El rol de la planificación en la gestión universitaria

Experiencias y resultados



Universidad Politécnica Estatal del Carchi - Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior


Universidad Autónoma de Yucatán


Instituto de Estudios de Posgrado


Universidad de la Habana


Universidad Agraria de la Habana


Universidad Técnica de Machala


Consejo Nacional de Universidades - Nicaragua


Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua


Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología


Benemérita Escuela Nacional de Maestros


Universidad Metropolitana de CE de Chile


Universidad Nacional de Ingeniería


Universidad de Cienfuegos

Año 2020

El rol de la planificación en la gestión universitaria.
Experiencias y resultados

Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Dr. Hugo Ruiz Enríquez
Rector

Editor
MSc. Félix Wilmer Paguay Chávez, Ph.D.
Director de Planificación y Desarrollo Institucional

Colaboración:
Mg. Jairo Chávez, Presidente de la Comisión de Publicaciones de la UPEC.
Ing. Beatriz Mireya Villarreal Cupacán, Asistente Administrativa de la UPEC.
Lic. Edgar Fernando Pazmiño Palma, Diagramador de la UPEC.
Lic. Juan Felipe Martínez Castro.

Comité Científico Editorial:
MSc. Jairo Ricardo Chávez Rosero
MSc. Edwin Marcelo Gutiérrez Revelo
MSc. Libardo Peña Ricaurte
MSc. Jorge Humberto Miranda Realpe

Presentación
Dr. Hugo Ruiz Enríquez
Rector de la UPEC

Carta del Especialista
Dra. C. Judith Galarza López
Secretaria Académica RED-DEES
Universidad de La Habana, Cuba

Prólogo
PhD. Wladimir Pérez Parra
Docente Investigador de la UPEC

ISBN: 978-9942-914-70-5
DOI: https://doi.org/10.32645/9789942914705

Primera Edición
Marzo de 2020
Tulcán, Carchi, Ecuador
Editorial: Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
Tiraje: 300 CD ejemplares.
UPEC-CP-LIBP-2020-001

Diseño y Diagramación:
Comisión de Publicaciones de la UPEC
Antisana y Avenida Universitaria
Tulcán- Ecuador

Editorial
©Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Tulcán, Carchi, Ecuador

Los autores del texto e imágenes de esta obra mantienen sus derechos sobre las mismas.

Queda prohibida la reproducción de la obra o partes de la misma por cualquier medio sin la preceptiva autorización previa.

RECONOCIMIENTOS

En nombre de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi y la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior de América Latina y El Caribe (RED DEES), dejamos constancia de nuestro agradecimiento a las personas e instituciones que brindaron su apoyo incondicional para que esta obra pueda publicarse.

Al Consejo Editorial conformado por: Magíster Jairo Ricardo Chávez Rosero, Doctor Edwin Marcelo Gutiérrez Revelo, Doctor Libardo Peña Ricaurte, Magíster Jorge Humberto Miranda, investigadores de gran trayectoria académica, que de manera rigurosa y como muestra de su gran generosidad, contribuyeron en el proceso de revisión y validación de los cuatro capítulos y doce artículos que forman parte de la presente obra.

A las Instituciones de Educación Superior que con sus investigadores presentaron sus aportes sin los cuales esta obra no habría alcanzado tal relevancia, como son: Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Agraria de La Habana, Universidad Nacional de Ingeniería, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Universidad de Cienfuegos – Cuba, Universidad Técnica de Machala, Consejo Nacional de Universidades – Nicaragua, Universidad de La Habana y Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

A la Comisión de Publicaciones, presidida por el Magíster Jairo Ricardo Chávez Rosero, a la Magíster © Beatriz Mireya Villarreal Cupacán, Asistente Administrativa de la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional, al Ingeniero Felipe Martínez, funcionarios de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

A los aportes especiales de la Doctora Judith Galarza quien nos brindó su aval con la carta del especialista; al Doctor Wladimir Pérez, autor del prólogo; y al Doctor Hugo Ruiz quien realizó la presentación de la obra.

Félix Wilmer Paguay Chávez
EDITOR

PRESENTACIÓN

Dentro de los objetivos de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior de América Latina y El Caribe (RED-DEES) se ha determinado visionariamente la realización de publicaciones conjuntas entre las Instituciones de Educación Superior miembros. En el área de la gestión de las instituciones de educación superior, el trabajo académico desarrollado tiene ya una gran trayectoria que es reconocida a nivel de América Latina y está llegando incluso a otras latitudes del planeta.

La Dirección Estratégica de las Universidades, debe llevar al ejercicio de una pedagogía que ponga en primer plano a la sociedad. Debemos demostrar que hemos empezado a romper el paradigma de que, la universidad sabe lo que tiene que hacer la sociedad, a espaldas de la sociedad.

