional autogestionada, debió incluir la evolución histórica del componente estudiado, recoger información que el Servicio entienda que aportan a la mejor elaboración de un juicio valorativo pertinente y debidamente fundamentado por una amplia participación de la comunidad académica del Servicio.

La acreditación regional de carreras debe describir los componentes, que son aspectos que, en su conjunto, expresan la situación en que se encuentra la carrera respecto a la dimensión, el criterio, que es el atributo o la calidad de un componente que permite evaluarlo, los indicadores, que son las evidencias cualitativas y cuantitativas que en forma simple o compleja dan razón del estado del criterio y las fuentes de información: documentos bases de datos, encuestas, antecedentes válidos y confiables respecto a los indicadores (MERCOSUR, 2008).

Modelo regulatorio de las evaluaciones

Tomando la clasificación establecida por Contera (2000) se puede establecer que la evaluación institucional responde principalmente al modelo regulatorio de tipo IV o democrático, dado que dado que los criterios de calidad se definieron con participación de la comunidad universitaria y es la propia comunidad la que gestionó todo el proceso. El proceso se apoyó casi exclusivamente en una comisión cogobernada, con presencia de

estudiantes, docentes y egresados, que dirigió el proceso; esto implicó:

- la definición de las etapas que involucraría la autoevaluación: recogida de información, realización de encuestas y entrevistas, diseño de instrumentos, socialización de la información, redacción de informes, visita de pares externos, entre otros momentos importantes.

- la definición de los indicadores con los que se evaluaría la institución; que involucró la revisión de sistemas de evaluación de la región y posterior selección de requerimientos de estas pautas que se podían aplicar en la Fvet y la generación de indicadores propios y pertinentes, de acuerdo a las características de esta casa de estudios.

- la propuesta de una lista de 10 posibles evaluadores externos, de los que la comisión central de evaluación (de la Universidad de la República), seleccionó tres para la visita que complementaría el proceso.

El proceso fue ajustándose a las posibilidades y los recursos que la Fvet dispuso para la evaluación y permitió una amplia participación y discusión de los resultados. Esta importante participación institucional y nula participación gubernamental, deja claro el tipo “Democrático” de la evaluación.

Por otra parte, si utilizamos la clasificación de Contera (2000) el mecanismo de acreditación se ajusta más a un modelo esencialmente regulatorio de tipo II “Mixto”, dado que intervino el Gobierno a través del Ministerio de Educación y Cultura, guarda racionalidad instrumental e interés técnico, tiene enfoque cuantitativo y tiende a la homogeneidad (Figura, 2).

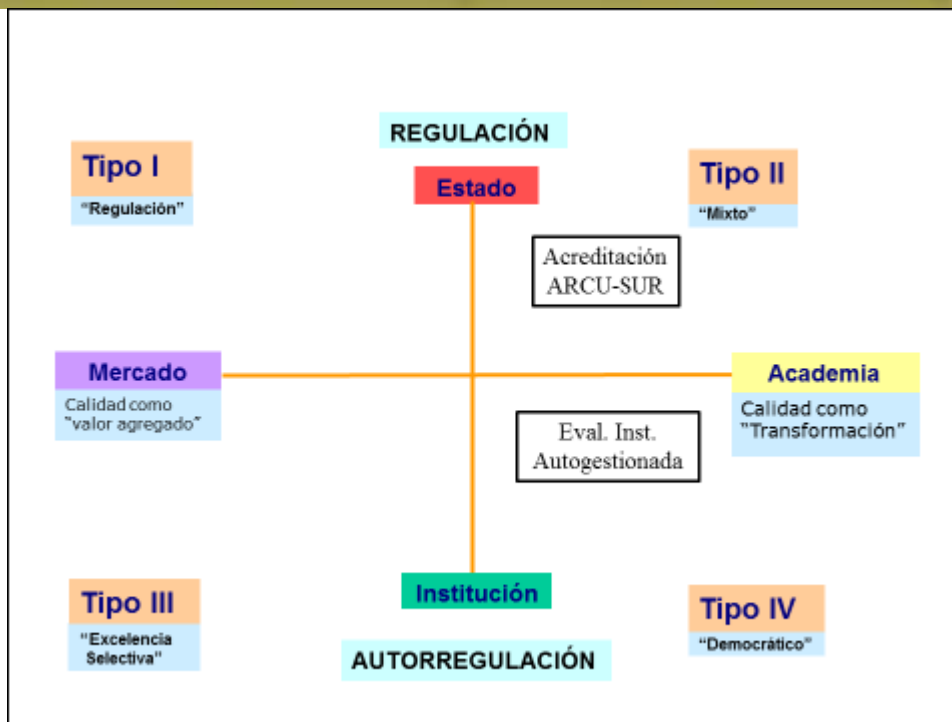


Figura 2. Ubicación de los procesos de Evaluación Institucional. Elaboración propia en base a los modelos propuestos por Contera (2000).

El término “Mixto” es porque tienen espacio los académicos también incidir en el proceso, si retomamos las etapas de la acreditación ARCU-SUR y quienes las llevan adelante, encontramos una variada participación:

1. La definición de las carreras que podrán presentarse a la acreditación es propuesta por la reunión de Agencias de Acreditación de los países (RANA) y finalmente aprobada por los Ministros de Educación.
2. La determinación del perfil profesional de cada de las carreras, que deberá cumplir cada una de las que se presente, es definido por expertos de las profesiones de cada país designados especialmente, por su trayectoria y reconocimiento.
3. La propuesta de Criterios e Indicadores que deben cumplir las carreras fueron elaborados por los mismos profesionales que establecieron el perfil profesional, indicando un espacio de toma de decisión muy importante en manos de la academia. Igualmente, estos Criterios e Indicadores luego son reafirmados por la RANA y finalmente por los Ministros.
4. La convocatoria para la acreditación las realizan las agencias de cada uno de los países y ponen los requisitos que cada una entiende pertinente para su realidad, por ejemplo: cumplir con la acreditación nacional para postularse al ARCU-SUR.

5. La postulación y la autoevaluación está en manos de las instituciones, pero tiene un plazo de 6 meses y existen formularios preestablecidos sobre los que se debe trabajar.
6. La designación de los pares externos es exclusiva responsabilidad de las agencias de acreditación y el acompañamiento que toda esta etapa implica también, hasta que los pares entregan el informe de acreditación.
7. La resolución de acreditación o no, es también potestad de la agencia, tomando en cuenta el informe de autoevaluación de la carrera y principalmente el informe de los pares.

Teniendo en cuenta estas etapas, es posible identificar el control que ejerce el estado sobre los procedimientos y toma de decisiones, pero sin embargo las carreras tienen momentos donde inciden, principalmente para volver más adecuada la evaluación a cada una de ellas. Por otra parte, no debe perderse de vista, que la acreditación también incluye una autoevaluación, que siempre es una herramienta para la mejora, que bien utilizada trasciende por mucho a una evaluación externa.

Paradigma de donde se realizaron las evaluaciones

Tomando en cuenta las posturas racionalista y naturalista, de donde se podía parar la dirección de la evaluación, que para este caso es una tipo de investigación, es posible identificar grandes diferencias entre las dos experiencias llevadas adelante por la Fvet. En la evaluación institucional autogestionada, las posturas acerca de la fuente de la teoría, el diseño y la situación responden al paradigma naturalista, en tanto que, en la acreditación, responden al paradigma racionalista (Tabla 3). En lo que respecta a conocimiento e instrumentos utilizados, así como a los métodos preferidos, ambos procesos comparten rasgos propios de los dos paradigmas mencionados.

Tabla 3. Participación de los diferentes Tipos de Evaluación en la Evaluación Institucional Autogestionada

TIPOS DE EVALUACIÓN			
Factores	Burocrática	Autocrática	Democrática
Fuente de valores	No	No	Participación de los 3 ordenes: estudiantes, docentes y egresados. (Auto Evaluación)
Al servicio de	No	No	Interesados en educación y evaluación y la comunidad en general
Papel del evaluador	No	Especialistas del área (Evaluación Externa)	Facilitador, Educador.
Técnicas de recolección y presentación de datos	No	Metodología científica de recolección de datos	Procedimiento pautado, resultados accesibles para todos.
Propiedad de la información producida	No	No	Comunidad universitaria
Conceptos-claves	No	No	Socialización, registro, sistematización, mejora
Concepto clave que justifica la acción	No	No	Implementar mejoras académicas y en la infraestructura general

Fuente: Elaboración propia en base a la clasificación de Rodrigues (1999:50) basado en McDonald (1983).

Los axiomas acerca de la realidad, la relación investigadores/actores, la naturaleza de las afirmaciones de verdad y la relación con valores, en la evaluación institucional coinciden con el paradigma naturalista; ya que existe una relación de coconstrucción entre las partes, mientras tanto, en la acreditación, predomina el paradigma racionalista, con un enfoque más positivista, dejando un pequeño margen de participación del otro enfoque al momento de la construcción de instrumentos y la interpretación de sus resultados.

Tipo de evaluación

Se parte de que generalmente, las evaluaciones no son exclusivamente burocrática o autocrática o democrática; sino que todas guardan algunas características

de dos o los tres tipos. En este caso, para la evaluación autogestionada, es posible identificar claramente las características de una evaluación democrática, ya que fue ampliamente participativa desde la generación de los indicadores hasta la elaboración del informe de autoevaluación, teniendo en cuenta también, que se los resultados fueron discutidos y se destaca su utilidad para la construcción de un plan de mejoras en acuerdo a la evaluación realizada. Además, la información generada es considerada como propia por toda la comunidad. Sin embargo, la participación de evaluadores externos, permite dar un paso hacia un tipo autocrático de evaluación, ya que se incluye una mirada externa que complementa la autoevaluación.

Por otra parte, en el proceso de acreditación se pueden evidenciar características de los diferentes tipos de evaluación, aunque, por ser una propuesta promovida por los ministerios de educación y llevada adelante por las agencias de cada país, el modelo burocrático es predominante (Tabla 4). En la acreditación, el Estado está presente en muchas etapas, determinando los plazos, las características de los documentos a entregar, los evaluadores externos que participarán y el dictamen final, además, la formulación de un plan de desarrollo no tiene tanta importancia porque no aparece como un objetivo del proceso. Algunos conceptos claves están pautados por el poder ejercido por las agencias y la forma en la que es concebida la calidad a través de indicadores vinculados a eficiencia y eficacia, como por ejemplo: relación egreso/ingreso, docentes con posgrado, cantidad de artículos publicados por docentes, etc. (Red de Agencias de Acreditación, 2015). Por otra parte, existe una importante preocupación porque la información esté sustentada por evidencias y debidamente justificada, desde una lógica positivista que sustenta los procedimientos. Sin embargo, también es posible encontrar características de la evaluación autocrática y democrática, ya que la autoevaluación realizada por la institución tuvo en cuenta una metodología científica similar a la utilizada en la evaluación autogestionada, involucró especialistas en educación, evaluación y veterinarios con experiencia dirigiendo el trabajo. También hubo una amplia participación e interés de la comunidad que permitió la formulación de una adecuada utilización de los instrumentos de recolección y la apropiación de los resultados.

Tabla 4. Participación de los diferentes Tipos de Evaluación en la Evaluación Institucional para la Acreditación Regional.

TIPOS DE EVALUACIÓN			
FACTORES	BUROCRÁTICA	AUTOCRÁTICA	DEMOCRÁTICA
Fuente de valores	Es imprescindible su participación.	En parte participó la comunidad científica	Especialistas que trabajaron en los indicadores.
Al servicio de	Los Estados (Ministerios)	Las Agencias de Acreditación.	Interesados en educación y evaluación y la comunidad en general.
Papel del evaluador	Expertos definidos por los Ministerios.	Especialistas que participaron de la autoevaluación.	No
Técnicas de recolección y presentación de datos	Información necesariamente creíble para los políticos	Metodología de recolección de datos con metodología científica	Procedimiento pautado, los resultados pueden ser accesibles a todos pero con apoyo del equipo de autoevaluación.
Propiedad de la información producida	Los Ministerios y las Agencias	No	La comunidad veterinaria.
Conceptos claves	Eficiencia y Eficacia para llevar adelante los procesos académicos.	No	No
Concepto clave que justifica la acción	El Poder ejercido por los Estados.	No	No

Fuente: Elaboración propia en base a la clasificación de Rodrigues (1999:50) basado en McDonald (1983).

Si se toma en cuenta las características regulatorias y emancipadoras de ambos procesos, es posible observar que la evaluación autogestionada tuvo principalmente un carácter emancipador (Tabla 5), ya que permitió un abordaje integral de todo el proceso, apuntando a una apropiación de los resultados, contando con la participación de la comunidad también en la elaboración del plan de mejoras logrado luego de culminada la evaluación. Los fines universitarios (educación, investigación, extensión) fueron el eje de las valoraciones, apuntando a la necesidad de verificar si la institución cumplía con

sus obligaciones como referente académico pero también social para su entorno, en este caso, el país. Por otra parte, para el proceso que logró la Acreditación, tiene un predominio regulador (Tabla 6), ya que existen pautas establecidas por los gobiernos a través de sus agencias de Acreditación. Además, en este marco el objetivo de acreditar pasa a transformarse en un fin en sí mismo, y logra establecer mecanismos propios de autoevaluación tomando en cuenta los lineamientos propuestos por las agencias. Sin embargo, es necesario mencionar que la experiencia previa de la Facultad de Veterinaria en un proceso autogestionado, llevó a que igualmente sea un procedimiento con algunas características emancipadoras, por el alto grado de participación y apropiación.

Tabla 5. Evaluación Institucional autogestionada de la FVet: Regulación o Emancipación.

Regulación		Emancipación	
Objetivo	No. El informe explicaba cada valoración con juicios.	Intencionalidad educativa, objetivos educativos	El centro fue: los fines universitarios.
Conformidad	No. El objetivo fue lograr un Plan de Mejoras	Acción formativa y constructiva	Si. Desde el momento que nos volvió protagonistas y con compromiso
Información para “clientes”	No. La información fue para la propia Institución.	Cuantitativo o cualitativo	Metodología compleja que permitió distribuir el saber, darle heterogeneidad, hacerlo integral
Puntual o Continua	No	Democrático, propicia la formación social, consolida la democracia	Por parte de algunos hay una apropiación social a través de la construcción colectiva
		Proceso continuo e integral “cultura de la evaluación”	Se creó una Unidad de Planeamiento y Evaluación Institucional

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Acreditación de Carreras: Regulación o Emancipación.

Regulación		Emancipación	
Objetivo	Homogeneizar, evaluar, acreditar.	Intencionalidad educativa, objetivos educativos	La Institución se ve puesta a prueba desde sus resultados y no desde sus procesos.
Conformidad	Importa lograr el Objetivo: la Acreditación.	Acción formativa y constructiva	Depende del uso que haga la Institución de la Información.
Información para “clientes”	Los Clientes son los propios Gobiernos. También se plantea que los ciudadanos son beneficiarios.	Cuantitativo o cualitativo	Información necesaria para completar indicadores, mayoritariamente cuantitativa.
Puntual o Continua	Cada 6 años.	Democrático, propicia la formación social, consolida la democracia	Se ve como una obligación, que puede ser tomado en conjunto o solo por las autoridades.
		Proceso continuo e integral “cultura de la evaluación”	Es difícil instaurar una cultura cuando el proceso es impuesto.

