

# Editorial

Este primer número de la Revista «*En la mira. La educación superior en debate*» es la concreción de un proyecto muy anhelado desde el ámbito del Observatorio Provincial de Educación Superior de la UMaza, ya que gracias al mismo estamos generando un nuevo espacio académico para el debate interinstitucional sobre los temas estratégicos y operativos del nivel superior.

Desde hace un tiempo surgió la idea de desarrollar una publicación de carácter abierto en soporte digital para poner en circulación las producciones, los saberes y las experiencias relevantes que se están desarrollando o se han llevado a cabo en las Instituciones de Educación Superior de Mendoza, de Argentina y de otras regiones.

La revista «*En la mira. La educación superior en debate*». *La educación superior en debate* tiene en este sentido un perfil claro: se trata de una revista donde se publicarán trabajos de carácter académico.

Entre las motivaciones que nos animan a llevar adelante esta tarea de divulgación se encuentra presente la convicción de que es necesario recuperar distintas voces para armar una polifonía provocativa. Invitamos a todos los actores de la comunidad educativa de nivel superior a participar aportando diferentes perspectivas, todas ellas complementarias.

Para que esta publicación cumpla con estándares de calidad académica se ha convocado a evaluadores de prestigio quienes contribuirán en la selección y validación de las producciones que se envíen. Tenemos el gusto de anunciarles que el Comité Académico de esta revista cuenta entre sus integrantes con profesionales, docentes e investigadores locales e internacionales de reconocida trayectoria y profusa producción académica.

En este primer número hemos invitado a varios especialistas, investigadores, docentes, miembros responsables de gestionar instituciones de educación superior, estudiantes y referentes, para que inicien con sus propuestas el debate.

Agradecemos a las autoridades de la Universidad Juan Agustín Maza, a la Editorial de la UMaza, a las instituciones miembros asociadas al Observatorio Provincial de Educación Superior, a los miembros del comité evaluador de trabajos y en especial a los autores de este primer ejemplar por la confianza depositada y su contribución para hacerla posible.

Creemos que esta propuesta es una buena señal, porque solo se es capaz de luchar, de soñar, de trabajar por aquellas cosas que verdaderamente importan o inspiran. Y queremos que «*En la mira. La educación superior en debate*» sea importante e inspiradora para los colegas que formamos parte de este colectivo académico de nivel superior en la Provincia de Mendoza, Argentina e Iberoamérica.

Mgter. Cecilia Raschio – Esp. Esteban González

## Staff

### Editor en Jefe

**Esteban Rolando Alberto González**

Observatorio Provincial de Educación Superior, Vice Rectorado Académico, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

### Co-Editores

**Cecilia Raschio**

Observatorio Provincial de Educación Superior, Vice Rectorado Académico, Coordinación de Investigación Educativa, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

**Carolina Cortez Schall**

Observatorio Provincial de Educación Superior, Vice Rectorado Académico, Asesoría Educativa Universitaria, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

**Lic. Pamela Alcover**

Editorial, Universidad Juan Agustín Maza.

### Editores Asistentes

**Pablo Carroni**

Facultad de Educación, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

**Gerardo Graña**

Facultad de Ciencias Veterinarias y Ambientales, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

**Manuel Guerrero**

Facultad de Kinesiología y Fisioterapia, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza.

### Comité Editorial: Evaluadores de Trabajos

**Dra. Viviana Catalano**

Vicerrectorado Académico, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

**Esp. Olga Bonetti**

Vicerrectorado Académico, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

**Dr. Antonio Pantoja Vallejo**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, Jaén, España.

**Dra. Susana Gallar**

Área de Posgrado, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

**Dra. Viviana Garzuzi**

Asesoría Educativa Universitaria – Eje Estudiantes, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

Coordinadora de Carrera de Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Sede Mendoza, Argentina.

**Lic. Héctor Cisneros**

Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Ambientales, Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

**Dra. Natalia Vargas**

Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

**Dra. Nora Valeria Marlia**

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

**Dra. Mercedes Barischetti**

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Universidad Juan Agustín Maza

Av. Acceso Este - Lateral Sur 2245 - Guaymallén, Mendoza

# Sumario

## 4 Artículos

**Datos comparativos de matrícula universitaria nacional y provincial en el período 2005-2015 que nos hace preguntarnos qué está pasando en Mendoza que crecemos menos que la Nación**

José Luis Martiarena – Jorgelina Licera

[jlmartiarena@gmail.com](mailto:jlmartiarena@gmail.com)

## 11 Ensayos

**La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior**

Viviana Garzuzi

[vgarzuzi@umaza.edu.ar](mailto:vgarzuzi@umaza.edu.ar)

**26 Despertar sin retorno. La enseñanza en la universidad y la perspectiva de género desde la perspectiva estudiantil universitaria**

Geraldine Vidal Gómez

[geraldinevidalgomez@gmail.com](mailto:geraldinevidalgomez@gmail.com)

## 28 Artículos de Opinión

**Pedagogía Universitaria: Educación Superior en tiempos de cambios**

Elia Ana Bianchi Zizzias

[zizziaseducar@gmail.com](mailto:zizziaseducar@gmail.com)

**34 El futuro de la educación superior**

Daniel Miranda

[rector@umaza.edu.ar](mailto:rector@umaza.edu.ar)

## 36 Entrevista

**Entrevista al Rector del Instituto de Educación Superior 9-028 «Prof. Estela Susana Quiroga», Prof. Alejandro Eduardo Fader en el marco de su viaje al exterior para conocer el funcionamiento de la educación superior en Finlandia**

Alejandro Eduardo Fader

[alefader05@yahoo.com.ar](mailto:alefader05@yahoo.com.ar)

## Contactos

### Contacto principal

Esteban Rolando Alberto González

Universidad Juan Agustín Maza

Tel.: +54 261 5157781

[ergonzalez@umaza.edu.ar](mailto:ergonzalez@umaza.edu.ar)

### Contacto de soporte

Editorial UMAZA

Pamela A. Alcover

Tel.: +54 261 4056200 int. 288

[editorialmaza@umaza.edu.ar](mailto:editorialmaza@umaza.edu.ar)

- 40** **Experiencia Educativa**  
La experiencia de Varkey en Mendoza: un modelo de desarrollo profesional docente  
Ana Martiarena  
[Ana.Martiarena@varkeyfoundation.org](mailto:Ana.Martiarena@varkeyfoundation.org)

- 50** **Avance de Investigación**  
Experiencias de gestión y liderazgo universitario en el siglo XXI: el caso de la UMaza desde las voces de sus actores  
Cecilia Raschio, Esteban González, Gustavo Scaffido, Javier Marciali, Mariana Moyano  
[cecilia.raschio@gmail.com](mailto:cecilia.raschio@gmail.com)

**Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente reflejan la posición de la Universidad.**

## Artículos

# Datos comparativos de matrícula universitaria nacional y provincial en el período 2005-2015 que nos hace preguntarnos qué está pasando en Mendoza que crecemos menos que la Nación

José Luis Martiarena - Jorgelina Licera

Facultad de Psicología - Universidad del Aconcagua - Mendoza - Argentina

**Palabras clave:** Educación Superior, matrícula, carreras

**Keywords:** Higher education - university registration - college career

**Dirección electrónica:** jlmartiarena@gmail.com

Una primera observación es que en el análisis que se realiza los datos de base pertenecen al período 2005-2015. Una segunda observación es que este análisis es limitado porque no se consignan los datos de cuatro sedes de universidades en nuestra provincia (Universidad Tecnológica Nacional- Facultad Regional Mendoza y San Rafael, Universidad Pontificia de Argentina- sede Mendoza y Universidad Católica de Cuyo- sede San Rafael).

### Matrícula universitaria del país y de Mendoza en carreras de pregrado y grado período 2005-2015

|                             |                                    | MATRÍCULA<br>2005 | MATRÍCULA<br>2015 | VARIACIÓN<br>PORCENTUAL |
|-----------------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|
| TOTAL<br>UNIVERSIDADES      | NACIONAL                           | 1.553.700         | 1.902.935         | 18,35%                  |
|                             | MENDOZA                            | 53.596            | 57.957            | 8,14%                   |
| UNIVERSIDADES<br>NACIONALES | TOTAL PAÍS                         | 1.295.989         | 1.491.452         | 13,11%                  |
|                             | UNIVERSIDAD<br>NACIONAL DE<br>CUYO | 32.276            | 32.597            | 0,99%                   |
| UNIVERSIDADES<br>PRIVADAS   | TOTAL PAÍS                         | 257.711           | 411.483           | 37,37%                  |
|                             | MENDOZA                            | 21.320            | 25.360            | 18,95%                  |

Recordamos que no están incluidas las Sedes Mendoza y San Rafael de la Universidad Tecnológica Nacional, Pontificia Universidad Católica Argentina y Universidad Católica de Cuyo

### La matrícula universitaria en Mendoza creció menos que el promedio Nacional en el período 2005/2015

El total de universidades del país, tuvo un promedio de crecimiento matricular del 18,35%, mientras que dicho promedio en las universidades de la provincia de Mendoza, es del 8,14%.

**El sector de las universidades de gestión privada es el que más contribuyó al aumento de la matrícula en este período**  
En el sector estatal se observa una diferencia significativa entre el crecimiento de la matrícula del sector de universidades nacionales (13,11%) versus la Universidad Nacional de Cuyo que tuvo un crecimiento del 0,99% en el periodo analizado.

También es significativo que si bien las universidades privadas crecen más que la estatal tanto a nivel nacional como de la provincia, el porcentaje de crecimiento es significativamente mayor en el promedio nacional de universidades privadas (37,37%) versus un menor crecimiento de las universidades privadas de Mendoza (18,95%). El crecimiento de la matrícula del sector de universidades de gestión privada en Mendoza no es homogéneo entre las universidades. (Aconcagua, Champagnat, Congreso, Maza y Mendoza).

Es de interés mencionar que cuando uno observa los datos de matrícula en los diversos años que incluye el período analizado se destaca que entre los años 2008 y 2009 se registra el menor número de matriculados en la Universidad Nacional de Cuyo (30.625) que registra un decrecimiento con respecto al año 2005 del 5,12%, a partir del año 2010 empieza un proceso de recuperación de matrícula que representa en el año 2015 el 6,44% de crecimiento con respecto al período 2008-2009.

En las universidades privadas de Mendoza sucede que en dichos años (2008-2009) se registra un crecimiento del 9,12% de matriculados en el periodo analizado, a partir del cual, empieza un proceso de disminución de matrícula en la mayoría de las universidades privadas que representa un 5,54% de disminución en el 2015 con respecto al año 2008-2009.

### Matrícula inscriptos en primer año en el total de universidades del país y Mendoza período 2005-2015

|                          |                              | MATRÍCULA 2005 | MATRÍCULA 2015 | VARIACIÓN PORCENTUAL |
|--------------------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------------|
| TOTAL UNIVERSIDADES      | NACIONAL                     | 361.648        | 458.565        | 26,8%                |
|                          | MENDOZA                      | 13.513         | 12.706         | -5,98%               |
| UNIVERSIDADES NACIONALES | TOTAL PAÍS                   | 283.866        | 343.171        | 20,89%               |
|                          | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO | 6.997          | 7.376          | 5,42%                |
| UNIVERSIDADES PRIVADAS   | TOTAL PAÍS                   | 77.782         | 115.394        | 48,36%               |
|                          | MENDOZA                      | 6.517          | 5.330          | -18,21%              |

Recordamos que no están incluidas las Sedes Mendoza y San Rafael de la Universidad Tecnológica Nacional, Pontificia Universidad Católica Argentina y Universidad Católica de Cuyo.

**El dato más relevante en los inscriptos en primer año a nivel nacional es que la matrícula creció un 26,80% mientras que a nivel provincial decreció un 5,98%**

En el marco de lo estatal, el total de inscriptos a primer año en la Universidad Nacional de Cuyo, es significativamente inferior (5,42% de aumento) al crecimiento de la matrícula de primer año a nivel nacional de universidades estatales (20,89% de aumento).

El crecimiento de la matrícula de primer año de las universidades privadas del país creció un 48,36% mientras que en la provincia la matrícula de primer año de universidades privadas decreció un 18,21%. Este decrecimiento no es homogéneo entre las universidades privadas de la provincia.

Visto el decrecimiento producido en Mendoza nos preguntamos si el mismo es homogéneo ante las diversas ramas científicas o se produce con más impacto en alguna de ellas. Por ello, incorporamos un análisis de la matrícula de inscriptos a primer año por su agrupamiento de ciencias en el período analizado tanto en Nación como en Mendoza. A los efectos informativos figura como anexo I la clasificación de ramas, disciplinas y áreas utilizadas en los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

### Matrícula de inscriptos a primer año 2005-2015 por ciencia en Nación y Mendoza

|                                     | Ciencias Aplicadas |        | Ciencias Básicas |         | Ciencias de la Salud |         | Ciencias Humanas |        | Ciencias Sociales |         |
|-------------------------------------|--------------------|--------|------------------|---------|----------------------|---------|------------------|--------|-------------------|---------|
|                                     | 2005               | 2015   | 2005             | 2015    | 2005                 | 2015    | 2005             | 2015   | 2005              | 2015    |
| <b>Total Universidades</b>          | 86.950             | 99.999 | 12.423           | 13.896  | 46.035               | 71.206  | 67.709           | 89.171 | 157.012           | 178.457 |
|                                     | →                  | 15%    | →                | 11,86%  | →                    | 56,68%  | →                | 21,70% | →                 | 13,66%  |
| <b>Universidades Nacionales</b>     | 73.345             | 84.537 | 11.730           | 12.878  | 38.978               | 54.863  | 55.515           | 70.248 | 114.339           | 115.788 |
|                                     | →                  | 15,26% | →                | 9,79%   | →                    | 40,75%  | →                | 26,54% | →                 | 12,67%  |
| <b>Universidades Privadas</b>       | 13.605             | 15.462 | 693              | 1.018   | 7.057                | 16.343  | 12.144           | 18.923 | 42.673            | 62.669  |
|                                     | →                  | 13,65% | →                | 46,9%   | →                    | 131,59% | →                | 55,82% | →                 | 46,86   |
| <b>Total Universidades Mendoza</b>  | 2.481              | 2.506  | 425              | 161     | 1.380                | 1.631   | 2.125            | 2.889  | 5.956             | 5.312   |
|                                     | →                  | 1,69%  | →                | -62,12% | →                    | 18,19%  | →                | 35,95% | →                 | -10,81% |
| <b>Universidad Nacional de Cuyo</b> | 1.129              | 1.680  | 114              | 94      | 452                  | 550     | 1.383            | 1.860  | 2.280             | 2.985   |
|                                     | →                  | 48,80% | →                | -17,54% | →                    | 21,68%  | →                | 34,49% | →                 | 30,92%  |
| <b>Universidades Privadas</b>       | 1.352              | 826    | 311              | 67      | 928                  | 1.081   | 742              | 1.029  | 3.676             | 2.327   |
|                                     | →                  | -38,9% | →                | -78,46% | →                    | 16,49%  | →                | 38,68% | →                 | -36,70% |

Recordamos que no están incluidas las Sedes Mendoza y San Rafael de la Universidad Tecnológica Nacional, Pontificia Universidad Católica Argentina y Universidad Católica de Cuyo

A nivel Nacional el porcentaje más grande de crecimiento de inscriptos en primer año se registra en Ciencias de la Salud; con un total del 56,68% (40,75% en las Universidades Nacionales y 131,59% en la Universidades Privadas) y en Ciencias Humanas 31,7%. El menor crecimiento se registra en las Ciencias Básicas con un 11,86%, en Ciencias Sociales un 13,66 y en Ciencias Aplicadas un 15%.

En los datos del total de las universidades del país, todas las Ciencias registran crecimiento matricular en primer año, mientras que en Mendoza tanto en las Ciencias Básicas (-62,12%) como en las Ciencias Sociales (-10,81%) registran decrecimiento, siendo las Ciencias Humanas, las que registran el más alto crecimiento en Mendoza (35,35%) seguida de Ciencias de la Salud con un crecimiento de 18,19% y manteniéndose casi estable Ciencias Aplicadas con un crecimiento del 1,69%.

Los registros de la Universidad Nacional de Cuyo muestran que la matrícula en primer año sólo decrece en las Ciencias Básicas (-17,54%) y siendo el mayor crecimiento matricular en las Ciencias Aplicadas (48,80%). Las Universidades Privadas sólo muestran crecimiento en las Ciencias Humanas (38,68%) y en Ciencias de la Salud (16,49%); y registran descensos significativos en la matrícula de primer año en las Ciencias Básicas (-78,46%), las Ciencias Aplicadas (-38,9%) y en las Ciencias Sociales (-36,7%).

En general, diremos que la matrícula universitaria en Mendoza en primer año se orienta más fuertemente a las Ciencias Humanas, como segunda opción Ciencias de la Salud y por último hacia las Ciencias Aplicadas. En el siguiente cuadro tratamos de visualizar si el impacto de crecimiento o decrecimiento del total de la matrícula universitaria es similar al producido en los inscriptos a primer año comparando el período 2005-2015 tanto a nivel Nacional como Mendoza. Los valores del cuadro están expresados en porcentaje de crecimiento o decrecimiento.

### Porcentajes de crecimiento y/o decrecimiento de la matrícula total y de inscriptos a primer año en nación y mendoza comparando el período 2005-2015.

|                              | Porcentaje de Variación de la matrícula total (2005-2015) | Porcentaje de Variación de la matrícula en primer año (2005-2015) |
|------------------------------|---|---|
| Total Universidades          | 18,35%  | 26,80%  |
| Universidades Nacionales     | 13,11%  | 20,89%  |
| Universidades Privadas       | 37,37%  | 48,36%  |
| Total Universidades Mendoza  | 8,14%   | -5,98%  |
| Universidad Nacional de Cuyo | 0,99%   | 5,42%   |
| Univ. Privadas de Mendoza    | 18,95%  | -18,21%   |

Recordamos que no están incluidas las Sedes Mendoza y San Rafael de la Universidad Tecnológica Nacional, Pontificia Universidad Católica Argentina y Universidad Católica de Cuyo

A nivel nacional podemos observar que el crecimiento de los matriculados en primer año es más significativo que el crecimiento de la matrícula total y que esta tendencia se registra de una manera más fuerte en el total de las Universidades Privadas.

En Mendoza, se registra un crecimiento menor en la matrícula total y un decrecimiento en la matrícula de primer año, con lo cual, podemos afirmar que los datos provinciales registran una tendencia inversa a los datos Nacionales. Este fenómeno está totalmente determinado por el desempeño de las Universidades Privadas de la provincia de Mendoza que explica con su disminución de matriculados en primer año (-18,21%) el dato del total provincial. Como proyección se podría afirmar que es previsible una disminución en el tiempo de la matrícula total de este sector.

Como una apreciación al margen estos datos se producen en simultáneo con una expansión territorial de las Universidades de nuestra provincia, tanto en la Universidad Nacional como en las Privadas, en donde se expandieron territorialmente con sedes en el Valle de Uco, San Rafael y San Martín por lo cual hacía esperar un impacto matricular sobre las Casas de Estudio que no se evidencian. Un tema para ponerse a investigar es que si crecieron matricularmente en los nuevos territorios de influencia qué ha pasado con la población que podría haber accedido a los estudios universitarios en el Gran Mendoza.

Después de realizar el análisis de los datos nos preguntamos en primer lugar: ¿por qué razón el crecimiento de la matrícula universitaria de la provincia de Mendoza evidencia un crecimiento inferior al promedio Nacional tanto en el sector estatal como en el sector privado?

Con respecto a los inscriptos en primer año la situación tiende a ser más grave porque no solamente hay una disminución con respecto a la comparación realizada con lo Nacional sino que en la provincia hay menos inscriptos en primer año que en el año 2005. Y en relación a esto nos preguntamos ¿La significativa disminución en las universi-

dades privadas es una manifestación de una disminución del poder adquisitivo de los mendocinos o existen otras razones?

El leve crecimiento de la matrícula de primer año de la Universidad de Cuyo (5,42%), escaso, cuando se lo compara con el crecimiento matricular de primer año con las universidades nacionales (20,89%) ¿Es producto de falta de interesados en matricularse en carreras que se dictan en la Institución? ¿No aprueban los ingresos por mala preparación y déficit de conocimientos? ¿O es producto de cupos encubiertos de ingreso?

Estos datos a nivel provincial estatal y privado ¿Quieren decir que los jóvenes mendocinos no se plantean proseguir sus estudios en las universidades o será que están redireccionando sus preferencias en la elección de carreras cortas dictadas por los institutos superiores estatales y privados que tiene nuestra provincia o en cursos de capacitación laboral de oficios? ¿O los jóvenes de nuestra provincia están menos interesados en que la formación y titulación en la educación superior favorece sus intereses presentes y puedan generar mejores condiciones en su estilo de vida e inserción laboral?

Visto los datos de inscriptos en primer año por Ciencia y la diferencia entre la situación provincial y la nacional ¿Es porque nuestro secundario está brindando una formación que orienta fuertemente hacia determinadas Ciencias en detrimento de otras?

¿Qué perfil productivo y ocupacional podrá tener nuestra provincia teniendo en cuenta el perfil con el que se están formando nuestros jóvenes?