Se entiende que el sistema de educación superior tiene bajo sus hombros la responsabilidad de construir el escenario social que cada país necesita. Hoy la calidad de la educación superior no solo es el cumplimiento de estándares, sino la capacidad de adaptación de las Instituciones de Educación Superior a las exigencias del entorno, a las tendencias de un mundo globalizado, situación posible si se impulsa desde el sistema, la construcción conjunta con la sociedad de la hoja de ruta hacia el futuro.

En calidad de Rector Fundador de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, institución que forma parte de la red desde el año 2013, me ha correspondido realizar la presentación del libro "El Rol de la Planificación en las Instituciones de Educación Superior. Experiencias y resultados", elaborado bajo la coordinación del Doctor Félix Wilmer Paguay Chávez, Director de Planificación y Desarrollo Institucional de nuestra universidad y delegado ante la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior de América Latina y El Caribe.

Este nuevo libro que ponemos en su consideración, entrega un conjunto valioso de reflexiones, análisis y resultados de investigaciones (finales o parciales), así como de experiencias y estudios de casos, que permitirán a los lectores comprender, de forma más integral, la estrecha vinculación entre la planificación institucional y los resultados que se alcanzan en los procesos de gestión universitaria.

Tengamos en cuenta que, esta obra no gozaría de la relevancia que ha alcanzado, sin el aporte inestimable de las fraternas Instituciones de Educación Superior: Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Universidad Metropolitana

de Ciencias de la Educación, Universidad Agraria de La Habana, Universidad Nacional de Ingeniería, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Universidad de Cienfuegos – Cuba, Universidad Técnica de Machala, Consejo Nacional de Universidades – Nicaragua, Universidad de La Habana y la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

Finalmente, celebramos la publicación de este libro, porque es el resultado de un esfuerzo profundo de instituciones, investigadores, revisores y editores, así como también, les invitamos a leer con detenimiento cada página de la obra, acción que con gran certeza permitirá recrear conocimientos y nutrirse de nuevas experiencias de gran valor intelectual.

Dr. Hugo Ruiz Enríquez
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI
TULCÁN - ECUADOR

CARTA DEL ESPECIALISTA

En la medida que avanza el siglo XXI, varias tendencias geo políticas, económicas, sociales y demográficas están causando un gran impacto en la cultura y en el desarrollo de las organizaciones.

Estas tendencias y los cambios dinámicos del entorno hacen que las organizaciones y sus directivos se debatan en la urgente necesidad de orientarse hacia nuevos horizontes, ya que en no pocos casos los países y regiones se han visto colapsados, cuando los esquemas de referencia se tornan obsoletos y pierden validez ante las nuevas realidades.

La incertidumbre a escala global se ha tornado crónica y progresiva, imponiendo nuevos desafíos para pretender resolver los ingentes problemas sociales del momento. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES), como organizaciones sociales deben contribuir de manera consciente y a través de sus diferentes impactos, en la solución de los problemas económicos, ambientales, sociales y de la formación ciudadana, por solo mencionar algunos.

Desde esta óptica, resulta obvio pensar en una visión transformadora de la universidad, basada en el desarrollo sostenible con sólidas raíces axiológicas de solidaridad, cooperación, equidad y justicia; es decir, de la fragmentación y aislamiento a la integración, de la unilateralidad a la multilateralidad, de una educación economicista a una educación como fuente de innovación y creatividad, que se torne flexible, crítica, abierta al desarrollo de la ciencia, a la superación profesional y al enriquecimiento cultural de la población, de forma tal que contribuya conscientemente al desarrollo humano, social y profesional. Asimismo, se destaca la idea, de que los retos planteados para la educación superior exigen también el mejoramiento continuo de la gestión universitaria y de los procesos que la integran, y dentro de ella resalta la importancia que tienen actualmente aquellos vinculados con la planificación estratégica para responder a las diversas demandas internas y del contexto externo.

Se reconoce que desde hace algunos años las IES han apostado por implementar enfoques de gestión sustentados en la dirección estratégica, como una vía efectiva de enfrentar el dinamismo y la turbulencia del entorno, y de hacer realidad los objetivos y metas institucionales. Especialmente, la planificación estratégica – como uno de los componentes de la dirección estratégica, ha sido aplicada, a veces con éxito y otras con desaciertos en este tipo de instituciones, y en muchas ocasiones, su fracaso ha estado relacionado con el propio proceso de diseño estratégico, como en su posterior implementación y control. Sin embargo, no cabe duda de que planificar estratégicamente en las IES constituye en la actualidad una necesidad insoslayable. Sin una visión de futuro una IES no tiene rumbo, y corre además el peligro de la improvisación y la inmediatez en la toma de decisiones, lo que puede poner en riesgo la concreción de los procesos de cambio que propendan a su desarrollo.