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones Finales

Se entiende que la evaluación institucional (de forma genérica) tiene potencialidad para mejorar prácticas pedagógicas, en tanto que: supera la medición y la verificación; y requiere la construcción colectiva de un pensamiento donde emergen cuestionamientos respecto a los sentidos éticos, políticos, filosóficos que la Institución en su conjunto produce en sus acciones sociales educativas, confiere visibilidad a lo cotidiano, a lo no dicho dentro de una institución (Días Sobrino y Ristoff, 2002). En ella predomina el paradigma naturalista y el carácter democrático. Por su intencionalidad

educativa, acción formativa, metodología, carácter democrático y desarrollo continuo, cumple con un modelo emancipador. La acreditación regional es un mecanismo burocrático, que tiene un objetivo focalizado, pretende homogenizar, sirve principalmente a los gobiernos, se siente como una imposición de los expertos, que deja poco espacio para la intervención de la comunidad local. La Facultad de Veterinaria afrontó ambos desafíos procurando la participación y compromiso de todos los órdenes, consciente de las diferencias existentes entre ellos. Para establecer conclusiones definitivas se debería someter a ambos procesos a un mecanismo de metaevaluación, que en opinión de Santos Guerra y Moreno Olivos (2004) proporciona retroalimentación, contribuye al conocimiento y a la mejora e impide repetir errores. Es un proceso de naturaleza política y ética, que permite ver contradicciones, problemas y desajustes. Intenta promover la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre lo evaluado, lo que convierte a la evaluación no tanto en una tarea de expertos como un proceso democrático de discusión. La comprensión de la evaluación institucional se va construyendo a medida que avanza el proceso y no sólo se apoya en la documentación escrita, también los aciertos, errores y limitaciones (Santos Guerra, 2004). Por otra parte, esta comprensión de la evaluación institucional permite trascender los objetivos de acreditación y si las instituciones logran constituir equipos con formación y verdadera conciencia de su significado, será posible aprovechar en sus verdaderas dimensiones, estos ricos procesos de aprendizaje y mejora institucional.

Referencias Bibliográficas

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria /. CONEAU (1997), Lineamientos para la Evaluación Institucional Aprobado por Resolución N° 094-CONEAU-1997 Disponible en www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf consultado el 31 de agosto de 2017.
- Contera, C (2000). Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Revista Avaliação Campinas. Revista Nro 15, marzo 2000.
- Contera, C. (2009) Problemáticas entorno a la evaluación institucional. Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/MEC-Art..pdf consultado el 31 de agosto de 2017.
- Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D. (Org) (2002) Avaliação democrática. Para uma Universidade Cidadã RAIES, Editora Insular. Florianópolis.

MERCOSUR (2008) XXXIV RME/ACUERDO N° 1 Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados

Rodrigues, P. (1999) “A avaliação curricular” en Albano,E.; Nóvoa,A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto:Porto Editora.

Santos Guerra, M.A. y Moreno Olivos, T. (2004) *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, métodos, control y finalidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-diciembre, año/vol. IX, no. 023, COMIE, Distrito Federal, México

SCHUGURENSKY, D. TORRES, C. (2001) La economía política de la Educación Superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, tercera época, año/ vol XXIII número 092 Universidad Autónoma de México. México, DF, México

Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino

Ariadna Guaglianone. Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

Ariadna.Guaglianone@uai.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas. Partiendo de un análisis documental, de evaluaciones de impacto y de entrevistas a informantes claves se reconstruyeron los principales aspectos de los procesos de evaluación y acreditación. Es posible afirmar que las políticas de aseguramiento de la calidad produjeron cambios hacia la mejora, pero que también han derivado en procesos de diferenciación al interior de las instituciones. Es necesario rediscutir las prácticas de aseguramiento de la calidad para una comprensión de las características organizacionales de la Universidad Argentina.

Palabras claves: Educación Superior; Universidad; aseguramiento de la calidad; impacto; CONEAU.

Impact of quality assurance processes in the Argentine university system

Abstract

This article presents a study on the impact of quality-assurance-processes within Argentine Universities. Starting from a documentary analysis, impact assessments, interviews to key-informants, the main aspects of the assessment and accreditation processes have been rebuild. On this basis, it is possible to affirm that the assurance-quality-policies produced important changes towards a significant quality-assurance improvement. Nevertheless, these policies have also contributed to the growth of processes of differentiation within academic institutions. Thus, it is necessary to start a new discussion about the quality-assurance-practices, in order to achieve a better understanding of the organizational characteristics of the Argentine University.

Keywords: Higher Education; University; quality assurance; impact; CONEAU.

Introducción

En este momento en los que se ha generalizado la discusión sobre la calidad de la educación superior en el marco de sus dinámicas de cambio y tendencias evolutivas, nos parece necesario analizar algunos impactos de los procesos y los resultados surgidos los procesos de aseguramiento de la calidad que se generaron en las universidades argentinas a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y del surgimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El aseguramiento de la calidad ha tomado una creciente importancia a nivel internacional.

Los avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el crecimiento y expansión de las instituciones requieren de mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto de las instituciones académicas como de las carreras ofertadas, con el fin de “garantizar la fe pública” (Bruner, 1990) en cuanto a que su calidad cumple con los estándares mínimos establecidos por las agencias de acreditación en las que el Estado ha delegado las funciones de evaluación y acreditación.

La transformación de los sistemas universitarios a nivel cuantitativo y cualitativo, en particular a partir de la segunda mitad del siglo pasado, ha producido una mayor exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las instituciones y de los programas de grado y posgrado.

La metodología utilizada por la mayoría de los sistemas para el aseguramiento de la calidad comprende tres procesos: la autoevaluación, la evaluación por pares externos y la acreditación formal del programa realizada por la agencia evaluadora. Sin embargo, la discusión académica sobre las políticas de aseguramiento de la calidad, constituye una necesidad a partir de la experiencia acumulada en la región y en el mundo.

La existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad no es garantía de tener o lograr la calidad. El aumento de la calidad es un fenómeno a largo plazo que depende de la voluntad y la capacidad de las decisiones de las instituciones, y/o carreras, de mejorar y, no exclusivamente del sistema de evaluación. El éxito en la implementación de las mejoras en los procesos de evaluación y acreditación se vincula con una cultura gerencial de las instituciones, que podría ser considerada como “cultura de evaluación”, que le otorga a las instituciones la capacidad de mejora autosustentada (Kells, 1995).

Los debates internacionales planteados en el Fórum *INQAAHE*¹ del año 2012 sobre el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad resaltan la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación de la calidad que emplean las agencias, a raíz de la creciente diversificación de instituciones y de ofertas académicas, la escasez de recursos financieros y humanos necesarios para llevar adelante las prácticas de evaluación institucional y acreditación, entre otros.

El fenómeno de la diversificación de instituciones de nivel superior han permitido dar respuesta a las múltiples demandas del contexto (sociales, económicas, tecnológicas, etc.) pero, al mismo tiempo, no se pueden desconocer las limitaciones que ésta produce sobre los procesos de aseguramiento de la calidad.

Como respuesta a ello, en el Fórum *INQAAHE* del año 2012, se desarrolla una propuesta basada en la creación de un sistema de calidad interna propio en cada Universidad que supongan objetivos, criterios de calidad, sistemas de monitoreo y definición de resultados esperados como así también la creación de una oficina de apoyo al sistema de calidad institucional y la necesidad de que éstas cuenten con una unidad de apoyo a la calidad educativa institucional, que articulen su accionar con las agencias, de tal modo que se pueda descentralizar y sustentar parte del proceso de aseguramiento de la calidad en las prácticas evaluativas de cada universidad (De Vincenzi, 2016).

Estas propuestas apelan a la experiencia europea, en término de tendencias, que a nivel de las evaluaciones institucionales sostienen la implementación de auditorías institucionales a fin de consolidar los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. Esto implica evaluar la institución en su totalidad, con foco en el aseguramiento interno de la calidad, es decir como las propias instituciones evalúan su propia calidad y cómo ellas mejoran los resultados² (Corengia, 2015).

Diseño metodológico

El presente trabajo forma parte de un proceso de investigación más amplio que comienza con el análisis de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas, para luego puntualizar en la investigación sobre el impacto de las políticas de acreditación en la enseñanza – aprendizaje y en la función investigación. Se analizaron las fuentes primarias, producidas por las universidades (informes de

¹ La Red Internacional de Agencias de Calidad de la Educación Superior (INQAAHE) es una asociación mundial de cerca de 300 organizaciones activas en la teoría y la práctica de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

² El sistema interno de la calidad, con estas características, son desarrollados por Dinamarca, Finlandia, Suiza, Noruega, Alemania, Holanda y Reino Unido.

autoevaluación institucional y de acreditación de carreras) y la agencia evaluadora (reglamentaciones, informes de evaluación externa, resoluciones de acreditación de carreras), que dan cuenta de las prácticas de aseguramiento de la calidad.

Siguiendo la clasificación elaborada por Del Bello (2007), se decidió clasificar a las instituciones tomando como categoría central el tamaño de acuerdo a la cantidad de alumnos. Para obtener dichas cantidades se utilizó la información suministrada por las universidades a la Secretaría de Políticas Universitarias (2013)³ de “cantidad de materias aprobadas por año”. Este indicador permite definir alumnos de tiempo completo, que equivale al alumno que aprueba la totalidad de las asignaturas anuales previstas en el plan de estudio (6 o más materias); alumnos de tiempo parcial, que aprueban hasta 3 asignaturas por año y el resto de las dedicaciones es directamente proporcional a la cantidad de asignaturas aprobadas. Una vez construido el indicador de tamaño, por el cual se definieron universidades de tamaño grande, mediano, pequeño y muy pequeño, se realizó una selección intencional⁴ de cinco instituciones universitarias de gestión pública y privada, tomando como indicador específico el haber desarrollado procesos de aseguramiento de la calidad.

Se realizaron entrevistas en profundidad a las más altas autoridades de las instituciones (5 Rectores, 3 Vicerrectores Académicos, 2 Decanos, 2 Vicedecanos, 2 Secretarios Académicos y 11 directores de carreras). También se entrevistaron a 5 responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad. Se relevó la participación de los profesores a partir focus group. Se realizaron los grupos focales con la participación de 73 profesores.

Para analizar la información recabada en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad, se trabajó en base a las siguientes dimensiones y categorías de análisis:

- *Sistema de educación superior*: información sobre el sistema de educación superior, institucionalización y funcionamiento del trabajo de aseguramiento de la calidad.
- *Gestión institucional*: institucionalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad, participación de la comunidad académica e impacto de los

³ Los datos se han obtenido del último Anuario (2013), elaborado por la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) del Ministerio de Educación. Este anuario presenta información estadística del sistema universitario argentino de gestión pública y privada. Toda la información referida a la población estudiantil corresponden al año 2013.

⁴ Se seleccionaron dos universidades consideradas grandes, tres medianas y una pequeña.

procesos al interior de la institución, las consecuencias, los proyectos de mejora y los avances realizados.

EL CASO ARGENTINO

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA

La reforma producida en los años '90 introdujo los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad, evaluación y acreditación. Y planteó la necesidad de cambios sustantivos en la lógica institucional de las universidades.

En la Argentina, la reforma de la educación superior buscó alinear los objetivos de las universidades con los del Estado. Entre ellas cabe destacar la política de evaluación y acreditación de la calidad a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Podemos sostener que las universidades en la década del '90, en un principio, resistieron las políticas públicas que se impulsaban desde el gobierno, pero con el correr del tiempo y la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad se produjo la adaptación de la comunidad académica a las mismas mediante su participación en las diferentes instancias de evaluación y acreditación.

Un momento central de la reforma fue la sanción, en agosto de 1995, de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES). Permitió contar con un instrumento normativo que regularía el funcionamiento de la educación superior en su conjunto. La Ley abarca todos los aspectos de la educación superior, tanto en las instituciones de gestión pública y privada como al sector no universitario. Delimita las responsabilidades sobre el sector de dependencia: sectores no universitarios de responsabilidad jurisdiccional y de responsabilidad del Estado. Establece un sistema de evaluación institucional para la educación superior no universitaria y de evaluación y acreditación para la universitaria. Determina competencias en el otorgamiento de títulos, siendo esta para las universidades el de títulos de grado, maestría y doctorados. Y fija pautas para la financiación de las actividades de la misma.

Desde principios del año 2010 se generaron distintas propuestas para modificar y aprobar una nueva Ley de Educación Superior⁵ (Mancuso, 2012). Sin embargo, hasta la

⁵ A diciembre de 2012 se habían presentado 10 Proyectos de Ley, con estado parlamentario, de modificación de la Ley de Educación Superior N° 24521.

fecha, no ha habido ninguna propuesta superadora integral que logre el consenso necesario para la modificación de la misma⁶.

La LES dispone, en su artículo 43, la acreditación de las carreras universitarias que afecten el orden y la seguridad públicas, definidas con criterio restrictivo por el Ministerio de Educación (ME) en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU). El artículo 44 crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en actividad desde 1996, para cumplir como organismo descentralizado del ME las siguientes funciones:

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;
- c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;
- d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

La CONEAU se encuentra integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Educación (ME).

Los artículos 44 a 47, formalizaron las prácticas de evaluación y acreditación universitaria. El artículo 43 señala que, cuando los títulos correspondientes a profesiones

⁶ La Ley de Educación Superior 24.521 se encuentra aún vigente. En el mes de octubre de 2015 se ha producido una modificación que establece, entre otros criterios, la responsabilidad principal del Estado en el financiamiento de la educación superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas. Se procedió a la modificación de los artículos 1, 2 y 50 y a la incorporación del artículo 2bis.

reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requiere la acreditación periódica por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) así como tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio Educación (ME) en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU).

Una particularidad distintiva de las acciones de evaluación en la Argentina ha sido la diferenciación temprana entre actividades de evaluación y de acreditación, inicialmente en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y luego asumidas por la CONEAU. Las primeras han tenido como foco de atención las instituciones y las segundas las propuestas de formación primeramente de posgrado y luego de grado, como se señaló, en aquellas carreras que comprometen el interés público.

Las políticas de evaluación se implementaron en un contexto de tensiones entre el Estado y las universidades que vieron en esta estrategia de regulación de la educación superior una amenaza a la autonomía universitaria. La reacción de la mayoría de las universidades de gestión pública fue de resistencia crítica. Esta conflictividad tuvo su origen en la oposición de las universidades al Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06⁷. Sin embargo, la evaluación se instaló en la agenda pública ante la dificultad de la comunidad universitaria de generar proyectos autónomos de cambio, la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 legitimaría los instrumentos tendientes a la mejora la calidad.

La acreditación de posgrado no suscitó fuertes debates ni controversias pues ya había procesos pilotos como la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) y la acreditación real de las carreras de grado, no suscitaron fuertes debates ni controversias a pesar de la existencia de consecuencias explícitas mucho más significativas que los resultados de los procesos de evaluación⁸.

⁷ El Subproyecto 06 , incluía la formulación de proyectos de políticas públicas y asistencia técnica para distintas área de la Universidad y se constituyó en el primer instrumento metodológico para la evaluación de las universidades nacionales

⁸ En los procesos de acreditación de posgrado si la carrera no acredita su título deja de tener la validez nacional que le otorga el Ministerio de Educación, mientras que en la acreditación de grado la CONEAU puede determinar el cierre de una carrera no acreditada.

El tránsito al Estado evaluador, para el caso de acreditación obligatoria de carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a la propia reacción de la comunidad académica, la cual no aceptó otras soluciones más autonómicas para resguardar la calidad y el interés público de estas carreras (Del Bello, 1993).

Siguiendo a Araujo y Trotta (2011) podemos sostener en que el proceso de construcción de los estándares fue el producto de la integración combinada de la coordinación estatal (SPU, CONEAU) y la presencia de cuerpos intermedios de amortiguación como las asociaciones o colegios profesionales, en primera instancia, y el CU, en segundo lugar, que articuló la agenda gubernamental, “especialización disciplinar” y la representación institucional. En este sentido, la legitimación del control estatal es producto del reconocimiento de las asociaciones o colegios como entidades representativas de los intereses de las comunidades académicas, pues en él convergen los decanos de las facultades de universidades de gestión pública y privada, actuando como “bisagra” del nivel de base (los docentes que realizan sus tareas de docencia, investigación y extensión y transferencia) y el nivel institucional (los rectores de las universidades que forman parte del CU).

En síntesis, la reforma procuraba la diferenciación de las instituciones, la diversificación de las fuentes de financiamiento, la redefinición del rol del Estado en educación superior y la introducción de políticas que prioricen la calidad y equidad (Mignone, 1995).

El sistema se expandió tanto en el ámbito público como privado. De este modo el sistema de educación superior (universitario) en el año 2016 se compone de 131 Instituciones⁹, distribuidas de la siguiente manera:

- 60 instituciones de gestión estatales (53 universidades y 7 institutos universitarios)
- 63 instituciones de gestión privada (49 universidades y 14 institutos universitarios)
- 6 universidades provinciales

⁹ Secretaría de Política Universitarias, diciembre 2016.

- 1 Universidad Extranjera
- 1 Universidad Internacional

La CONEAU se transformó en el único organismo público nacional de evaluación y de acreditación universitaria y comenzó a funcionar en 1996. Su misión institucional se centró en asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones por medio de actividades de acreditación y evaluación de la calidad.