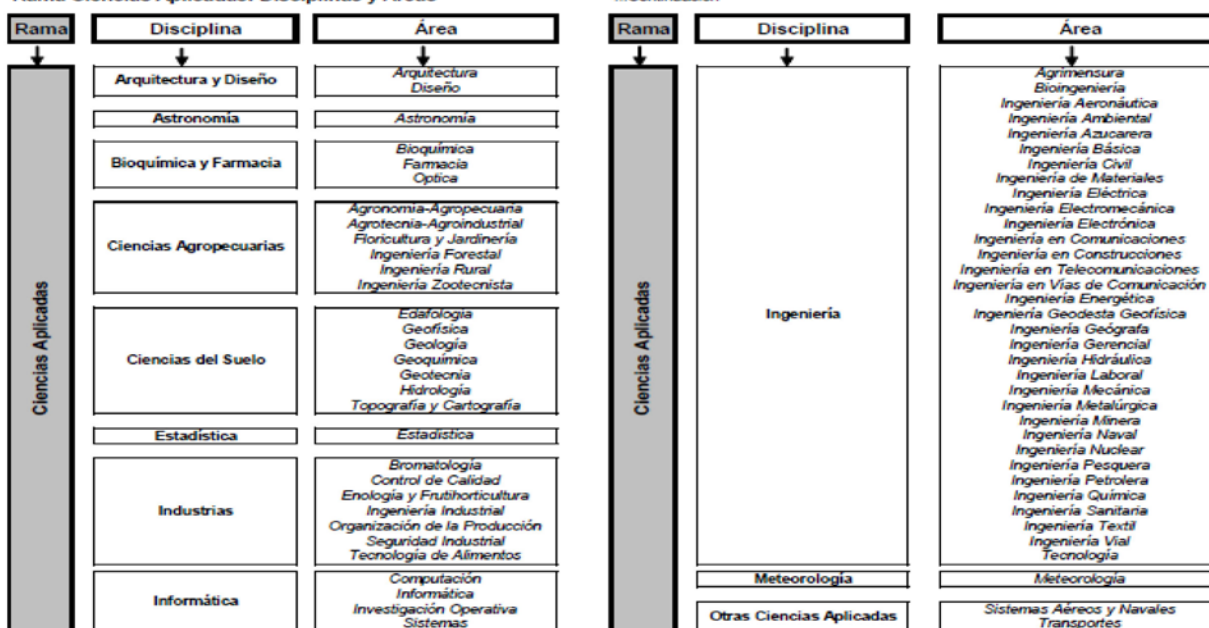
### Referencia bibliográfica

**Anuario 2005.** Estadísticas Universitarias Argentinas. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

**Anuario 2015.** Estadísticas Universitarias Argentinas. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

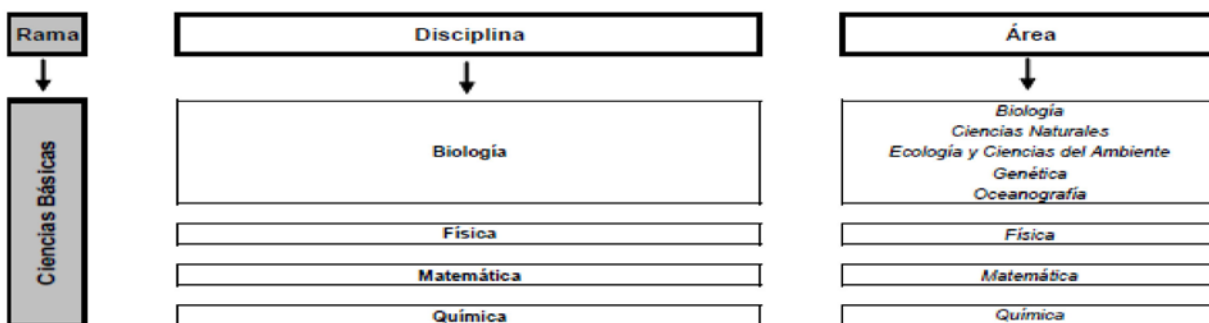
### Anexo

1- Clasificación de Ramas, Disciplinas y Áreas utilizada en los Anuarios Estadísticos

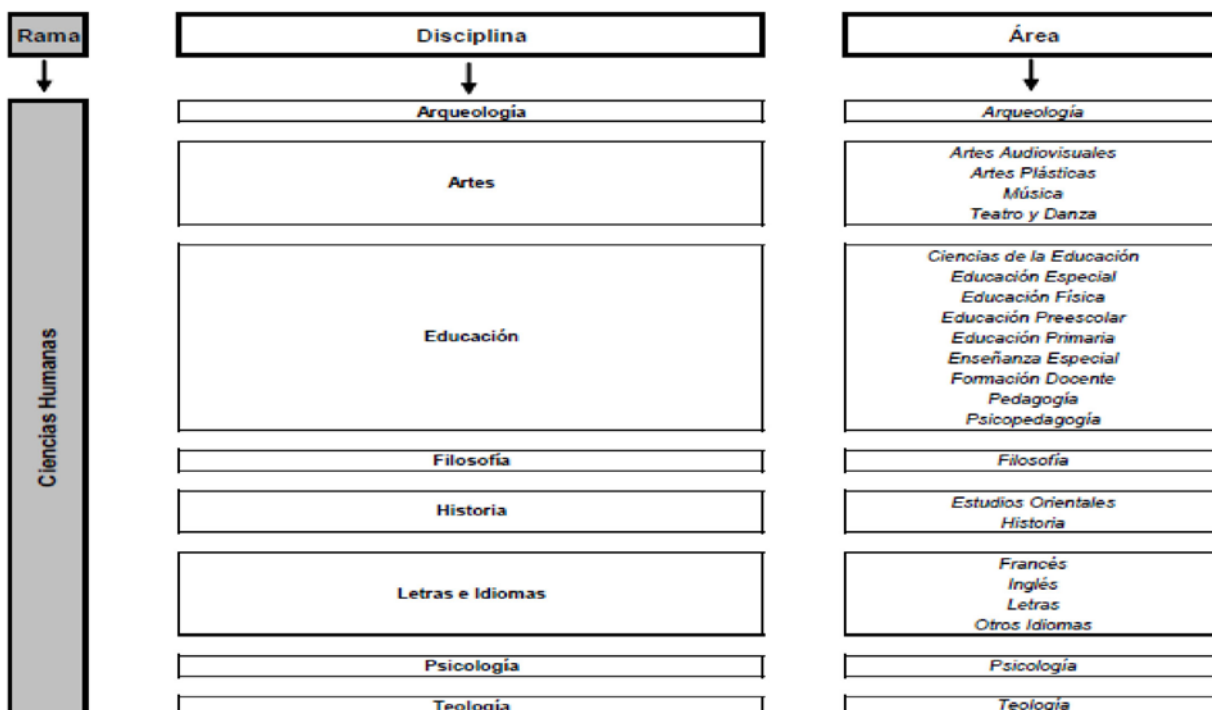




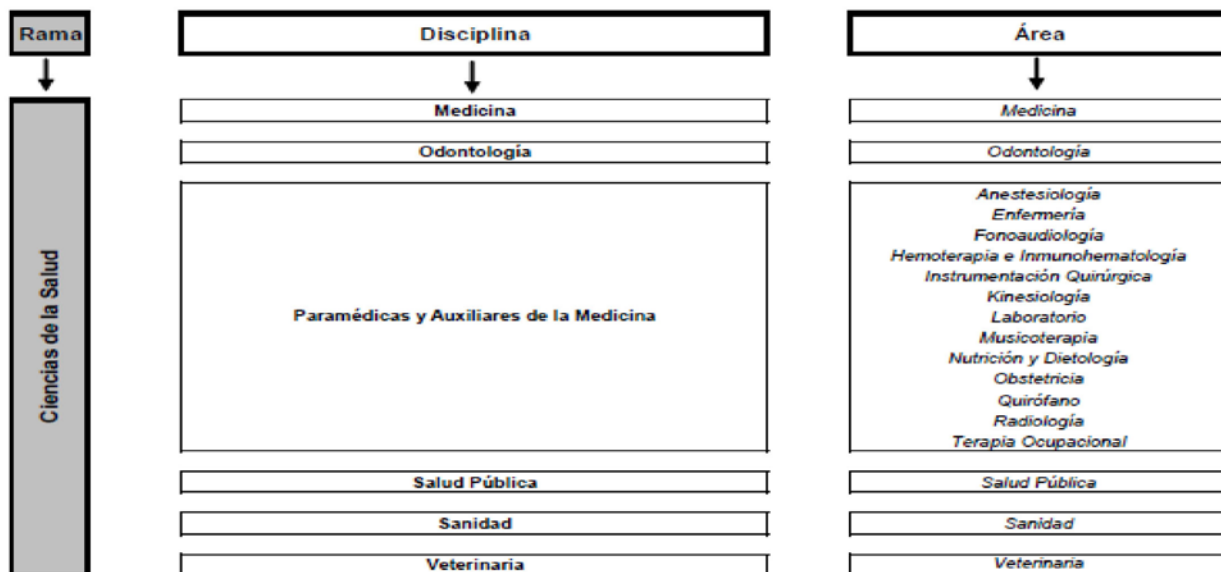
**Rama Ciencias Básicas: Disciplinas y Áreas**



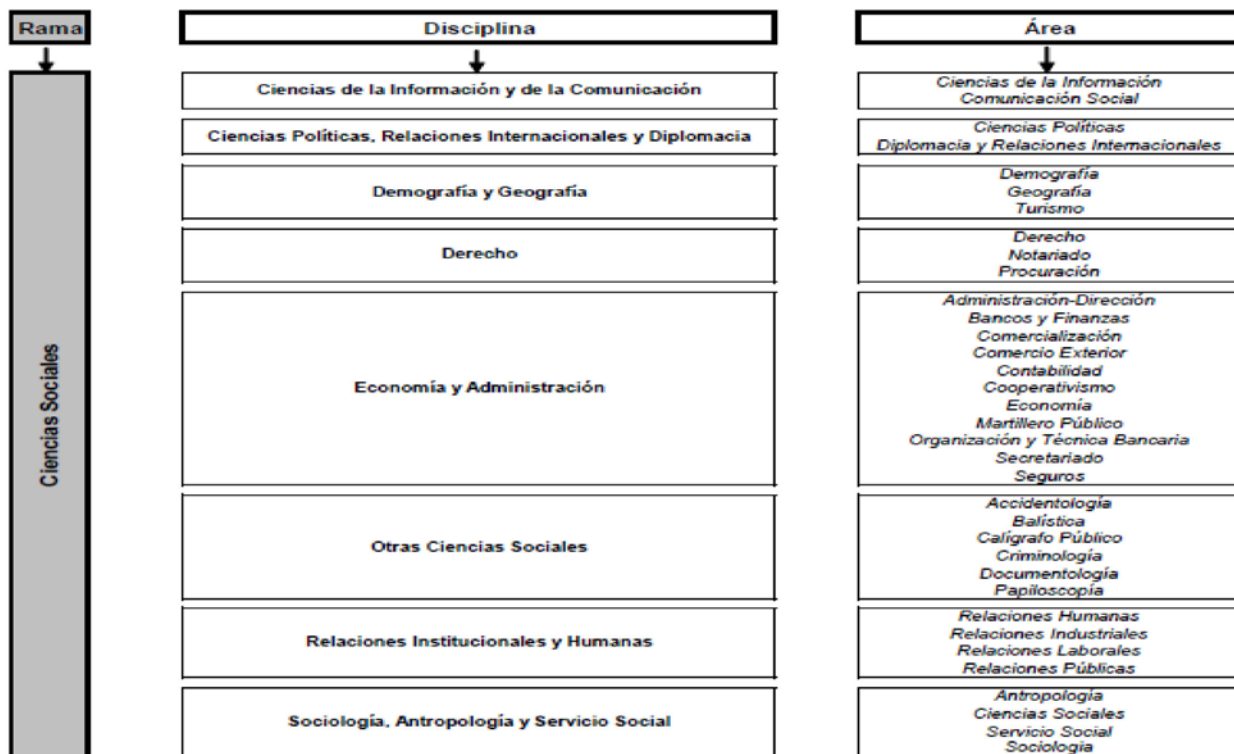
**Rama Ciencias Humanas: Disciplinas y Áreas**



**Rama Ciencias de la Salud: Disciplinas y Áreas**



**Rama Ciencias Sociales: Disciplinas y Áreas**



## Ensayos

# La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior

**Viviana Garzuzi**

Dra. en Educación (UNCuyo. FFyL). Mgter. en Docencia Universitaria (UTN Mendoza)  
Coordinadora AEU Eje Alumnos. Ambientación y Orientación psicopedagógica. (UMaza)  
Profesora de carreras Grado (UCA) y Posgrado (UMaza- RADU- UCCuyo)  
Coordinadora de carrera de Psicopedagogía (UCA. Mendoza.)  
Integrante de equipos de investigación acerca del Aprendizaje Universitario (UNCuyo y UMaza)  
Asesora pedagógica en nivel medio (UNCuyo. Escuela del Magisterio)

**Palabras claves:** estudiante, orientación, universidad

**Keywords:** *student, counseling, university*

**Dirección electrónica:** vgarzuzi@umaza.edu.ar

Los Servicios de Orientación constituyen una fortaleza en la Institución de nivel superior ya que dan respuesta a nuevas demandas, problemas y desafíos de la Educación superior, apoyando el desarrollo de los proyectos vitales y profesionales de nuestros jóvenes. La orientación educativa es un espacio complejo y multifacético en el cual la acción educativa despliega un acompañamiento del estudiante en su trayectoria educativa y gestiona diversas intervenciones que se proponen apoyar, asesorar, guiar, entre otras acciones. Incluye un entramado de instancias orientadoras que se cristalizan de modo distinto en cada institución de acuerdo a sus políticas, recursos y necesidades. En este trabajo se enuncian desafíos de la orientación que operan como referentes para su autoevaluación y mejora continua. No se agotan en los que se mencionan, pudiendo el lector agregar y/o anticipar otros emergentes de su institución y ámbito de inserción en el nivel superior.

*The Counseling Services are a strength in the institution of higher level as they respond to new demands, problems and challenges of higher education, supporting the development of vital and professional projects of our youth. The Educational Orientation is a complex and multifaceted space in which the educational action deploys an accompaniment of the student in his educational career and manages various interventions that are proposed to support, advise, guide, among other actions. It includes a network of guiding entities that crystallize differently in each Institution according to their policies, resources and needs. In this paper. Orientation challenges are stated that operate as references for their self-evaluation and continuous improvement. Do not exhaust those mentioned, the reader may add and / or anticipate other emergencies of their institution and scope of insertion at the top level.*

## Orientación educativa universitaria: algunos criterios para delinear la orientación como factor de calidad en las Instituciones de Nivel Superior

Los Servicios de Orientación constituyen una fortaleza en la institución ya que dan respuesta a nuevas demandas, problemas y desafíos de la Educación superior, apoyando el desarrollo de los proyectos vitales y profesionales de nuestros jóvenes universitarios contribuyendo de esta manera a la calidad educativa.

En un sentido amplio, la orientación no se trata de una disciplina, sino de un conjunto de estrategias de acompañamiento de los diferentes actores que componen la escena educativa, y como tal, es *una tarea artesanal* (Rascovan en Korinfeld y otros, 2013:193) en la que los saberes, técnicas y recursos están al servicio del abordaje y resolución de problemáticas particulares y generales solo abordable desde una lógica transdisciplinaria.

La orientación educativa constituye por tanto un espacio complejo que despliega un acompañamiento al estudiante en su trayectoria educativa y gestiona diversas intervenciones o dispositivos que se proponen apoyar, asesorar, guiar para la mejora de los procesos de inserción, permanencia y rendimiento académico. Incluye un entramado de instancias orientadoras que se cristalizan de modo distinto en cada institución de acuerdo a sus políticas, recursos y necesidades, entre las que se pueden mencionar: orientación general institucional, tutorías, asesorías pedagógicas y psicopedagógicas, programas de talleres de apoyo e instancias personalizadas. De acuerdo al relevamiento realizado en instituciones de nivel superior en Argentina y en otros países reciben diferentes nombres: asesorías, servicios de orientación, programas de apoyo, sistema de orientación, tutorías, entre varios posibles, pero todas tienen en común su rol de acompañamiento, apoyo y orientación a los jóvenes en sus trayectorias académicas.

Se proponen a continuación, sin agotar, algunas premisas o criterios para delinear un paradigma de la orientación como factor de calidad requerida en tiempos complejos como los actuales en las instituciones de nivel superior:

La orientación es *sistemática y planificada* pues constituye un proceso continuo de acciones, no una sola acción o propuesta de actividad aislada, respondiendo a propósitos generales y lineamientos institucionales que enmarcan y dan coherencia y sentido a estas acciones. Por lo mismo es y debe ser *sistémica*, ya que está integrada al proceso institucional, desarrollando una Orientación «contextualizada» o «situada» en la que coordina equipos, conforma redes de trabajo y asesora a la gestión en la institución.

Tiene una perspectiva *preventiva y anticipadora*, más que asistencial o remedial y de *promoción del estudiante* y compromiso con su bienestar. Por lo mismo se apoya en una concepción de joven desde sus recursos o activos, desde su competencia y no desde el déficit- o visión dramática de la adolescencia (Oliva, A. y otros, 2011:11). De allí que la orientación está vinculada al concepto de inclusión y al reconocimiento de potencialidades.

Un trabajo de calidad de la orientación en la educación superior reconoce que existen *diferentes maneras de transitar la juventud*, no hay una sola manera de ser joven y tiene eje en el protagonismo del estudiante, en su circunstancia y contexto para fortalecer su trayectoria estudiantil en el inicio, durante la misma y favorecer su egreso. No hace foco en el estudiante con una mirada homogeneizadora sino que advierte individualidades, sujetos particulares desde una perspectiva de la heterogeneidad y la diversidad.

Así mismo, tiene en cuenta que estas trayectorias no suelen ser continuas y desafían a instancias creativas con *acciones diversas y complementarias* de acompañamiento, asesoramiento, información, apoyo, seguimiento, todas ellas juntas o separadas de acuerdo a los momentos y necesidades de las trayectorias vitales de los jóvenes.

La orientación no es neutra ya que está comprometida en su teoría y accionar con valores como el servicio, el compromiso, el respeto a la diversidad, la integridad, la promoción de la autonomía y la responsabilidad y el cumplimiento de los derechos.

Cada vez más la orientación tiene que iniciar caminos de *investigación educativa* en torno a trayectorias, problemáticas, impacto de acciones, perfiles de alumnos, causas de deserción, asesoramiento institucional, tutorías y aportar así al avance científico de la Orientación, renovando miradas y encontrando respuestas a viejos y nuevos problemas.

Finalmente no hay fórmulas, prescripciones o recetas para el trabajo de orientación en tiempos complejos como los actuales, hay propuestas de intervenciones flexibles y entrelazadas con demandas de diversas fuentes: los estudiantes, las familias, los docentes y quienes gestionan las políticas universitarias.

### **Desafíos actuales de la Orientación Universitaria**

La orientación y tutoría universitaria constituyen un espacio real ya ganado y consolidado en la mayoría de las Instituciones de nivel superior. No obstante, las nuevas demandas que se le hacen día a día le exigen repensar su función y sus prácticas para contribuir no solo a la formación de los alumnos, sino aportar a la calidad «de» la Universidad y «en» la Universidad.

En este sentido, expresa Rascovan (en Korenfeld y otros, 2013:30) citando a Castoriadis (1998) que es necesario promover una elucidación crítica, *pensar lo que hacemos, saber lo que pensamos sobre cuestiones problemáticas...esta elucidación que no supone definición, sino construcción de marcos referenciales y operativos que favorezcan la intelección y la acción.*

Tomado esta propuesta, toda tarea orientadora también debe evaluarse y autoevaluarse, logrando en ella misma «la autorregulación» de modo dinámico para su mejora continua. El punto de referencia será considerar en qué medida se acerca y responde a desafíos y demandas actuales y reales que interpelan hoy a la Orientación Universitaria.

*Es desde allí que se presentan desafíos de la orientación* que operen como referentes o criterios para un camino prometedor adaptado a los tiempos complejos que viven hoy los jóvenes y las Universidades. No se agotan dichos desafíos en los que se mencionan puesto que varían según contexto y lineamientos institucionales, pudiendo el lector agregar y/o anticipar otros emergentes de su institución y ámbito de inserción en el nivel superior. No sigue esta presentación un orden especial de prioridad o relevancia, ni tampoco se sigue un orden cronológico.

### **Desafío: reconocer y acompañar las subjetividades actuales: interactuar, conocer, alojar e integrar, ayudar a elaborar la identidad del joven como estudiante universitario y comprometerse con acciones de apoyo a la transición**

Para los jóvenes los estudios superiores constituyen un «marco identificador socialmente reconocido y subjetivamente significativo para la identidad personal y social» (Aisenson 2011:176), son visualizados por los jóvenes como un puente que vincula su pasado y su proyecto a futuro. Esta transición implica además una reorganización de las relaciones que los jóvenes tienen consigo mismos, con los otros y con diversos ámbitos, tales como su vinculación con el estudio, familias, amigos, afirma la misma autora. (2011:161). La orientación debe centrarse entonces en esta fase de finalización de la escuela secundaria y su inserción en los estudios superiores, considerada una fase de transición o pasaje, ofreciendo instancias claras de recepción y sostén para favorecer su inserción. Sin lugar a dudas acá se encuentra un primer gran desafío de la orientación: ofrecer un espacio realmente significativo en el que los jóvenes sigan desarrollando sus procesos identitarios, sus vínculos y sus proyectos. Se requiere dar una bienvenida real y comprometida al joven, gestionando oportunidades de interacción significativa y positiva con todos con quienes empieza a vincularse en esta una nueva socialización: administrativos, docentes del ingreso, nuevos compañeros.

Por otro lado, como se anticipó, la mirada sobre los jóvenes no admite la perspectiva de la linealidad, sino de la complejidad y el reconocimiento de diversas maneras de ser joven hoy. Nos preguntamos desde la Orientación: *¿Quiénes son y cómo son los jóvenes? ¿Qué expectativas y temores tienen? ¿Cuál es su trayectoria escolar previa? ¿Qué preocupaciones tienen?* Sabemos que no existe un solo joven sino que hay juventudes. Desde las instituciones de nivel superior se los debe conocer, escuchar, reconocerlos en trayectorias diversas. Solo conociéndolos y valorando su heterogeneidad podremos acompañarlos.

La juventud, dice Margulis, (2000:11) es una construcción histórica y social, esto implica que las características de su etapa están atravesadas por su coyuntura sociohistórica. *Hoy ser joven es un abanico de posibilidades*, dice el mismo autor, en la que la edad es solo un dato de partida, en dicho abanico juegan sus vínculos, sus expectativas, sus valores, su relación con la tecnología, las redes sociales entre otros de los factores que intervienen hoy en la construcción de la identidad juvenil. Los adultos que orientamos así como docentes y equipos de gestión no podemos trabajar desde la nostalgia del joven de hace unos años, sino conocer, aceptar como valioso y trabajar con el joven de hoy atravesado por el contexto actual, solo así podremos «vincularnos».

Hay mitos que circulan en torno a nuestros jóvenes, ya Cecilia Braslavky (1986 en Margulis: 2000:14) identificaba con colores a las diferentes miradas hacia los jóvenes: los blancos, dorados y grises. Mirada sobre nuestros jóvenes que no es ingenua, con ella traducen expectativas, esperanzas, desesperanzas que impacta en los procesos de aprendizaje y en los vínculos que se sostienen con ellos. Parte de la orientación será trabajar con los adultos sus miradas, sus concepciones y expectativas que tiene frente al joven presente hoy en aulas, pasillos y en la institución toda.

Conocer al joven, además, es aproximarnos a sus familias, preguntarnos cómo son y cómo acompañan sus trayectorias y proyectos. Se advierten desde hace tiempo atrás cambios en la configuración familiar, en sus modos de funcionamiento, convivencia y socialización, existiendo cada vez más diversas y variadas circunstancias familiares. También, con mayor frecuencia, se desarrollan vínculos con fragilidad en los compromisos, hijos sostenedores de vínculos simétricos, soledad, y falta de acompañamiento, entre otras nuevas maneras de transitar los jóvenes en sus familias. (Messing, 2007:64-65).

En síntesis, una multiplicidad y diversidad de juventudes llega hoy a nuestras universidades. La reflexión sobre ellos como etapa y como generación es una tarea y horizonte imprescindible y necesaria para la tarea orientadora. No podemos trabajar desde la orientación con supuestos o conjeturas, sino con la realidad de los jóvenes a los que escuchamos, preguntamos con los que dialogamos y comprendemos.