Por ello, los estudios e investigaciones que puedan aportar soluciones desde lo teórico, lo metodológico y revelar experiencias que puedan ser valoradas como buenas prácticas en este campo, constituyen pilares esenciales para dinamizar los cambios necesarios en torno al mejoramiento continuo de la planificación estratégica y de los resultados e impactos que de ella se derivan en las propias IES y en la sociedad.

En este libro, usted encontrará información sobre la práctica de la planificación estratégica en IES latinoamericanas miembros de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

Al inicio se alude a la importancia de los sistemas de apoyo a la planificación estratégica, el rol de la planificación en la gestión universitaria y la cultura organizacional como estrategia de las organizaciones que aprenden. Se aborda además, el tema de las metodologías utilizadas para la construcción de los planes estratégicos de desarrollo.

Otras contribuciones del libro develan experiencias particulares relacionadas, por ejemplo, con la evaluación de la pertinencia y sostenibilidad de las universidades ecuatorianas; el proceso de formación por competencias en la gestión educativa desde la perspectiva de la planificación curricular y el papel de la planificación en las instituciones formadoras de docentes.

Se realiza también un análisis conceptual en torno a la gestión universitaria y al significado de la planificación en los procesos de dirección estratégica en las IES estatales de Nicaragua, y sobre el perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos.

Por último, se presentan estudios de caso referidos a la planificación de los doctorados en la gestión académica del postgrado en las IES, mostrando las experiencias y resultados de la Universidad de La Habana.

Esperamos que este libro le resulte de interés y que contribuya a enriquecer su arsenal cognoscitivo en materia de planificación estratégica, al destacar la relevancia de este enfoque de gestión para el éxito de las Instituciones de Educación Superior.



Dra. C. Judith Galarza López
Secretaria Académica RED-DEES
Universidad de La Habana, Cuba

CONTENIDO

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES.....17
PRÓLOGO.....24
INTRODUCCIÓN.....26

CAPÍTULO I
LA ESTRATEGIA EN LOS PROCESOS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LA ORGANIZACIÓN

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES



Alzate Peralta PhD. Luis Alberto

Enfermero, Especialista en Pedagogía de las Ciencias, Máster en Educación Médica y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Se desempeña como Director del Centro de Gestión de la Información Científica y Trasferencia Tecnológica del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología (ITB). Es Miembro permanente de la comisión científica del Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador, participa activamente como representante del ITB ante la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior REDDEES y como Miembro activo de la Red de docentes de América Latina y el Caribe REDDOLAC.



Aguilar Riveroll Ángel Martín

Licenciado en Educación con Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán, Doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de Planeación educativa por el Colegio de Tlaxcala. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Se desempeña como profesor de carrera en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Miembro del núcleo base del Cuerpo Académico de Políticas, Organizaciones y Sociedad y Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).



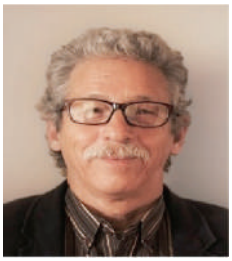
Arias Arias César Gabriel

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Nacional Agraria de la Habana - Cuba, Licenciado en Educación y Profesor de Educación Física Deportes y Recreación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago de Chile. Diplomado en Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de los Aprendizajes en el Contexto Universitario, y diplomado en Educación en Salud. Magíster en Educación en Salud y Bienestar Humano, UMCE, Chile.



Carmona Banderas Norma Carmen

Auxiliar en Computación 2000 de la Escuela Politécnica del Ejército. Lcda. Supervisión y Administración Educativa, Magister en Gerencia y Liderazgo Educacional en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTP), Cursa estudios de Doctorado en Educación Superior Universidad de Palermo (UP)-Argentina. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Técnica de Machala (UTMACH). 2013 - 2019, ha rediseñado y diseñado proyectos y programas de carreras. Coordinadora Carrera de Estudios Sociales 2013 – 2016



Castro Pimienta Orestes Dámaso

Dr. en Ciencias Pedagógicas. Ph.D. Graduado de la Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" Cuba Especialización en Evaluación Educativa. Profesor Titular: ISDi. Universidad de la Habana, Profesor de Programas de Doctorados y Maestrías en universidades cubanas. Profesor invitado de universidades en Ecuador: EPN, UCE, UTE, UTN, entre otras. Profesor invitado CIDEP. Veracruz. Y la Universidad de Guadalajara, México. Miembro de la WACRA (World Association for Case Method Research & Application.), Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País. Miembro del Consejo Científico de la UH y Miembro del Tribunal de Categorías Docentes Superiores Premio Academia de Ciencias de Cuba 2018.



Cisneros-Cohernour Edith J.