Podemos afirmar que la evaluación y la acreditación han tenido un impacto heterogéneo en la relación entre el Estado y las instituciones. Desde el inicio la relación se basó en un continuo de situaciones de cooperación y conflicto, acompañado de estrategias de adaptación y resistencia.

Las nuevas políticas lograron instalarse en las universidades, en algunos casos bajo una modalidad sustantiva; en otros de manera instrumental y en algunos casos con una visión meramente ritualista por la necesidad de cumplir con la Ley (Guaglianone, 2013).

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO

La Evaluación Institucional

Según la CONEAU "...la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa...". "Una evaluación, asimismo, no son los "datos", aunque éstos sean indispensables, sino el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión" (Lineamientos para la Evaluación Institucional, CONEAU, 1997).

La evaluación institucional debería contemplar el contexto actual y la historia de la institución. Permitiría una adecuada relación entre lo particular (unidades académicas) y lo global (la universidad), sin perder de vista que su objetivo es la institución en su

conjunto, entendiendo que la misma tiene una identidad que no se conforma como la suma de sus partes. Asumiría la diversidad como punto de partida y como orientación principal, no sólo entre universidades sino hacia su interior, y aportaría información para comprender la realidad institucional, así como para formular propuestas de mejora, cambio o conservación.

Autoevaluación y Evaluación Externa

La evaluación institucional contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa, cada una de ellas con la participación de diferentes actores institucionales.

El informe de autoevaluación consiste es una presentación cuantitativa y cualitativa donde se exponen las actividades, la organización y el funcionamiento de la institución, así como sus objetivos, políticas y estrategias. Constituye un análisis de los procesos, y de los resultados, así como también, una apreciación sobre su realidad actual a partir de su *sociogénesis*. Se desarrolla sobre una lógica emergente de la institución, de su proyecto institucional. La realizan los propios protagonistas de la institución.

Para que la autoevaluación cumpla su objetivo de tender a una mejora de la calidad es imprescindible, que la misma:

- Cuenten con un alto grado de participación.
- Adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto.
- Cubra todas las funciones que desempeña la Institución.
- Enfoque a la institución como un todo y no como la mera suma de sus partes.
- Posibilite a los lectores del informe de autoevaluación alcanzar una imagen documentada de la institución.

En la evaluación externa se aprecia la organización y el funcionamiento de la institución, se observa la trama de su desarrollo, se valoran los procesos y los resultados y se recomiendan cursos de acción. La realizan pares académicos que no pertenecen a la institución evaluada, sobre la base del proyecto institucional de la misma y a partir de la autoevaluación.

Las evaluaciones externas evalúan las funciones sustantivas de las instituciones. Las mismas deberán realizarse como mínimo cada seis años y producir recomendaciones para el mejoramiento de las instituciones cuyo carácter es público. (Lineamientos para la Evaluación Institucional, 1997. CONEAU).

En el año 2011 la CONEAU dictó la Resolución 382/11 para ajustar las pautas de la autoevaluación institucional establecidas en el documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional”. La Resolución establece en su *Anexo I* la información a considerar en la evaluación externa, el procedimiento a implementar y especifica los criterios de la misma. En su *Anexo II* detalla, correlativamente, la información básica que se considera necesaria para sustentar las interpretaciones y juicios de la autoevaluación y de la evaluación externa. Estos Anexos dieron lugar al desarrollo de dos instrumentos: el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI), de carga on line y de presentación obligatoria junto al Informe de Autoevaluación, y una Guía para la elaboración del informe del Comité de Pares Evaluadores¹⁰.

La acreditación de las carreras de grado

La CONEAU tiene entre sus funciones la acreditación periódica de las carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. El Ministerio de Educación y Deportes determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU), la nómina de títulos que afectan el interés público y que, por lo tanto, están sujetos a los procesos de acreditación. También establece las actividades reservadas al título, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos, la intensidad en la formación práctica y los estándares de acreditación.

Hasta diciembre de 2016 los títulos incluidos en dicha nómina son los correspondientes a las carreras de: medicina, 23 especialidades de ingeniería¹¹,

¹⁰ http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page_id=193

¹¹ Los títulos son los siguientes: Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, Ingeniero Electromecánico, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Minas, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo, Ingeniero Químico, Ingeniero Hidráulico, Ingeniero en

agronomía, veterinaria, farmacia, bioquímica, arquitectura, geología, odontología, sistemas, psicología, química y enfermería.

En cuanto a las resoluciones ministeriales correspondientes a la declaración de interés público de las carreras que ingresan al Art. 43 se agregaron a los mencionados los profesorado universitarios y las carreras de contador público y derecho¹². El dictado de estas resoluciones marca el ritmo de incorporación de carreras a los procesos de acreditación.

Una vez dictadas las resoluciones ministeriales correspondientes a contenidos mínimos, carga horaria, intensidad de la formación práctica y estándares para cada título; la CONEAU convoca las carreras de la disciplina en cuestión. La evaluación para la acreditación es realizada por comités de pares formados por expertos de destacada trayectoria académica y profesional e incluye una visita a las sedes de las carreras.

La labor de los comités concluye con un dictamen debidamente fundado de acreditación, o no, de la carrera. En los casos en que lo consideren necesario pueden requerir a la institución la elaboración de planes de mejoramiento cuya implementación permitirá que la carrera alcance, en un plazo razonable y determinado, los estándares de calidad fijados. En estos casos la acreditación se otorga por un plazo de tres años.

Cumplido ese tiempo se realizan segundas evaluaciones de las carreras acreditadas en estas condiciones. Si la carrera satisface lo establecido por la resolución ministerial correspondiente, la acreditación se otorga por tres años más hasta cumplir con el ciclo completo de seis años. Si así fuera, pero la carrera no ha completado un ciclo completo de dictado, la acreditación se otorga por tres años.

El proceso de autoevaluación consiste en la recolección, producción y sistematización de la información, y la sensibilización de la comunidad académica, ya que son procesos en los que se fomenta la participación de directivos, docentes, alumnos, graduados y otros actores. Luego se analizan las condiciones en que se desarrolla la carrera y sus resultados. Con el objetivo de formular juicios a través de los cuales la comunidad

Recursos Hídricos, Ingeniero Industrial, Ingeniero en Agrimensura, Ingeniero Metalúrgico, Ingeniero Biomédico o Bioingeniero, Ingeniero en Telecomunicaciones, Ingeniero en Informática, Ingeniero Forestal y en recursos Naturales y Zootecnista.

¹² Si bien son consideradas carreras de interés público, aún, no se han elaborado los estándares para la acreditación de las mismas.

académica elaborará una interpretación con perspectiva histórica y contextualizada acerca de su realidad educacional y científica.

Por último, sobre la base de la conciencia adquirida acerca de déficit, objetivos pendientes y eventuales metas de desarrollo, las carreras deberán poder enunciar una agenda de problemas, definida por la comunidad que integra la carrera, y proponer un plan de mejoramiento y las acciones para superarlos.

La segunda etapa es el proceso de evaluación externa llevada adelante por un comité de pares. Este se realiza a través del informe de autoevaluación y la visita a la sede de la carrera, que permite determinar el grado de ajuste de una carrera al perfil de calidad. Para la conformación de estos comités se tiene en cuenta la diversidad de las carreras a analizar y una trayectoria profesional y docente calificada.

Los comités de pares realizarán una evaluación sobre la realidad de la carrera, su autoevaluación, la formulación de problemas y de planes de mejoramiento a partir de la construcción de juicios evaluativos. En base a esa evaluación, los pares recomendarán la acreditación por el período que corresponda, la postergación del dictamen - con formulación de requerimientos - o la no acreditación (con o sin aplicación del artículo 76 de la Ley 24.521¹³).

IMPACTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO

En la Argentina de los `90, el Estado tuvo un importante protagonismo en la construcción de las prácticas de evaluación y acreditación universitaria. Su intervención se centró en las mejoras de la calidad institucional.

La práctica de la evaluación surgió del conflicto y la negociación entre los distintos actores del sistema universitario y extrauniversitario. Este conflicto se agudizó por la importancia histórica de la concepción de autonomía universitaria y por falta de políticas públicas estables y continuas.

¹³ El artículo El art. 76 expresa: “Cuando una carrera que requiera acreditación no la obtuviere, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos que se encontraren cursando dicha carrera”.

Pese a ello, la práctica de la acreditación, específicamente de las carreras de grado que comprometen el interés público, respondió a un consenso y un acuerdo con la comunidad disciplinaria, las cuales aceptaron las políticas de aseguramiento de la calidad.

Tanto las autoridades como los directores de carrera sostienen que la participación de las asociaciones profesionales y de las agrupaciones de decanos en la elaboración y discusión de los estándares permitió involucrar a la comunidad académica en la acreditación de un modo más participativo. La discusión generó consensos no solo en la definición del perfil del profesional sino en la necesidad mejoras en las carreras.

Avanzada la aplicación de las políticas en la coordinación del sistema, se produce un giro al eje Estado-oligarquía académica¹⁴, en donde esta última asumió un rol significativo al transformarse en parte de los denominados “cuerpos intermedios de amortiguación”¹⁵, como la CONEAU. Además se establece una burocracia funcional al interior de las instituciones fomentando la institucionalización de las prácticas de evaluación y acreditación. Se crean sectores que se benefician con las nuevas políticas: los funcionarios que las llevan adelante en las universidades, los “técnicos en evaluación y acreditación”, los “expertos o pares evaluadores” que integran parte de la oligarquía académica.

Esta comunidad, creada a partir de la figura de expertos o pares evaluadores, adquieren ciertas características, entre ellas: 1) ciertos privilegios, como la libertad de investigar y de enseñar; 2) ser objeto de una heterogeneidad que atraviesa su tarea, dada por la tensión entre una pertenencia disciplinar versus una pertenencia institucional y 3) cierta tendencia al conservadurismo dada por un nivel estructural de regulaciones que protegen sus intereses legítimos de los académicos (Clark, 1992).

La oligarquía académica comienza a operar en el espacio de la evaluación y la acreditación, en permanente tensión y confrontación con diversos intereses, elaborando juicios evaluativos cruzados con intereses particulares dados por la pertenencia disciplinar o institucional.

¹⁴ Concepto referido a las modalidades de coordinación del Sistema Universitario según Burton Clark.

¹⁵ El sistema de educación puede estar coordinado por la oligarquía académica (profesores) que puede tener un fuerte poder de negociación con la burocracia central. Asimismo, estos grupos tienden a organizarse y crear “cuerpos intermedios de amortiguación”. Estos organismos autónomos generalmente están conformados por personas influyentes dentro y fuera de su disciplina e institución.

La desregulación que se produce en materia de planes de estudio y contenidos, el aporte financiero del Estado según indicadores de calidad y eficiencia, el intento de creación de entes privados de evaluación y acreditación y una mayor competencia entre las instituciones por alumnos, profesores, reputaciones y recursos revelan una orientación hacia el mercado y la academia. En la lógica académica se observa un hincapié sobre la investigación y la carrera académica.

Los procesos de aseguramiento de la calidad, desde su inicio, han desarrollado un carácter político, como espacios sociales de disputa de valores y de poder, además de técnico y metodológico, que se expresa en negociaciones, acuerdos y conflictos. En este sentido podemos decir que el conjunto de teorías, conceptos y prácticas vinculadas a la evaluación y la acreditación conforman un campo donde se ponen en juego valores e intereses que posicionan a los actores en distintos lugares respecto de los bienes materiales y simbólicos en disputa. Es en este campo y entre sus actores (gobierno, académicos, empresarios, gestores institucionales, estudiantes) donde se define la agenda de la evaluación y la acreditación, los medios para implementarlas y los logros obtenidos.

Las políticas de evaluación institucional no significaron cambios sustantivos en la base del sistema. La evaluación permitió cambios en la medida que generó procesos antes inexistentes, como la autoevaluación integral de la institución. Pero no replanteos significativos sobre la visión, misión y desarrollo de la institución universitaria. Sin embargo, tanto los rectores como decanos, vice decanos, secretarios académicos y responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad, destacan como impactos el mejoramiento en el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas y en algunos casos la constitución de oficinas o dependencias encargadas del desarrollo, implementación, seguimiento de planes estratégicos y de los procesos de certificación de la calidad. También, observan, que la autoevaluación logró movilizar a los distintos actores de la comunidad académica, aunque acotadamente, ante la necesidad de contacto entre distintas áreas y sectores.

Esta tipología sobre la apropiación de la evaluación institucional se vincula con las diferentes tradiciones institucionales y los modelos de gestión. Más allá de casos

atípicos¹⁶, puede observarse que alcanzado cierto equilibrio en el funcionamiento interno en términos de estructuras, intereses de los diferentes grupos y procedimientos, las instituciones intentan preservar el *status quo* alcanzado. Puede decirse que las instituciones universitarias son organizaciones conservadoras por su poca capacidad de generar cambios internos, siendo más proclives a que los cambios profundos provengan de exigencias externas (Villareal. E, 2000).

En Argentina, las condiciones institucionales para la evaluación de las universidades de gestión pública y privada, han dependido en gran medida de dos factores: un impulso externo, en este caso la Ley de Educación Superior junto con un organismo, la CONEAU, que implementa las políticas de evaluación pero que armoniza con las necesidades de la gestión y un liderazgo fuerte que maneja las tensiones y negociaciones que surgen.

Si bien existe una mayor conciencia de la importancia de estos procesos de evaluación institucional en la comunidad académica, la ausencia de financiamiento para la implementación de las mejoras y la burocratización a nivel del organismo de aplicación y de las instituciones; han creado una dispar “cultura de la evaluación” en las universidades. Esto impidió, en la mayoría de las instituciones, incorporarlas como un autodiagnóstico permanente que permita revisar sus objetivos y metas de mejoramiento.

Para el año 2016, la CONEAU había realizado 92 evaluaciones externas, 51 de instituciones estatales y 41 de instituciones privadas que deberían realizarse cada 6 años. Asimismo realizó 28 evaluaciones externas de instituciones de gestión privada que solicitaron el reconocimiento definitivo¹⁷, sumando un total de 120 evaluaciones institucionales. Asimismo existen 17 instituciones que aún no han realizado ningún tipo de evaluación; siendo 11 de gestión pública y 6 de gestión privada.

Se encuentran en procesos de evaluación 14 instituciones, de las cuales 4 son de gestión pública y 10 son de carácter privado. Además 6 instituciones de gestión privada se encuentran transitando segundos procesos de evaluación y dos instituciones de gestión

¹⁶ Se consideran casos atípicos las universidades nacionales del Sur y de Cuyo que se encuentran realizando su tercera y cuarta evaluación. Las primeras evaluaciones institucionales se realizaron en el marco de los convenios realizados por la SPU y las universidades en el año 1995.

¹⁷ Según la Ordenanza N°: 028/01, las instituciones de gestión privada que soliciten el reconocimiento definitivo para su funcionamiento autónomo deben realizar simultáneamente la evaluación externa de la institución solicitante. Posteriormente deberán realizarla, como lo estipula la Ley, cada 6 años.

pública atraviesan su tercer y cuarto proceso de evaluación institucional.

A pesar de los sistemáticos procesos de evaluación, se observa que las evaluaciones institucionales no han alcanzado a generar reformas o cambios sustantivos en las instituciones. Si consideramos que existen 131 instituciones de educación Superior, en el período mencionado, que abarca 20 años solo 33 instituciones han sido evaluadas dos o más veces¹⁸, 55 instituciones han tenido un solo proceso de evaluación institucional y 43 no hay sido evaluadas a la fecha.

La práctica de la acreditación ha sido considerada por los actores entrevistados como una experiencia positiva, donde se ha aprendido y concientizado sobre el estado de las carreras y las facultades, sobre sus fortalezas y debilidades. Al existir compromisos con el organismo evaluador, con tiempos establecidos, se han logrado resultados concretos.

Tanto las autoridades como los responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad observan una mayor participación principalmente en la primera convocatoria. Con posterioridad se requiere una intervención menor, ya que se basa en la puesta en marcha de los compromisos, generalmente asumida por los organismos de gestión y transformada en una práctica burocrática. Con todo, el haber transitado la acreditación y la autoevaluación permiten a las autoridades y docentes asumir una mirada integral de sus fortalezas, debilidades y de las necesidades de mejora de las carreras.