Una estrategia de la orientación es aproximarse a un conocimiento de los jóvenes de modo individual y/o grupal, reconociendo sus características para luego socializar este análisis con los equipos de gestión y docentes elaborando estrategias pedagógicas en colaboración.

### **Desafío: promover la afirmación vocacional, generar espacios para la reorientación y la reflexión sobre el bienestar psicológico**

En coherencia con la idea de elección vocacional como «construcción» se considera el primer año de vida universitaria como de afirmación o consolidación vocacional. Se destaca la problemática hoy para elegir considerando menos espacios para el autoconocimiento y la oferta de opciones educativas ampliada y diversificada, para cuyo análisis crítico los jóvenes no se sienten muchas veces preparados. También se encuentran jóvenes con nuevas sintomatologías vocacionales: apatía, desorientación y desmotivación, con fragilidad de intereses y dificultad para sostener sus proyectos. (Messing, 2007:24).

Desde la orientación se debe realizar un especial seguimiento en la etapa de ingreso y en primer año de forma grupal e individual, esclareciendo dudas, acercando información relevante de la carrera y generando un espacio para la reflexión de su elección vocacional.

En el encuentro con las asignaturas, espacios, tareas y docentes que se le proponen tanto en el ingreso como en el cursado de las materias, cada joven hallará la confirmación de su elección, la mayor certeza de que la carrera elegida «pensada» es la «que quiere». Por lo que en todo este trayecto resulta relevante no solo el rol de orientadores y tutores, sino también el rol docente del ingreso y de primer año, quienes intervienen desde su rol en el aula presentando temáticas y problemas del campo ocupacional de la carrera elegida, proporcionando de esta manera una nueva posibilidad de «confrontación vocacional». A partir de esa experiencia, el joven cristaliza imágenes y proyecta expectativas hacia la misma.

En cuanto al bienestar psicológico este tiene que ver con la satisfacción con la propia vida y se engloba en un concepto dinámico de salud. Casullo (2002:32) toma en cuenta varios factores intervinientes en el mismo: control de situaciones, aceptación de sí mismo, vínculos psicosociales, autonomía y proyectos.

Se sabe que muchos jóvenes atraviesan problemáticas personales como ansiedades, depresión, apatía, faltas de apoyo y de vinculación positiva que afectan su estado de bienestar. Otras posibles dificultades son, múltiples responsabilidades tempranas, preocupaciones económicas, dificultades familiares, etc.

La orientación no puede permanecer indiferente frente a situaciones de vulnerabilidad personal o falta de bienestar. En el encuentro con los jóvenes, es importante trabajar desde la orientación en la autoevaluación y "chequeo" permanente en relación a metas, aspiraciones y en su estado de bienestar: *¿cómo voy en el camino trazado? ¿Cómo me siento? ¿Qué afecta mi bienestar y mi salud?* La orientación se presenta de esta manera como un factor de protección en la trayectoria vital de los jóvenes.

**Desafío: «reconocer y trabajar en momentos críticos»... Frente a la deserción, permanencia y avance en los estudios, la orientación ¿qué hace, qué aporta, qué construye?**

El logro académico de los estudiantes tiene que ver con factores subjetivos, personales como institucionales y contextuales. Reconocerlos y explicitarlos es tarea que desde la orientación se debe sostener para dar respuesta al acompañamiento de los jóvenes durante su trayectoria.

García Fanelli (2005:2) explicita que la obligatoriedad de la escuela secundaria ha promovido el acceso a mayor cantidad de jóvenes al nivel superior generando una matrícula de ingreso sin precedentes. Sin embargo, advierte que aumentan simultáneamente las tasas de deserción. Frente a esto se apela a la consideración de la multicausalidad que tiene que ver con reconocer variados factores que afectan la permanencia del alumno en la Universidad: trayectorias educativas previas; personales: elección vocacional, metas y expectativas, factores cognitivos y motivacionales, situaciones de vulnerabilidad psicológica, falta de acompañamiento familiar a sus proyectos; institucionales, pedagógicas, presencia o no de dispositivos de seguimiento y acompañamiento, entre otros.

Lo cierto es que el abandono del proyecto vital de un joven demanda que cada institución analice de modo situado este fenómeno y encuentre su grupo de desertores por carrera, por Facultad, respondiendo a los factores mencionados.

En relación a lo encontrado en extensas investigaciones de la temática en Argentina y en el mundo y dada la multicausalidad para abordar la problemática se sugieren diseñar estrategias desde la orientación variadas y sistemáticas según los **momentos críticos** que ha propuesto Tinto (1989:7), o **etapas**: admisión- ini-

cio, ingreso –primeros pasos y desarrollo- permanencia, que retomamos en nuestra propuesta con algunas adaptaciones.

En la línea de la temática, Soler Julvé (2013:35) menciona los aportes de Coulon en la que se describe que el éxito académico está en función de la afiliación como proceso de inserción de los estudiantes en un nuevo medio, que es el universitario. Para estudiar el proceso que atraviesan los estudiantes, distingue **tres fases**: el tiempo de la extrañeza, el tiempo del aprendizaje y el tiempo de la afiliación, que consideramos en nuestra propuesta para atender las **situaciones emergentes** en cada etapa de ese proceso:

- La primera fase, de la **extrañeza**, se corresponde con los primeros momentos de la entrada en la universidad. Se producen rupturas en las condiciones de existencia, en la vida afectiva y en las relaciones pedagógicas. La entrada en la universidad supone cambios notables: respecto a los tiempos (ritmos de trabajo, horarios), al espacio (campus más extensos), y a las reglas y saberes (reglas más complejas y los campos intelectuales abordados son mayores).
- En la segunda fase, de **aprendizaje**, los estudiantes empiezan a elaborar estrategias para poder seguir el curso. Éstas hacen referencia tanto a las reglas institucionales, como a las competencias sociales que se les exige para desenvolverse en el entorno universitario. En esta fase, pueden surgir las ganas de abandonar la universidad, asimiladas al «abandono por desvinculación» (alejamiento paulatino del mundo universitario), o bien a factores psicológicos (desestabilización, decepción académica, frustración). En cualquier caso es el momento del aprendizaje del trabajo universitario: son las tareas que deben realizar y en los tiempos para ello.
- La tercera fase es la **afiliación**, consiste en lograr naturalizar las prácticas **universitarias**. La autora dice así: «afiliarse al mundo universitario sería, desde el punto de vista intelectual, saber identificar el trabajo no explícitamente pedido, saber reconocerlo y saber cuándo realizarlo». Así, para tener éxito será necesario, según su perspectiva, comprender los «códigos del trabajo intelectual cristalizados en un conjunto de reglas a menudo informales e implícitas» (Soler Julvé, 2013:36).

Superar con éxito esta fase de afiliación es lo que distingue y caracteriza a los estudiantes integrados en el medio universitario, que puede decirse que han adquirido el «oficio de estudiante». El concepto de «currículum oculto» también podría resultar apropiado para referirse a aquellos aprendizajes incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículum oficial, que adquieren principalmente a través de su experiencia en el seno de la institución universitaria.

En síntesis, recogiendo los mencionados aportes teóricos sobre el tema, podemos detectar «momentos claves de la orientación», con situaciones emergentes a atender. Para cada momento, se proponen diseñar estrategias de Orientación. Se presenta a modo de sugerencias las siguientes:



**Tabla 1. Estrategias de la Orientación atendiendo momentos críticos en la trayectoria estudiantil universitaria**

| <b>Momento Críticos/ Etapas en la afiliación</b>     | <b>Situaciones emergentes a atender</b>  | <b>Estrategias desde la Orientación</b>  |
|--|--|--|
| <b>Proceso de Admisión,</b><br><br><b>Transición</b> | Falta de comodidad<br><br>Extrañeza<br><br>Socialización e integración<br><br>Falta de competencias para el estudio universitario                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidades de interacción significativa y positiva de todos los que se vinculan con los jóvenes.</li> <li>- Acciones que favorezcan la integración grupal y socialización en el nuevo ámbito, formación de redes mediante estrategias formales de Ambientación y Tutorías e informales como Bienvenidas, creación de grupos en Facebook, etc.</li> <li>- Programas de nivelación de aprendizajes articulando con la formación previa.</li> <li>- Fortalecimiento de competencias para el estudio.</li> <li>- Capacitación pedagógica de los equipos docentes que participan en el ingreso.</li> <li>- Asesoramiento personal y grupal, acompañando dudas.</li> <li>- Conocimiento de los grupos, trabajar y socializar esta caracterización de los mismos con los equipos de gestión y docentes. Elaboración estrategias preventivas en colaboración.</li> <li>- Ofrecimiento de becas, servicios como lugares para estudiar como Biblioteca, acceso de los primeros materiales de estudio.</li> </ul> |
| <b>Ingreso primeros pasos en la carrera</b>          | Permanencia<br><br>Avance lento<br><br>Dificultad para el aprendizaje<br><br>Rendimiento académico bajo o negativo.<br><br>Dificultad para la «afiliación» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación y capacitación de docentes de primer año para el acompañamiento de los estudiantes en el aprender a aprender, en la motivación y en la alfabetización académica, en competencias sociales, etc.</li> <li>- Tutorías de orientación y talleres de apoyo, en las que se trabajen temáticas como la autoestima, la ansiedad, la frustración frente a obstáculos que surjan en la trayectoria, y en la consolidación y revisión de su proyecto de carrera.</li> <li>- Tutorías disciplinares, apoyo en la nivelación de saberes.</li> <li>- Reconocimiento en los planes de estudios de materias puentes y su trabajo pedagógico.</li> <li>- Análisis de factores institucionales y pedagógicos como cantidad de alumnos por comisión, propuestas pedagógicas actualizadas, etc.</li> </ul>   |
| <b>Durante el desarrollo de la carrera</b>           | Permanencia<br><br>Demora y rezago<br><br>Dificultad para la «afiliación»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento personal y grupal, acompañar sus dudas, orientar y reorientar.</li> <li>- Revisión de estrategias de estudios y enfoques del aprendizaje.</li> <li>- Revisión de proyecto vocacional y de la carrera.</li> <li>- Información de correlatividades en los planes de estudio.</li> </ul>   |
| <b>A punto de egresar</b>                            | Temores que despiertan las últimas materias y/o trabajos finales y el próximo acercamiento al nudo del trabajo que se transforman en demoras               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañamiento de ansiedades y miedos con talleres de reflexión y/o espacios personales.</li> <li>- Trabajo de competencias laborales y apoyo en la generación de nuevos escenarios vitales y laborales.</li> </ul>   |
| <b>Los graduados</b>                                 | Dificultades en la inserción laboral   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de egresados.</li> <li>- Asesoramiento para gestionar estrategias de vinculación con el mundo laboral. CV, entrevista</li> </ul>   |

Fuente: Adaptado de Garzuzi, V. (coord.).(2016). El estudiante Universitario. Mendoza: Editorial UMaza. pp.41

Ninguna acción aislada logra revertir este fenómeno, el abordaje de la deserción requiere respuestas integrales y sistémicas; tampoco existen recetas o consejos, pensar este tema requiere de una reflexión en colaboración.

Un enfoque interesante y renovado en el estudio de la retención y deserción es la línea del *compromiso estudiantil* (Kuh y otros, 2008) que focaliza la atención en la relación que existe entre el estudiante y el contexto académico y su *involucración* consecuente en el mismo así como en dilucidar los aspectos que favorecen *que permanezca* y culmine su trayectoria académica y no tanto en analizar los factores por los cuales el alumno abandona sus estudios. De esta forma, se vinculan dinámicamente variables que forman parte del sujeto, entre ellas, elección vocacional, motivación, etc. y las que conforman la dimensión contextual, entre las cuales se encuentra el apoyo que la institución brinda al estudiante.

En algunas instituciones, cuando los alumnos abandonan los estudios son atendidos en la Asesorías o Servicios en los cuales se ofrece una instancia de reorientación a un próximo itinerario formativo o proyecto vital. En nuestra experiencia este momento permite atender la subjetividad, no olvidando el impacto en lo personal que provoca abandonar un proyecto, además de profundizar en la problemática relevando aspectos a optimizar desde lo institucional. (Por ejemplo, materias que traban, clima percibido, apoyos ofrecidos, etc.) siguiendo en la línea de atender lo subjetivo y contextual.

#### **Desafío: promover el aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado: meta de la educación superior**

El aprender a aprender es una de las grandes metas de la educación superior vinculado al constructo de aprendizaje autorregulado. Ambos relacionados con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican meta cognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Núñez, 2006:140). Es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosario, 2007: 37). Bajo esta perspectiva, ya no se toma como inamovible la capacidad del estudiante ni los ambientes de aprendizaje y se diseñan procesos y acciones para aumentar la habilidad para aprender y el rendimiento de modo sistemático.

Morchio (2015:17) entiende al estudiante universitario como *agente activo*, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender y de modificar su conducta en función de su percepción sobre sí mismo, sobre su situación académica y sobre la relación entre ambas. A la vez, el aprender, en la práctica, conjuga elementos cognitivos, afectivo-motivacionales, situacionales, contextuales, culturales, que interactúan de modo que los cambios en uno de ellos repercute en mayor o menor medida en el conjunto.

Nos preguntamos entonces: ¿cómo se transita y con qué itinerarios formativos se logra la autorregulación académica y se logra ser un estudiante activo y comprometido con su proceso de aprender en el nivel superior? Desde la bibliografía se sugieren varias líneas de trabajo.

Una de ellas es proponer programas específicos e intervenciones en el área de las competencias de estudio, eligiendo como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje trabajadas a otros contextos (Núñez, 2006:142-143). Uno de los objetivos es disminuir el uso del enfoque superficial y promover el pensamiento reflexivo, dando la oportunidad de que anticipen algunas situaciones que les pueden ocurrir en su trayectoria académica. Este esfuerzo reflexivo es importante, sobre todo, en los alumnos que llegan a la universidad y no han tenido la oportunidad de detenerse a identificar la diferencia entre la etapa educativa anterior y las demandas de la etapa que se inicia. De acuerdo con investigaciones sobre el tema, esta oportunidad de repensar sobre sí mismos ha contribuido a incrementar la competencia reflexiva de los alumnos sobre su rol académico y disminuir los enfoques superficiales. Esta línea es tomada por quienes

trabajan en espacios como ambientación y talleres específicos para promover el aprender a aprender y el logro del aprendizaje autorregulado durante el primer año de vida universitaria.

Otros abordajes, proponen la *inclusión curricular* (Núñez, 206:143) complementario al anterior, destaca el rol del docente, puesto que su tarea debe incluir un tiempo y un espacio para enseñar las estrategias cognitivas y afectivo-motivacionales que operan en todo proceso de aprendizaje, y específicamente en sus asignaturas. En este sentido, Carrasco expresa: «el profesor ha de ser muy consciente de que su forma de enseñar influye decisivamente sobre la forma de aprender de sus alumnos» (2001:138). Esto implica desde las instituciones apoyar en la gestión de la formación de los docentes desde asesorías pedagógicas y espacios de orientación, en un acompañamiento y reflexión de las propias prácticas con compromiso de aplicación.

Desde la experiencia se propone para la orientación en el nivel superior la complementación de ambas perspectivas: el trabajo con los alumnos en estrategias de autorregulación académica en espacios específicos de reflexión junto con la necesaria promoción y consolidación de las mismas a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos por los docentes en sus prácticas áulicas. (Garzuzi, 2016:217).

### **Desafío: favorecer la motivación académica del estudiante**

Se puede pensar que en la Universidad la motivación del alumno ya está «lograda» puesto que elige la carrera por sí mismo. Sin embargo, se advierte en las aulas universitarias lo que algunos autores mencionan como un fenómeno presente en los adolescentes de nivel medio que denominan con distintos nombres: «desmovilización», «desenganche» o «desvinculación» con respecto a los estudios. Soler Julvé (2013:49) menciona distingue los «que se descuelgan», son los que abandonan los estudios temprano, de los «desmovilizados» que son quienes «se descuelgan sin moverse de su sitio», es decir, se desvinculan sin abandonar los estudios.

También se menciona en la bibliografía estudiantes desorientados y poco motivados por los estudios que disminuyen su participación y asistencia a las actividades académicas progresivamente. Martínez y Salanova por ejemplo (en Soler Julvé, 2013:40) hablan de *burnout*, aunque la expresión *burnout* proviene del ámbito profesional, para referirse a estudiantes con un sentimiento de agotamiento «en virtud de las exigencias del estudio», que les provoca una actitud distante y en un sentimiento de ineficacia como estudiantes.

Escuchamos en los espacios de orientación el pedido de ayuda para pensar en cómo «motivar a estos nuevos jóvenes inmersos en el mundo de las tecnologías y cómo atrapar su atención». Indudablemente este llamado nos interpela, no hace preguntarnos cada día cómo llegar a este joven cuya mirada está «atrapada por la imagen de su celular» dentro del aula.

Desde los últimos aportes de la «motivación situada se reconoce que la motivación académica está influida y diseñada desde el contexto en el que tiene lugar». (Huertas, 2005, Alonso Tapia, 2005 en Paolini, 2006:28). Desde estos aportes se pueden vislumbrar algunas respuestas para el trabajo desde la orientación: atender a factores como el aula como lugar de interacción, la índole de las tareas, la vinculación con los docentes, el tipo de carrera y sus exigencias, las propuestas institucionales, entre otros factores influyentes en las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

Por ejemplo, se considera al *aula es un lugar de interacción y al «feedback»*, en el cual docente puede favorecer (o no) en sus alumnos una orientación motivacional comprometida con metas de aprendizaje. Del análisis de la literatura sobre el tema se desprende que es importante que el feedback destaque el esfuerzo y el progreso personal del estudiante, brinde alternativas de acción para progresar en la tarea, transmita información sobre la calidad de la actuación marcando logros relativos a la tarea en sí y no a la persona, favorezca procesos de auto-evaluación respecto de las estrategias empleadas, permita efectuar atribucio-

nes causales internas y controlables y favorezca la toma de conciencia de la propia motivación y de lo que implica aprender.

En cuanto a la índole de «tarea académica» la variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control son características que promueven en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, lo cual debe tenerse en cuenta en las propuestas pedagógicas de los profesores, especialmente durante el ingreso y durante primer año.

En lo que respecta a las metas se sabe que los criterios de claridad, especificidad y proximidad, es decir proponer metas claras, específicas y próximas movilizan y contienen al joven.

Las atribuciones causales es decir a quienes atribuyen los jóvenes sus logros y fracasos, ofrece oportunidades fructíferas desde la orientación, puesto que inciden en sus propias expectativas de los jóvenes y en sus creencias de autoeficacia, así como en su autoestima.

Otro aporte al tema motivacional es la inclusión de las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales han dado respuesta al tema pero no lo agota. También se apela al reconocimiento de los diversos «estilos de aprendizaje» para enseñar de acuerdo a las variadas posibilidades de aprendizaje. Las neurociencias aportan recientemente que «no es posible aprender sin emoción» esta premisa abre un amplio espacio para indagar cómo se puede incorporar al aula universitaria estas consideraciones, en especial al ámbito de la motivación intrínseca y concretamente en los procesos de aprendizaje.

También y dentro del espectro de variables se encuentra el profesor, su capacidad para establecer vínculos emocionales sanos y empáticos, su responsabilidad y compromiso se constituyen factores clave para la motivación del estudiante.

Finalmente los jóvenes pueden ser también co-autores motivaciones de sus compañeros, lo cual abre una muy fructífera posibilidad para la orientación universitaria, poco trabajada en algunas institucionales.

Entonces, un trabajo de calidad de orientación en relación a lo motivacional atiende a las múltiples variables personales y contextuales, en mutua interacción, de modo articulado y sistémico. Los mencionados son todos recursos que deben preguntarse orientadores en cada año y con cada grupo.

Cabe aclarar que la heterogeneidad descripta acerca de los jóvenes se aplica también a la variedad de intereses, motivaciones y modos de vincularse con el estudio y el contexto universitario como tal. De modo que encontramos también muchos estudiantes motivados, felizmente cómodos en su nuevo ámbito y deseosos de emprender, transitar y permanecer en la carrera elegida.

#### **Desafío: trabajar la lectura y escritura: «alfabetización académica»**

Las dificultades que se observan en los últimos años en el aprendizaje del estudiante universitario en los cursos de ingreso y en primer año requiere de intervenciones que se dirijan a la apropiación de los instrumentos, lectura y escritura, para operar exitosamente en la compleja cultura académica de la universidad, lo que las autoras Ziperovich y Mercado (2006:3) describen como «el carácter situacional de la comprensión de textos en la Universidad».

En la misma línea se inscribe el aporte de Carlino, para quien los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos (2006:7). Esta autora advierte que

la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, por lo que cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, agrega, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias, afirma la autora. Además, lo que hace más compleja su apropiación por parte de los jóvenes, es que esta cultura académica no es homogénea, por lo que no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar en ellas los estudiantes, que provienen de otras culturas (Carlino, 2006:7).

En este sentido, y por lo dicho anteriormente, la intervención desde la Orientación implicará acciones como las siguientes:

- Fortalecer en el estudiante de habilidades de pensamiento y para la lectura y escritura de textos académicos en instancias grupales e individuales, u otras que estime pertinente la institución.
- Trabajar con docentes en su rol de mediadores en la apropiación de **cómo se aprende** la asignatura, cuáles son sus lenguajes y sus modos de pensar específicos.

Se entiende entonces que en el aprendizaje en la universidad, el estudiante «aprende nuevamente» la lectura y la escritura como sistemas de simbolizaciones que permiten la interiorización de conocimientos culturalmente creados. En el nivel superior, es de esperar que circule un lenguaje del pensamiento de más alto grado de excelencia, posibilitador de un pensamiento complejo crítico y creativo, y este debe formar parte de las propuestas explícitas de enseñanza (Ziporovich y Mercado, 2006: 3- 5).

### **Desafío: desarrollo de competencias en sintonía con las nuevas demandas en el uso de las TIC y una sociedad compleja e incierta**

Nos preguntamos junto con Coll y Monereo (2008: 123) ¿qué nuevas formas de pensar trae consigo las TIC? Su uso en la vida cotidiana por los jóvenes desde su infancia, sumado a su pluralidad representacional y uso integrado de múltiples códigos, hacen posible un conocimiento global y multimedial que parece el soporte ideal para un pensamiento complejo, que según Morin (2005: 105) supone asumir que «conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre».

Pero para que ese diálogo se produzca es preciso desarrollar en los alumnos competencias cognitivas y metacognitivas mucho más exigentes de las que eran necesarias hace décadas atrás. De no ser así, esa pluralidad representacional más que a la complejidad conducirá a la perplejidad, la densidad informativa se convertirá en «ruido» y en vez de integrar múltiples mundos los alumnos tenderán a aceptar como verdadera aquella realidad que mejor se acerque a sus preferencias o incurrir en un relativismo escéptico en el que todo vale (Pecharromán y Pozo, 2006, en Pozo y Monereo, 2008: 123).