Doctora en Ciencias (Ph.D.) en las especialidades de Administración, Educación Superior y Evaluación por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, recibió reconocimientos del University Council of Educational Administrators y de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Se desempeña como Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, preside el Cuerpo Académico Consolidado Política, Organizaciones y Sociedad y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-II).



Gómez Rodríguez Victor Gustavo

Vicerrector del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, Director general del Congreso Internacional de Ciencias Pedagógica de Ecuador, Consultor en Aseguramiento de la Calidad y Acreditación, Director de los proyectos de investigación: Evaluación del tratamiento normativo sobre discapacidad en el ordenamiento jurídico ecuatoriano, Director de Proyectos en la Fundación SMART RESEARCH, Coordinador general del equipo técnico del proyecto de creación de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Miembro Cátedra CTS-Universidad de Cienfuegos – Cuba.



Gutiérrez García Juan

Licenciado en Pedagogía, Master en Ciencias de la educación, Doctor en Ciencias de la Educación, Estudios de posgrado en Planeación, Evaluación y Gestión educativa. Docente-investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Integrante de la Comisión de Pares Académicos Externos (CPAE) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Dictaminador Invitado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Academia Nacional del Magisterio de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Miembro del Consejo Mexicano de Educación Internacional para la Integración y Desarrollo de las Naciones (COMEIIDN).



Lombillo Rivero Ideleichy

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Máster en Ciencias de la Educación Superior. Investigadora y Directora del Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, perteneciente a la Universidad Agraria de La Habana (UNAH), Presidenta del Consejo Científico Ramal de Educación, Miembro de la Comisión de Grados Científicos, Experto de la Junta de Acreditación Nacional del Ministerio de Educación Superior, Cuba y Coordinadora del Grupo de la Red de Dirección Estratégica en la UNAH.



López Gamboa Galo Emanuel

Doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Castilla-La Mancha, Ciudad Real, España, Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se desempeña como profesor de Licenciatura y Posgrado, Coordinador de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y evaluador de proyectos de formación para la Secretaría de Innovación, Investigación y Educación Superior (SIIES) del estado de Yucatán.

Machado Bello Xiomara



Docente Titular - Directora de Planificación y Evaluación Institucional de la Universidad Nacional de Ingeniería / Coordinadora de la Comisión de Planificación del Consejo Nacional de Universidades/ Par Evaluador del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.



Martínez Pérez Odette

Doctora en Ciencias Jurídicas, Máster en Derecho Constitucional y Administrativo. Se desempeña como Profesora Titular Auxiliar del Instituto Superior Tecnológico de Tecnología de Guayaquil, Investigadora asociada a proyectos, Miembro durante diez años de las Sociedades Cubana de Derecho Constitucional y Administrativo, Derecho Internacional Público y de Derecho Mercantil. Presidenta de la Cátedra Honorífica de Derecho Internacional Humanitario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente. Miembro de la Sociedad Cultural José Martí.



Paguay Chávez Félix Wilmer

Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa (UTA – Ambato), Máster en Dirección Comercial y Marketing (UCM – Centro Universitario Villanueva - Madrid), Ingeniero Comercial Administrador (PUCE-Quito), Licenciado en Ciencias de la Educación (UTA-Ambato), Diplomado Superior en Currículo por Competencias (UTA-Ambato), Diplomado Internacional en Gerencia Estratégica de Marketing (TEC-Monterrey). Diplomado Internacional en Pensamiento Complejo (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.). Postmáster en Iniciativa Emprendedora e Innovación Empresarial (Universidad de Sevilla). Ph. D. in Bussines Administración - Santiago de Chile. Se desempeña como Docente Investigador Titular de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi y Director de Planificación y Desarrollo Institucional.



Pérez Fernández Damayse Ramona

Profesor Auxiliar del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Cienfuegos. Noviembre. 2006. Especialista en gestión de procesos universitarios. Experto del otorgamiento del premio de la Calidad auspiciado por la Oficina Territorial de Normalización y el Consejo de Administración Provincial. Profesor colaborador de departamentos: Dirección y Desarrollo Local. Dpto. de Actividades extracurriculares, Jefe de Departamento de Organización, Planificación y Archivo de la Universidad de Cienfuegos. Miembro del proyecto de investigación perteneciente la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES). Titulado: Perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos. Integración de la dirección estratégica y la gestión de la calidad.



Pérez Hernández Boris

Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación Especialidad "Matemática-Computación, Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación, En el año 2006 matriculó y aprobó varios cursos de aplicaciones de la Informática en la Universidad de Alicante (España), en el 2014 participa en el proyecto "Plataforma de Apoyo al Desarrollo de Sistemas de Aprendizaje Personalizado en la Educación Superior", Edital CAPES/ MES- Cuba, en la modalidad de Doctorado Sandwiche en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Actualmente es miembro del Tribunal Nacional Permanente de Ciencias de la Educación en la Comisión Nacional de Grados Científicos.