Se considera que la acreditación tuvo mayor aceptación que la evaluación institucional en la comunidad académica, debido a que la misma participa activamente en el proceso, definiendo y acordando los estándares con los cuales se acreditarán las carreras. Estas discusiones y acuerdos garantizan la participación y la inclusión en las problemáticas que se consideran relevantes para la formación de los profesionales y una mayor conciencia en el ámbito de las carreras sobre la necesidad de llevar adelante estos procesos.

Es posible observar que la acreditación de las carreras ha empezado a generar, al interior de las universidades, una diferenciación sustantiva entre las carreras que se

¹⁸ Solo dos instituciones de gestión pública han sido evaluadas más de dos veces.

someten a la acreditación y las que no. Se plasma no solo en una atención particular en la unidad académica sino también en la acción de la universidad como contraparte necesaria para el acceso a financiamientos de las mejoras o en la asignación de fondos específicos para cumplir con los planes acordados.

Esta diferenciación se produce al interior de las universidades entre las ciencias básicas y las sociales y humanas¹⁹. Mientras que hacia las primeras la institución se encuentra abocada a cumplir los compromisos y financiar los proyectos de mejora, las segundas profundizan sus dificultades y debilidades.

La acreditación estarían generando disparidades al interior de las instituciones entre las carreras incorporadas al artículo 43 de la LES y las que aún no se consideran de interés público (contempladas en el artículo 42), o que aún no han elaborado sus estándares.

Cabría preguntarse si, como impacto no deseado, la acreditación no estaría generando una diferenciación entre las carreras. Carreras que son reflexionadas por los académicos de la propia comunidad y por los expertos evaluadores, que permiten la detección de las fortalezas y debilidades y la consecución de planes de mejoras financiadas tanto por la propia Universidad en el caso de las instituciones de gestión privada, como por la Universidad y el Ministerio a partir de los programas específicos en las instituciones de pública. Se trata de ver a las carreras que, hasta el momento, no han sido evaluadas; que tienen un cuerpo docente con bajas dedicaciones y formación de posgrado, desarrollo de la investigación y serios problemas de infraestructura, que no acceden a recursos presupuestarios adicionales pero que, paradójicamente, son las que poseen las mayores matrículas del país.

Los decanos, vicedecanos y secretarios académicos, sostienen que la presión ejercida por las carreras de exactas, ciencias sociales y humanidades de las instituciones de gestión pública que no acceden a los procesos de acreditación ni al financiamiento de mejoras dio surgimiento a Proyectos de Apoyo financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias. Se destacan el Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y

¹⁹ Hasta la fecha la única carrera del área de humanidades que se considera que reúne los requisitos el Art. 43 es la carrera de Psicología.

Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) que funcionó entre los años 2009 - 2011; el Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales (PROSOC) que se desarrolló entre los años 2008 - 2010 y Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades (PROHUM) cuyo periodo fue 2010 - 2012. Sin embargo, el período de funcionamiento del financiamiento de dichos proyectos genera incertidumbre sobre la existencia de una política sistemática de mejoramiento de la calidad de las carreras que no realizan procesos de acreditación en el marco del Art. 43 de la Ley.

Todos los actores asignaron un valor positivo a los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras ya que han promovido la autoevaluación, favorecido el desarrollo de cambios organizacionales y contribuido al ordenamiento de la institución. En síntesis, se considera que han impactado en el planeamiento institucional. Específicamente los directores de carreras y los profesores advirtieron que las normas y los procedimientos que se definen para las acreditaciones, otorgaron mayor ordenamiento y facilitaron el seguimiento de objetivos, estrategias y metas a alcanzar.

REFLEXIONES DEL ANÁLISIS

Las políticas en educación superior viraron en los '90 hacia la calidad y el mejoramiento de instituciones y carreras como centro de la gestión. A principios de la década el debate estaba centrado en cuatro temas principales:

- 1) La diferenciación y diversificación de los Sistemas de Educación Superior
- 2) El desarrollo del sector privado
- 3) El financiamiento diversificado
- 4) Un nuevo contrato entre el sistema y el gobierno.

La implementación de las políticas fue llevada adelante por la instancia de coordinación creada por la Ley de Educación Superior: la CONEAU. Se concretó en experiencias de autoevaluación institucional, seguidas de evaluaciones externas; y por la institucionalización de la evaluación de la calidad y de la acreditación de grado y posgrado.

No hay duda que tanto la evaluación como la acreditación devinieron en ciertas

mejoras para el conjunto de las instituciones universitarias. Entre ellas se destaca el ordenamiento de los datos, la elaboración de estadísticas, la comunicación entre las distintas áreas, la concientización de los problemas de las instituciones y de las carreras, el mejoramiento en los planes de estudio, el aumento en las dedicaciones docentes y perfeccionamiento, el crecimiento de la investigación y transferencia y las mejoras en infraestructura y, en la mayoría de los casos, en la creación de departamentos o estructuras de aseguramiento de la calidad (Guaglianone, 2012; De Vincenzi, 2013; CONEAU, 2015; Corengia, 2015).

Sin embargo, fue la acreditación la que aceleró los procesos de cambio en las carreras por la necesidad de cumplir con el estándar. Se convirtió en una herramienta para la planificación y la gestión en las instituciones. Estos impulsos de mejora partirían de tres cuestiones: su carácter punitivo, su continuidad obligatoria (la mayoría de las carreras han acreditado por tres años, con compromisos a cumplir) y la posibilidad de financiamiento, a las universidades de gestión pública, para el cumplimiento de los compromisos.

En este sentido se considera, como un efecto no deseado, que la práctica de la acreditación ha absorbido a la de la evaluación institucional. Las instituciones y sus organismos de gestión se hayan más comprometidos en la acreditación de carreras que en la evaluación institucional.

Un problema creciente, observado por las autoridades y los responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad, es el trabajo de los comités de pares evaluadores que ha generado conflictos con las instituciones y carreras. Relacionados con interpretaciones subjetivas que dificultan aplicaciones homogéneas para casos similares,

...el encontrar un equilibrio entre una mirada valorativa única, producto de las vivencias y experiencias que traen consigo los pares evaluadores sin que, por el otro lado, esta mirada tan específica esté sesgada por preconceptos u otras subjetividades producto de situaciones e intereses particulares ajenos al rol asignado, pero íntimamente asociados a su pertenencia a la comunidad académica (Marquina, 2008: 8).

Paralelamente, se observa la ausencia de un reconocimiento de la diversidad institucional. La imposición de un único modelo de calidad se potenció debido a que en la evaluación de los pares predomina la “mirada académica”, es decir, asociada a la tradición universitaria que otorga relevancia a la investigación, la publicación y la estabilidad (Barsky y Dávila, 2010).

En este sentido quien no se adecue a dichos patrones, aun cuando, por ejemplo, cumpla con eficiencia y calidad con la función de formar buenos profesionales, se verá obligado a tratar de parecer lo que realmente no es, pudiendo incluso perjudicar la labor aceptable que venía realizando hasta el presente (Fanelli, Ana María, 2000).

La evaluación y acreditación como regulación y aseguramiento de la calidad se tradujo en prácticas supuestamente objetivas, apoyadas en instrumentos que pretenden convertir la evaluación en búsqueda de datos o indicadores mensurables, y a los evaluadores en estrictamente neutrales. Al respecto, Guy Neave (2001) habla de una “instrumentalidad abrumadora” tendiente a inducir a los académicos a cumplir con los objetivos, las metas y los fines de los dirigentes. Esta visión del “cómo” evaluar es diferente de concebir a la evaluación como “un proceso amplio de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e instauración de acciones y metas para el mejoramiento y el cumplimiento de las finalidades públicas y sociales de las instituciones” (Sobrinho, 2003, p. 38).

Un problema devenido de la incorporación de las carreras de ciencias básicas y tecnológicas al artículo 43, es la diferenciación que la acreditación provoca al interior de las facultades y/o unidades académicas.

El acceso a fondos competitivos para financiar las mejoras y compromisos de las carreras acreditadas, en universidades de gestión pública, o las partidas presupuestarias que deben destinar las universidades de gestión privada, genera disparidades en términos de “mejoramiento de la calidad” en las carreras comprometidas en el artículo 42 que no requieren procesos de acreditación como son las ciencias sociales y humanidades.

La acreditación tiende a otorgar un mayor peso a ciertas actividades sobre otras. Esto podría tergiversar el sentido del artículo 43, que establece estándares sobre competencias profesionales que resguarden a la sociedad. Los académicos responden maximizando sus objetivos de elevar su nivel de ingresos y su prestigio volcándose a funciones que, de acuerdo con instancias de evaluación y categorización, otorgan mayor puntaje. Teniendo en cuenta los instrumentos de la acreditación y la ponderación que los pares evaluadores hacen de su lectura parecería más conveniente escribir artículos cortos para publicarlos en revistas con arbitraje y asistir a conferencias internacionales prestigiosas, que destinar tiempo a la docencia de grado o a proyectos de investigación de

largo plazo (Fanelli, Ana María 2000).

Como hemos observado existen cuestiones que generan escenarios de incertidumbre en las políticas de educación superior. La principal reside en una evaluación de la calidad y la efectividad de los procesos implementados -más allá de la creciente “cultura de la evaluación”-, y de la aceptación de las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado en la comunidad universitaria.

Teniendo en cuenta algunos de estos planteos resta considerar el papel que deberá jugar la CONEAU en la implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad. Se pueden retomar los retos que demandaron la atención de los pares evaluadores en junio de 2015, en el segundo informe de evaluación externa de la CONEAU.

Los restos que plantean los evaluadores pueden sintetizarse en el siguiente comentario:

...la necesidad de optimizar los procesos para mejorar tiempos de respuesta, analizando medios y herramientas que favorezcan la modernización y eficiencia de dichos procesos. Entre las acciones que se estiman necesarias para ello figuran las orientadas a contar con instalaciones más funcionales y con infraestructura más adecuada a las tareas, pero también las que se refieren a como facilitar el diálogo interno y las sinergias. La gran cantidad de tareas y el crecimiento vertiginoso de la organización dificulta, muchas veces, la comunicación interna; cada una de las áreas mira con los ojos de su experticia profesional los procesos de la organización...De igual manera, hay problemas viejos y nuevos...Entre las primeras puede mencionarse el caso de las universidades que cuentan con sedes y subsedes; entre las segundas está el previsible incremento de carreras de grado bajo el amparo del artículo 43 de la LES. Ambas representan retos que pueden traducirse en incremento de personal y recursos financieros o reubicación de efectivos por supresión de actividades asociadas con el desarrollo y uso de aplicaciones informáticas (Informe de Evaluación Externa: 32).

La CONEAU en la actualidad debe evaluar 131 instituciones, un total de 5.354 posgrados acreditados (636 Doctorados, 1.791 Maestrías y 2.927 Especializaciones). Si tomamos en cuenta las nuevas presentaciones de carreras de posgrado, según los datos oficiales, desde 1997 a 2014²⁰ se presentaron 2.685 carreras nuevas; si realizamos un promedio en los 17 años que abraza el período, la CONEAU estaría evaluando 158 carreras nuevas por año. Asimismo deberíamos considerar los posgrados no acreditados, que al no publicarse el dictamen no puede determinarse su cuantificación, pero que requieren del procesos de evaluación.

²⁰ No se cuenta con el dato desagregado a julio de 2016.

A ello se agrega los proyectos y carreras de grado presentadas a los procesos de acreditación que ascienden a 1.428. Tanto las carreras de Medicina, Ingeniería Agronómica, Veterinaria, Farmacia y Bioquímica e Ingeniería se encuentran atravesando la primera fase del segundo ciclo de acreditaciones. Si tomamos los resultados del segundo ciclo, en el caso de Medicina, de un total de 35 carreras, el 56% de las carreras acreditaron por 6 años, el 38% por 3 años y 6% se encuentra en proceso de evaluación. En el caso de las Ingenierías, de un total de 345 carreras, el 59% acreditó por 6 años, el 35% por 3 años y el 6% no acreditó. En el caso de Ingeniería Agronómica de 35 carreras, 57% acreditó por 6 años, 34% por 3 años, 3% no acreditó y 2% se encuentra en procesos de evaluación. Finalmente, para el caso de Farmacia y Bioquímica, de 37 carreras, 46% acreditó por 6 años, el otro 46% por 3 años y 8% se encuentra en procesos. Si bien, se observan mejoras con respecto a los resultados del primer ciclo²¹, aumentando la cantidad de carreras que acreditan por 6 años, aún los porcentajes de las carreras acreditadas por 3 años son elevados (38%, 35%, 34%, 46%, respectivamente).

Si observamos el resto de las carreras acreditadas en su primer ciclo encontramos los resultados que expresa el Cuadro 1.

Cuadro 1. Carreras acreditadas en su primer ciclo

	Química (21 carreras)	Arquitectura (29 carreras)	Odontología (14 carreras)	In. Recursos Naturales, Forestal y Zootecnista (16 carreras)	Psicología (62 carreras)	Geología (14 carreras)	Informática (114 carreras)	Biología (62 carreras)
6 años	38%	28%	43%	31%	10%	50%	21%	43%
3 años	62%	72%	47%	50%	72%	50%	64%	43%
No Acred.	S/D	S/D	S/D	6%	18%	S/D	15%	S/D
En proceso	S/D	S/D	S/D	13%	S/D	S/D	S/D	14%

Fuente CONEAU, julio 2016.

S/D. Sin datos

La mayoría de las carreras, en todas las áreas disciplinarias, han acreditado por 3 años con compromiso de mejora o no han acreditado, con lo cual podrían solicitar una nueva apertura de la carrera que también demandaría una nueva evaluación de la CONEAU. A este conjunto de carreras debe agregarse las carreras de Enfermería y, una

²¹ En el primer ciclo las carreras de Medicina, de un total de 24 carreras presentadas, acreditaron por 6 años el 8% de los casos y en Ingeniería, de las 315 carreras, solo el 10% acreditó por 6 años. En Ingeniería Agronómica, de 28 carreras, el 21% acreditó por 6 años y de las 36 carreras presentadas en Farmacia y bioquímica solo el 19% acreditó por 6 años.

vez definidos los estándares, las carreras de Contador Público, Derecho y Profesorados Universitarios de todo el país.

La creciente suma de actividades que desarrolla la CONEAU implicó la modificación de sus prácticas en relación a los procesos de acreditación de las carreras de posgrado y grado. En un principio, la acreditación de posgrado implicaba la visita de los pares evaluadores a la institución y reuniones con los distintos integrantes de la carrera en evaluación. Hoy los integrantes del comité de pares evaluadores se distribuyen las carreras y se realiza una entrevista de dos pares evaluadores con el Director de la carrera. Posteriormente se realiza una reunión de consistencia en donde cada miembro responsable de la carrera manifiesta al resto sus consideraciones, sin que aquellos tengan acceso al expediente, y realicen su propia evaluación. Si bien consideramos que el sistema utilizado, el más aceptado a nivel internacional y nacional, es el de la evaluación por pares académicos, la complejidad del objeto a analizar es acompañada por la propia heterogeneidad y complejidad del instrumento evaluador escogido. Los pares trasladan tradiciones diversas de acuerdo a su formación disciplinaria e inserción institucional específica, y toman como verdades universales esta mezcla de saberes y experiencias (Dávila y Guaglianone, 2014).

La simplicidad que se utiliza para la evaluación de los posgrados sumada a la complejidad de la evaluación por pares pone en duda la evaluación de la calidad de los procesos de acreditación de posgrado.

En el caso de las carrera de grado, cuando acreditan por 3 años con mejoras, en los procesos de re-acreditación, no todas las carreras vuelven a ser visitadas por los pares evaluadores con lo cual el cumplimiento de las mejoras queda sujeta a una evaluación “en papel sin contacto real con las instituciones y, en consecuencia, a la trivialización de las evaluaciones” (Informe de la Evaluación Institucional de la CONEAU, 2007).

Podría pensarse que la magnitud de actividades que desarrolla la CONEAU estaría generando una sobrecarga de actividades, representada por el retraso en los dictámenes, la creciente evaluación “en papel”, las inconsistencias en los dictámenes de los pares evaluadores, el “copy page” en los dictámenes, entre otros.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, se observa que, aún, quedan cuestiones por definir respecto al desgaste de la acreditación constante, la participación de los actores universitarios, el financiamiento de las mejoras en los procesos de evaluación institucional, la mirada de los pares sobre la aplicación de los estándares, la conciencia del seguimiento como actividad permanente, la articulación al interior de las instituciones de ambos procesos y la diferenciación que está surgiendo entre las carreras de interés público –que atraviesan la acreditación- y las que no.