La orientación universitaria debe hacerse cargo de este nuevo desafío, desarrollando competencias para moverse en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, habilidades que integrarían las «nuevas formas de pensar que traen las TIC» y que son requeridas ya desde su etapa de formación y lo serán más aun cuando se inserten en el mundo laboral. Entre ellas: solución de problemas interdisciplinarios, integración de conocimientos complejos, formulación de juicios a partir de información, aprendizaje autónomo y para la investigación, análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas, comunicación eficaz y promoción del avance social, científico y ético.

En la línea de lo mencionado, recientemente Maggio (2018:35) en su documento: «habilidades del SXXI, cuando el futuro es hoy», menciona las siguientes habilidades para el Siglo XXI, entre otras categorizaciones posibles:

**Tabla 2. Habilidades para el Siglo XXI**

| Categoría   | Concepto   | Habilidades   |
|---|--|---|
| De aprendizaje e innovación                             | Preparan para la complejidad creciente de la vida y los ambientes de trabajo.  | 4Cs” son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• creatividad e innovación,</li> <li>• pensamiento crítico y resolución de problemas,</li> <li>• comunicación,</li> <li>• colaboración.</li> </ul> |
| Vinculadas a la información, los medios y la tecnología | Vinculadas a la información, los medios y la tecnología.   | Alfabetización informacional.<br>Alfabetización en medios.<br>Alfabetización digital.   |
| Habilidades para la vida y la carrera                   | Tienen un carácter social y emocional y permiten navegar la complejidad de los ambientes en los que nos desarrollamos. | Flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad.   |

Fuente: Maggio (2018: 35): «habilidades del SXXI, Cuando el futuro es hoy».

Propone abordar estas habilidades en articulación con las materias y temas interdisciplinarios propios de este siglo, tales como la alfabetización ambiental y la educación en temas de salud, a las que agregó la interculturalidad y plurilingüismo.

Estas competencias complejas se forman de modo espiralado, a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes, desde el ingreso hasta el egreso, no siendo responsabilidad de un área o de un solo docente sino de todos los intervinientes en la formación académica, entre ellos los orientadores educacionales en sus diversas acciones institucionales.

#### **Desafío: trabajar la inclusión y atención a la diversidad**

Este desafío implica el respeto al derecho a la educación para todas las personas que deseen estudiar en la Universidad. ¿Qué significa incluir? La palabra incluir proviene del latín «includere» que significa abarcar, contener en sí, involucrar, implicar, introducir, hacer parte. En una sociedad inclusiva, se valora la diversidad humana y se fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Se trata de aprender a convivir y construir un mundo de oportunidades reales para todos.

Para UNESCO (2009) la educación inclusiva es un proceso que comporta transformación de los centros de aprendizaje para atender a todos los sujetos. Una universidad inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas necesarias para su progreso académico y personal. Por lo tanto, la inclusión no puede reducirse a solo una cuestión curricular y organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación. Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para que puedan atender a la diversidad del alumnado,

no solamente por razones de discapacidad, sino también a minorías étnicas, poblaciones rurales, a quienes tienen dificultades de aprendizaje o de otra índole.

Se trata de fortalecer la capacidad de la universidad para albergar y hacer parte de su proyecto educativo a todos quienes quieren participar, brindando oportunidades de aprendizaje a toda la población sin discriminación por condición, origen o procedencia alguna. La orientación aquí tiene un rol imprescindible, dialogar con el joven y sus familias sobre las posibilidades genuinas para concretar su proyecto vital atendiendo a sus características, posibilidades y competencias requeridas por el ejercicio profesional. Será un camino en construcción único para cada situación, carrera e institución.

Además, teniendo en cuenta este paradigma una tarea desde la orientación es trabajar en el apoyo al alumno y al docente, aportando a la realización de «configuraciones de apoyo». Se entiende por tales a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las «ayudas» que requiere el estudiante para desempeñarse en el entorno educativo con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

En síntesis, la inclusión en la Universidad implica un currículum común con la posibilidad de desarrollar una trayectoria educativa integral que atienda las particularidades de cada estudiante. Ese currículum procura garantizar la equidad en el derecho a la educación.

## Síntesis

En síntesis, la trayectoria estudiantil es una construcción, es un camino que va elaborando el joven en interacción con otros actores institucionales. La orientación —desde una visión sistémica— acompaña ese transitar, se desafía y crece junto con el estudiante en los diferentes momentos o etapas de esta trayectoria, en un devenir dinámico y flexible, con estrategias posibilitadoras y con una mirada de prevención y promoción.

Los desafíos enunciados no se agotan en los propuestos en este breve ensayo ya que varían según contexto y lineamientos institucionales. Debatirlos y repensarlos ofrece un prometedor futuro para la labor orientadora en las instituciones de nivel superior.

Como principio rector final se propone: *orientar y gestionar desde la esperanza*. La esperanza moviliza, incita a aprender, a buscar y a encontrar. La desesperanza paraliza. Y orientar es trabajar, acompañar y gestionar la esperanza de los jóvenes en sus proyectos vitales y profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.** (2007). La transición en la vida universitaria. Éxito, fracaso, cambio y abandono. *Memorias del IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV* (t064-c36). Santa Fe.
- Aisenson, D.** (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, pp. 155-182 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Alonso Tapia, I. Montero y J.A. y Huertas** (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. (Registro de la Propiedad Intelectual: 91.618).
- Alonso Tapia, J.** (2000) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Barbarella, M.** (comp). (2004). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de universidad Neuquén: Educo*.
- Cabra Torres, F. y Marciales Vivas, P.** (2009). *Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Univ. Psychol. v. 8 no. 2 PP. 323-338 Mayo Agosto ISSN 1657-9267.

- Carlino, P.** (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Carrasco, J. B.** (2001). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Buenos Aires: Rialp.
- Castoriadis, C.** (1998). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Casullo, M.** (2002). *Evaluación del Bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, V.** (2010). *Influencia de un sistema de tutorías basado en el uso de las TIC en la disminución de la deserción y el fracaso académico de alumnos de primer año de la Universidad Juan Agustín Maza de Mendoza (Argentina)*. Tesis Doctoral.
- Cibeira, A. y Betteo Barberis, M.** (coords.) (2009). *Jóvenes, crisis y saberes Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez, A.** (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe* (N° 22). Fundación Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Chocarro, E., González Torres, M. del C. y Sobrino, A.** (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones, N° 12.
- Coll, C. y Monero, C.** (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coronado, M y Gómez Boulín, M.J.** (2015). *Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- Daura, F. T.** (2010). *El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*. En Resúmenes Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2012, Buenos Aires.
- Díaz y otros** (2012). *Educación expandida*. Zemmos98. Creative Commons Reconocimiento – España. Documento digital. <http://creativecommons.org/licences/by-sa/3.0/es>
- Donolo, D. y otros** (2008). *MSLQ Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dussel, I.** (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación «TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula». Buenos Aires: Santillana.
- García Fanelli, A.M.** (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. DEBATE 5. Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Garzuzi, V., Bollati, F., Lowi, T. y Ortiz, N.** (2015). *Motivación académica en alumnos universitarios*. Un estudio en la UMaza de Mendoza. Publicado en Revista de Investigación Año 2015. N° 7. I Jornadas Internacionales de Investigación, Ciencia y Universidad. VII Jornadas de Investigación UMaza. Editorial UMaza. ISSN 2314-2170. pág. 141.
- Garzuzi, V.** (coord.). (2016). *El Estudiante Universitario*. Mendoza, Editorial UMaza.
- González Torres, M. y Sobrino, Á.** (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos*. España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones, N° 12.
- Huertas, J. A. y Montero I.** (2001) *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Agudo R.** (2003) *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación*.
- En Monereo Font, C. y Pozo Muncio J. I.** (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Kantor, D.** (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes – 1a ed. –* Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S.** (2013). *Entre adolescentes y adultos en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.** (2008). *Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence*. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Margulis, M.** (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez-Fernández, J.R. y García-Ravidá, L.** (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Revista Profesorado*. Currículum y



- formación del profesorado, 16(1).
- Maggio, M.** (2018). *Las habilidades del Siglo XXI, cuando el futuro es hoy*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morin, E.** (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morchio, I. L. (coord.), Difabio de Anglat, G., Del Rio Bayari, A., González, G., Garzuzi, V., Di Blasi, I., González, M. Giorda, M.E., Alarcón, A. García, G. Berlanga, L.** (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado. Buenos Aires: Teseo. Publicada además en la Biblioteca Digital. URL: <http://bdigital.uncu.edu.ar/8360>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P.** (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. Papeles del psicólogo. Sección Monográfica, 27(3), 139-146.
- Núñez, J. C.** (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. (ISBN- 978-972-8746-71- Disponible en <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3>).
- Oliva, A. y otros** (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. [Recurso electrónico]. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Panadero, E. y Alonso Tapia, J.** (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje*. Anales de Psicología, vol. 30, Nº 2. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Pantoja, A. y Campoy, T.** (Coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. España: Universidad de Jaén.
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., Donolo D. y Chiecher A.** (2006) Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Serie Psicología Educativa. Río Cuarto: EFUNARC.
- Piscitelli, A.** (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rascovan, S.** (2012). *Los jóvenes y el futuro*. Programa de orientación para a transición al mundo adulto. Proyecto con recursos y actividades. Buenos Aires: Noveduc.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D.** (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Anales de psicología, Vol. 19, Nº 1.
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A.** (2007). *Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior*. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Rozenbaum, D.** (2010). *Los alumnos están desmotivados ¿Y nosotros? Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº XIII*. Año XI, Vol. 13. Buenos Aires, Argentina.
- Soler Julve, I.** (2013). *Los estudiantes universitarios*. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Tinto, V.** (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. Nº 71. México.
- UNCuyo** (2010). *Universidad e Inclusión Revista Noticias Universitarias*.
- UNESCO** (2008). *Conferencia Internacional de Educación. «la educación inclusiva: el camino hacia el futuro»*. Ginebra.
- UNESCO** (2009). *Directrices sobre la Inclusión en educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A. y Nuñez, J.C.** (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, vol., XIV, 1, 3-34.
- Zaffaroni, A.** (coord.). (2012). *Estudios sobre juventudes en argentina II*. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Zipperovich, C. y Mercado P.** (2006). *Los instrumentos mediadores (IM) en el aprendizaje universitario*. Los procesos de pensamiento en la lectura y escritura. Síntesis. Original Disponible en <http://www.unam.edu.ar>

# Despertar sin retorno. La enseñanza en la universidad y la perspectiva de género

Geraldine Vidal Gómez

Profesora de Grado Universitario en Psicología recientemente graduada  
Facultad de Psicología - Universidad del Aconcagua – Provincia de Mendoza – Argentina

**Dirección electrónica:** geraldinevidalgomez@gmail.com

*El cuerpo social ha ampliado su autoconciencia. Yo -un fragmento minúsculo del cuerpo social- he ampliado mi autoconciencia. Hasta hace unos años yo no dudaba en autodenominarme –y con cierto orgullo- como una «Mujer». Hoy no podría aseverarlo con tanta firmeza. Hoy creo ser consciente de que no existe ninguna palabra que pueda definir exhaustivamente mi existencia sexuada en este mundo.*

A pesar de que el debate sobre la *identidad* de género es un tema bastante novedoso y actual, el debate sobre la identidad, es un debate antiquísimo. Durante siglos la filosofía ha debatido incesantemente sobre la posibilidad o la imposibilidad de la existencia de una identidad finita y cerrada, pero es en las últimas décadas que la cuestión de la identidad como interrogante filosófico académico/intelectual, ha ido abandonando poco a poco el claustro universitario e intelectual, y con la ayuda de los medios masivos de comunicación/difusión y las redes sociales comenzó a extenderse al público en general, generando como consecuencias una ola de grandes polémicas y disputas en la vida cotidiana.

En los últimos años, en la sociedad argentina –sociedad de la que soy parte- se ha abierto un espacio de interrogación que apunta al cuestionamiento de la cultura patriarcal y a las identidades de género, que dicha cultura ha construido a lo largo de la historia y definido de forma taxativa y binaria: *hombre y mujer*. Más allá de las posiciones y opiniones personales que cada uno tenga al respecto, estamos siendo testigos de un **despertar sin retorno**, un despertar de identidades que fueron –durante muchos siglos- adormecidas y sometidas a vivir en una pesadilla surrealista y dantesca. Ante este panorama resuena en mí el siguiente interrogante: ¿Qué postura adopta las instituciones de educación superior frente a este despertar **sin retorno**?

En los años que llevo como estudiante universitaria he podido sacar algunas *conclusiones inconclusas*. Los institutos de educación superior no abordan de manera unívoca los acontecimientos sociopolíticos de la actualidad, sino que existe un vasto repertorio de estrategias de afrontamiento educativo que generalmente son impulsadas por y desde las diversas subjetividades que conforman el cuerpo docente de cada institución, y no por algo estrictamente normativo.

A pesar de que me autoproclamo «en contra» de los estereotipos, me veo obligada a realizar una clasificación simplista de aquellas posturas que de las que he sido testigo en mis años como estudiante universitaria.

En muchas ocasiones un sector del cuerpo docente, actúa como si afuera de las instituciones educativas *no pasara nada* relevante, ni digno de ser mencionado en los auditorios/salones/aulas, siguiendo con el programa de estudio establecido previamente. Otro sector considera que los cambios acontecidos en la actualidad son como una especie de cataclismo social y cultural –generalmente esta forma de valoración es profesada por la parte más conservadora del cuerpo docente, y según mi vivencia y opinión esta postura es la más dañina y perjudicial, porque en la mayoría de los casos viene acompañado de una lista interminable

de prejuicios morales hacia la diversidad social, cultural y sexual, poniendo de manifiesto su hostilidad al cambio y/o a la diversidad. Por fortuna también he tenido la oportunidad de vivenciar personalmente, que otrxs docentes deciden tomar una postura que posibilita la expresión de las diversas voces e identidades, abriendo de esta manera un espacio más democrático y coherente con el *ideal ético* que se le atribuye a la educación actual, ésta postura es generalmente tomada por docentes que se ven personalmente interpelados por los cambios sociales que acontecen.

**Como reflexión final propongo la siguiente pregunta, que por supuesto queda abierta para continuar el debate:**

¿Por qué es importante que la educación superior incorpore la perspectiva de género en sus dispositivos educativos independientemente de la disciplina que se trate? Desde mi punto de vista, la incorporación de la perspectiva de género y un lenguaje no sexista en el discurso académico, es un proyecto impostergable en la actualidad para el ejercicio efectivo de los derechos que tenemos *todxs a ser nombradxs* para existir dignamente en un espacio simbólico democrático.

La perspectiva de género no debe ser *incorporada*, ni anexada solamente como un mero enfoque teórico específico, ni abordado sólo como una temática «más» en alguna asignatura, y mucho menos relegada a una asignatura optativa en carreras de ciencias sociales y humanas.

«Pensar» con y desde la perspectiva de género no es algo que vaya a acontecer repentinamente de la noche a la mañana, implica un proceso de deconstrucción permanente de los prejuicios que hemos heredado culturalmente, pero a pesar de no ser un proceso simple para llevar a cabo de forma inmediata, considero desde mi opinión que estamos viviendo tiempos que posibilitan la incorporación y «naturalización» de las distintas perspectivas de género como modo de ver y actuar en un mundo social heterogéneo.

El lenguaje no sexista y las perspectivas de género son necesidades, demandas y un derecho social de los sujetos que durante siglos hemos sido negadxs por el lenguaje dominante. No podemos pensar en construir y habitar en sociedades justas y democráticas, cuando más de la mitad de la población está excluida del lenguaje. Parfraseando una frase casi clisé que se repite hasta el cansancio en la mayoría de los debates sobre lenguaje inclusivo no sexista: **lo que no se nombra no existe**, lo que no se nombra queda reducido a una nada inefable, con la excusa falaz de que ya existe un lenguaje universal e inclusivo, que por supuesto es «masculino».

## Artículos de opinión

# Pedagogía Universitaria: Educación Superior en tiempos de cambios

**Elia Ana Bianchi Zizzias**

Profesora y Licenciada Filosofía.  
Exdecana Facultad de Filosofía y Letra, UNCuyo  
Diputada Nacional (MC)  
Presidente Fundación Educar.  
Directora del Proyecto Ludoníño

**Dirección electrónica:** zizziaseducar@gmail.com

El desafío de los paradigmas educativos emergentes en los escenarios contemporáneos, requiere un cambio en las concepciones metodológicas que orientan la formación de profesores en Docencia Universitaria.

A manera de ejemplo, nos referimos a algunos de estos paradigmas, tales como el de complejidad, sistémicos, organizacionales, TIC, constructivismo/competencias.

Reflexionamos sobre la situación actual de las universidades argentinas, evocando la importancia de la Reforma Universitaria de 1918.

Describimos el inicio de la Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo, su continuación en los cursos de posgrado en universidades públicas y privadas, en las redes internacionales, especialmente, en América Latina.

Finalmente, destacamos la importancia de la formación colaborativa en Pedagogía Universitaria de los docentes, los alumnos y las instituciones académicas, advirtiendo sobre sus ventajas y riesgos.

*The challenge of the emerging educational paradigms in contemporary scenarios, calls for a change in current methodological conceptions guiding training of University professors.*

*As an example, we refer to some of those paradigms, such as Complexity, Systemic, Organizational, TICS, Constructivism / abilities.*

*We think of the current situation of Argentine Universities, considering the importance of the 1918 University Reform Movement.*

*We describe the beginning of University Pedagogy at the Universidad Nacional de Cuyo, its continuity in graduate courses in public and private universities, as well as in international networks, especially Latin American.*

*To conclude, we emphasize the importance of collaborative training for university pedagogy of teachers, students and academic institutions, warning about their advantages and risks.*

La sociedad cambiante, la aceleración del tiempo histórico, el avance científico y tecnológico exigen, no sólo la reflexión a nivel científico sobre estas problemáticas, sino también, la puesta en marcha de programas que respondan eficazmente a estas situaciones de cambio en las universidades de América Latina.

Los cambios de paradigmas educativos que representan, sin duda, las tendencias políticas de los diferentes contextos y los avances exponenciales en la era del conocimiento y la comunicación, son un desafío y una necesidad de permanente actualización para la formación de la docencia universitaria.

El proceso educativo obliga a enfrentarse a diario con la tarea de planificar experiencias de enseñanza—aprendizaje, de guiar a los alumnos, de resolver situaciones particulares y con un sin fin de cuestiones similares. Cierto es que poseen fuentes de orientación y conocimientos, como la experiencia, las autoridades en la materia y la tradición. Sin embargo, el mayor aporte en cuanto a la toma de decisiones en esta área proviene del conocimiento científico-pedagógico que se tiene del proceso metodológico educacional. Se puede afirmar que las expectativas sobre la tarea docente superior han cambiado. En efecto, la sociedad actual exige un alto grado de profesionalización, un docente situado en la realidad, implicado en las manifestaciones socioculturales y comprometido con el tiempo histórico en el que le toca actuar. El profesor universitario ha perdido su carácter de depositario absoluto de la verdad científica y el de mero expositor de conocimientos en una relación unilateral de docente—alumno. Es, precisamente, esta relación la que debe enriquecerse con nuevas formas de comunicación. El docente enseña a aprender, pero también aprende. Se convierte, entonces, en orientador de aprendizaje, organizador de tareas, en investigador, en tutor, en asesor. Pero, además, desempeña otras funciones no menos importantes, tales como la relación con sus colegas, la convivencia docente participativa, su colaboración activa en las distintas unidades académicas de la institución, el desempeño de roles jerárquicos, su función de agente culturizante, su significación en la comunidad. En consecuencia, debe tomar conciencia de la necesidad de perfeccionamiento permanente implícito en la pluralidad de su dimensión profesional y, por supuesto, en el grado de eficacia de su ejercicio.

En la actualidad, no son suficientes la vocación, las aptitudes naturales para la enseñanza o el prestigio científico, es necesario también perfeccionarse para optimizar el hecho educativo. Ampliar el horizonte de posibilidades metodológicas implica creatividad, originalidad y participación. Porque, en definitiva, la eficacia docente surge de la personalidad del docente con el método objetivamente válido, como afirma el destacado pedagogo italiano Renzo Titone (1986).

En este ensayo, me referiré a los antecedentes de Pedagogía Universitaria en Mendoza (Argentina) por lo cual me permito, informar sobre mi experiencia personal como iniciadora de los «Cursos de Especialización Permanente en Pedagogía Universitaria» que, con el aval del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, iniciamos con un equipo de colaboradores, a partir del año 1982 y hasta 1986, se dictaron en la Facultad de Filosofía y Letras y en el Instituto Balseiro. Sus objetivos fueron:

- Optimizar el proceso de enseñanza—aprendizaje a Nivel Superior,
- promover la especialización y el perfeccionamiento docente,
- intensificar los estudios y prácticas de metodología educativa, actualizar técnicas de investigación,
- desarrollar la comunicación interdisciplinaria,
- facilitar la difusión e intercambio de experiencias educativas,
- capacitar para cumplir roles de conducción,
- reflexionar sobre temas de deontología profesional.

Se dictaron seis cursos, de ocho módulos cada uno, al que asistieron profesionales de distintas áreas, del país y de Chile. A pesar del impacto académico que provocaron los cursos, por razones más políticas que académicas, cerraron su ciclo en 1985. Pero la semilla quedó plantada. Pedagogía Universitaria solo quedó

como materia curricular en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Paralelamente, difundimos estas experiencias en el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), institución académica internacional, fundada hace más de 30 años, de la que forman parte importantes universidades de América Latina y de Europa. Con el correr de los años, el propósito institucional de CINDA se ha ido perfilando, básicamente, hacia los temas de política y gestión universitaria.

En el período 1984-1988 estuvo centrado en la evaluación del perfeccionamiento docente, como mecanismo para producir cambios cualitativos en la educación superior. Como resultado de este período fue la publicación del segundo libro: *Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones* (1986) en el que tuvimos la oportunidad de publicar las experiencias realizadas en la Universidad Nacional de Cuyo. En él se concluye que la capacitación pedagógica de los profesores es fundamental para mejorar la docencia, pero es insuficiente. Si no se da en un contexto institucional amplio, en el cual se involucren no solo programas permanentes, sino también, recursos suficientes y motivación del profesorado.

**En la actualidad, CINDA trabaja en tres ejes:**

- **El Programa Académico:** tiene por fin analizar, sistematizar y difundir los más importantes temas vinculados a la educación superior.
- **El Programa de Movilidad Estudiantil:** su objetivo consiste en promover el intercambio de estudiantes de pregrado.
- **Programa de Prestación de Servicios:** su misión es transferir los conocimientos y destrezas acumuladas en el Sistema CINDA.

La carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria comenzó en 1995 en la Universidad Nacional de Cuyo, como un servicio de la institución a sus educadores.

Su propósito fue transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios. A partir de septiembre de 1998, el posgrado fue abierto a docentes de otros establecimientos de educación superior. La permanencia de la carrera se ha basado, por un lado, en la concepción pedagógica y la organización del sistema en la modalidad semipresencial o a distancia. La propuesta en torno a la producción discursiva es un elemento distintivo en la Especialización. Cada participante se apropia de conceptos, trabaja sobre su experiencia y simultáneamente, construye un texto como obra personal y como resultado de sus prácticas de aprendizaje.

En la actualidad, ofrecen cursos de Especialización en Docencia Universitaria la UNCuyo, también Maestría, la Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Mendoza (UTN), Universidad «Juan Agustín Maza» y varias universidades privadas en Mendoza y en el país, presenciales y a distancia, participando de varias redes internacionales sobre la materia. Por ejemplo, la Red constituida con apoyo de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Tiene la intención de agrupar a los académicos que investigan y trabajan en la formación de doctores en Ciencias Sociales en esta extensa área geográfica y cultural para, de manera coordinada, contribuir al incremento de su calidad. El objetivo principal de la red es coordinar y divulgar las actividades académicas que realizan los investigadores en varios países iberoamericanos.

A cien años de la revolución educativa que promovió la Reforma Universitaria en la Universidad de Córdoba (Argentina) es importante recuperar sus valores y principios: democratización y modernización, como reguladores de los cambios que nos presentan nuevos escenarios en la vida universitaria.

La Reforma de 1918 significó un salto cualitativo con un modelo democrático que sustituyó con éxito el viejo modelo vertical, conservador y excluyente imperante, que se expandió por toda América Latina, con ecos en los movimientos estudiantiles franceses del 68'. El movimiento estudiantil espontáneo impuso finalmente,

la autonomía universitaria, el cogobierno estudiantil, la libertad de cátedra. La asistencia libre a clases y los concursos para cubrir cargos docentes. Estos logros permitieron el acceso y participación en la vida universitaria a sectores sociales que se encontraban excluidos.

Han pasado 100 años de historia argentina, una historia pendular entre democracias imperfectas y totalitarismos, entre liberalismos, neoliberalismos y populismos que impactaron de forma desigual en el devenir del sistema educativo argentino y, en consecuencia, en las universidades. Los principios de la reforma no se tradujeron siempre en las políticas educativas de los distintos gobiernos. Todavía tenemos una gran deuda y un enorme desafío. Si bien es cierto que en los tiempos democráticos se cumplieron con los principios de gestión y participación, el rol del docente universitario continuó, hasta hace algunas décadas, siendo un modelo transmisor de conocimientos en el aula, con predominio de las clases magistrales y con desconocimiento de los avances de la pedagogía en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para celebrar el Aniversario del Manifiesto de Córdoba, se reunieron en esa ciudad, Argentina convocados por el CRES (2018): III Conferencia Internacional de Educación Superior, en junio de 2018, rectores, directores, académicos y estudiantes en la reunión preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO. La autonomía universitaria y la calidad fueron algunos de los tópicos del encuentro. Sin lugar a dudas, el tema de Pedagogía Universitaria (PU), fue debatido en profundidad al abordar el tema de calidad de la educación superior. La Declaración final «ratifica y subraya el postulado de que la educación superior constituye un bien público social y un derecho humano universal, y remarca la responsabilidad que tienen los Estados en garantizar el cumplimiento de ese derecho a todos los ciudadanos». «Esos principios –señala el texto- se fundan en la convicción de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para garantizar los derechos humanos básicos».

Dirigida a los hombres y las mujeres de América, reafirma «el compromiso de la región con un mundo más justo, equitativo, igualitario y sustentable», ante «los vertiginosos cambios que se producen en la región y el mundo en crisis» (CRES, 2018).

Asimismo, refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de la reunión de La Habana, Cuba (1996); la Conferencia Mundial de Educación Superior de París, Francia (1998); y de la CRES celebrada en Cartagena de Indias, Colombia (2008), y se pronuncia «a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común, y los derechos para todas y todos» (CRES, 2018).

El planteo anterior, me mueve a reflexionar sobre los nuevos paradigmas educativos contemporáneos que desafían a todo el sistema educativo. En este ensayo solo me propongo poner a consideración los modelos que emergen en esta era de globalización, era del conocimiento y la información. Por una parte, el Paradigma de la Complejidad, que nos sitúa la interpretación de una realidad compleja, multidimensional, interconectada a través de redes de la comunicación. Los Modelos de la telemática (telecomunicación+informática), Los Paradigmas Sistémicos, los nuevos Paradigmas Organizacionales, los Paradigmas constructivistas, que abordan el tema de las competencias, etc.

En consecuencia, si pensamos en la multiplicidad de teorías y modelos educativos, que desafían los roles del docente universitario, la capacitación implica un abordaje que considere la necesidad de adecuarse críticamente a los cambios, que considere no solo la motivación, sino también un entorno institucional comprometido y abierto a la creatividad, la investigación, el trabajo en equipo, la incorporación de las Tics, los avances psicológicos y pedagógicos en la relación enseñanza-aprendizaje, el compromiso ético que caracteriza el hecho educativo y las políticas educativas democráticas y participativas. Además, el planteo común de metas, (profesor/alumno/institución) de acuerdo a las posibilidades y valoración del contexto.

Sin embargo, al analizar algunos currículos de las carreras de Docencia Universitaria, advierto los siguientes obstáculos y propuestas que deberían ponerse a consideración de los docentes que actualmente dictan los contenidos de la especialización o maestrías:

- Resistencia al cambio.
- Distancia entre la Teoría y la práctica concreta.
- Ausencia de interrelación en los diferentes contenidos.
- Cada docente debería plantearse y seleccionar los contenidos que facilitarán a los participantes (que provienen de distintas carreras) su labor en el aula «ponerse en lugar del otro».
- Incorporar el tema de resolución de conflictos.
- Desde el punto de vista de la mediación pedagógica, podemos afirmar que los paradigmas de educación superior a distancia y de educación virtual, ofrecen ventajas, pero también riesgos en las relaciones interactivas de los sujetos actuantes, (estudiantes, tutores, e institución).
- Educación Superior sin fronteras. Tendencia y desafíos en la movilidad de los títulos.
- Reflexionar sobre temas de deontología profesional. La cuestión ética del ejercicio profesional resulta necesaria, en esta época de transmutación de valores.

Finalmente, el hecho educativo, en cualquier nivel, es un acto de creación colaborativo que exige, tal como lo pensaban: Aristóteles: «El justo medio»; Descartes: «El sentido común», o más recientemente; Edgar Morin: «Una cabeza bien puesta».

## Referencia Bibliográfica

- Titone, R.** (1986) *El Lenguaje En La Interacción Didáctica Teoría y Modelos de Análisis*. Madrid. Ed. Narcea.
- Bianchi Zizzias, E.A.** (Comp.) (1985). *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Mendoza. Argentina Ed. Elia Ana Bianchi Zizzias. Tomo 1º.
- Pedagogía Universitaria en América Latina**. PREDE/OEA-CINDA. (1986) 2º Parte. Evaluación y Proyecciones. Santiago. Chile. Colección Gestión Universitaria.
- Pedagogía Universitaria en América Latina**. PREDE/OEA-CINDA (1988) 3ª Parte. Conceptualización de la función Docente y mejoramiento de la Educación Superior. Colección Gestión Universitaria. Santiago. Chile. Alfabetá impresiones.
- Pedagogía Universitaria en América Latina**. PREDE/ORA-CINDA. (1988) Serie Monografías y Estudios de la Educación. Nº 8. Santiago. Chile. Alfabetá Impresores.
- <http://www.cinda.cl/page/4/?s=Pedagog%C3%ADa+Universitaria&x=45&y=14>
- Conferencia y Seminario internacional:** Educación superior sin fronteras. (2.018) Rescatado en <https://www.cinda.cl/2018/10/05/conferencia-internacional-educacion-superior-sin-fronteras/#more>
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP)**. Rescatado en <http://www.auiip.org/es/>
- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. (2.018) Rescatado en <https://www.facebook.com/especializaciondu>
- Buchbinder, P.** (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Argentina Ed. Sudamericana. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc>.
- Del Mazo, G.** (Comp.) (1941). *La Reforma Universitaria*, 3º T. La Plata. Buenos Aires. Argentina. Ed. Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Halperin Donghi, T.** (1962). *La Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Eudeba.
- Portantiero, J.C.** (Comp.) (1978), *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938)*, El proceso de la Reforma Universitaria. México. Ed. Siglo XXI.
- Natalia Bustelo**, «Los libros e investigaciones sobre la Reforma Universitaria», Corpus [En línea], Vol. 8, No 1 | 2018, Publicado el 05 julio 2018, URL : <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/2246> ; DOI : 10.4000/corpusarchivos.2246



- Corporación Regional de Educación Superior(CRES.2018) Rescatado en: <http://www.cres2018.org/>  
<https://centenariodelareforma.unc.edu.ar/2018/06/15/la-cres-2018-reafirmo-que-la-educacion-superior-es-un-deber-de-los-estados/>  
<https://centenariodelareforma.unc.edu.ar/historia-de-la-gesta-estudiantil/>
- Lipman, M.** (1998). *Pensamiento Complejo y educación*, Madrid. Ed. de La Torre, Maldonado, C. (Ed.). (1999), Visiones sobre la complejidad. Ed. El Bosque, Bogotá.
- Morin, E.** (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, Paris.
- Taeli Gómez F.** (2010) *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. (2010) Polis. Revista Latino Americana. Rescatado en <https://journals.openedition.org/polis/400>  
[http://www.academia.edu/17315799/PARADIGMAS\\_Y\\_CAMBIO\\_ORGANIZACIONAL](http://www.academia.edu/17315799/PARADIGMAS_Y_CAMBIO_ORGANIZACIONAL)  
<https://constructivismo.webnode.es/paradigma-constructivista/>
- Torres Velandia,A.** *La educación virtual: un nuevo paradigma de educación superior a distancia*. Rescatado en : <http://www.xoc.uam.mx/-cuaree/no28.html>.
- Aristóteles.** *Moral a Nicómaco* (1970) libroIV, cap. IV: Del Justo Medio.Madrid.Ed. Instituto de Estudios Políticos
- Descartes,R.** *El Discurso del Método*.Buenos Aires, Ed. Losada 1ª Pte.p.28.
- Morin. E.** (2007) *La Cabeza Bien Puesta: Bases Para Una Reforma Educativa*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Nueva Visión.

# El futuro de la educación superior

**Esp. Méd. Daniel Miranda**  
Rector de la UMaza

**Dirección electrónica:** rector@umaza.edu.ar

Es muy importante conocer cuáles son las principales tendencias o escenarios del mañana en la Educación Superior. Ello obliga a prepararnos para que el futuro no nos tome desprevenidos, para evitar oportunidades perdidas y sobre todo a fin de no generar incertidumbres.

El estudio del futuro de la Educación Superior, cuando se lo considera como una ejercicio institucional, termina siendo un insumo, y los planes estratégicos y los lineamientos de acción y planificación, el producto. En definitiva, además de generar escenarios posibles acerca de cómo será el futuro, termina siendo tanto o más importante el proceso mismo del ejercicio prospectivo. Se trata de desarrollar un enfoque dinámico donde el interés esté centrado en el cambio y la innovación en respuesta a las necesidades dinámicas de los sistemas socio-productivos, asumiendo las complejas variables cualitativas y cuantitativas que intervienen en los mismos.

Aquí, la Educación Superior se convierte en una actividad profundamente sensible ya que es un componente central para el desarrollo de cualquier sociedad que se proyecte. Además, dada su implicancia en el desarrollo del futuro, la Educación Superior no puede soslayar la necesidad de la planificación estratégica mencionada.

El futuro no debe verse desde una perspectiva determinista sino por el contrario, como la gran oportunidad de ir trabajándolo y moldeándolo desde el presente. En este contexto la Universidad tiene mucho por hacer y aportar para la transformación de la sociedad.

Para los próximos años, en nuestro país, los escenarios que pueden plantearse están cargados de alta incertidumbre y quizás no sean tan fáciles de prever, lo que implicará para las instituciones educativas realizar un gran esfuerzo reflexivo y anticipatorio a fin de detectar, desde este escenario, los cambios que puedan condicionar el futuro.

De acuerdo a lo expresado, la prospectiva como tarea de imaginar y generar un posible futuro tiene un papel clave ya que permite identificar las tendencias, revertir las que resulten negativas para el buen desarrollo del país e impulsar decisiones favorables, asertivas y participativas.

La Educación Superior en general y las Universidades en particular ya están inmersas en un contexto eminentemente globalizado, esto torna a muchos de los aspectos de la dimensión educativa y de la formación profesional en más competitivos. Esta característica señalada, propia de los tiempos actuales pone en tensión a la trama histórica del desarrollo de la Educación Superior en nuestro país, considerada una experiencia singular, siendo pública desde el punto de vista del acceso incluyendo en ella los servicios de gestión estatal, privada y cooperativa.

En los procesos de globalización, la Educación Superior corre el riesgo de convertirse en una suerte de herramienta al servicio de intereses de grupos de poder, claudicando sus verdaderos fines: inclusión, participación y compromiso social. Esto amerita estar atentos frente a estos procesos.

Hay que reconocer que las Universidades deben ser globales en cuanto a sus planes, propuestas académicas y perspectivas de internacionalización en la sociedad del conocimiento y a la vez deben desarrollar procesos de territorialización con compromiso social regional.

La explosión demográfica en Latinoamérica y sus consecuencias ya han sido advertidas en cuanto a sus impactos en la Educación Superior, por lo tanto las Universidades deben dinamizarse a fin de mejorar sus respectivas planificaciones, ser más eficientes y productivas y obtener mayor número de matriculados y fuentes de financiamiento.

Las Universidades deberán adaptar sus planes de estudios y la creación de nuevas carreras pensando en la aldea global, la exigencia de nuevas formas de enseñanza y la aplicación de las TICs.

Las Universidades deberán equilibrar en el futuro tres aspectos fundamentales: desarrollar la mejor investigación aplicada posible, insertarse al mercado competitivo y globalizado a través de la interdependencia Universidad - Empresa - Sociedad y en tercer lugar seguir formando los mejores profesionales factibles.

Ante estos desafíos, la Universidad no puede estar despreocupada. Todo esto requiere pasar del paradigma del e-learning al e-teaching. Generar más propuestas de formación profesional acorde a los nuevos tiempos y a los nuevos formatos de aprendizaje actuales y futuros.

Tal como es ampliamente conocido, a la fecha no se han propuesto ni la mitad de las carreras que se necesitarán en los próximos quince años, que depararán nuevos retos en lo atinente a lo social, ambiental y tecnológico. La Universidad del mañana debe ampliar su logística fundamentalmente en la educación virtual pero sin abdicar sus principios rectores: la calidad académica, la ciencia y tecnología y la responsabilidad social.

Con el proceso de internacionalización, la comunidad universitaria se volverá cada vez más heterogénea en cuanto a procedencias y características de sus estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Se pondrá en evidencia cada vez más las diferencias entre las distintas culturas, etnias, religiones y costumbres. Junto con ello deberá afrontar el desafío de atender y recibir a personas de diferentes edades, habilidades, géneros, etc.

## Entrevista

# Entrevista al Rector del Instituto de Educación Superior 9-028 «Profesora Estela Susana Quiroga», Profesor Alejandro Eduardo Fader en el marco de su viaje al exterior para conocer el funcionamiento de la educación superior en Finlandia

**Alejandro Eduardo Fader**

Instituto de Educación Superior 9-028 «Profesora Estela Susana Quiroga»  
Santa Rosa - Mendoza - Argentina

**Dirección electrónica:** [alefader05@yahoo.com.ar](mailto:alefader05@yahoo.com.ar)

Entrevista llevada a cabo el 15 de febrero de 2019 al Prof. Alejandro Eduardo Fader, Rector del Instituto de Educación Superior N° 9-028 «Prof. Estela Susana Quiroga» del Departamento de Santa Rosa que viajó a Finlandia.

**Esteban: - ¿Cuál fue el marco del viaje que realizó?**

**Alejandro: -** Bueno, el viaje se realizó en el marco de un convenio entre el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) con la Universidad de Helsinki. Pude acceder a una beca y por eso viajé.

**E: - ¿Cuál fue el objetivo del viaje?**

**A: -**Fue en realidad conocer el Sistema Educativo Finlandés en todos sus niveles y especialmente en el Nivel Superior. La comitiva de viaje estuvo especialmente enfocada en el Nivel Superior y la formación de docentes.

**E: - ¿Cuándo realizó el viaje y cuánto fue su duración?**

**A: -** El viaje estaba programado en principio para 3 semanas, pero a pedido nuestro -porque había muchas mamás en el contingente- finalmente fue de 2 semanas pero se hicieron las mismas actividades solamente más comprimidas. El viaje se realizó desde

el 25 de setiembre del 2017 hasta el 6 de octubre de 2017, duró 15 días en total. Estuvimos además 2 días en Buenos Aires para conocer al resto de los compañeros de los otros grupos que también viajaban.

**E: - ¿Cómo estaba compuesto el grupo de viaje?**

**A: -** Bueno, el grupo del viaje estaba capitaneado digamos por Emanuel Lista que es el encargado de Formación Inicial del INFOD. Cuando viajamos a Buenos Aires, un día antes de la salida estuvimos con la Directora Ejecutiva del INFOD, Cecilia Veleda, quien nos recibió y nos explicó los objetivos del viaje.

Viajaron con nosotros algunos funcionarios del INFOD y con colegas de otras cinco provincias. A ver si me acuerdo... Entre Ríos, San Juan, CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), bueno, Mendoza y Salta. Por cada jurisdicción iban tres personas: un Rector, alguien del equipo técnico de la jurisdicción que podía ser el Director de Educación Superior o algún otro funcionario. En el caso de Mendoza viajó Emma Cunietti quien por entonces desempeñaba el cargo de Subsecretaria de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. También viajaban personas de los equipos técnicos, en el caso de Mendoza fue Carolina Acerbis. También viajó la docente Flavia Escudero.

### E: - ¿Qué es lo que más le impactó de Finlandia en general?

A: - En Finlandia hay una sociedad muy igualitaria. Yo me vine convencido de que allá funciona el tema educativo porque funciona todo lo demás. Funciona el pago de los impuestos, la responsabilidad. Y como es una sociedad tan igualitaria, el que decide ser plovero gana un poquito menos que un docente, pero decide ser lo que él quiere. Acá me parece que, y esto es una cuestión muy personal, el docente -algunos docentes- son docentes por vocación y otros porque no les queda otra o por la obra social o bueno, conocemos el sistema. Yo sí vi docentes comprometidos, por supuesto (repite) que en todos los niveles entienden a la educación como política de estado. Tienen toda la tecnología incorporada a disposición de la educación. En ese sentido, no vi muchos cuadernos, a veces un block de notas, pero muy pocos. Ellos trabajan mucho con sus tablets, todo informatizado. Eso es lo que más me impactó.

Tampoco tienen estabilidad, y a lo mejor también eso es una presión, porque en realidad el docente que no anda bien, que tiene una mala calificación, el Estado por única vez le da una oportunidad de sacarlo del sistema por un año volverlo a capacitar y volver al sistema. Por supuesto no admiten un segundo fracaso, en eso son muy muy estrictos.

También me impactó mucho el tema los rectores. Allá el Rector es una figura muy respetada pero por solamente su formación y porque en realidad es el que decide cómo va a ser su Instituto. Los rectores tienen la posibilidad de elegir su equipo docente, tienen bastante recursos provenientes de los municipios; porque los municipios también están interesados en que a ellos les vaya bien para estar entre los mejores estándares del país. Tienen muy buenos resultados tanto en las zonas alejadas como en las zonas de las grandes ciudades. Y esto es porque bueno, manejan un currículum adaptable basado en competencias; no se basan en el aprendizaje de contenidos. Y bueno, teniendo todos esos recursos en realidad el docente tiene más ganas de trabajar. Sumado a esto, que tiene la vocación de elegir ser docente está buenísimo por eso.

### E: - ¿Qué es lo que más le impactó en relación con la Educación Superior?

A: - Bueno de la Educación Superior, fuimos a una escuela de formación docente y a una escuela de directivos. Porque allá el directivo, el que decide ser directivo, tiene una carrera especial que les enseñan liderazgo y algunas otras cuestiones inherentes a la carrera. En realidad por supuesto está en el saber hacer, enseñarles. Por ejemplo, a los de formación docente enseñarles a enseñar, que es lo que uno siempre pregona desde la Educación Superior.

Todos los docentes de la Institución saben bien sus objetivos. En eso vi mucha diferencia, mientras que aquí hay muchos profesores, sin desmerecer a nadie ni nada por el estilo, que han sido formados en universidades con una fuerte preocupación por el desarrollo de contenidos.

Por supuesto que para entrar al Instituto de formación docente tenes que haber hecho un test vocacional y realmente dedicarte. Tener verdadera vocación docente. También trabajan eso, con gente que quiere ser docente. Muchas veces se escuchan comentarios como: «no me quedó otra, voy a ser docente». También vi eso, el compromiso tanto del que quiere ser docente como el que quiere ser maestro jardinero, tienen mucho respeto por el otro.

En Finlandia, por lo que puede observar el estudiante es muy cuidado, muy seguido. En las escuelas permanecen jornada y media. Allá anochece muy temprano, eso significa que están casi todo el día en la escuela. La escuela les da un plato de comida caliente por supuesto, con plato principal, con postre. Los estudiantes tienen su zona de descanso y no se llevan los deberes a la casa; que es otra de las cuestiones.

También el padre puede decidir educar a su hijo y no mandarlo a la escuela, también tienen esa posibilidad. Por supuesto acreditando las competencias que hay para cada nivel siguiendo año a año. Entonces, algunos o por viaje o porque tienen su trabajo o algo así eh...que viajan mucho, deciden tener maestros particulares y bueno después acreditan como si

hubiesen ido a la escuela. Eso es otra de las cosas también que las vi bueno en el sentido de que el Estado está presente, pero si vos decidís hacerte cargo de la Educación de tu hijo incluso el Estado te subsidia.

Lo mismo pasa con las mujeres que van a ser mamás, tanto si son profesoras o como si son estudiantes. Cuando van a ser mamás, el Estado les paga y cuando el niño cumple un año, año y medio, el niño tiene derecho a que el Estado le pague la guardería, por supuesto, con todas las condiciones para que esté seguro, con alimentación con todo. O la madre decide quedarse un año más de licencia, el Estado paga la mitad del sueldo y aparte otorga un subsidio equivalente al gasto de una guardería. O sea, el Estado subsidia ese período, de manera que prácticamente se sigue cobrando el mismo sueldo y la gente se dedica al cuidado de sus hijos hasta los tres años.