Riofrío Orozco Oscar Geovanny

Ingeniero en informática y Analista de sistemas por la Universidad Politécnica del Litoral (ESPOL, Ecuador), Máster en Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del conocimiento por la Universidad de las Islas Baleares (UIB, España), Candidato a Doctor en Tecnología Educativa (UIB, España). Programador-desarrollador de sistemas. Profesor universitario en cátedras relacionadas con análisis, diseño y programación de sistemas, Infopedagogía, Computación aplicada, Didáctica de la informática, Emprendimiento, Tecnología de la información y comunicación. Actualmente, Director de Tecnología de la Información y Comunicación de la Universidad Técnica de Machala. Miembro del grupo de investigación Global Plus - UTMACH. Aprendiz permanente.



Rivero Alonso Katia

Decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cienfuegos. Profesor Auxiliar. Ha obtenido importantes reconocimientos como el Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba en el año 2018. Miembro del proyecto de investigación perteneciente la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES) Perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos. Integración de la dirección estratégica y la gestión de la calidad. Miembro del grupo asesor del Gobierno Provincial de Cienfuegos. Profesora en Pregrado y Posgrado de Dirección Estratégica, Gestión del Capital Humano, Gestión de procesos y Gestión de procesos Universitarios.



Sandino Montes Marcos Vinicio

Master en Educación Superior en Salud, Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en Ciencias Sociales, estudios en Elaboración de Planes Estratégicos de Unidades de Gestión; Desarrollo Local y Competitividad Territorial, "Gestión de la Investigación y el Post grado", Diseño y Gerencia de Políticas y Programas Sociales, y Formulación de Políticas y Gestión de Reformas Educativas. Subdirector y Director de Planificación y Evaluación Institucional de la UNAN-León; Vicecoordinador de Comisión de Planificación del CNU. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en el Departamento de Ciencias Sociales, Coordinador Académico de la Maestría en Historia e Investigador Asociado al Centro de Estudios Históricos de la UNAN-León.



Villarreal Cupacán Beatriz Mireya

Ingeniera en Comercio Exterior y Negociación Comercial Internacional (Universidad Politécnica Estatal del Carchi), Certification of English Language Proficiency Language Center (Centro de Idiomas Extranjeros y Lenguas Nativas), Candidata a Magíster en Administración Pública (Universidad Politécnica Estatal del Carchi). Ponente en Congresos Internacionales sobre la Gestión de la Educación Superior y coautora de artículos publicados en revistas indexadas. Se desempeña como Asistente Administrativa de la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.



Viveros Almeida Luis Homero

Licenciado en Administración (PUCE). Ingeniero Comercial mención Administración de empresas (PUCE). Diplomado superior en Docencia Universitaria. Diplomado Internacional en Pensamiento Complejo (Multiversidad Mundo Real Edgar Morín). Magister en Administración de empresas con mención en negocios internacionales (PUCE). Presidente de la Comisión General de Evaluación Interna de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Docente Titular en la Escuela de Administración de Empresas y Marketing (EAEM) de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.



Ullaguari Carrión Marcia Galina

Lic. Docente en Educación Media. Psicóloga Educativa, Magíster en Terapia Familiar; Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior; Magister en Psicología Clínica. Docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH). en la cátedra: Psicoterapia I Psicoterapia II Psicoterapia Familiar y Psicosexualidad. Doctorando en Desarrollo Psicológico Aprendizaje y Salud en la Universidad de la Coruña-España. Ponente en congresos y seminario, autora y coautora de varios artículos en revistas nacionales e internacionales. Gestora y participante en Proyectos de Investigación y Vinculación con la Colectividad, Coordinadora de la carrera de Psicología Clínica.

PRÓLOGO

Este libro del cual hacemos a continuación el proemio, es producto de un trabajo creativo y colectivo, contrario a lo que establece la regla, en este caso lo creativo no es provisorio, sino el resultado de un largo camino de sistematización, investigación y estudios de un grupo de profesores, investigadores y gestores universitarios de diferentes países de nuestro continente, quienes se han puesto de acuerdo para publicar esta importante obra.

Tal como nos los señaló el Maestro Simon Rodríguez en su libro Sociedades Americanas (1842) "inventamos o erramos", el siglo XVIII que anunció las luces también anticipó la expansión de las universidades. La Ilustración que fue un movimiento cultural e intelectual inspiró profundos cambios culturales y sociales dando por finalizada la edad de las tinieblas y la ignorancia de la humanidad, privando el conocimiento y la razón sobre la fe. La Ilustración puso fin a la superstición y la tiranía que limitaba la construcción de un mundo mejor, los avances en materia económica, política y social fueron notorios donde las universidades pasaron a ser las casas que vencieron las sombras.