Una cuestión que hasta el momento no ha sido eje de discusiones es la real efectividad de los procesos de aseguramiento de la calidad teniendo en cuenta los usos del Estado de ambos procesos. Hasta el momento, pareciera que el énfasis está orientado a la mejora de las carreras acreditadas por la CONEAU. Esto se refleja en los programas de financiamiento de la SPU para las universidades de gestión pública, formulados a tal efecto (PROME I y II, PROMAGRO, PROMFYB, PROMVET, PROMARQ, PROMED, PROMOD y PROFORZ, PROMINF, PM-Q, PM-G, PM-P y APM). Mientras que no existen programas específicos tendientes a alcanzar las necesarias transformaciones que la evaluación institucional revela²².

Siguiendo este razonamiento, deberíamos preguntarnos si la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad, producto de debates y controversias, requiere una retroalimentación que articule resultados comunes. Los que podrían estar señalando debilidades más propias del sistema universitario que de cada una de las instituciones, y permitan diseñar estrategias de superación.

Después de aproximadamente 20 años de ejecución tanto de la evaluación institucional como de la acreditación, estamos frente a la necesidad de rediscutir la modificación de los procesos de aseguramiento de la calidad teniendo en cuenta las tendencias internacionales, el formato de agencia adecuado a la creciente demanda de los procesos de certificación de calidad y las políticas universitarias para una comprensión

²² La Secretaría de Políticas Universitaria desarrolla una propuesta de “Contratos Programas”, fondos para la mejora relacionados con problemas de la universidad de manera integral. Sin embargo no hay datos oficiales sobre universidades que hayan participado de los beneficios del programa.

más profunda de las características y estilos organizacionales de la Universidad Argentina. Se advierte que muchas de las políticas dirigidas a la Universidad se fundan en diagnósticos generales que no tienen en cuenta la particularidad de un sistema integrado por distintos tipos de instituciones. Esta situación ha impedido reconocer las diversas culturas organizacionales que orientan la práctica de los actores. Esta visión lineal y acotada ha imposibilitado observar la complejidad de las instituciones redundando en reformas educativas formales que ponen en duda la efectividad de los procesos de aseguramiento de la calidad.

REFERENCIAS

- ARAUJO, S. y TROTTA, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: Configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, 83-97.
- BARSKY, O. y DÁVILA, M. (2010). *La evaluación de posgrados en la Argentina*. En O. y M. Dávila (comps.), *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (121-201). Buenos Aires: Teseo-Universidad de Belgrano.
- BRUNNER, J. (1990a). *Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina*. Santiago de Chile, BID-SECAB-CINDA.
- BRUNNER, J. (1990b). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, J. (1994). *Educación Superior en América Latina: Coordinación, Financiamiento y Evaluación*. En C. Marquis (comp.), *Evaluación Universitaria en el Mercosur* (67-117). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- CLARK, B. (1992). *El sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica*. México: Nueva Imagen.

CORENGIA, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Teseo.

DÁVILA, M. y GUAGLIANONE, A. (2014). La investigación en las universidades argentinas y su evaluación. *European Scientific Journal* 10(16), 275 – 294.

DEL BELLO, J. C. (1993). Relaciones entre el Estado y la Universidad. *Pensamiento Universitario*, 1, 41- 45.

DEL BELLO, J. C; BARSKY, O. y GIMÉNEZ, G. (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Del Zozal.

DE VINCENZI, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. [*Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4\(9\)](#), 76–94.

DE VINCENZI, R. (2016). *Aseguramiento de la calidad: Entre la autonomía institucional y la intervención estatal*. Buenos Aires: Prometeo.

DIAZ SOBRINHO, J. (2003). Avaliação da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao. en Avaliação a Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), 8(2), 31-47.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2000). Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa. *Revista de la Educación Superior*, XXIX (114), 1-12.

GUAGLIANONE, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. *Revista Calidad en la educación*, 36, 187-217.

GUAGLIANONE, A. (2013). *Políticas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Teseo – UAI.

- KELLS, H.R. (1995). *Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina*. En C. Marquis (comp.), *Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre Experiencias de Evaluación Universitaria* (21-46). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- KROTSCH, P. (1999). El proceso de formulación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la argentina. Quinta conferencia de la Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, Santiago de Chile.
- MANCUSO, M. (2012). A 17 años de la LES: Los actuales proyectos para la Educación Superior. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, 5-7 de diciembre.
- MARQUINA, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (148), 7-21.
- MARQUIS, C. y SIGAL, V. (1993). *Evaluación del mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategias, procedimientos e instrumentos*. Buenos Aires: Secretaría de Educación/PRONATASS. Ministerio de Cultura y Educación.
- MIGNONE, E. (1995). Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficacia y la equidad. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 19, 4-15.
- NEAVE, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- VILLARREAL RODRÍGUEZ, E. (2000). Innovación, organización y gobierno de las universidades españolas. Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las universidades. Barcelona. UPC, 4-6 de junio.

FUENTES

FUENTES ELECTRÓNICAS

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

(1997), *Lineamientos para la Evaluación Institucional*.

<<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/index.php/es/desarrollo-y-rri/publicaciones/30>> [Consulta: nov. 2016]

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

(2015). *Calidad en la Educación Superior*. Recuperado del sitio

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/estudios/20anos_CONEAU> [Consulta: nov. 2016]

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

(2016). *Informe estadístico. Evaluación y acreditación universitaria en Argentina*.

<<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/wp-content/uploads/2015/06/INFORME-22-DE-JULIO>> [Consulta: dic. 2016]

IESALC-UNESCO. (2007). *Informe de evaluación externa de la Comisión Nacional de*

Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, <

<http://www.coneau.edu.ar/archivos/InformeEvExCONEAU>> [Consulta: dic. 2016]

INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA COMISIÓN NACIONAL DE

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (2015).

<<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/wp-content/uploads/2015/09/Informe-Final-de-EE-de-CONEAU-20152>> [Consulta: dic. 2016]

AGENCIAS Y ORGANIZACIONES

- ❖ Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) <http://www.coneau.edu.ar>
- ❖ Consejo de Rectores de Universidades Privadas <http://www.crup.org.ar>
- ❖ Consejo Interuniversitario Nacional <http://www.cin.edu.ar>

- ❖ *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)* <http://www.inqaah.org/>
- ❖ Ministerio de Educación <http://www.me.gov.ar/spu>

LEY

- ❖ Argentina. 1995. Ley de Educación Superior N° 24. 521 y Decretos Reglamentarios.

*La detección de necesidades como instrumento para el diseño curricular –
“Propuesta de formación docente” Facultad de Derecho de la UDELAR*

Silvana Herou Pereira. Universidad de la República, Uruguay

licherou@gmail.com

Resumen

Un grupo de docentes se acercaron a una de la clase de Metodología de la Enseñanza para pedir algunas recetas para preparar el examen que los habilitara a presentar la monografía del curso de formación docente existente en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Frente a esta solicitud fueron invitados a compartir algunas clases conjuntamente con los alumnos regulares de la Licenciatura en Relaciones Laborales.

Para ello se creyó que podría ser oportuno aplicar la metodología DACUM, luego de realizar la detección de las necesidades de formación para poder construir una guía curricular que hacer un aporte a todo el colectivo docente de la Facultad de Derecho.

Pero el DACUM es una metodología utilizada en empresas y no instituciones de educación superior, por eso sólo se aplicó la detección de necesidades de formación a partir de la información recogida en las entrevistas, lo que permitió diseñar las matrices presentadas, para luego realizar el desarrollo sistemático del currículo. Ya con la matriz de contenidos, se puede planificar un plan de formación tentativo para la población que tiene determinada sus necesidades formativas.

Palabras claves: Detección de necesidades de formación, Diseño curricular, Formación docente universitaria

The detection of needs as an instrument for curricular design. A teacher training proposal at the School of Law (UDELAR)

Abstract

The detection of training needs was applied based on the information gathered in the interviews, which allowed the design of the matrices presented, to then carry out the systematic development of the curriculum. With the content matrix, a tentative training plan can be planned for the population that has determined its training needs.

Keywords: detection of training needs – curricular design -university teacher training

Encuentro entre docente y estudiantes

Al tercer encuentro conjunto entre docentes y estudiantes del curso de Metodología de la Enseñanza, un alumno solicitó la palabra y expresó: «Los docentes no pueden pedir recetas, sino que deben saber qué es lo importante, qué se debe enseñar del programa del curso, cómo nosotros —los alumnos— aprendemos y, luego, pensar cómo van a enseñar y cómo van a evaluar, ¿no le parece, profe?».

En ese momento, los estudiantes comenzaron, a través de una lluvia de ideas, a plantear sus necesidades: «que los docentes presenten los contenidos nuevos usando las tecnologías», «que preparen las clases», «que no lean las diapositivas», «que pongan ejemplos», «que planteen casos y que lleven casos reales de los juzgados, de las audiencias o de mediaciones»; «que piensen que nosotros también sabemos leer los códigos», «que lo que necesitamos es analizar, no memorizar», «que tengan seguridad de que queremos aprender».

Los futuros docentes devolvían las consideraciones con preguntas: «pero, ¿cómo aprenden ustedes?», «¿qué quieren aprender?, ¿casos?, ¿cómo?», «¿por qué no les gustan las clases expositivas?», «se necesita saber la norma». Finalizadas las dos horas de clase se realizó una síntesis de los aportes surgidos y cada uno de los actores se quedó con tareas propias de sus roles.

Si un estudiante es capaz de relacionar lo significativo del proceso de enseñanza y del de aprendizaje para la formación de un docente, por qué no comenzar a pensar una nueva propuesta basada en las necesidades de los propios docentes de Derecho. Ya que cada individuo aprende de los otros en la medida que se pueden establecer las relaciones entre las propias experiencias sociales para luego incorporarlas en el propio proceso de formación (Vygotsky, 1979).

Gazaoini (2001) determina que la enseñanza del Derecho tiene características que son propias de su área de conocimiento, y que los docentes deberían procurar fomentar la autonomía de los estudiantes para que puedan desmenuzar los discursos, retomar los esquemas previos, así como promover el pensamiento activo, heterogéneo y dinámico característico de las ciencias jurídicas.

2. La formación del profesor universitario

La formación docente de los universitarios ha pasado por diversos estadios, en los

cuales cada profesor ha sido el responsable de la suya propia. Esta quedaba sujeta a sus decisiones. El docente debía elegir qué tipo de formación quería, en qué momento la realizaría y con qué objetivos. Por esta misma razón, algunas veces, ha estado dirigida más que nada a las necesidades individuales y no institucionales. El docente opta si quiere o no formarse. En caso de hacerlo, escoge la propuesta en función de intereses individuales y no en función de políticas de formación de la institución.

En los casos en que han surgido propuestas por decisión institucional, la universidad debió definir políticas de formación en función de los cambios producidos en el medio o de la implementación de políticas educativas de gobierno (por ejemplo, el uso masivo de la tecnología y la aplicación del Plan Ceibal en educación primaria y secundaria). Para su consecución, se requiere de docentes que puedan dar respuesta a estas necesidades, que usen en forma eficiente las tecnologías de la información y la comunicación, lo que, además, implica la existencia de una política de formación docente centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo (Zabalza, 2007).

A partir de estas dos modalidades surge la primera de las preguntas: ¿las políticas de formación de docentes universitarios deben atender las necesidades de la institución o debe ser el profesor quien elija y decida qué formación desea?

En una universidad como la UdelaR de gestión pública y cogobernada, con fuerte arraigo democrático, la imposición de cualquier instancia generaría rechazo de forma inmediata, independientemente de las fundamentos y de las buenas intenciones que se persigan. Se requeriría una definición al respecto.

En el PLEDUR (2005) se establece que existe «una decidida política de formación docente procurando la mejora de la calidad didáctica de los docentes universitarios» (pp. 27). Además, se plantea que esta debe ser adecuada, ya que constituye un factor decisivo para asegurar que los contenidos de la enseñanza respondan a los fundamentos disciplinarios y didácticos, así como a los nuevos avances en el conocimiento, como forma de «consolidar el mejoramiento de la calidad de la actividad docente universitaria» (pp. 175-176).

Para poder dar respuesta a estas definiciones que surgen a nivel institucional, se creó la maestría en Enseñanza Universitaria (y su título intermedio de especialización), con el objetivo de «profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de una oferta de formación de posgrado que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria» (Collazo, 2012).

En este proceso, la Facultad de Derecho ha continuado con la misma oferta de formación de los profesores adscriptos creada en el año 1963. El Dr. Grompone pensaba que la enseñanza tenía un gran valor desde el punto de vista de la formación humana y, el conocimiento científico o intelectual, un significado procedente del medio.

«La enseñanza superior se determina porque tiene como finalidad la formación especializada de los jóvenes para la actividad científica o intelectual o la técnica fundamentada en ella, y su caracterización se obtiene por la doble circunstancia, de ser una formación post-secundaria y porque prepara directamente para la actuación del hombre adulto» (Grompone, 1963).

Bajo esta óptica, en 1989 se promovió una formación algo segmentada, por un lado, dos cursos de metodologías (de la Enseñanza y de la Investigación Jurídica); por otro, la obligatoriedad de la práctica docente como un proceso formativo de agregatura (a la usanza de los años sesenta), sin coordinación entre práctica y teoría, y en fuerte tensión debido a la ausencia de reflexión y de una mirada pedagógica sobre las experiencias de la práctica de aula.

Una de las posturas más aceptada por las universidades respecto de la formación docente es la que integra, por un lado, programas y actividades que resulten interesantes por sí mismos y, por otro, que la formación repercuta en el reconocimiento institucional.

A raíz de sus investigaciones Wright (1994) concluye que lo que influye considerablemente en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria es la promoción profesional. Algunos aspirantes de Derecho señalan que en los concursos docentes los criterios de evaluación deberían priorizar la formación específica, concretamente la de profesor adscripto. Esto resulta un gran desafío, ya que es importante definir claramente qué tipo de formación docente se quiere y sobre qué. Así se abren dos caminos a seguir: el de una formación generalista del tipo pedagógico o el de una formación más vinculada al área de conocimiento. Si se piensa en una formación básica, el papel de los docentes gira más en torno a la misión de enseñar que a lo profesional. En tal caso, deben ser capaces de resolver problemas relativos a la motivación del estudiantado, a la masividad, a las relaciones interpersonales y a la capacidad de transmitir una visión de la vida y del ejercicio profesional. Además, deben tener conocimientos de los procesos básicos de enseñanza-aprendizaje: preparación de materiales, diseño de actividades, planificación de sistemas de evaluación, uso eficaz de la tecnología, manejo de técnicas y habilidades para el trabajo con grupos. Estos procesos forman parte del territorio de un profesional de la

docencia, no están vinculados a un área de conocimiento específico, sino a todas.

Existe una corriente que plantea una orientación más relacionada con lo disciplinar cuyos procesos pedagógico-didácticos estarán condicionados por los contenidos propios de cada disciplina. Esta línea de pensamiento considera que la formación debe estar estrechamente vinculada con cada sector del conocimiento: dar una buena clase de Sistemas Constructivos en la carrera de arquitectura no es lo mismo que dar Normativa Jurídica en la misma carrera, ni es lo mismo que dar una clase de Derecho Penal en abogacía.

La discusión sobre la cuestión docente en la UdelaR ha girado en torno a dos posturas distintas hasta fines del siglo XX, pero hoy en día se está tratando de buscar un equilibrio entre ambas. Leitner (1998) nos habla de la *pedagogía académica*, especialmente la formación permanente del profesorado, fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Un docente de Derecho Civil aparentemente no tiene nada en común con un docente de Economía Política, si se mira desde el punto de vista de los contenidos a desarrollar, pero ambos buscan las diferentes formas de mejorar el clima de clase o de plantear una evaluación adecuada para su área específica de conocimiento, ya que en los dos casos desarrollan sus asignaturas dentro del mismo plan de estudio de la carrera de abogacía. De ahí que la pedagogía universitaria tenga mucho que aportar en el ámbito de la formación. Como plantea Behares (2011), el aporte debe realizarse desde la mirada de la educación superior y no desde la educación media o básica. El docente universitario debe enseñar a sus estudiantes a desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y competencias necesarias para poder ejercer su carrera en un mundo complejo y cambiante, que presenta retos y respuestas. Si el docente asume su rol como tal, podrá exigirle al estudiante que asuma un nuevo papel, más activo, re-conceptualizando el aprendizaje como un proceso permanente de actualización, vinculado a la vida y a la experiencia. Pero esto no se logra si no hay primero una asimilación por parte del docente (Zabalza, 2007).