**E: - ¿Qué aspectos pudo conocer en la educación superior de Finlandia que considere son fortalezas desarrolladas en ese país?**

**A:** - Eh...los docentes son evaluados. No sé si al año o bianuales, no recuerdo, pero sé que hay una evaluación permanente de tanto del directivo, del equipo directivo hacia los docentes. Por supuesto que ayudándolos. Vi algo muy bueno, un profesor de Informática tenía como un visor de sus estudiantes. Podía ver a los que se estaban conectando; él tenía un visor en la misma pizarra magnética que le iba diciendo el nivel de atención que tenían los estudiantes. En ese caso en ese profesor modificaba sus estrategias de acuerdo la cantidad de gente que entraba o levantaba la voz. Gracias a ese visor modificaba sus clases para llamar más la atención de la clase.

**E: - ¿Qué problemas se pueden advertir en ese sistema educativo?**

**A:** - En realidad problemas eh...muchos no se vislumbraron o quizá fue poco el tiempo para y por eso no pudimos verlos. En lo edilicio es impecable, el director/rector recibe fondos desde el municipio de acuerdo con su proyecto institucional para el año y si ve que le va bien al otro año se lo duplican. No son muy burocráticos con el tema de presentar proyectos, se enuncian con claridad los objetivos pro-

puestos y si se logran, bueno, el municipio vuelve a pagar el proyecto, a duplicar o a ofrecer más fondos si es que hay evidencias de que los recursos fueron pocos. En eso no escatiman financiamiento para la Educación ni desde el Municipio ni desde el Gobierno central.

**E: - ¿Qué políticas educativas podrían ser adoptarse/adaptarse a nivel local?**

**A:** - En realidad hay muy pocas cosas que nosotros podríamos aplicar de ese sistema en el sentido que ellos son ocho millones de habitantes. Por otra parte no hay pobres, nivel de pobreza cero. No vi deficiencias en el sistema ni nada por el estilo. Si vi mucho respeto, prácticamente lo que yo extrañaba de las escuelas primarias de acá es que no había ruidos en los recreos (risas) que eso también me preocupó un poquito. En los recreos no vi gente corriendo pero si vi con sus netbooks. Ellos tienen como un box de descanso donde pueden incluso ir al buffet a tomar algo y estar solo, o viendo una película en un box, o jugando a la play station o leyendo un libro, o tocando el piano, ubicados en lugares estratégicos, también hay guitarras colgadas esparcidas por la escuela y bueno, cada uno aprovecha el espacio de descanso. Los recreos son bastantes largos. Creo que tienen uno o dos recreos nada más durante el día pero son bien aprovechados en ese sentido. Y el que no quiere hacer nada se sienta, se recuesta, puede estar tirado en un sillón. También tienen lugares muy muy ambientados, o sea, lugares con música funcional, lugares donde pueden estar y pasarla bien en su espacio de descanso.

**E: - Conocer el sistema educativo de educación superior de Finlandia le permitió descubrir...**

**A:** - Bueno si de algo me vine convencido de Finlandia sobre el Sistema de Educación Superior es que allá en realidad mucho tiene que ver la cabeza, en este caso, las acciones diseñadas por el Rector. Por ejemplo: el tema de las guarderías, el tema de que el estudiante esté bien, esté acompañado, seguir la trayectoria, ponerle gabinetes de orientación. Cosas en las que he estado muy de acuerdo e incluso aplicado en Mendoza. Me acuerdo de mis inicios en Tupungato y cuando luego lo aplique en Santa Rosa al tema de estar cerca del estudiante, ya que da muy buenos

resultados y más teniendo los recursos de los cuales disponen.

Quiero insistir en una idea, me vine convencido de que el Rector tiene mucho que ver. Es el que le dan los recursos y él ambienta la escuela luego de haber estudiado y reconocido las necesidades, tiene una fuerte impronta en las decisiones para hacer lo que crea que es lo mejor. Puede decorarla una vez al año completa la escuela, hay unos cuadros hermosos adentro. Dan ganas de ir a estudiar, estoy hablando de las escuelas primarias también donde en realidad se aprecia el buen gusto y en ese sentido el buen gusto del Rector.

Otra cosa con la que me vine entusiasmado es que los Rectores de allá son los directores técnicos de fútbol; si vos hiciste las cosas bien en este lugar de Finlandia incluso te lo pueden disputar hasta de otros países limítrofes o en la misma Finlandia te ofrecen un contrato mejor. El municipio puede ofrecer un contrato mejor para que vos apliques. O sea que todo ronda en que ellos están preocupados por que se hagan las cosas bien en la Educación para tener la mejor Educación del mundo.

En síntesis, y esto dirigido a los docentes. Yo no vi docentes que no tuvieran vocación de ser docentes. Son muy serios, muy responsables. Por ahí no vi clases con muchas risas (risas), solamente una sola clase de música donde, bueno, los estudiantes lograban ejecutar sonidos increíbles, instrumentos en una escuela primaria. Ese profesor sí me parecía latino porque en realidad tenía diríamos mucha onda, incentivaba a los chicos.

Ahora en la Argentina, me parece que hay muy pocas cosas para aplicar (entre risas). Hay que tener buenas cabezas en la gestión y tener cierto grado de poder elegir tu equipo docente, eso evidentemente da buenos resultados. Y eso se aplica no solamente en las escuelas de educación superior allá en las universidades sino en las escuelas primarias y en las escuelas secundarias.

**E: - Gracias Rector Prof. Alejandro Fader por acceder a la entrevista y compartir con todos sus apreciaciones y experiencias.**

## Experiencia Educativa

# La experiencia de Varkey en Mendoza: un modelo de desarrollo profesional docente

Ana Martiarena

Fundación Varkey - Mendoza - Argentina

**Dirección electrónica:** Ana.Martiarena@varkeyfoundation.org

### Antecedentes internacionales de la Varkey Foundation

Varkey Foundation es una organización sin fines de lucro establecida por Sunny Varkey desde el año 2013, para mejorar los estándares de educación en el mundo. Nuestra misión es que cada niño tenga un gran maestro. Para ello construimos la capacidad docente y realizamos campañas que promueven la excelencia educativa. Con ese objetivo trabajamos activamente en el desarrollo de las capacidades de directores y maestros y en la revalorización de su rol, promoviendo así la excelencia educativa. Creemos que, si garantizamos la calidad de la enseñanza, mejorarán los resultados.

Anualmente, Varkey Foundation entrega el *Global Teacher Prize*, en el marco del *Global Education and Skills Forum*. Este premio busca reconocer la importancia de la labor docente y el hecho de que todos los maestros del mundo sean reconocidos y homenajeados como merecen. Destaca el impacto que tienen los mejores maestros, aquellos que inspiran no solo a sus alumnos, sino a las comunidades que los rodean. La falta de educación es un factor importante detrás de muchos de los problemas sociales, políticos, económicos y de salud que enfrenta el mundo de hoy. Creemos que la educación tiene el poder para reducir la pobreza, los prejuicios y el conflicto. El premio se entrega cada año en el *Global Education & Skills Forum* en Dubái por Fundación Varkey bajo el patrocinio de Su Alteza Sheikh Mohammad bin Rashid Al Maktoum, Vicepresidente y Primer Ministro de los Emiratos Árabes Unidos, y gobernante de Dubái. El jurado conocido como *The Academy*, está conformado por directores de escuela, expertos en educación, artistas, científicos, funcionarios públicos, emprendedores tecnológicos, empresarios, periodistas y analistas de todo el mundo. Todos ellos comparten el mismo objetivo que es destacar el gran trabajo que hacen los docentes y para juzgarlos utilizan una lista integral de criterios. Para garantizar la equidad y transparencia, PwC supervisa el proceso.

Fundación Varkey quiere facilitar una conversación global sobre lo que funciona en educación. Por ello, desde 2013 lleva a cabo investigaciones globales y pioneras sobre algunas de las preguntas más importantes en educación:

- **Índice Global del Estatus Docente.** Los resultados publicados representan el primer esfuerzo integral en analizar el estado de los docentes alrededor del mundo. La encuesta incluyó áreas relacionadas con el salario docente, la actitud de los alumnos hacia los educadores y una calificación de los encuestados sobre su propio sistema educativo. En muchos de los 21 países quedó claro que el estatus de la profesión se ha visto debilitado a través del tiempo.
- **Generación Z: Encuesta de Ciudadanía Global.** Recoge las opiniones de más de 20.000 jóvenes que nacieron alrededor del cambio de milenio. El estudio ahondó en lo que piensan y sienten. Un 80% de los jóvenes cree que adquirir más capacidades los ayudaría a contribuir en mayor medida a la sociedad.



- **Encuesta Global de Padres.** Refleja las esperanzas, miedos y opiniones de más de 27.000 padres de 29 países. En Argentina fueron encuestados 1000 padres de todo el país y el 80% considera que la calidad de la educación de sus hijos es buena o muy buena.

### La Fundación Varkey en Argentina y en Mendoza

La Fundación Varkey Argentina (FVA) fue establecida en octubre de 2016. Comienza sus operaciones en la provincia de Jujuy, lanzando el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE), el 31 de octubre de 2016. Actualmente, la FVA tiene centros de formación funcionando en las siguientes provincias: Jujuy, Mendoza, Salta y Corrientes.

Cada lanzamiento implicó formar un nuevo equipo provincial que reflejara la dinámica del programa y fuese flexible para responder a las particularidades de cada provincia, las necesidades individuales, fortalecer el diseño curricular del programa y ajustar el enfoque para lograr reemplazar el paradigma del conductor único por el del trabajo colaborativo y la creación de equipos.

En diciembre de 2016 acuerdan con la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza comenzar a implementar el PLIE en marzo del año siguiente. Así es como el 20 de marzo de 2017 comienza la primera cohorte del PLIE con casi 100 participantes.

En Argentina también se cuenta con Varkey Academy, especialmente diseñada para participantes y egresados del PLIE. Se trata de una plataforma virtual de aprendizaje colaborativo cuyo principal objetivo es impulsar la creación de una comunidad en la que prime la formación continua de educadores. A través del acceso a cursos con actividades interactivas, videos, clases en vivo con expertos, espacios de debate y curaduría de contenidos, esta iniciativa reúne oportunidades de aprendizaje formal y no formal. A través de la plataforma virtual se permite extender las posibilidades de aprendizaje de los participantes incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación. Los cursos profundizan los contenidos vistos en el programa presencial, desarrollan nuevas temáticas y colaboran en la adquisición de competencias tecnológicas (<https://varkey.academy/>).

Asimismo, con el objetivo de alimentar la curiosidad y despertar la creatividad de los educadores por medio de experiencias tecnológicas, se crearon los Estudios de Innovación. Están dirigido a docentes y directores de escuelas que ya han participado del PLIE. A través de diferentes sesiones de innovación, un grupo de directores y docentes serán guiados por un camino que recorre temáticas diversas como robótica, realidad virtual, arte digital y colectivo, diseño de clase invertida, impresiones 3D, aprendizaje basado en proyectos, entre otras. Nuestro primer Estudio de Innovación fue inaugurado gracias al apoyo de Fundación Banco Nación y del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes a comienzos de agosto del 2018.

### La experiencia del desarrollo de un dispositivo de formación continua como el PLIE

El PLIE, que dicta la FVA, con apoyo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y de la Dirección General de Escuelas, en Mendoza, tiene como objetivo desarrollar las habilidades esenciales para que los Equipos de Conducción Institucional y Equipos Docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo sean gestores del cambio educativo dentro de sus propias instituciones. El diseño de éste se enmarca en los lineamientos propuestos por el Consejo Federal de Educación (Res. 338/18) y busca colaborar con el cumplimiento de los acuerdos firmados por el Consejo Federal de Educación en la Declaración de Purmamarca.

El currículo del PLIE está diseñado para ser de inmediato beneficio práctico y también para ser desafiante, intelectualmente atractivo y provocador. En el marco de trabajo propio del desarrollo profesional de adultos, un docente facilitador guiará el proceso de enseñanza en el paradigma del socio constructivismo.

Al desarrollar capacidades y competencias de conducción educativa, además del desarrollo de los contenidos, se trabajan distintas técnicas y estrategias interactivas que modelizan el trabajo innovador del directivo en la escuela. Las TIC están presentes durante todo el desarrollo del Programa, y los directivos se van familiarizando con diferentes recursos, participando creativamente como usuarios. Se incluyen modelos pedagógicos e instancias evaluativas innovadoras.

El PLIE busca generar capacidades pedagógicas y de conducción pedagógica que incorporen metas comunes, conducción horizontal, capacidades para motivar a los docentes y mejoras en las condiciones de trabajo de la comunidad educativa.

Tal como se expone en el último informe «Aprender»<sup>1</sup> (Aprender, 2017), los lineamientos educativos, entre otros fines, promueven «mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio (...) para el desarrollo de políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país» (Aprender, 2017).

En este sentido, la FVA viene a reforzar la promoción de esa reconfiguración del quehacer de directores y docentes que son quienes de hecho están en contacto directo con los destinatarios finales de la política educativa: los alumnos.

Existe un fuerte respaldo académico a la evidencia de que el rol del directivo tiene influencia directa sobre el rendimiento de los alumnos (Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006; Murillo Torrecilla, 2006; Pont et al., 2008). Como destaca Pont (2008), el liderazgo escolar, al influenciar la motivación de los docentes, mejora el desempeño académico de los alumnos, así como el clima institucional. Inclusive señala que es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad educativa. Dice Pont (2008) «...los desarrollos han hecho del liderazgo escolar una prioridad en los sistemas educativos en todo el mundo. Los hacedores de política deben mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo sostenible»<sup>2</sup> (p. 11).

Si la mejora de la calidad de la educación implica la necesidad de procesos exitosos de cambio de las escuelas, es menester que la función de los directivos al frente de dicha tarea, sea ejercida con liderazgo, que tales directivos: «...inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio» (Murillo Torrecilla, 2006, p. 1).

Es tal la relevancia del rol del directivo escolar para la calidad alcanzada por la escuela frente a la cual se desempeña, que «es difícil imaginarse una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidere» (ibid., p. 5). Así, si bien no podría sostenerse la idea de que contar con un buen directivo es condición suficiente para tener buenas escuelas, sí es claro que es una condición necesaria.

Las primeras investigaciones<sup>3</sup> en torno a las características de un líder (en el amplio sentido del término, no necesariamente escolar), consideraban que tales características eran innatas a algunas personas. Luego, se pasó a diversas categorizaciones y clasificaciones de liderazgo, ya en el ámbito educativo, según favorecieran o no el cambio. Y finalmente se ha llegado a contextualizar el término, más que a intentar conceptualizarlo de modo exacto o rígido y como un atributo propio de una sola persona.

<sup>1</sup>Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.

<sup>2</sup>Traducción hecha por la autora.

<sup>3</sup>Años 1930 a 1940.

El liderazgo comienza a verse menos como un atributo propio de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación. (Murillo Torrecilla, 2006, p. 9).

En cuanto a la relevancia del elemento motivacional, según Romero García (1994), los individuos con una alta motivación al logro tienen la habilidad de trabajar en forma autónoma y se preocupan en todo momento por la calidad y productividad de su labor.

Es en este sentido que FVA trabaja, como ejes, las temáticas de liderazgo e innovación con los participantes de sus cursos, buscando generar en ellos agentes de diseminación de las competencias de líder. Bajo una buena orientación y motivación, todos los miembros del equipo docente pueden ser líderes que integren comunidades de aprendizaje, trabajen de modo transversal e implementen prácticas innovadoras, orientadas y centradas en el alumno y en el enriquecimiento de su trayectoria por la escuela. Así, el director deja de lado su rol burocrático y se transforma en un agente impulsor de cambio. (Áron y Milicic, 2002; Murillo Torrecilla, 2006; Pont et al., 2008; Bolívar, 2011)

La misión de la Fundación Varkey es garantizar que cada niño tenga acceso a un gran maestro. A través de campañas en favor de la excelencia en la enseñanza, la organización del Global Education and Skills Forum (GESF) -foro destinado a discutir la educación y elevar su estándar, el otorgamiento de becas a las iniciativas innovadoras en la formación de profesores y la implementación de sus propios programas de desarrollo profesional, la Fundación busca elevar la calidad de la enseñanza en todo el mundo. Con este propósito, mantiene proyectos en Argentina, Perú, Panamá, Uganda y Ghana, entre otras iniciativas.

### Acerca del PLIE

El PLIE es un programa intensivo de seis semanas que incluye el desarrollo de un proyecto de innovación para cada escuela diseñado por su equipo directivo. De este modo el programa tiene un impacto directo en cada uno de los proyectos educativos de las escuelas que forman parte. A su vez el programa provee herramientas a los directores para fortalecer su liderazgo pedagógico. Para esto, entre otras cosas, promueve repensar la escuela de manera que cumpla con las realidades sociales y organizacionales de la vida en la era digital.

La metodología del PLIE promueve el intercambio de ideas y reflexiones entre directivos, basada en un marco pedagógico socio-constructivista. Por medio de las diversas estrategias que se utilizan (resolución de problemas, estudio de casos, debates, intercambio de roles, representaciones, puestas en común, presentaciones y exposiciones dialogadas), se recuperan las diversas experiencias de los directivos y a través de la teoría se logra construir nuevo conocimiento que podrá ser aplicado en la escuela.

En cada una de las 6 semanas se desarrollan los siguientes módulos:

- **Liderazgo educativo para el desarrollo organizacional y la reforma escolar**

Un liderazgo es construir equipos. Este módulo explora cómo los equipos se construyen y empoderan en las escuelas. En particular, se desarrollan modelos de liderazgo distribuido. La segunda parte del módulo aborda las cuestiones de liderazgo a la luz de los desafíos del Siglo XXI.

- **Gestión de la integración tecnológica**

La tecnología de la información tiene el poder de transformar la eficiencia y la eficacia de las escuelas. Los líderes inculcan, a través de este módulo, cómo planificar, administrar y sostener las implementaciones de TICs en sus escuelas para optimizar sus procesos de gestión y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se abordan los riesgos a los que los estudiantes se enfrentan a partir de la inclusión tecnológica.

- **Liderar y gestionar el aprendizaje, la creatividad y la innovación curricular**

Los líderes escolares eficaces fomentan la evolución de un clima donde el pensamiento original realiza la experiencia de aprendizaje y conduce a la innovación curricular. En este módulo se analizan los distintos niveles de concreción del currículum. Los participantes conocerán prácticas curriculares innovadoras como la enseñanza para la comprensión, a la vez que serán capaces de analizar diferentes propuestas para implementar en sus instituciones.

- **Liderazgo para garantizar la calidad y mejorar el desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Un liderazgo de calidad efectivo garantiza que todos sean responsables de su propia calidad. Las reformas educativas deben llegar al aula. Este módulo trabaja específicamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que lideran los docentes. Se abordan distintas temáticas como los aportes de las neurociencias, el impacto de las emociones en el aprendizaje, la heterogeneidad en el aprendizaje y la educación para la inclusión.

- **Desarrollo profesional de maestros líderes**

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es una filosofía y un hábito que debe fluir a través de toda la comunidad de aprendizaje. Los líderes educativos, los docentes, y toda la comunidad escolar están en constante necesidad de renovar sus conocimientos y desplegar sus habilidades. En este módulo, los miembros del curso tienen el desafío de descubrir sus propias habilidades de liderazgo, sus fortalezas y las áreas a desarrollar. También se estudia cómo analizar y diseñar nuevas estrategias de formación docente para la propia institución.

- **Liderar y desarrollar las relaciones en una comunidad educativa**

Las escuelas exitosas están en el corazón de sus comunidades locales. Los líderes escolares son los primeros responsables de crear una cultura escolar que favorezca el encuentro. En este módulo se analizan los distintos niveles de relación de los actores de la comunidad educativa en función de mejorar el clima escolar. Se trabaja tanto las relaciones dentro de la escuela como las relaciones con las familias y la comunidad en general.



La elaboración del Proyecto de Innovación Escolar (PIE) es una parte crucial del Programa y su diseño se basa en los principios de investigación y acción. A partir de la problematización de la situación de la institución educativa se desarrolla un proyecto de innovación que responda a la problemática planteada.

Para la problematización se proponen cuatro fases secuenciales: identificación del problema, análisis, anticipación y evaluación. Esto da lugar a la elaboración de un proyecto que será presentado en la institución educativa y se llevará adelante en los seis meses posteriores a la finalización de la formación presencial. Esta etapa, a la vez, es acompañada por «seguidores de proyectos», que visitan las escuelas para acompañar el desarrollo de los proyectos.

El PLIE en Argentina, ha sido reconocido por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PRELAC) como un modelo de buena práctica para Latinoamérica y posibilidad de ser replicado en otros contextos. El PRELAC cuenta con el respaldo de las siguientes instituciones: BID, CAF, BANCO MUNDIAL y IAD (El Diálogo Interamericano). Además, el PLIE también ha sido investigado y luego incorporado por la Escuela de Graduados de Educación de Harvard como un caso de estudio de desarrollo de liderazgo, prueba de sus logros como programa.

Para acceder al caso completo: <https://pelp.fas.harvard.edu/files/hbs-test/files/pel089p2.pdf>.

### Alcance e impacto del PLIE

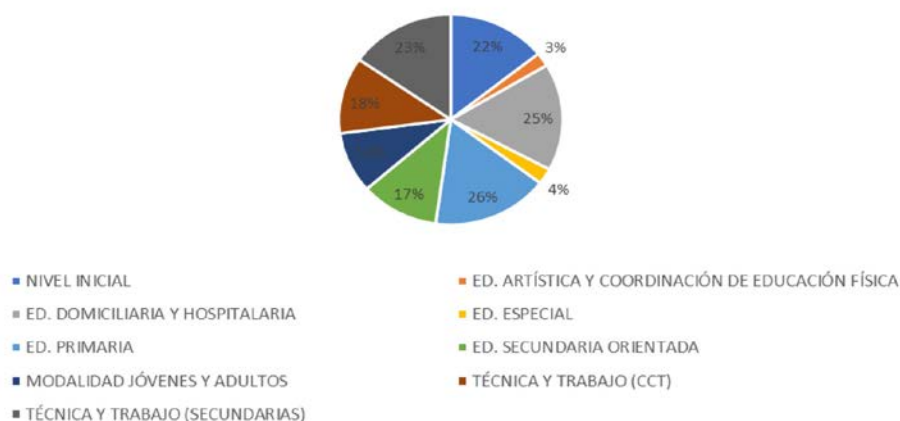
A medida que avanza el tiempo se acumula mayor evidencia sobre la relevancia del liderazgo directivo en la educación. En Argentina, en tan solo 21 meses se capacitaron 4.100 líderes educativos de más de 2.000 unidades educativas impactando así en aproximadamente 400.000 estudiantes.

En Mendoza, al día de la fecha se han capacitado 830 líderes educativos, pertenecientes a un total de 448 instituciones educativas, de los 18 departamentos. Esto representa un 20 % del total de las instituciones educativas de la provincia. El total de instituciones capacitadas por Varkey de ámbito urbano es de 324 y el total de instituciones de ámbito rural es de 124.