Se puede decir que el estudio y la caracterización de la Ilustración, expresaría el carácter de un racionalismo determinado por el uso del método científico para observar y estudiar, el conjunto de contradicciones sociales que muestran la composición de las relaciones que dan forma a una sociedad en un tiempo histórico concreto.

El libro que nos propone este grupo de estudiosos universitarios sobre *El Rol de la Planificación en la Gestión Universitaria*, es una invitación, pero sobre todo, una exhortación a iniciar un debate en cómo hacerse de mejores universidades en nuestros países. En este caso, esta obra es una primera pieza en el complejo andamiaje del sentido público y ciudadano que deben tener nuestras casas de estudios superiores. El tema de la planificación universitaria que se enmarca por una educación superior de calidad permanente, está por institucionalizarse en nuestros países tal como ha ocurrido en Europa, pues contrario a lo que pudiera pensarse, la calidad en la educación superior tiene una historia de inercia institucional en nuestra región.

En efecto, este libro plantea nuevas lecturas, es decir; una especie de interfaces entre lo institucional e internacional de nuestras universidades, que se ha convertido en una necesidad imperiosa en toda América Latina, llegando a la conclusión que las políticas públicas en materia de la calidad en las Instituciones de Educación Superior son fundamentalmente un asunto de la sociedad y no sólo de los Estados, y sobre todo, que es posible comprender que los derechos individuales y colectivos contenidos en los contratos sociales de los países de América Latina pueden ser extensibles (materializados) a través de políticas públicas en materia educativa.

En el Ecuador, así como en el resto de Hispanoamérica el plan de modernización de la educación superior se plantea como el inicio de un proceso de reformas que - aún pendiente – dan cuenta de una base material que va a ser recurrente en la historia de nuestras administraciones públicas en donde la superación de las dificultades para implementar una Reforma de la educación superior debe ser sostenida en el tiempo e investidas de nuevos derroteros.

El Rol de la Planificación en la Gestión Universitaria: experiencias y resultados, tal como nos los exponen los diferentes autores bajo la coordinación del Dr. Félix Paguay, nos demuestran que la modernización del Estado que es un proceso político que se debe emprender por las universidades como parte de un plan estratégico económico- político y social para alcanzar el tan anhelado desarrollo. En virtud de lo anteriormente expuesto, planteamos varias interrogantes para futuros trabajos al respecto a los cuales nos invitan los diferentes autores: ¿Basado en la idea de una Reforma Administrativa inconclusa donde las Universidades deben jugar un rol fundamental, su impulso en un país como Ecuador tendría que dar cuenta de un cambio de la estructura (base material) o de un cambio del modelo de Estado extractivista? ¿Qué ocurrió antes del 2008? ¿Cambió la base material del Estado o cambió la Universidad?

Los autores nos enseñan que la planificación en la gestión universitaria es una herramienta necesaria para delimitar, claramente, entre una necesidad de cambio y una adecuación de las instituciones de educación superior. Asimismo, plantea la importancia de diseños institucionales (reglas de juego) que inciden en el comportamiento de las personas y de los grupos, a la par de la tradición y de la cultura. Si ello es así: ¿Qué es lo que en nuestro país - en la historia de sus instituciones - se arrastra como tradición y como cultura?, no dejando de reconocer que todo lo que es cultura no es natura.

En el ámbito de ese deber ser universitario, al que constantemente nos interpela nuestro deber, este extraordinario libro colectivo nos invita, que la política y gestión universitaria deben armonizarse en una ida y vuelta permanente, creando las condiciones necesarias para que nuestra democracia sea cada vez más eficiente, eficaz y de calidad trascendiendo como mera categoría de análisis y se convierta en una ilustración real de lo político y deje de ser un asunto pendiente.

PhD. Wladimir Pérez Parra
PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

INTRODUCCIÓN

El libro "El Rol de la Planificación en las Instituciones de Educación Superior – Experiencias y resultados", constituye un ejercicio intelectual encaminado al análisis de un tema poco tratado en la literatura de la dirección estratégica de las Instituciones de Educación Superior.

La investigación realizada por Félix Paguay (2015) concluye que "La planificación estratégica educativa, tiene una relación directa con los resultados de la gestión institucional, pues su diseño e implementación contempla la programación de las acciones que garantizan la calidad de los servicios educativos y el cumplimiento de la misión institucional" (p. 156), por lo que es impostergable que las Instituciones de Educación Superior asuman el desafío de consolidar las grandes líneas de la gestión institucional desde la nueva concepción del pensamiento estratégico que oriente las decisiones de los directivos y redunde en resultados de excelencia para toda la comunidad universitaria, sobre la base de la calidad, la innovación y la optimización de los recursos.