3. Detección de necesidades de formación

Las definiciones más ligadas al concepto de necesidad generalista mencionado afirman que las necesidades forman parte del ser humano. Autores como Sempere (1992) creen que estas no existen de manera biológica, sino que son simples percepciones de las personas. Por su parte, Stufflebeam et ál. (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) y Gairín (1995) señalan que el concepto de necesidad formativa es complejo,

multidimensional, dinámico y susceptible de ser analizado desde diferentes perspectivas: basado en la discrepancia (necesidad normativa o prescriptiva) y basado en el problema (necesidad sentida).

Para reconocer las necesidades normativas es preciso que la administración y las instituciones definan el perfil ideal de docente y describan las funciones y características para cada puesto de trabajo. El profesor ya presenta unas capacidades, unas habilidades y unos conocimientos con los que accede a su puesto de trabajo, y estos pueden ser distintos a los exigidos por la institución. La diferencia entre lo que la institución diseña como perfil ideal y lo que el profesional tiene, es lo que determina la necesidad. La distinción existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa, por lo tanto, eso es sobre lo que el profesional debería formarse, para lograr así una adecuación al perfil exigido.

En el caso de los profesores universitarios, la necesidad basada en la discrepancia sería la que se dibuja entre el umbral de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que tienen los docentes, y el que la institución universitaria considera que debería tener para ejercer de modo eficaz la docencia.

La necesidad sentida se basa en el problema que tienen los propios agentes: en lo que observan, sienten y expresan los protagonistas de la acción, es decir, los docentes. Es la que define la necesidad como un problema que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige. Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de ella y se sienten capaces de expresarla. Se basan en la exploración de los problemas generados diariamente en el lugar de trabajo y que incomodan o, incluso, inhabilitan al docente para la realización de ciertas actividades profesionales. Hay que tener en cuenta que no todos los problemas tienen solución y que algunos tampoco se pueden atender de manera inmediata, como señala Goldstein (1993). Habrá que diferenciar, durante el proceso, los problemas que requieren ayuda externa de los que se pueden resolver individualmente o con equipo docente.

Para realizar la detección de necesidades, se utilizaron las observaciones de las clases de aquellos docentes que permitieron el ingreso a ellas, y las entrevistas con profesores, aspirantes y tutores del curso de formación de adscriptos. Previamente se efectuó un minucioso trabajo de observación y análisis de diferentes materiales educativos, tanto impresos como a través de la plataforma EVA (por ejemplo, cursos en línea).

La información recogida en las entrevistas permitió diseñar una primera aproximación a las necesidades formativas que manifestaban los futuros docentes adscriptos. Para conocer estas demandas, se buscó retratar la realidad de los docentes de Derecho, haciendo una descripción minuciosa y extensa, con opiniones y aportes sobre las prácticas de enseñanza.

El estudio de caso realizado permitió recoger y analizar una amplia serie de datos, algunos recopilados a través de un proceso de revisión bibliográfica, otros a partir de la información vertida en las entrevistas. Todos debieron ser analizados con el objetivo de construir una matriz de formación.

La detección de necesidades de formación tiene como finalidad observar y estudiar los factores que inciden en la profesión docente en esta etapa de formación y que provocan problemas a la hora de realizar una trasposición didáctica ágil y efectiva. Con este trabajo se pretende poner al descubierto ciertas pautas que posibiliten la interpretación de una realidad múltiple: la formación de los docentes de Derecho.

4. Descripción metodológica

Para dar inicio a la detección de necesidades de formación se realizó un minucioso trabajo de indagación que sirvió como marco de referencia para obtener una especie de fotografía de las diferentes modalidades en las prácticas de enseñanza. También fueron tomadas en cuenta las opiniones de los docentes que se encontraban terminando la formación de profesores adscriptos.

Conducir a los distintos actores a una reflexión sobre cuáles son las necesidades de formación, es un primer paso para hacer una introspección crítica de la situación. Esto permite repensar la propia identidad docente, pero también puede generar respuestas de autonegación de la realidad, docentes que rehúyen de las responsabilidades o que reaccionan irónicamente (Shapiralschinsky, 2011; Wudy y Jerusalem, 2011).

Para lograr los aportes se trabajó con las siguientes técnicas:

- Observación de clase y seguimiento de cursos en plataforma.
- Entrevistas individuales y colaborativas.
- Revisión de documentos sobre la formación docente.

La aplicación de las técnicas seleccionadas favorece una recolección de aportes significativos abordada desde diferentes dimensiones, y hace posible establecer categorías y subcategorías de análisis.

Pueden observarse claramente tres momentos diferentes, que brindarán los

elementos indispensables para el diseño de un plan de formación. Se trabaja primero en forma individual y luego con el grupo colaborativo.

- a) Identificación de las necesidades: Cada actor describe las necesidades formativas. Luego se socializan en los grupos colaborativos y se elabora un único listado. Por último, se ponen en común frente a todos los participantes observando las necesidades particulares.
- b) Categorización de las necesidades: Se comparten los significados de cada una de las necesidades y se construyen las categorías. Es fundamental determinar y priorizar en qué orden se podrán ejecutar o planificar las necesidades.
- c) Priorización de las necesidades en forma consensuada: Esto se logra a través del grupo colaborativo, mediante un debate participativo y respetuoso. Este momento es fundamental, ya que posibilita un ordenamiento y una selección consensuada.

i. Observación de clase

El diseño de la pauta de observación fue ideado y realizado para poder examinar una instancia de clase que mantuviera características similares a las de un día habitual. La guía de observación combina preguntas cerradas (estandarizadas), a través de las cuales se constatará la presencia o no de aspectos considerados relevantes en una situación de aula y su grado de adecuación.

La información que se pretendió recabar fue la siguiente:

- Datos personales del docente.
- Información sobre el grupo.
- Planificación de la clase (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.).
- Desarrollo de la clase (metodología de trabajo, técnicas, estilos de enseñanza, uso del tiempo, materiales educativos, evaluación, recursos).
- Observaciones.
- Autoevaluación del docente.

Se utilizaron los mismos criterios para el seguimiento de los cursos presenciales que para los que tienen como soporte el uso de la plataforma EVA. Es importante destacar que el servidor de la Facultad de Derecho es el mismo que utilizan los programas de nivel central de la UdelaR.

ii. Entrevistas

Luego de las observaciones de las clases, se realizaron cinco entrevistas, cuyo objetivo fue analizar los diferentes aspectos visualizados en las clases. Estas fueron procesadas en función de los aspectos que podrían proporcionar información sobre las necesidades de formación en planificación, evaluación de aprendizajes, diseño curricular, gestión educativa, normativa universitaria y tecnologías.

Según Aránega (2013) los cambios más relevantes son los que suceden en los ámbitos donde le toca desarrollarse al docente, y estos pueden ser:

- *Profesional.* Emergen nuevas fuentes de trabajo que brotan de potenciales específicos y que, además de conocimientos científicos, requieren nuevas competencias en los futuros titulados universitarios.
- *De gestión del conocimiento y apropiación de éstos.* Las informaciones que se reciben diariamente se sobredimensionan y los medios tecnológicos hacen variar las formas de acceder a ellas, de seleccionarlás y de tratarlas.
- *Tecnológico.* En la misma línea mencionada, las TIC ofrecen oportunidades de gestión, de divulgación de la información y el conocimiento, así como de relación y seguimiento de actividades que enriquecen el panorama personal, profesional y organizativo.
- *Epistemológica.* Los conocimientos se amplían y algunas disciplinas se transforman en transversales, lo que da lugar a titulaciones de saberes correspondientes a diferentes ramas del conocimiento.
- *Equipos de trabajo.* Muchos equipos de trabajo están conformados con profesionales de diferentes campos científicos. La colaboración entre expertos abre inéditas miradas al mundo que reclama nuevas competencias personales y sociales.
- *Económico.* Las formas de producción dejan de ser de tipo territorial y pasan a tener un alcance internacional. Las fronteras se reducen a aspectos políticos. La movilidad profesional es un hecho cada vez más evidente.
- *Cultural.* La movilidad internacional facilita el acercamiento y el cruce de culturas, lo cual obliga a revisar modelos de relación, de convivencia y de ciudadanía.

Además se pudo contar con cuatro docentes nuevos que se integraron a los grupos de discusión, dos docentes que ya habían presentado la monografía y dos que están por entregarla. En este grupo, llamado *colaborativo* por Aránega (2013), se trabajó la categorización de las necesidades de formación.

iii. Revisión del material educativo y/o de apoyo

La revisión del material educativo sirvió como base para la elaboración del marco conceptual y para comprender qué conceptualización sobre educación tienen los docentes de Derecho.

Sistematización de los datos

De toda la información recogida surgen algunas categorías y subcategorías, con sus descriptores que las definen.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
Necesidad formativa	Necesidades propias Necesidades surgidas desde la institución	N profesional N personal N institucional N sociales	Lo que vive como necesidad propia o de la profesión Necesidades formativas institucionales y sociales
Experiencia docente	Previa al ingreso a la UdelaR Ejercicio docente	En cualquier ámbito En formación docente	En cualquier ámbito y nivel educativo En educación superior
Formación docente	Formación pedagógica previa Formación en investigación previa Formación en investigación jurídica	Importancia Gestión de la investigación Diseño de instrumentos para la investigación Diseño de instrumentos Pautas para la elaboración de informes	La formación que se ha obtenido antes del ingreso a la UdelaR Formación para la gestión de la investigación y/o investigación jurídica
Planificación docente	Planificación de los objetivos Planificación de los contenidos	Formulación Selección Diseño Formulación Selección Diseño	Priorización de los objetivos en su planificación Priorización de los contenidos en su planificación
Metodología docente	Motivación Gestión Estrategias Funcionalidad Recursos en el aula Uso de las TIC	Intrínseca Extrínseca Tiempo Espacio Clima del grupo Individuales Del grupo Innovaciones Actividades ligadas a la realidad Organización de los trabajos prácticos Soportes Por los docentes Por los estudiantes	La motivación que demuestran los estudiantes en sus estudios Todos los recursos que puedan ser regulados por el docente Las estrategias que pueden ser utilizadas en determinadas metodologías dentro y fuera del aula Intervenciones que facilitan la relación o conexión de los conocimientos y habilidades Como forma de

			preparación de las clases Uso de las TIC y sus diferentes funcionalidades
Evaluación	Tipologías Instrumentos Autoevaluación	Diseño y tipologías Estrategias y diseño Reflexión sobre la práctica	Cómo se plantea la evaluación, cómo se la diseña y cómo se reflexiona sobre ella
Modalidad formativa	Personal Grupal	Lecturas Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo	Modalidades formativas para la formación individual o grupal

Cuadro 1: Matriz con categorías y descriptores. Diseño propio

De las categorías que se presentaron, podemos inducir otras categorías con relación a la docencia:

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
El conocimiento	Disciplinar Didáctico Instrumental	Conocimiento profundo de la disciplina Estrategias Metodologías Técnicas Habilidades para comunicarse	Conocimientos propios de la disciplina Conocimientos y destrezas para implementar adecuadamente la metodología Comunicación efectiva, funcional de manera individual y grupal
Concepciones y creencias	Sobre educación Figura del docente	Vocación del docente	Concepciones y creencias sobre el rol docente
La experiencia	Experiencias previas	Las experiencias previas docentes	Tiempo de ejercicio docente previo a la universidad
Obstáculos internos y externos	Institucionales Sociales Logísticos	Normativos Horarios laborales Salones	Normas de ingreso Conformación de los grupos Conformación de los grupos y distribución de los salones
Planificación docente	Existencia de planificación docente Dominio de la planificación	Objetivos, contenidos, actividades, tiempo y evaluación ajustados Gestión del tiempo Características del grupo	Planificación flexible de acuerdo a contenidos, tiempo, etc. Ajustes de programación
Metodologías, uso y conocimiento	Relacionada a la materia Motivación de los estudiantes	Uso de metodologías innovadoras	Conocimiento profundo de las metodologías a usar en función de su disciplina Uso de TIC, así como de metodologías innovadoras.
Modalidad de trabajo en el aula	Individual Grupal	Autonomía Trabajo en equipo	Fortaleciendo las competencias
Elaboración de material de apoyo	Materiales de apoyo	Escritos Gráficos	Recursos para utilizar en clase
Dominio de las	Uso de <i>Moodle</i>	Para enseñar Para hacer seguimiento	Uso de las TIC como instrumento para

tecnologías		Para evaluar	favorecer los aprendizajes
Evaluación	Diagnóstica Continua Producto	Breve sondeo Con o sin devolución examen/ parciales	Para identificar conocimientos Seguimiento y apoyo Para saber si hubo aprendizaje

Cuadro 2 : Matrizado con categorías relacionadas con la docencia. Diseño propio

La matriz anteriormente presentada permite ver algunos indicadores de hacia dónde debería encaminarse la reformulación de la formación de los profesores adscriptos de la Facultad de Derecho.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
Formación	Entre profesionales de la especialidad Entre `profesionales de campos disciplinares diferentes	Dentro de la misma disciplina Entre diferentes disciplinas	Formación que se puede dar entre profesionales de igual o distinta disciplina
Modalidades formativas	Presenciales Semipresenciales		Modalidades que favorezcan el uso del tiempo
Contenidos de la formación	La universidad Planificación de la ES Currículum Normativa de la ES Uso de las TIC Evaluación de la ES	Historia de la ES Planificación de la ES Planes de estudio Normativa de la ES Uso del EVA Criterios de evaluación	Las condiciones que se consideran necesarias e indispensables para que la formación en la universidad sea efectiva y llegue al máximo de docentes
Formación docente inicial	Diferente modalidad Diferentes contenidos		La formación pedagógica se debería planificar en función de la experiencia docente
Evaluación	Tipologías Criterios Instrumentos Impacto		La evaluación como necesaria para poder modificar e incorporar aspectos nuevos a la práctica de aula
Institucional	Estructura formal Planes de estudio Normativas Autonomía universitaria Acreditación y reconocimiento	Plan de formación Normativas vigentes	Elaboración de un plan de formación adaptado a la realidad de la formación de Derecho Con reconocimiento institucional

Cuadro 3: Matriz de necesidades de formación. Diseño propio

Todos los docentes entrevistados consideran que es fundamental la existencia de una oferta de formación permanente que dé continuidad a la formación académica o, en su defecto, que la que se brinda dentro de la Facultad de Derecho tenga un mayor reconocimiento dentro de la UdelaR y habilite el ingreso a la maestría y al doctorado en

Educación.

De acuerdo al análisis realizado, los contenidos formativos más solicitados por los docentes se corresponden con las siguientes categorías:



Gráfico 1: Necesidades de formación para los profesores de adscriptos

A partir de la descripción de los principales contenidos surgen algunos temas que deberían ser tratados:

Contenidos	Temas
<ul style="list-style-type: none"> Planificación y organización de la clase 	Diseño de actividades de clase Diseño de actividades de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Metodologías docentes 	Estilos de enseñanza Métodos y técnicas Estrategias para la enseñanza del Derecho Seminarios de investigación Consultorios jurídicos
<ul style="list-style-type: none"> Investigación de las prácticas docentes 	Gestión de la información de las prácticas
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión de las prácticas 	Buenas prácticas Experiencias exitosas Formas de evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre institutos y UAE enseñanza 	Conjunción teoría-práctica Tensiones entre lo pedagógico y lo académico
<ul style="list-style-type: none"> • Ética docente 	Responsabilidad docente
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos docentes 	Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo Trabajo interdisciplinario
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión universitaria 	Gestión académica Normativa universitaria
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en el uso de Moodle 	Manejo de plataforma educativa Uso de recursos educativos (mapas conceptuales, wikis, foros, evaluaciones a través de EVA)
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en metodología de la investigación • Formación en investigación jurídica 	Técnicas e instrumentos Vínculos con la enseñanza y la extensión

Cuadro 4: Contenidos para la formación de profesores adscriptos. Diseño propio

Tras recabar toda esta información, y luego de la validación llevada a cabo por los docentes que participaron en los grupos colaborativos, se pudo pensar en un diseño de la propuesta de formación basada en las necesidades de los docentes de Derecho.