A su vez, a la fecha, se cuenta con información certera de que, de los proyectos elaborados durante el PLIE, el 59% se han visitado. De ellos, el 64% muestra un estado de avance significativo en su implementación, 22% muestra un avance incipiente y 14% no ha comenzado a implementarse.

Hasta este momento, el PLIE ha incidido en los distintos niveles y modalidades de nuestro sistema educativo, de la siguiente manera:

Incidencia del PLIE por nivel/modalidad



Asimismo, hemos llegado a los 18 departamentos de la Provincia de Mendoza de la siguiente manera:



### Testimonios y evidencias

El PLIE es un programa reconocido por la comunidad educativa de la provincia de Mendoza. Se destacan los siguientes resultados de la encuesta de satisfacción que realizamos a los participantes al final de cada cohorte:

«Un programa fantástico, que abre cabezas y corazones para la mejora educativa».

«Como una experiencia movilizante, capaz de mover estructuras, muy rica en contenidos, técnicas de trabajo y de participación. En otras palabras, fantástica».

«Excelente. Muy valioso fue que estuviéramos directivos y personal de escuelas de distintas modalidades abordando problemáticas comunes a todos. Me sentí respetada y escuchada. Amplié mi mirada, me enriquecí con sus opiniones y también me divertí».

«Una maravillosa experiencia. Formamos un sólido grupo que se enriqueció al compartir vivencias personales y realidades institucionales diferentes. Todo se hacía más claro en el marco que brindó la teoría y el brillante acompañamiento de facilitadores y tutores».

«Es un curso que te hace mirarte y mirar la escuela desde otro lugar. Es desafiante y te interpela. Te brinda variedad de recursos que te pueden ser muy útiles».

«Necesario para ampliar el conocimiento holístico en educación, mejorar las prácticas docentes e ir adecuando la escuela a las nuevas generaciones de estudiantes mediante la innovación».

«La experiencia fue muy enriquecedora, no sólo por los aportes teóricos, sino por la capacidad de los facilitadores y tutores de conducción y prácticas creativas para el análisis de los distintos temas; me pareció fantástico las actividades vinculantes para con los distintos participantes y grupos de cada cohorte».

«Los temas trabajados son muy importantes para nuestra formación, las dinámicas seleccionadas fueron las adecuadas y seguro que las utilizaremos para bajar la información a nuestros docentes».

«Estoy totalmente satisfecha con los contenidos, pero por sobre todo el compromiso con el que trabajan cada uno de los miembros del equipo Varkey».

Nuestro programa tiene una fuerte conciencia de la importancia del seguimiento. Se destacan así, las siguientes citas de los egresados, rescatadas en las visitas de seguimiento a las escuelas.

**3-075 «Maestro Gonzalo Tabanera», Nélide Martínez**

«Me hizo muy bien la capacitación. Con la visita a mi escuela mientras cursábamos me abrieron el panorama. Fue un honor recibir a mis compañeros y la calidad de Directores, que son, en mi escuela».

**3-076 «Cora Tejeiro de Acosta», Jimena Cornejo**

«Muy valioso todo el conocimiento adquirido, me sirvió muchísimo para la gestión. También, gracias a este Programa comencé a estudiar Ciencias de la Educación»

**3-078 «Luis Francisco Grassi», María del Valle Cabaña**

«Me encantó el curso, el cambio de mirada, porque estoy enamorada de la modalidad Adultos y de mis alumnos»

**0-002 «Dr. Gregorio Aráoz Alfaro», Liliana Britos - Mónica Jaime**

«Fundación Varkey saca otra cosa del docente»

**JIN 0-024 «María Elena Walsh», Viviana Collado**

«El Programa es un mimo para los participantes. Es muy grato ver que están haciendo cosas interesantes, es tanta la riqueza del intercambio con otros. Además, el vínculo afectivo que se da».

**4-037 «Homero Manzi», Laura Pérez**

«Para mí el PLIE es movilización y aprendizaje. Varkey me permitió ver otras realidades similares. Es muy enriquecedor, compartir y tener el espacio de hablar con otros».

**4-005 «Josefa Capdevilla», Iris Ortubia**

«Me vino muy bien la experiencia en Varkey, para lo que estaba pensando hacer en la escuela. Herramientas y el impulso necesario».

**P-223 «Santa Clara», Elizabeth Soto**

«Me abrió la cabeza, fue fantástico. Fortaleció la relación en el equipo directivo».

**1-698 «Provincia de Mendoza», Sara Sandoval y Magdalena Torres**

«Nos permitió ver realidades de otras escuelas. Volvimos a la escuela con todas las pilas».

**1-304 «Luis Baldini», Eugenia Orozco - Rosana Risueño**

«Sirvió para tomar conciencia de muchos eventos que sucedían en la escuela y ahora podemos reconstruir desde los esfuerzos de varios actores de la comunidad educativa»

**1-085 «David Díaz Gascone», María Lidia Sabina**

«Aprendí mucho y a movilizarme para conseguir lo necesario y obtener mejores resultados, y también en apoyo con las nuevas tecnologías».

**1-578 «Ramón Novero», Rosana López**

«Me encantó el Programa, y me despertó mucho».

**1-016 «Petrona Guñazú de Burgoa», Virginia Lagos- Adriana Campos**

«Cuando llegué a Varkey, tenía la necesidad y la idea de lo que se necesitaba en la escuela, pero no sabía cómo implementarlo, Varkey me dio las herramientas para poder llevarlo a cabo».

**1-726 «José Francisco Ugarteche», Alejandra Marzetti y Eva Oyarde**

«Estar en Varkey fue como vivir en un Universo paralelo. Ahora debo conectarlo con la realidad de la escuela».

Es muy interesante poder sumar a estos testimonios, aquellos que hicimos visibles en el reporte 2017, titulado «Proyectos que inspiran». Tomando como referencia diversas escuelas de los distintos niveles y modalidades de nuestra provincia.

**Desafíos y Tensiones de la formación continua en liderazgo e innovación educativa**

A partir de la experiencia de la Fundación Varkey con los programas de formación a nivel internacional, del contacto con los Ministerios de Educación provinciales y con la DGE, y del intercambio asiduo con supervisores, directivos y docentes desde la implementación del PLIE, podemos identificar algunos desafíos y tensiones respecto a la formación continua en liderazgo e innovación educativa.

En primer lugar, la carencia por mucho tiempo de un marco de referencia normativo que describiera estándares para las funciones y responsabilidades del directivo dificultó en cierta medida, a que la formación estuviera orientada a la práctica. Por lo que existieron diversos programas que ofrecían sustento teórico pero no estaban centrados en las funciones y desempeños del directivo. Asimismo, sería posible avanzar en la definición de políticas que se centren en el desarrollo del liderazgo directivo a lo largo de su carrera, identificando instancias de formación inicial que puedan vincularse con la formación continua.

Por otro lado, si bien se observa un aumento en la valoración del liderazgo directivo y de iniciativas que se focalizan en su desarrollo aún es incipiente la vinculación entre estas políticas y otras dimensiones o regulaciones propias del sistema educativo. En particular se trata de las atribuciones en materia de gestión en sentido amplio. Como por ejemplo, acompañar el fomento de la gestión pedagógica con atribuciones relativas al desarrollo profesional de los docentes.

En el proceso de distinguir estadios en la carrera profesional se podrían generar alternativas para reconocer y capitalizar la experiencia y conocimientos de los directivos de mayor trayectoria incluyéndolos en iniciativas de formación profesional de directores novatos o bien fomentando la conformación de redes o comunidades de práctica a través de las cuáles se puedan identificar desafíos, compartir buenas prácticas y difundir innovaciones.

Finalmente, la formación continua en liderazgo e innovación debe propiciar aún más el fomento de la participación de la comunidad y el liderazgo distribuido para lograr que las instituciones cuenten con las capacidades para desarrollar y sostener procesos de mejora continuos. El estudio de los programas de formación vigentes y de los efectos que estos generan en los establecimientos educativos colaborará en gran medida a brindar una formación cada vez más oportuna, pertinente y de calidad.

**Referencia Bibliográfica**

**Arón, A. M., Milicic, N.** (2002). Clima social escolar y desarrollo personal (pp. 5-10). Disponible en:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33362359/Desarrollo\\_social\\_y\\_emocional.Su\\_relacion\\_con\\_el\\_clima\\_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535304661&Signature=JmMLS-JFXafwLP5xgYr4trxYGoLo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DClima\\_social\\_escolar\\_y\\_desarrollo\\_person.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33362359/Desarrollo_social_y_emocional.Su_relacion_con_el_clima_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535304661&Signature=JmMLS-JFXafwLP5xgYr4trxYGoLo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DClima_social_escolar_y_desarrollo_person.pdf)



- Bolívar, A.** (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR nro. 47 - ISSN 0211-819X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837004>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. y Orr, M.** (2007). Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris and D. Hopkins** (2006), Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning (Report Number 800), NCSL/Department for Education and Skills, Nottingham.
- Marzano, R., T. Waters and B. McNulty** (2005), School Leadership That Works: From Research to Results, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Murillo Torrecilla, J.** (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e
- Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H.** (2008) Improving School Leadership Volumen 1: Policy and practice, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Romero García, O.** (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero

## Avance de investigación

# Experiencias de gestión y liderazgo universitario en el siglo XXI: el caso de la UMaza desde las voces de sus actores

Cecilia Raschio, Esteban González, Gustavo Scaffido, Javier Marciali, Mariana Moyano  
Equipo de Investigación Educativa - Universidad Juan Agustín Maza - Mendoza - Argentina

**Palabras claves:** liderazgo educativo, gestión universitaria, estudio de caso

**Dirección electrónica:** cecilia.raschio@gmail.com

### Resumen

La reconstrucción de los antecedentes sociohistóricos como marco de trabajo donde operan los actores responsables de llevar a cabo la gestión institucional, esto es, rectores y sus equipos, por una parte; y la recuperación de las voces, de quienes han sido protagonistas de esta trama, en términos de vivencias y significados, a nivel profesional y académico, por otra; ponen en tensión aquellos aportes teóricos clásicos sobre el liderazgo que provienen de otros ámbitos ajenos a la educación superior.

El objetivo es analizar las experiencias de gestión y liderazgo de los rectores de la UMaza en el siglo XXI.

Se aborda el tema desde un estudio de caso. La perspectiva metodológica es preponderantemente cualitativa. Se llevó a cabo un análisis documental de los planes de gestión y entrevistas a los rectores. Los miembros del equipo de investigación al ser parte de la comunidad estudiada se conforman como observadores participantes.

Los resultados en esta primera etapa indican que el contexto sociohistórico y político y la matriz de formación profesional están conectadas con las estrategias de gestión y liderazgo de los responsables. Hay una idea de continuidad en lo relativo a la visión de largo plazo institucional con un sentido de incorporación de estilos propios de llevar a cabo la representación y el ejercicio del poder. Esto es visualizado en las diferentes etapas y momentos que ha marcado la universidad en sus planes estratégicos. Como ejemplo, de esta afirmación se puede citar la continuidad de las políticas de calidad a través de diferentes periodos de gestión. La universidad participa de agendas de discusión que van tomando diferente valor con el paso del tiempo, como ejemplo, de esto último se destaca la importancia que ha ido adquiriendo el tema de la salud como valor integral en la formación universitaria, la sustentabilidad y lo ambiental.

### Introducción

Las universidades tienen un rol social fundamental ya que forman las clases dirigentes, los profesionales y los tecnólogos con los cuales se construye una sociedad moderna. En Argentina más del 30% de la población económicamente activa tiene estudios postsecundarios. Cerca de 3 millones de personas estudian en la Educación Superior (Pérez Lindo, 2017: 19).

Este desafío implica que la universidad se mantenga actualizada, que elabore planes prospectivos, que conozca las demandas de la sociedad en la cual está inserta, que proponga adelantos a dicha sociedad, que

analice qué impactos a largo plazo puede generar desde las distintas especialidades que posee en su seno y que estudie cómo generar planes de desarrollo socioeconómico local, nacional e internacional.

Mediante todas estas acciones estratégicas se espera que sea una de las protagonistas en este mundo globalizado.

Teniendo en cuenta el contexto dinámico de la sociedad del conocimiento y las acciones esperables de las universidades antes mencionadas, en este trabajo, abordamos el estudio de caso de la primera universidad privada de la provincia de Mendoza de la República de Argentina.

Desde una perspectiva situada y cualitativa, nos proponemos: en primer lugar, describir las experiencias de gestión y liderazgo de los rectores de la Universidad Juan Agustín Maza del presente siglo; en segundo lugar, interpretar y comunicar cómo las acciones de gestión son percibidas por los protagonistas y en tercer lugar, comprender el fenómeno del liderazgo en la gestión universitaria.

Algunos de los interrogantes que surgen de las entrevistas con los rectores y sus equipos son los siguientes: qué importancia en la toma de decisiones y en la generación de estrategias de gestión posee la matriz profesional de estos y cuál es la relevancia que posee la época sociohistórica, el contexto y las estrategias en boga que surgen desde las distintas organizaciones para dar respuesta a estas realidades y necesidades, y que se replican en las distintas instituciones incluidas las universidades; cómo se generan novedosas y creativas estrategias en una universidad, cómo gestionar el cambio que éstas implican, cómo gestionar las continuidades y las rupturas respecto de los antecesores.

Este artículo es un avance del proceso de investigación que estamos desarrollando en la actualidad.

## Metodología

El tipo de investigación es cualitativo. El diseño de la investigación es la perspectiva de la Teoría Fundamentada. El escenario de estudio es la UMaza y su contexto sociohistórico.

Los actores bajo estudio fueron los rectores de la universidad mencionada que se desempeñaron en el siglo XXI, incluido el actual rector. *El tipo de muestreo es el siguiente:* el de participantes voluntarios.

*Los aspectos a analizar son los siguientes:* perfil profesional, la visión y las estrategias de gestión de dichos rectores, entre otros.

*Las técnicas e instrumentos de recolección de dato empleadas fueron las siguientes:* bitácora de campo, en ella se registraron todas las actividades realizadas vinculadas a la investigación; observación participante, con nuestro equipo de investigación, al ser miembros de la institución, asentamos todas nuestras percepciones de las entrevistas y de los escenarios de las mismas; análisis documental de planes de gestión y la entrevista a rectores, equipos de gestión y allegados a los rectores. En este avance analizaremos las entrevistas a los rectores.

Se desarrolló la triangulación de métodos y de investigadores.

En cuanto al análisis de datos cualitativos se desarrolló el Método Comparativo Constante, propio de la Teoría fundamentada y se lo complementó con la bitácora de análisis.

## Primeras aproximaciones

### La historia y el contexto como puntos de partida del escenario institucional

Para introducirnos en el análisis, hicimos en primer lugar una reconstrucción de las distintas etapas institucionales que describen el camino recorrido de la Universidad Juan Agustín Maza revisando los documentos que la misma universidad ha producido sobre sus procesos. Entre los hitos institucionales fue posible encontrar grandes etapas que transparentan la vida institucional y su agenda:

- Etapa Fundacional y de Desarrollo (1960-1980).
- Período de Expansión y Consolidación (1980-2002).
- Etapa de Transformación Institucional (2003-2009).
- Internacionalización, Territorialización y Vinculación con la Comunidad (2010-2016).
- Etapa de Emprendedorismo, Innovación Tecnológica y Transferencia a la Sociedad (2017-2020).

### Perfilamientos que se construyen

Relatamos a continuación algunos rasgos del perfil de los actores bajo estudio, donde es posible ver algunos hilos de la trama que permite incorporar aspectos de la historia personal y profesional de los entrevistados: Uno de los dos casos, el entrevistado A, se desempeñó entre 1999 y 2009, es decir, que perteneció a la denominada etapa de expansión y consolidación de fines del siglo XX y la segunda parte de su gestión pertenece a la etapa de transformación institucional ya en el siglo XXI. El otro rector, el entrevistado B inició su gestión en 2010 y continúa en la actualidad en el ejercicio de esa función.

Ambos son de género masculino, su rango etario se ubica entre los 62 y 75 años. En cuanto al área de procedencia de formación universitaria uno de ellos está vinculado con la ingeniería electromecánica, egresado de la UMaza y el otro con el área de salud, específicamente medicina y dentro de esta área es especialista en pediatría, egresado de la UNCuyo.

*En lo referido a la formación de posgrado:* uno de ellos ha egresado de la carrera de Especialización en Docencia de Nivel Superior que se dicta en la UMaza.

Además de delinear aspectos de la trayectoria biográfica y profesional, a través de los relatos de los rectores se ha podido acceder a sus percepciones acerca de cómo han influido las situaciones de contexto histórico, el contexto local y su vinculación con el liderazgo en la gestión universitaria de la institución bajo estudio.

### El liderazgo en la gestión universitaria: pistas de lo que significa para los entrevistados

En relación con los interrogantes específicamente relacionados con las problemáticas del liderazgo en la gestión de las universidades, los entrevistados expresan las siguientes reflexiones:

Entrevistado A:

«...toda organización debe basarse en el esfuerzo colectivo, siempre hace falta una dirección, una cabeza, que oriente»

Cada sector de la organización le parece ser el más importante pero todos son importantes y en algún momento hay que enfatizar uno y en algún momento, otro. Y hace una metáfora cuando dice:

«si yo tengo que regar un montón de macetas con una regadera pequeña». Entonces, tengo que ir «hoy vamos a poner aquí», «hoy voy a enfatizar más allá», siempre y cuando que haya una visión, un horizonte y que el conjunto acompañe eso.

Cuando se indagó al entrevistado acerca de ese horizonte al que hace referencia, el entrevistado refirió que en el período que él fue rector, existía una...

«gran competencia de universidades importantes en Mendoza, más la educación a distancia que aparecía y se metía por todos los rincones». Y la universidad en ese momento, funcionaba, como muchas instituciones, en compartimientos estancos.

Hacía falta un *aggiornamento* de la organización con vistas a algo, había que definir cuál era ese «horizonte». Entonces, se llamó a unas jornadas, que se desarrollaron en el Auditorio Ángel Bustelo, en las cuales participaron voluntariamente «directivos, de consejo, de docente, no docente, alumnos, egresados ¡Todo el mundo! Con una consultora que, obviamente nos apoyaba, para definir qué universidad queríamos. Y en eso, hubo un aporte magnífico de todos los sectores y se fueron generando: la visión, la misión, que después bueno, era necesario fijar objetivos. Y no sólo objetivos sino las acciones para conseguir esos objetivos y después medir de alguna manera para ver si se estaba caminando en el sentido correcto».

Todo eso implicó un gran cambio en lo elemental de la organización y de los participantes. Este tipo de cambio «más que cambio fue una transformación». «A partir del trabajo colaborativo se plasmó la visión, la misión, los objetivos, se hizo un plan de gestión y a partir de ahí se empezó a trabajar. Ya, eso nos permitió estar preparado para evaluación de la CONEAU que venía. Se certificaron normas ISO en distintos sectores de algunas facultades que fue un paso importante. Esto fue muy bien visto por CONEAU».

El entrevistado B, explicitó que...

«el liderazgo constituye una cualidad fundamental para cualquier persona a cargo de gestionar. La gestión está relacionada con el liderazgo, liderar significa ser, estar a cargo, dirigir, prácticamente todo lo que la institución tiene como visión, como misión, como valores e indudablemente su seguimiento, su evaluación y permanente actualización».

En cuanto a las formas de ejercicio del liderazgo el entrevistado B expresó:

«el liderazgo puede ser impuesto, puede ser consensuado, el liderazgo puede ser negociado. Por supuesto el liderazgo consensuado es el que nos va a llevar a mejor término, y creo que estratégicamente es el más aplicable y es el más útil para el que lidera y para la institución que es objeto de ese liderazgo».

Ambos hablaron acerca de la relevancia de tener «una visión, un horizonte», de la necesidad de tener «un plan, una organización y que el conjunto acompañe eso». Además entre los modelos de liderazgo se menciona al «liderazgo consensuado». Uno de ellos se extendió en relatar todo el proceso que tuvo que dirigir para diseñar esa visión, misión y objetivos estratégicos con la participación de todos los miembros de la universidad (docentes, personal de apoyo, estudiantes, egresados, autoridades, maestranzas), que aún sigue vigente. Ambos coinciden en señalar la importancia de, una vez diseñado el plan y ejecutado, la evaluación y auditoría de dichos procesos.

### **En mirada retrospectiva: el camino para ejercer el rectorado**

Ante la pregunta acerca si alguna vez imaginó ser rector en su trayectoria profesional, los actores entrevistados indicaron que jamás pensaron en estar a cargo de una universidad.

Uno de ellos fue buscado para «liderar en tiempos difíciles» (en medio de una crisis económica del país), por su perfil y experiencia.

El otro entrevistado reflexiona acerca de lo importante que es formar a los jóvenes para liderar y estar preparados para las oportunidades que se presentan, en las cuales debemos estar a cargo, en este caso de una institución de altos estudios. También se lo propuso tanto por su experiencia en gestión en el área de salud como por su trayectoria docente, según sostiene «la salud y la educación son dos vocaciones de servicio».

### **Significados sobre la tarea de ejercer el rectorado**

Cuando se indagó sobre las representaciones de lo que significa ser o haber sido rector hubo coincidencia en manifestar que un aspecto básico del cargo de rector es la gestión. Gestionar la universidad tiene diversas dimensiones y/o aspectos: «económicos, aspectos académicos (en este aspecto coinciden), aspectos legales, aspectos personales, sociales, de relación».

Uno de ellos señaló la relevancia de la vocación y la capacitación para poder cubrir el puesto de rector.

### **La trama relacional como constitutiva**

El vínculo con la UMaza de ambos es fuerte. Uno de ellos relató su experiencia en el momento fundacional de la universidad, ya que fue uno de los primeros egresados de la institución educativa, expresó acerca de la misma que la UMaza surge como un acto de fe de docentes, autoridades y alumnos de esa época cuando era instituto universitario, incluso hace una metáfora expresando que en ese acto de fe se prendió una «llamita» y que aún se mantiene. La primera Facultad que se creó fue la de Ingeniería.

En el otro caso se hace referencia a su ingreso como docente en uno de sus primeros pasos como Ayudante Diplomado, a partir de allí hizo todos los peldaños de la carrera docente llegando a ser docente titular y Coordinador de Área. Hace notar lo importante que es «empezar de cero» en la carrera docente. Es decir que uno de ellos inició su vínculo como estudiante y egresado y el otro entrevistado como docente.

Ser parte desde diferentes lugares y niveles de responsabilidad permite tener una mirada más integral y sistémica de la comunidad y que recíprocamente, que la comunidad vea a los miembros. En ambos casos el vínculo, el ser parte es fundamental.