En los años que lleva la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (DEES) ha desarrollado varias iniciativas de publicaciones exitosas orientadas a contribuir en la socialización del conocimiento científico en el área del direccionamiento estratégico de las IES. Por ello, cumpliendo con uno de sus los objetivos que busca el desarrollo de publicaciones conjuntas entre las Instituciones de Educación Superior que son miembros con la finalidad de: a). Aumentar la visibilidad de la Red. b). Fortalecer el prestigio de las IES participantes en las mismas. c). Lograr avances en los lazos de cooperación entre las IES miembros, y; d). Socializar el conocimiento producido colectivamente.

En esta oportunidad, la Red DEES, en coordinación con la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Universidad pública del Sistema de Educación Superior del Ecuador, realizaron una convocatoria para la redacción y publicación del libro "El Rol de la Planificación en las Instituciones de Educación Superior – Experiencias y resultados".

Este libro, recoge un conjunto de reflexiones, análisis y resultados de investigaciones (finales o parciales), así como experiencias y estudios de casos, que permiten comprender, de manera muy sencilla, la estrecha vinculación entre la planificación institucional y los resultados de la gestión universitaria. Por lo tanto, ha constituido el resultado de un proceso de investigación realizado por docentes investigadores interesados en comprender a la Universidad desde el aporte

del sistema y subsistemas planificación institucional como elementos clave para garantizar una gestión "eficiente" que constituya la garantía de la excelencia académica, científica y de gestión de las Instituciones de Educación Superior en el Siglo XXI.

De esta manera, la presente publicación se enmarca en la posibilidad de dar respuesta a cinco preguntas clave de la gestión universitaria: ¿Qué importancia tiene la planificación en los procesos de dirección estratégica de las Instituciones de Educación Superior? ¿Cuáles son las características esenciales de los Planes, como instrumentos de gestión de las Instituciones de Educación Superior? ¿Qué metodologías se utilizan en las Instituciones de Educación Superior para la construcción participativa de los planes? ¿Cuál es el impacto de la planificación institucional como acción de garantía de la excelencia académica, científica y de gestión de las Instituciones de Educación Superior en el Siglo XXI? ¿Cuáles son los más importantes casos presentados sobre el rol de la planificación en la gestión universitaria de las Instituciones de Educación Superior?

Sobre el contenido del libro

El libro ha dividido el tratamiento de la temática en cuatro capítulos que realizan un análisis descriptivo en función de las experiencias vividas a lo largo de los últimos años de gestión y cuyos estudios constituyen los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad y búsqueda de la excelencia académica y científica.

El primer capítulo, tiene como objetivo, comprender la importancia de la estrategia en los procesos de dirección estratégica de la organización universitaria. En él se abordan seis importantes temáticas como:

1. "Sistemas de apoyo: sistema de seguimiento y evaluación a la ejecución de la planificación estratégica", escrito por Luis Viveros, Félix Paguay y Beatriz Villarreal, investigadores de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, el cual trata sobre uno de los elementos indispensables para que el proceso de implementación de la Estrategia Institucional se lleve a cabo. Para ello, se presenta una fundamentación clara del proceso, así como también los resultados a los que lleva el sistema desde la práctica en la gestión universitaria.

2. "El sistema de planificación en las instituciones de educación superior. Caso de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi – Ecuador", escrito por Félix Paguay, Luis Viveros y Beatriz Villarreal, investigadores de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, cuyo análisis se refiere al proceso de planificación en las Instituciones de Educación Superior,

un proceso obligatorio y de gran ayuda en la proyección de los escenarios actuales y futuros, rumbo a conseguir una sociedad de bienestar para todos, sobre la base de una Universidad y un Estado competitivos e innovadores.

3. "La planificación de la cultura organizacional como estrategia de las organizaciones que aprenden", presentado por los investigadores Ángel Aguilar, Galo López y Edith Cisneros-Cohernour de la Universidad Autónoma de Yucatán, el cual analiza la cultura organizacional como uno de los elementos esenciales de la organización, particularmente en un centro de estudios, partiendo del análisis de diferentes perspectivas para diseñar un constructo genérico; posteriormente considera la especificidad que dicho término adquiere en la cultura escolar, para transitar hacia las implicaciones de la planificación de la cultura para convertir a la escuela en una organización que aprende.

4. "Hacia una educación superior sostenible: una propuesta de estrategia para evaluar los niveles de pertinencia y sostenibilidad de las universidades en el Ecuador", presentado por los investigadores Odette Martínez, Luis Alzate y Víctor Gómez del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, en donde se reflexiona y fundamenta de manera profunda sobre las teorías útiles que permiten declarar el carácter sustentable de las Instituciones de Educación Superior, así como también, la responsabilidad social corporativa, temas abordados con mucha actualidad.