Fundamentación de la propuesta

Las exigencias derivadas de la implantación de un nuevo plan de estudios (2016) está diseñando un nuevo escenario en la función *enseñanza universitaria* vertebrado en torno a dos ejes, a saber: enseñar a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las distintas disciplinas a los problemas que plantea la práctica o situar al alumno en el centro del sistema.

En este nuevo escenario nos encontramos con un docente que deja de ser transmisor de sus conocimientos para convertirse en un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el estudiante debería adoptar un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos para ser el artífice de su propio proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria en Derecho ha estado centrada en el modelo escolástico, es decir, el dictado de clases magistrales junto con el estudio de los códigos, las leyes y las normas. Este modelo tiene la ventaja de que transmite un gran volumen de conocimientos y de datos, pero tiene el inconveniente de que no lleva al alumno a ejercitar habilidades cognitivas, como el razonamiento crítico, el

cuestionamiento de problemas o la relación de conceptos y categorías jurídicas.

No hay dudas de que el profesional universitario ha de formarse durante toda su vida y, esa formación, como lo expresa Imbernón (2011, p. 388), la realiza para profesionalizarse y para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas en el ámbito de trabajo que desarrolla. El profesional universitario que trabaja haciendo docencia requiere de una formación que dé respuestas para mejorar la calidad de sus prácticas de enseñanza y que, además, lo haga sentir satisfecho con sus experiencias como docente.

En este escenario de cambio de paradigma docente, uno de los aspectos más relevantes es el relacionado con la renovación metodológica. Esto ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza centrada en exceso en la retención memorística, y necesariamente reductiva del ordenamiento jurídico, a otra en que se potencia más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas (comprensión de textos jurídicos, redacción de documentos, exposición oral, debate sobre argumentos jurídicos, etc.).

Si las clases son numerosas, los espacios de las aulas son inadecuados y el tiempo es poco, resulta difícil que se logre la motivación para que los docentes puedan ser innovadores, mejoren las experiencias y la calidad educativa. La mayoría de los docentes universitarios valora positivamente su experiencia como profesor, por lo que le aporta, por el desafío que genera año tras año. Son muy pocos los que señalan que dejarían la docencia. En la docencia del Derecho prácticamente todos, docentes y aspirantes, ejercen su profesión en forma liberal. Muchos entienden que la docencia les da estatus social o consideran que ejercerla es una forma de devolver en parte lo que recibieron de la enseñanza pública; otros están deseando jubilarse de sus actividades profesionales para dedicarse a pleno a la docencia universitaria.

Desde los orígenes de la formación de abogados y notarios, se pensaba que era necesario contar con una formación del profesorado universitario, inicial y permanente, aspecto fundamental e imprescindible en una universidad que mire hacia el futuro. Estas premisas, plasmadas en ordenanzas universitarias y reglamentos, han permanecido en el ideario de los docentes, pero pocos se han preguntado si la formación actual de profesores adscriptos satisface las necesidades de hoy, pleno siglo XXI.

Con el trabajo de detección de necesidades se pone de manifiesto que los docentes de Derecho requieren una formación con carácter pedagógico universitario. Además, precisan conocer el génesis de las universidades en el mundo, entender el rol del docente,

las diversas formas de relacionamiento con el conocimiento y la importancia de trabajar en equipo y por áreas de conocimiento, lo que ayudaría mucho a la implementación del nuevo plan de estudios que comenzó a partir del año 2017.

Contar con una formación pedagógica *aggiornada* y adecuada a las dimensiones de la educación superior, que integre las funciones universitarias desde el inicio de la formación de grado, con apoyo institucional para innovar y reconocimiento en los concursos de ingreso o ascenso, serían aspectos positivos que favorecerían el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del Derecho en nuestro país.

Algunos docentes reclaman que los pedagogos brinden formación actualizada sobre competencias, planificación educativa, metodología, incorporación de las TIC, conexión entre práctica y teoría, y esto unido a una reflexión conjunta entre los departamentos e institutos con los especialistas en educación. El objetivo es buscar una mirada integradora y colaborativa entre las diferentes áreas de conocimiento.

Imbernón (2011) plantea la necesidad de una «formación pedagógica del docente universitario que pase por favorecer el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de formación, que eliminen los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional» (pp. 389).

Todo docente universitario, desde su formación inicial, genera su trabajo en la institución universidad y, como dicen Carr y Kemmis (1988), más allá de enseñar a planificar rutinas docentes o estrategias de enseñanza, se ha de realizar «un esfuerzo orientado a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales» (p. 7),

Pero la formación docente universitaria es un procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades en el cual se pone en juego el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el que la institución persigue algún fin. Con este proceso, se pretende transmitir conceptos, teorías, desarrollar destrezas o habilidades didácticas (los contenidos de la formación docente). Estos contenidos se suelen vehiculizar a través de determinadas acciones o actividades de enseñanza-aprendizaje tendientes a comprobar resultados con una finalidad pedagógica y/o de certificación, lo que no es más que evaluar.

Imbernón (2011) considera que lo único mutable en el mundo actual es el cambio, por eso la formación no sirve para estar al día, sino para comprender ese cambio constante. Hay que entender que la formación docente no puede permanecer inmóvil por mucho tiempo, debe cambiar; además, debemos considerarla como un elemento revulsivo para

interpretar y comprender la incertidumbre (pp. 292). De este modo se hace imprescindible la reformulación de la formación de los profesores adscriptos, con el objetivo de darle a los nuevos docentes la posibilidad de comprender el cambio y la incertidumbre.

La mejora de la función docente no solo depende de las metodologías utilizadas en las aulas, sino de la implicación que tiene la universidad y todo el colectivo docente. Formar solo en los aspectos metodológicos, alejado de los aspectos académicos, no lleva a buen puerto; al contrario, puede derivar en una visión estereotipada del conocimiento pedagógico (Behares, 2011). Una formación pedagógica que no coordine con los institutos equivale a seguir en este mismo estado en el que para unos la formación es un «monstruito» y, para otros, es algo que solo sirve para las carreras de Derecho.

Imbernón (2011) establece que se debería cuestionar la legitimación histórico-oficial del conocimiento pedagógico mecanicista, que tanto daño le ha hecho a la formación docente. Se debería analizar el modelo relacional y de trasmisión.

A partir de la detección de necesidades, se ha tratado de pensar en el diseño de un plan de formación de los profesores adscriptos adaptado a ellas, atendiendo lo que han expresado los diferentes actores de la Facultad de Derecho. Un aspecto a tener en cuenta es que los planes de formación no pueden ser estandarizados, sino que deben adecuarse a las necesidades del grupo de docentes que conforman el escenario, a su historia, a su tradición formativa, así como a otras necesidades expresadas por los diferentes actores que son los destinatarios directos de esta planificación.

i. Programa de formación docente

i.1. Presentación

La formación de los profesores de la Facultad de Derecho se debe considerar como un proceso continuo, ya que es un hecho que los profesionales que se inician en la carrera docente necesitan apoyo y asesoramiento sistemático para desempeñarse en su nueva tarea didáctica-formativa.

El objetivo básico de este curso será el de facilitar una formación a los aspirantes a profesores universitarios de la Facultad de Derecho para ayudarlos a integrarse como docentes en el ámbito de un nuevo plan de estudios de Derecho del año 2017, así como propiciar la adquisición de una formación básica para el desarrollo de competencias profesionales en docencia.

Este nuevo plan se fundamenta en las siguientes premisas:

- La presentación de un planteamiento teórico-práctico basado en un estudio de las necesidades formativas de los docentes que aún están en el proceso de formación como adscriptos, y de las habilidades y destrezas para el ejercicio de la docencia (a través del análisis de tendencias, estrategias y experiencias).
- La articulación entre teoría y práctica, de modo que la teoría sirva de referencia para la práctica, propiciando un saber práctico profesional del docente que medie entre las diferentes corrientes de enseñanza y la acción.
- Es realista ya que pretende alejarse del intelectualismo desconectado de la realidad de la educación superior y del aula.
- Cuenta con asesoramiento y apoyo individualizado a través de tutores expertos en pedagogía universitaria que trabajan en forma coordinada e interdisciplinariamente con los docentes de los distintos institutos, a fin de reflexionar y resolver problemas de la práctica.
- Promueve el aprendizaje entre pares, con el objetivo de compartir experiencias exitosas y buenas prácticas de enseñanza.

i.2. Objetivos del curso de formación de profesores adscriptos

- Conocer el contexto universitario, tanto en lo estructural como en lo funcional.
- Promover el nuevo perfil del docente por área de conocimiento, de acuerdo al nuevo plan de estudio de las carreras de Derecho.
- Formar docentes expertos en el conocimiento de las funciones universitarias y las competencias docentes requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación, habilidades de comunicación, etc.
- Introducir las TIC como herramientas didácticas aplicables a la docencia universitaria.
- Potenciar el intercambio de experiencias docentes.
- Conocer algunas buenas prácticas (metodologías, planificación de las asignaturas y técnicas de evaluación) que favorezcan los aprendizajes con sentido y significado.

i.3. Competencias

- Construir una nueva visión del quehacer docente en el contexto universitario.
- Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera sistemática.

- Conocer y aplicar las distintas metodologías de enseñanza.
- Utilizar las tecnologías como instrumentos para generar aprendizajes significativos.
- Promover las interacciones entre estudiantes y docentes.
- Conocer y aplicar las diferentes técnicas de evaluación de aprendizajes.
- Gestionar el diseño y planificación de las actividades áulicas.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo en el marco de la práctica docente universitaria.
- Promover el trabajo interdisciplinario.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente.

i.4. Destinatarios del curso

- Aspirantes a docentes de la Facultad de Derecho.
- Aspirantes que no hayan culminado el curso de adscriptos.
- Docentes de diferentes unidades curriculares de las carreras de Abogacía y Notariado.
- Docentes de las carreras de Relaciones Internacionales y Laborales.
- Docentes del área de Ciencias Sociales.

i.5. Duración del curso

Estará constituido en bloques temáticos, los cuales se podrán desarrollar en un año, dependiendo de si el curso es de carácter semestral o anual. Tendrá una ponderación de 50 créditos si se cumple con todos los requisitos establecidos. Su certificación, de acuerdo a la normativa vigente de la UdelaR, corresponde a un diploma. Este habilita para continuar con la maestría de Enseñanza Universitaria del Área Social y Artística.

i.6. Modalidad

- Semipresencial.
- Seminarios presenciales con el apoyo de la plataforma educativa EVA.

i.7. Contenidos temáticos

Módulo I: El contexto universitario

La universidad en el siglo XXI: era del conocimiento y de la información.

La UdelaR en el marco de las universidades latinoamericanas.

Funciones de la UdelaR.

La carrera docente: docencia e investigación en la UdelaR.

Cultura universitaria.

- **Módulo II: Modelos y teorías de la enseñanza universitaria**

Los modelos educativos en la universidad.

Teorías de enseñanza y teorías de aprendizaje.

Teorías de aprendizaje para la educación superior

La androgogía: la formación de adultos en la universidad.

- **Módulo III: Enseñanza universitaria**

Clima de clase: estrategias para motivar y promover la participación.

Habilidades comunicativas.

Las funciones universitarias: definición y características.

Enseñanza-extensión.

Enseñanza-investigación.

Trabajo interdisciplinario y trabajo en equipo con una mirada interdisciplinar.

- **Módulo IV: Planificación de actividades de enseñanza**

Proceso de planificación de una actividad formativa.

Formulación de los objetivos.

Selección de contenidos.

Métodos y técnicas.

Recursos didácticos.

Criterios de evaluación.

Planteamiento de una actividad.

Dictado de una clase.

- **Módulo V: El proceso de evaluación**

Tipologías y sus características.

Evaluación de aprendizajes en la educación superior.

Evaluación de planes y programas.

Evaluación y acreditación.

Diseño e instrumentos de evaluación de aprendizajes.

Diseño de instrumentos de evaluación institucional.

Diseño de instrumentos de evaluación de planes y programas.

- **Módulo VI: Buenas prácticas**

Actividades en las clases.

Observación de prácticas de enseñanza.

Reflexión de las actividades prácticas.

Evaluación de las prácticas de observación.

- **Módulo VII: Uso de las tecnologías en la educación superior**

Herramientas virtuales.

Mapas conceptuales, uso de *wikis*, *grouping*, foros, evaluaciones en líneas.

Portafolios.

Docente tutor.

Docente administrador de cursos.

Diseño de guías *e-learning* de aprendizaje y de evaluación.

i.8. Sistema de evaluación y acreditación

- Los participantes deberán asistir y participar de al menos un 80 % del total de las actividades previstas en forma presencial.
- Tener una participación activa en la plataforma educativa.
- Cada aspirante deberá dictar al menos tres clases.
- Para obtener el diploma del curso de formación de profesor adscripto deberán:
 - a. Presentar la planificación de un curso de acuerdo a las pautas establecidas.
 - b. Dictar una clase bajo la supervisión del docente tutor de la especialidad y el docente de pedagogía responsable de la formación didáctica.
 - c. Armar un curso en la plataforma.
 - d. Presentar y tener nota de aprobación de un trabajo monográfico sobre el tema del curso en el que participó como ayudante (tema seleccionado por el instituto).

La nota final de aprobación está dada por promedio de las cuatro actividades, y se exige como mínimo la nota 6.

Finalizada la evaluación y elaborada el acta final del curso, pasará a la sección Bedelía a los efectos de iniciar los trámites administrativos para la solicitud del diploma correspondiente.

7. Reflexiones finales

Es importante destacar que aunque la formación pedagógica, con sus elementos constitutivos (finalidad, contenidos, actividades y evaluación), sea el centro de todo programa de formación, la diferenciación de cada programa está dada en función de cómo estos elementos se relacionan y materializan y, sobre todo, en función del modelo de docente que se pretende o se necesita. Este proceso requiere de distintas posturas conceptuales que orienten el diseño y desarrollo del currículum de formación.

Si se necesita un docente que se adapte a las necesidades formativas del nuevo plan de estudios de las carreras de Derecho, no alcanza con la voluntad de los diseñadores del plan para modificar el pensamiento rutinario (instalado también en la acción). Se requiere que los docentes —actores de este proceso— tomen conciencia de esos cambios e incorporen una forma de proceder que dé cuenta de la necesidad de la formación docente para permitir una enseñanza reflexiva. Si como docentes comprendemos que la formación actúa como revulsiva y como arma para la autorrenovación, podremos asumir la necesidad de su existencia (Imbernón, 2011).

La formación de los docentes universitarios apoyará los cambios respecto de:

- El desarrollo de una postura crítica y reflexiva de la docencia universitaria.
- Una mayor apertura a los cambios socioculturales y políticos.
- La constante búsqueda de la autoformación.
- El mantenimiento del vínculo entre la teoría y la práctica docente.

La formación docente no puede ser obligatoria, pero debería ser apoyada y promovida desde las esferas institucionales, a través de su reconocimiento en el momento del ingreso a la docencia o en los ascensos.

Los docentes deberán tomar conciencia de la necesidad de mejorar la trasposición didáctica de los conocimientos de su disciplina y apropiarse de la idea de que esto favorece el conocimiento académico. Pero ¿cómo hacer para romper las inercias institucionales, los miedos y las ideologías obsoletas? Lograr desarticular estas cuestiones tan arraigadas es algo complicado, ya que requiere de un cambio que va más allá de la existencia de un curso de formación. Es preciso una restructuración de la organización de la facultad, una redefinición de la formación en docencia universitaria y una toma de conciencia acerca de qué obligaciones tiene un profesor frente a sus alumnos y frente a la sociedad en su conjunto.

Imbernón (2011) sostiene que pensar que la formación docente soluciona todos los

males institucionales es pensar que una organización se puede salvar solo con instancias de capacitación. Sabemos que esto no es fácilmente asequible; pero sí creemos que, a través de pequeñas modificaciones, se pueden generar cuestionamientos y cambios en los docentes. Tratar únicamente los aspectos metodológicos y didácticos como «cura de males académicos», puede inducir a los mismos errores que se está tratando de corregir, con una visión sesgada y estereotipada de la pedagogía (Imbernón, 2011; pp. 392).