### **Horizontes de la Educación Superior: visión de la universidad del siglo XXI**

En las entrevistas, al interrogar sobre cuál es la función de una universidad en el siglo XXI los entrevistados respondieron con los siguientes aportes:

Entre las características que detallan los rectores, uno de ellos señala lo importante que es pensar en un planeamiento prospectivo, abstraerse de lo urgente y lo necesario de la presencia en los equipos de gestión de un *think tank*, (cuya traducción literal del inglés es «tanque de pensamiento»), que puede constituirse como laboratorio de ideas, instituto de investigación, gabinete estratégico, centro de pensamiento o centro de reflexión o como un grupo de expertos de naturaleza investigadora, cuya función es la reflexión intelectual sobre asuntos de política social, estrategia política, economía, militar, tecnología o cultura, en nuestro caso de estrategias de gestión educativa. De ellos resultan consejos o directrices que posteriormente, las organizaciones pueden o no utilizar para su actuación en sus propios ámbitos, en este caso en el ámbito universitario.

En el otro caso se puso el énfasis: por un lado, en la educación a distancia y por el otro, en la necesidad de un mayor vínculo con la sociedad en general, con el gobierno, con las empresas.

### La gestión y su concreción: estrategias de gestión implementadas

Al recuperar los aportes sobre las estrategias de gestión que desarrollaron en la UMaza, los entrevistados respondieron lo siguiente:

«se organizó la educación a distancia, se comenzó a potenciar la investigación, la extensión, o sea, la relación con el medio». Paso a paso siguiendo lo que se definía en el plan de gestión como objetivos, las acciones que se habían propuesto y la medición. «Bueno esto se logró, esto no, qué paso, bueno». De esa manera, parece que la cosa se hace más compleja pero en realidad, los esfuerzos son eficientes y eficaces en esas condiciones... el otro tema fue la Facultad de Enología.

La Facultad de Enología fue fundada, creada cuando el P. Santiago Oreglia, sdb, -sacerdote de la congregación salesiana- era miembro del Consejo. Y como estaba la escuela vitivinícola de Don Bosco, allá en Rodeo del Medio, bueno se armó la facultad. Pero funcionaba allá. Digamos la dependencia académica era de la universidad pero el funcionamiento, y era demasiado independiente. En algún momento era difícil seguir las cosas, entonces, bueno eso fue una idea mía, digamos «traigamos la facultad», «hasta acá llegamos». Oreglia ya no estaba, había fallecido. Y, bueno se hicieron los trámites, y se trajo la facultad.

Qué pasa, a los egresados de aquella época usted le preguntaba: «¿de dónde sos egresado?» «Soy egresado de Don Bosco» y algunos decían: «mi diploma decía Universidad Maza pero yo me recibí en Don Bosco». ¡O sea, no había identidad! Trajimos la Facultad con todo lo que se hizo pero bueno se le puso en marcha con nuestro sello, dentro de nuestra organización con nuestro control, no cierto. Eso fue un tema muy importante.

Bueno esto ya hablamos del Plan de Gestión y de todo eso. Y las áreas, bueno, se fue desarrollando extensión, el tema comunicación, el tema deportes, el tema de los posgrados que empezaron a aparecer ideas de posgrado y las apoyamos, o sea, es importante que la universidad pueda dar esa formación en las especialidades que aparecían, o sea, todo eso en el marco de una gestión económica que no es sencilla porque los recursos siempre son limitados, tienen un límite y por lo tanto... hay que poner el dinero en el momento. Hay gastos de infraestructura, hay gastos desde biblioteca, de mil cosas que bueno en base al Plan de Gestión, en base a la cosa «vamos acá, vamos allá» y eso permitió ese fluir. El «comité de calidad» fue otro tema que fue importante y las comisiones locales que fueron dando ideas, sugerencias que bueno se fueron cada uno en su sector conoce las dificultades y los problemas que hay. Y desapareció el compartimiento de «esta oficina no sabe lo que hace aquella», si no, el concepto del proceso es decir, el alumno, el docente era un proceso compartido. Otra estrategia fue la creación de la Red Andina de Universidades (RADU), que fue una linda experiencia de trabajo mancomunado de cuatro universidades y un instituto universitario».

En otro plano se agregó otro aporte:

«las estrategias que se implementaron fueron las siguientes: el planeamiento estratégico, el proceso de autoevaluación institucional bajo las condiciones de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la acreditación de carreras bajo el artículo 43 de la Ley de Educación Superior convocadas por CONEAU, la internacionalización. Hemos trabajado mucho con la internacionalización desde hace varios años con la movilidad estudiantil y docente, la ENACOM la cual fue un acontecimiento internacional, la REDAF, las doble titulación con Perú y Francia, la interrelación que hemos comenzado con las universidades de Chile. Otra estrategia fue la territorialización, yo creo que hemos respondido con la creación de sedes para evitar el desarraigo de nuestros jóvenes tanto

en la Sede Valle de Uco como en la Sede Este, han crecido enormemente. La generación de redes con otras universidades, creo que son fundamentales, trabajar aisladamente ya no se puede, hay que trabajar entretejiendo lazos entretejiendo redes, creo que la Red Andina de Universidades (RADU) y el pertenecer al Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) es básico, ya no se puede estar afuera, hay que ser parte de, sino desaparecemos. Otra estrategia, fue la creación de un consorcios con otras universidades, estos son importantes para todo lo que sea vinculación tecnológica, para lo que sea investigación, es muy importante. A los cincuenta años veo también la universidad con una investigación, innovación, desarrollo y transferencia efectiva. Se buscó tecnificar los procesos mediante el desarrollo tecnológico para la gestión con el Tablero de Comando, además, se desarrolló la procedimentación, se estableció el manual de funciones creo que son cosas importantes, ahora hay un manual de funciones de lo que tiene que hacer el rector, así que el próximo rector por lo menos va a tener un mínimo de contenidos.

Se desarrolló la Responsabilidad Social Universitaria. Se creó el Programa de Actividad Física UMaza conocida como PAFU, la universidad saludable. Otra estrategia que aplicamos fue la creación de las carreras cortas, hay que apuntar a las tecnicaturas y también a más corto que diplomaturas que son los expertos en..., por eso creamos los oficios también, creo que los expertos universitarios con sesenta horas le da una salida laboral a los chicos que le permite sustentar y proseguir los estudios para llegar a título de grado. Por último quiero destacar todos los procesos de comunicación institucional mediante diferentes medio. Actualmente, los ejes de gestión 2017-2020 son la innovación tecnológica, el emprendedorismo y la transferencia al medio».

Ambos entrevistados trabajaron en variadas estrategias en vistas a engrandecer la universidad, algunas de las estrategias se potenciaron con el sucesor y otras fueron innovadoras respecto de la anterior gestión.

Otro aspecto a considerar, es la relación entre la formación disciplinar y el sentido general de las estrategias adoptadas. Uno al ser ingeniero desarrolló principalmente procesos de planeamiento estratégico, la creación del comité de calidad, certificación de normas ISO, se desarrolló la primera autoevaluación institucional, creación de una carrera tecnológica en el ámbito de la universidad como es la Facultad de Enología y Agroindustrias.

Mientras que su sucesor, desde su formación en ciencias de la salud, implementó estrategias vinculadas a la actividad física y la universidad saludable, la Responsabilidad Social Universitaria, la universidad sustentable.

Pero, además aplicaron otras estrategias vinculadas a las demandas del contexto sociohistórico en las cuales les tocó gestionar como la necesidad de la educación a distancia, la investigación y la innovación tecnológica, la internacionalización, la territorialización, entre otros aspectos.

Y uno de ellos incorporó como un elemento esencial el tema de la comunicación fluida con la comunidad universitaria.

### **La gestión con otros: organismos colegiados y trabajo en red**

Ante la solicitud que relatara cuál fue o es la experiencia en el trabajo en redes con otras instituciones de educación superior, las respuestas fueron las siguientes:



## Entrevistado A:

«La RADU nació en una reunión de café entre Menghini (aclaración: quien era rector de la Universidad de Mendoza), Caballero (rector de la Universidad del Aconcagua) y yo. No me acuerdo a raíz de qué cuestión y bueno dale. Invitamos para hacerlo más regional, a la Católica de Cuyo de San Juan. Claro y a Barceló de la Rioja, la Sede de La Rioja por lo menos. Y bueno prendió la idea y se armó. Y bueno fue muy bien vista por el Ministerio y por CONEAU. Y creo que se han hecho cosas interesantes o sea...A veces la competencia es negativa para las dos partes. Entonces bueno busquemos territorios que podamos sumar, cooperar y vamos para adelante. Esa fue un poco la idea».

«Y eso nace como una inquietud regional de potenciar actividades en conjunto. O sea, de universidades que detectaran que en general, qué posgrado o qué actividad podía hacerse para la región que fuera de consenso de las 5 universidades. Y eso estuvo muy bien visto en Buenos Aires, en el Ministerio y porque genera una sinergia, un espíritu de que no estoy peleando sólo sino que en esto yo puedo aportar, en esto yo no mucho, vos sí, el otro no; y se arma ese trabajo en equipo a nivel universidad con fines bien bien claritos».

## Entrevistado B:

«*Study in Mendoza* formado por todas las universidades de Mendoza, la cual es la ciudad en todo el país con más universidades y RADU son las dos redes más importantes.

...Creo que la participación en consorcios es fundamental, la formación de alianzas, de convenios, sobre todo de trabajo mancomunado con otras universidades es también otro de los grandes desafíos del siglo XXI. Aislados indudablemente no se puede trabajar. Qué actividades consorciadas tenemos, la más importante es la RADU, la Red Andina de Universidades, la cual compartimos la parte académica, la parte de extensión y la parte de investigación y la parte de recreación y deporte. Y la biblioteca también y la editorial. Biblioteca y editorial, muy importante. Una actividad que ya lleva muchos años y en la cual está conformada por nuestra universidad, la Universidad de Mendoza, la Universidad del Aconcagua, la Universidad Católica de Cuyo y el Instituto Universitario Barceló.

Y el CRUP, que es otra entidad que nos contiene, en cierta forma estamos consorciados con las universidades que la conforman».

## Entrevistado B:

«Justamente, he aprendido muchísimo, muchísimo. He aprendido de los rectores que la conforman que ya llevan muchos años, de los presidentes, de los secretarios. Realmente lo que uno puede rescatar, lo que uno puede tomar desde el CRUP es muchísimo».

Otro organismo de fundamental importancia es el Consejo Regional de Planeamiento de Educación Superior (CPRES) constituido en cada región.

## Entrevistado B:

«Los CPRES en los primeros años de vida, en los primeros años de gestión del 2010 al 2016 prácticamente estuvieron poco activos, diría nada activos. Hubo una inactividad que hizo que los CPRES no ocuparan el lugar que les correspondía, ni cumplir lógicamente con sus objetivos. Desde el año

2016, los CPRES han vuelto a tomar protagonismo, la fortaleza es que han vuelto a posicionarse en el ámbito de la educación superior. La debilidad que nosotros vemos es que sigue existiendo una mira parcial hacia las instituciones universitarias de gestión estatal, y las privadas siempre son desjerarquizadas o subestimadas, eso todavía no se ha logrado revertir y no es que tenga la culpa el CPRES, la culpa la tenemos nosotros los protagonistas que tenemos que construir ese espacio, hacernos nuestro lugar».

Cabe aclarar que el Entrevistado B, actualmente es Coordinador alterno del CPRES Nuevo Cuyo en el período: 08/11/2018 – 08/11/2019

La Región de Nuevo Cuyo se ha constituido en un lugar donde se han gestado varias redes de universidades y que han permanecido en el tiempo.

(Entrevistado B)

Uno de los principales objetivos que se ha buscado es generar un ámbito de cooperación dejando de lado la competencia típica de otros contextos sociohistóricos. Como sostuvieron ambos líderes, la tarea de alianzas y redes es «otro de los grandes desafíos del siglo XXI. Aislados indudablemente no se puede trabajar».

(Entrevistado A).

y otra de las reflexiones en este sentido es la siguiente: «...a veces la competencia es negativa para las dos partes. Entonces bueno busquemos territorios que podamos sumar, cooperar y vamos para adelante».

### **La mirada externa como condición de calidad: la CONEAU y su impacto**

Ante la pregunta acerca de qué opinaban de la CONEAU y su impacto en las universidades, las respuestas se describen a continuación:

Entrevistado A:

«A mí me parece bien... porque es necesario verificar de alguna manera que se están cumpliendo estándares, que se están cumpliendo planes como queremos llamarle. Que se está garantizando, claro. Y en el ámbito de universidades privadas hubo algunos (silencio) digamos falencias, agujeros y que si no aparece CONEAU, esos agujeros terminan mintiendo a jóvenes no es cierto, frustrando carreras y que sé yo. Entonces está bien, hay toda una serie a cumplir con un montón de requisitos que eso imagino que se han ido perfeccionando con el correr de las experiencias, pero me parece bien. Yo creo que es un trago que hay que pasar, es como ir al médico y hacerse un chequeo».

Entrevistado B:

«La CONEAU, que es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria ha tenido unos impactos muy buenos. Primero porque ha establecido estándares de acreditación. En segundo lugar, porque ha unificado criterios en la parte de gestión, en la parte académica, en la parte de extensión y vinculación y en la parte de investigación. Y en el caso de las universidades públicas de gestión privada ha generado un gran crecimiento, porque ha hecho u obligado o ha comprometido en planes de mejora lo que luego se ha transformado en realidad. Ha llevado a las instituciones privadas a niveles

a caso similares de desarrollo, por ejemplo en investigación, como tienen algunas universidades de gestión pública estatal, en realidad la mirada es positiva. La CONEAU permitió un crecimiento así en mayúscula, desde la institución, desde que está con nosotros. Para nada la vemos como una entidad que nos mira para castigarnos, yo creo que unos de los problemas que tenemos los argentinos es la transformación, planificamos muchas veces, ejecutamos algunas y evaluamos muy pocas y vivimos la evaluación como un castigo, pero es parte de un proceso natural. La evaluación, la auditoría nos ayuda a crecer, es bienvenida. Sería necio no reconocerlo. A mí no me gusta que la CONEAU me diga fallaste en esto o en aquello, pero si no lo sé se agrava y no sé cómo solucionarlo o remediarlo. No es lindo, no es agradable pero es eficaz».

Ambos coinciden en sostener que la CONEAU ha tenido un impacto positivo en las universidades, sobre todo porque fijó estándares con los cuales evaluar, si bien reconocen la dificultad de aceptar que en algunos aspectos hay que mejorar porque no se cumplen con dichos estándares, como sostiene el entrevistado A, «Yo creo que es un trago que hay que pasar» y el entrevistado B lo expresa de la siguiente manera: «a mí no me gusta que la CONEAU me diga fallaste en esto o en aquello, pero si no lo sé se agrava y no sé cómo solucionarlo o remediarlo».

### Discusión

De lo antes expuesto, cuestionamos la anticipación de sentido con la que iniciamos el proceso de investigación, que sostenía que la matriz de formación profesional opera como elemento configurador del perfil, las visiones y las estrategias de gestión de los rectores en la historia de la UMaza. Si bien puede detectarse aspectos que tienen que ver con decisiones y estrategias de gestión implementadas vinculadas a su formación profesional, observamos que también muchas de estas surgen de las demandas del contexto sociohistórico por el cual están atravesando o han atravesado dichos líderes en su gestión, respectivamente.

### Algunas reflexiones sin pretensión de ser concluyentes

Las universidades en el contexto de la sociedad del conocimiento, cumplen un rol fundamental. Son las responsables de educar y formar a las clases dirigentes y a los profesionales que conformarán la población económicamente activa del país. Se espera que dicha población egrese con toda la formación adecuada y pertinente para hacer frente a los desafíos del nuevo siglo.

Para que esto se logre dicha formación debe ser actualizada e incluso de manera anticipada, estos profesionales egresados de las universidades deben estar preparados y responder de manera eficaz y eficiente a los nuevos retos que se presentan en la sociedad.

Los líderes a cargo de estas instituciones de educación superior son los que gestionan no solo la función de docencia sino también la función de investigación y de extensión y vinculación y promueven la interrelación de estas.

Uno de los aspectos quizá más notorios de esto que se ha ido señalando es que las personas que ejercen cargos de liderazgo se forman desde adentro del propio sistema universitario y en muchos casos en la propia comunidad en la que luego ejercerán cargos de alta responsabilidad.

Y aunque la formación disciplinar opera como una matriz, como lo habíamos expresado en la anticipación de sentido, también operan otros condicionantes, uno de ellos también importante es el estado de situación contextual más amplio e institucional y la percepción que de este aspecto tiene quien asume el ejercicio de la representación máxima institucional.

En este sentido, la anticipación de sentido en el transcurso de la investigación se amplió, no solo es la matriz de formación profesional sino también las demandas del contexto sociohistórico que circundan a los rectores las que impulsan a las tomas de decisiones y propuestas de planes y objetivos estratégicos.

Como posibles futuras líneas de investigación podemos mencionar las siguientes: ¿Cuáles son las estrategias institucionales de formación de equipos de conducción? ¿Cómo se organizan las universidades para pensar la formación de los futuros equipos de conducción? ¿Cuáles son las decisiones de política institucional para la concreción de mejoras en la gestión universitaria?

Este conjunto de interrogantes tienen como foco de atención a las universidades de gestión privada de la provincia de Mendoza a los fines de comprender problemáticas comunes relativas a las prácticas de gestión universitaria vigentes en este siglo.

## Referencia Bibliográfica

- Aguiar, H.** (2007). El futuro no espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Alles, M.** (2006). Desarrollo del talento humano basado en competencias. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Bataller, R.** (2010). Liderando paradigmas. Mendoza, Argentina: Zeta Ediciones.
- Bennis, W. & Nanus, B.** (2008). Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz. Barcelona, España: Paidós.
- Cañeque, M.** (2012). Aprender a liderar. Manual de Desarrollo Gerencial. Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial.
- Chiavenato, I.** (2009). Gestión del talento. México DF, México: Mc Graw Hill.
- Covey, S. R.** (1995). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa. Barcelona, España: Paidós.
- Covey, S. R.** (2010) El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Covey, S. R.** (2013). El liderazgo centrado en principios. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cucchi, J. A. coord.** (2013) Estrategias en acción. De la visión a la ejecución exitosa. Buenos Aires, Argentina: Cengage-Learning Argentina.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonnas S.** (2011) El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I. Barcelona, España: Gedisa.
- Drucker, P. & otros** (2012). De líder a líder. Los mejores artículos de la Fundación Drucker. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Fernández Araoz, C.** (2011). Grandes decisiones, grandes líderes. Por qué elegir bien a la gente es la clave del éxito. Un proceso probado para lograrlo. Buenos Aires, Argentina: LID Editorial.
- Ferrer, T. & Pelekais, C.** (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. [Versión electrónica] Revista de Ciencias Sociales, vol. X, núm. 1, enero-abril, 148-163, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28010111>
- Ganga, F. y Navarrete, E.** (2013) Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. Revista Gaceta Laboral, Vol. 19, N°1, Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Venezuela, ISSN 1315-8597, p. 52-77. Disponible en: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/gaceta/article/view/3842>
- Garbanzo Vargas, G.M. & Orozco Delgado, V. H.** (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Educación, vol. 34, núm. 1, p. 15-29, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961001>
- García Carreño, I.** (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. Omnia, 16 (3), 19-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>
- Gore, E.** (2006). Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización. Buenos Aires, Argentina: Granica.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P.** (2014) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Katzenbach, J. R.** (1998). Equipos de alta gerencia. Cómo maximizar la capacidad de liderazgo tanto en los equipos como de los individuos. Bogotá, Colombia: Norma.
- Kouzes, J. & Posner, B.** (2013). El desafío del liderazgo. Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Krupatini, S.** (2011) Y ahora qué hacemos ante la complejidad. Un abordaje teórico-práctico para la gestión de empresas y gobiernos en entornos turbulentos. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Lazzati, S.** (2016) El gerente: estrategia y líder del cambio. Más allá de la gestión operativa. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Li, Ch.** (2014) Liderazgo abierto. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- López, P.** (2013) Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 47, 83-94. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/47/lopez.html>
- López Tocón, S.** (2014). Un líder resonante. DEDICA. Revista de Educação e Humanidades, 6 de marzo, pág. 261-271. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734033.pdf>
- Madrigal Torres, B. E. Coord.** (2016) Liderazgo y gestión en las instituciones de Educación Superior: estudios de caso de la Universidad de Guadalajara. México: Ed. Universidad de Guadalajara. Disponible en: [http://dges.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/libro\\_liderazgo\\_y\\_gestion\\_en\\_ies.pdf](http://dges.cucea.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/libro_liderazgo_y_gestion_en_ies.pdf)
- Murillo Torrecilla, F. J.** (2006) Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea], 4, pág. 11-24. [Fecha de consulta: 9 de enero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Nadler, D. A. & otros** (1994). Arquitectura organizativa. El diseño de la organización cambiante. Barcelona, España: Granica.
- Nanus, B.** (1994). Liderazgo visionario. Forjando nuevas realidades con grandes ideas. Barcelona, España: Granica.
- Pérez Lindo, A.** (1985). Universidad, política y sociedad. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Pérez Lindo, A.** (1998). Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pérez Lindo, A.** (2003). Política y gestión universitaria en tiempos de crisis. Documento de Trabajo N° 108, Universidad de Belgrano. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/108\\_perez\\_lindo.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/108_perez_lindo.pdf)
- Pérez Lindo, A.** (2010) ¿Para qué educamos? Filosofía y teoría de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pérez Lindo, A.** (2017) El uso social del conocimiento y la universidad. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana Editorial y Editorial Teseo.
- Rabouin, R.** (2007). El sentido del liderazgo. Buenos Aires, Argentina: Pearson Educación.
- Rabouin, R. - Coordinador** (2013) Líderes de alto impacto. Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning.
- Raschio, C.** (2002). Evaluación del liderazgo en una organización educativa universitaria de Mendoza. Tesis para optar al grado de Magister en Evaluación Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Schettini, P. y Cortazzo, I.** (2015) Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata, Argentina: Edulp, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: [http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis\\_de\\_datos\\_cualitativos\\_1.pdf](http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis_de_datos_cualitativos_1.pdf)
- Senge, P.** (2002) La Quinta Disciplina. Escuelas que aprenden. Bogotá, Colombia: Norma.
- Senge, P.** (2011). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona, España: Granica.
- Senge, P.** (2012). La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Barcelona, España: Granica.

Universidad Juan Agustín Maza

**Tauber, F.** (2015) *Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. La Plata, Argentina: EDULP.

**Vasilachis de Gialdino, I.** (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Gedisa.

**Toffler, A.** (1992). *La tercera ola*. Madrid, España: Plaza y Janes.

Universidad Juan Agustín Maza. *Planes de gestión 2008-2012, 2010-2016, 2017- 2020*.

**Wheatley, M. J.** (1997). *El liderazgo y la nueva ciencia. La organización vista desde las fronteras del siglo XXI*. Barcelona, España: Granica.