La mejora de la calidad involucra a toda la organización educativa, a la universidad en su conjunto, a todo el colectivo docente y a la Facultad de Derecho en particular. Pensar una formación pedagógica teórica sin conexión con la práctica de aula trae aparejado más complicaciones que la propia ausencia de formación. En toda formación resulta valioso facilitar los espacios de reflexión y participación; en nuestro contexto, pedagogos, abogados y notarios deben trabajar conjuntamente para crearlos.

Imbernón (2011) habla de «ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo» (pp. 393). Introdujo la idea de una formación inicial para todo aquel que ingrese a la docencia, que posibilite adquirir los primeros elementos de la socialización profesional y facilite los medios para reflexionar sobre lo hecho en las prácticas de enseñanza.

El modelo curricular que se acuerde implementar para formar a los noveles docentes universitarios deberá incorporar tres elementos fundamentales:

- a) La planificación del trabajo en sus diversas dimensiones.
- b) La gestión, con diversos recursos (materiales) para crear y recrear los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente.
- c) La evaluación de los aprendizajes.

Para Imbernón (2011) no se puede pensar en planificación sin gestión, y ambas deben ser acompañadas de la evaluación. Esta tríada, desde sus orígenes, debe estar presente. No alcanza con que el docente tenga una sólida preparación; se requiere también pericia, destreza y, sobre todo, voluntad para desarrollar diversas funciones y actividades como la discusión, el monitoreo, el diseño y la gestión del conocimiento. A esto se agrega, además, la necesidad de contar con habilidades en el manejo de medios y herramientas tecnológicas.

Es necesario que, como docentes, miremos hacia atrás y hacia adelante para reflexionar y analizar nuestro propio accionar, asegurando trascendencia en la educación

y aproximándonos a una visión más integral y humanista. No obstante, no puede descuidarse la formación vinculada a la investigación, pues esta es una de las funciones fundamentales de la universidad que, a su vez, nutre, oxigena y se refleja en la formación de su profesorado y de los estudiantes. Es preciso buscar un equilibrio que impida la sobrevaloración de la investigación (sin olvidar que es parte de la cultura colectiva) por sobre la docencia. La universidad debe promover una docencia valuada, una investigación útil y una difusión del conocimiento. Para esto se requieren cambios sustanciales: aumento de recursos económicos para la docencia y para la investigación educativa; mayor preocupación por la relación enseñanza-aprendizaje, modificación de las formas de relacionamiento entre los institutos o departamentos y las UAE.

No cabe duda alguna sobre la necesidad de incentivar propuestas formativas nuevas en la órbita de la docencia universitaria. Resulta imperioso romper con la hegemonía universitaria que se reproduce a sí misma y buscar que esta esté apta para producir y diversificarse frente a las necesidades reales y sentidas que tienen los docentes universitarios del siglo XXI.

Reflexionar sobre las prácticas genera nuevas oportunidades para analizar las causas de los problemas que se dan en la situación de aula. Además, permite pensar en las concepciones propias de los docentes y en la toma de decisiones que promuevan la mejora de esas prácticas. La reflexión conjunta y la colaboración entre pares permiten, al trascender lo estrictamente individual, un mayor conocimiento profesional y una superación de la soledad del enseñante, problema al que aludía una entrevistada a través de la expresión «me dejaron sola con mi alma».

Construir un conocimiento profesional colectivo requiere del análisis de las diferentes prácticas docentes. Su principal objetivo es aprender a interpretar, comprender y reflexionar acerca de la enseñanza y la realidad social en forma conjunta y comunitaria. La propuesta aquí presentada permitiría pensar en un profesional reflexivo de las prácticas de enseñanza, poseedor de teorías implícitas del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje de la educación superior, y que tenga capacidad de desarrollo autónomo: un verdadero docente con capacidad reflexiva y crítica (Rodríguez, 1997).

El docente universitario no nace profesor de la universidad, se hace. Muchos llegamos a la docencia a partir del entusiasmo que nos genera todo lo vinculado con la enseñanza; existe disposición, compromiso y gusto por esta tarea. No obstante, no hay ejercicio profesional de la calidad sin una formación específica y sistemática sobre el

oficio correspondiente. Entonces, y tal como surge de varios de los entrevistados, cabe preguntarse por qué para ejercer la docencia no se pide una formación específica previa.

Si el docente universitario contara con cierto grado de formación para ejercer la enseñanza, su desempeño no implicaría un trabajo artesanal o una sumatoria de intentos, de ensayos y errores. Muchos autores consideran que la formación pedagógica del profesorado universitario debería tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente.

La formación en docencia del profesional universitario le permite conocer las herramientas necesarias para un mejor desempeño. Los modelos que le sirven para su desarrollo profesional hacen posible que esté en condiciones de poder afrontar el aprendizaje de su profesión, haciendo un uso reflexivo de sus prácticas de enseñanza e investigando sobre ellas. Un docente formado se adapta con mayor facilidad y velocidad a los cambios que se producen en su entorno, tanto sean generados por los avances de la tecnología, por la aparición de otras áreas de conocimientos, por las diferentes características de los estudiantes o por las nuevas exigencias institucionales.

La docencia universitaria del siglo XXI dista de la del siglo anterior. Hoy estamos ante una universidad masificada, con poblaciones heterogéneas en cuanto al conocimiento, los valores y las percepciones sobre los fines de la universidad. Por esto, los docentes necesitan conocer y manejar métodos de enseñanza diversos, estrategias didácticas variadas y recursos alternativos. La actualidad exige que el docente universitario sea, además, un educador. En este contexto, *educar* significa proporcionar la formación integral, global, intelectual, afectiva y ética.

En el siglo XXI la visión del aprendizaje autónomo, permanente y creativo debe darse para estudiantes y docentes; es por ello que el profesor está obligado a transitar un proceso de aprendizaje continuo que no termina nunca (De la Cruz, 2003).

Los estudiantes de hoy tienen libre acceso a la información —en algunos casos podría considerarse sobreabundante—; tanto es así, que deben clasificar y seleccionar mucho más que en pasado si desean hacer un uso pertinente. De modo que el rol del docente trasmisor terminó, este debe convertirse en facilitador del aprendizaje significativo. Esto solo es posible si el docente asume la necesidad de su propia formación, de lo contrario queda enquistado en su burbuja, pensando que solo él tiene el conocimiento. Para lograr una verdadera transformación, la propia universidad debería interpelarse como organización que aprende y enseña a aprender, y proponerse como

misión la de buscar el desarrollo total de los sujetos que aprenden.

8. Consideraciones finales

Una universidad como la uruguaya, que fue concebida desde siempre como una organización en continuo crecimiento, favorecedora de aprendizajes en una sociedad de conocimiento, debe estar abierta al cambio y tener mayor capacidad de adaptación a estos.

La UdelaR no debería centralizarse en una sola propuesta de formación docente, sino analizar la viabilidad de diferentes ofertas que cuenten con reflexión crítica de las prácticas de enseñanza. La propuesta de Derecho surge como respuesta a la idea de no homogeneizar la didáctica en una sola mirada, sino con la percepción de que pueden coexistir distintas modalidades de formación docente que promuevan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizajes dentro de la UdelaR.

De los resultados obtenidos en esta investigación, se desprende la necesidad de buscar mayor apoyo institucional y acompañamiento de los docentes de Facultad de Derecho en temas relacionados con la gestión pedagógica; asimismo, se sugiere iniciar un proceso de formación y acompañamiento en aquellos temas en los que los docentes tienen más dificultades y han determinado como necesarios.

La Facultad de Derecho, en el discurrir de su historia, ha sido considerada de avanzada. Su plantel docente contó y cuenta con figuras que cuestionan su propio ser, actuar y su formación como adscriptos. Un alto porcentaje de docentes están buscando un cambio y un reconocimiento a la formación docente dada en su propia casa de estudios.

El papel de la universidad, y en particular el de la Facultad de Derecho, se concreta en función del liderazgo que asuman los universitarios, lo cual tendrá repercusión directa en la conformación de una determinada identidad o conciencia compartida con la sociedad en su conjunto. Esta función de servicio y de búsqueda de la excelencia en los egresados de la Facultad de Derecho se fundamenta en el rigor y sistematicidad del conocimiento generado por los profesionales formados como docentes, encargados de organizar el saber de los estudiantes.

Sería necesario contar con un *staff* de profesores con una formación docente acorde a las necesidades, acompañados con estructuras que promuevan este camino. Esto solo se lograría con la generación de políticas de formación y de profesionalización docente dentro de la UdelaR y, en particular, de los docentes de Derecho.

Bibliografía

- Aránega, S. (2013). De la detección de necesidades de Formación Pedagógica a la elaboración de un Plan. *Cuadernos de docencia universitaria*, N° 25.
- Behares, L. (2007). *Enseñanza y producción del conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar.
- Behares, L. (2011). *Consideraciones sobre el sentido de la pedagogía y de las didácticas universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya*. Santa María: Eucacao.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Collazo, M. (2012). Políticas y estrategias de la Universidad de la República (Uruguay). En M. Lorenzatti, *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De la Cruz, M. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación N°331*, 35-65.
- De la Cruz, M. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de profesores universitarios. En J. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos* (págs. 359-371). Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario. En C. Monereo, *La universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender*. Madrid: Síntesis.
- Goldstein, K. (1993). *Manula de métodos de investigación educativa*. Paris: Desclée de Browner.
- Gozaini, O. (2001). *La enseñanza del Derecho en Argentina*. Buenos Aires: Ediar.
- Grompone, A. (1953). *Unvaiversidad oficial y Universidad v*. Montevideo: UdelaR.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educacao Santa María, Vol 36, N°3*, 387-396.
- Kaufman, K. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Revista de investigación en Educación Superior*.
- Leitner, E. (1998). The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching staff and the Quality of Theaching and Learning. *Higher Education in Europe*, 339-349.

- PLEDUR. (2005). *Plan Estratégico de la UdelaR período 2001-2004*.
- Rodríguez, J. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado universitario*. Huelva: Hergué Editores.
- Shapiralischinsky, O. (2011). Teacher's critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 648-656.
- Stufflebeam. (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston : Sage.
- Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica de la evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación RIEP Nro. 16*, 15-40.
- UdelaR. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Montevideo: Consejo Directivo Central, UdelaR.
- Vygotski, L. (1979). Problemas de método. En Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pág. Cap. V). Barcelona: Crítica.
- Wright, A. (1994). Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching. En A. e. Wright, *Teaching Improvement Practices: internacional perspectives*. Mass: Auker Publis. Co.Bolton.
- Wudy, D., & Jerusalem, M. (2011). Changes in teachers self-efficacy and experiences of stress. *Psychologie in Erziehung Unterricht*, 254-267.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Las competencias docentes*. Cali: Conferencia en la Universidad Javeriana.

Augusto Pérez Lindo (2017) La Educación Superior Argentina (1983-2015). Diagnóstico y Prospectiva. EUDEBA. Buenos Aires. Colección Historia y Memoria de la Universidad de Buenos Aires.

Dr. Fernando Pablo Nápoli.
Universidad Tecnológica Nacional -
fpnap@yahoo.com.ar

Sin lugar a dudas, realizar la reseña de la última obra del Dr. Augusto Pérez Lindo, supone adentrarnos en el pensamiento de un actor relevante de la educación superior de la Argentina, quién de modo inagotable se sitúa en forma permanente brindando novedosas miradas de la vida académica.

La obra es un aporte valioso para comprender un segmento temporal clave en las configuraciones propias de las múltiples realidades que convergen e interactúan en el campo de la educación superior. El autor plantea con claridad meridiana ya en su introducción interrogantes, que más que un conjunto de preguntas, denotan claves profundas para la comprensión de la realidad del desarrollo de las instituciones de educación superior. ¿Cuáles son las constantes que podemos identificar en el sistema de educación superior argentino durante los últimos treinta y dos años? ¿Qué valores democráticos contribuyeron a mejorar el funcionamiento de las universidades en el período 1983-2015? ¿Qué resultados podemos observar respecto al mejoramiento en la inclusión social y el acceso a la educación superior? ¿Cómo influyeron los cambios de gobierno en las políticas de educación superior? ¿Hubo reformas o innovaciones significativas? ¿Cuáles son las potencialidades del sistema universitario? ¿Qué mejoramientos podemos esperar en la educación superior Argentina? (pág. 13).

Toda la obra es atravesada por estas cuestiones, abordando las mismas, desde múltiples dimensiones constitutivas de la vida universitaria, la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, en un marco en donde juegan en forma diferenciada pero interrelacionada el diagnóstico y la prospectiva. El libro se estructura en dos grandes momentos reflexivos, la primera parte, “La Educación superior Argentina (1983-2017)” y la segunda parte, “Hacia el Futuro”.

La primera parte se presenta organizada en relación a 23 cuestiones, desplegadas con un sustento teórico, certeros datos apoyados en estadísticas oficiales, un abundante y actualizado repositorio bibliográfico y documental. Cada una de las temáticas están

desarrolladas entrelazando sus vinculaciones otorgando al lector una visión de unicidad.

El repertorio de problemáticas analizadas, rescata y profundiza, en cuestiones medulares de la educación superior, la libertad de pensamiento, el acceso, la permanencia y la graduación en la vida académica, el crecimiento y expansión del sistema universitario y terciario, las características del sector educativo de gestión privada, la actividad científica, las relaciones entre la economía el estado y la sociedad, la feminización de la matrícula, la expansión y límites de la educación de cuarto nivel, la internacionalización académica y el Mercosur educativo, el sistema de evaluación y acreditación institucional, los sistemas de gestión e información, los recursos humanos en las universidades nacionales, los sistemas de gobierno y gestión en contextos críticos, la educación a distancia.

El panorama complejo de 32 años, se aborda en forma interactiva entre lo temporal y los diversos contextos políticos, económicos y sociales, en los que se fueron gestando y consolidando procesos fundamentales de la educación superior. Superando la reflexión, el mero diagnóstico Pérez Lindo afirma:

“A pesar de sus limitaciones y de los contextos inciertos, en que se ha desenvuelto en el período 1983-2014, el sistema universitario nacional ha demostrado una gran capacidad para mejorar la actividad científica, para transferir conocimientos a las empresas, a los organismos del estado o a las organizaciones sociales. A pesar de la falta de financiamiento pudo desarrollar en forma sorprendente el nivel de posgrado. Todo esto demuestra que existe una gran capacidad disponible para convertir a toda la educación superior argentina, pública o privada, en un agente decisivo para un proyecto de desarrollo con uso intensivo del conocimiento. (Pág. 83)”.

La segunda parte de la obra, “Hacia el Futuro”, se despliegan relevantes cuestiones que posibilitan pensar aspectos de mayor alcance de un modo prospectivo, comienza con el desarrollo del Modo 3 de producción de conocimientos y el futuro de las universidades de América del Sur, la universidad inteligente y la universidad futura.

Denota, la segunda parte, un proceso de maduración conceptual en el campo prospectivo, fundamentando las realidades y proyecciones en el marco de lo posible, no solo como escenarios de análisis sino planteando grandes ejes de trabajo necesarios para pensar la vida institucional intra y extra muros universitarios:

“Resulta evidente que asistimos a la difusión de un nuevo paradigma y de un proceso histórico donde el conocimiento y la acción se entrelazan de múltiples maneras.

El Modo 3 de Producción de conocimientos alude en primer término a una estrategia y a un sistema de relaciones para producir una sociedad y una economía a partir del uso intensivo del conocimiento. Podemos concebirlo como parte del cambio histórico. En esta perspectiva las universidades, los centros científicos y de innovación se convierten en actores centrales, así como en otras épocas lo fueron el comercio, la industria y el estado. (Páginas 101-102)”.

Este libro nos proporciona consideraciones y elementos teóricos imprescindibles para la comprensión de las dimensiones constitutivas de la educación Superior Argentina, para docentes, investigadores o cuadros de gestión universitaria, es un aporte muy significativo, otorga un valor agregado para el campo de la educación superior en la producción de conocimientos.

La obra propone un salto cualitativo, superador de los diagnósticos descriptivos para adentrarse en cuestiones y realidades sustantivas que miran hacia el futuro, con un fuerte fundamento en los procesos históricos, sociales y políticos de la educación superior argentina.