5. "El proceso de formación por competencias en la gestión educativa desde la perspectiva de la planificación curricular" presentado por los Investigadores César Arias de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ideleichy Lombillo Rivero de la Universidad Agraria de La Habana, y Boris Pérez de la Universidad Agraria de La Habana, constituye una propuesta interesante cuyo análisis se centra en la gestión educativa en particular, el rol que debe desempeñar el profesor y el directivo, pues diversos autores coinciden en la importancia de que el proceso de planificación institucional debe ser profundizado por los mencionados actores. Así, la función de la gestión universitaria, debe apegarse a un enfoque de pensamiento estratégico como "piedra angular para la gestión de la formación por competencias en el contexto de la educación superior".

6. "Análisis de la palabra gestión en Universidades Estatales de Nicaragua", presentado por Xiomara Machado Bello, investigadora de la Universidad Nacional de Ingeniería de la República de Nicaragua, constituye un aporte desde la reflexión de la gestión, sujeta a los cambios operados en las concepciones del ser humano, el entorno económico, político,

social, cultural y tecnológico que la sociedad impone. Sin embargo, su análisis se centra en la complejidad de la gestión de las universidades estatales, que gozan de un contexto propio aun cuando estratégicamente impulsan desde esa realidad, estilo de dirección y conducción, las funciones de docencia, investigación y proyección social, a través de diferentes actores como: "el personal docente desde la aplicación del currículo en el aula de clases, en el laboratorio; la atención de consulta a los estudiantes, guiando proyectos de cursos; el personal administrativo garantizando las condiciones para impartir la docencia, la realización de una investigación o proyecto de proyección social: el estudiante asistiendo a sus clases, realizando sus formas de evaluación, sus formas de graduación". Es vital la representación de la comunidad universitaria en un trabajo conjunto con las autoridades, tomando decisiones que impactan en el funcionamiento y el desarrollo de la universidad.

El segundo capítulo, se ha propuesto caracterizar a los planes como instrumentos de gestión, en las Instituciones de Educación Superior. Para ello, se presentan tres artículos:

1. "Planeación en las escuelas normales: génesis, trayectorias y devenires, una mirada en el siglo XXI", presentado Juan Gutiérrez García, investigador de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, artículo que centra su análisis en el papel que desempeña la planeación como proceso ligado a la gestión, en el desarrollo académico de las instituciones formadoras de docentes en México (IFD); de manera específica, en las denominadas escuelas normales (EN). Se presenta un análisis crítico de su trayectoria en las últimas tres décadas, destacando sus alcances como elemento generador y articulador de lo que hoy se denomina subsistema formador de docentes (SFD) en México, con miras a comprender los desafíos desde la complejidad que caracteriza el contexto.

2. "Importancia de la planificación en los procesos de dirección estratégica de las Instituciones de Educación Superior Estatales Nicaragüense", presentado por Xiomara Machado Bello, investigadora de la Universidad Nacional de Ingeniería de la República de Nicaragua, en el cual se reflexiona sobre la planificación desde la perspectiva del pensamiento estratégico, en la dirección estratégica de las Universidades Estatales de Nicaragua, en función de su desarrollo y las normas de control interno nacionales. Este artículo ha constituido la oportunidad para sistematizar los avances alcanzados en el campo de la planificación por la Universidad Nacional de Ingeniera desde el año 2008.

3. "Perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos" presentado por Katia Rivero Alonso y Damayse Ramona Pérez de la Universidad de Cienfuegos - Cuba, un artículo que presenta la experiencia de la Universidad de Cienfuegos por mejorar la gestión a partir de la aplicación de un procedimiento que permite la integración de enfoques relativos a la dirección estratégica, el enfoque a procesos y el control interno, acciones que han permitido asegurar el cumplimiento de los objetivos y la misión de la universidad. Se explica para ello el uso de técnicas de recopilación de información, herramientas de gestión por procesos y dirección estratégica, así como también las acciones de mejora de la gestión propuestas.

El tercer capítulo, pretende analizar las metodologías utilizadas para la construcción de los Planes Estratégicos de desarrollo, como una acción de garantía de la excelencia académica, científica y de gestión de las Instituciones de Educación Superior. Su análisis está dividido en dos artículos:

1. "Un nuevo sistema de planificación estratégica en la gestión universitaria" presentado por Norma Carmona, Marcia Ullauri y Oscar Riofrío de la Universidad Técnica de Machala, constituye también un importante aporte que refiere un nuevo modelo de gestión en el cual el rol de la planificación estratégica en la gestión universitaria, es un proceso esencialmente dinámico. Este modelo procura orientar la gestión universitaria hacia la calidad, sobre la base del enfoque sistémico y estratégico, que permite el diseño de la planificación, la aplicación y la evaluación de sus procesos.

2. "Planificación y presupuesto para resultados en las universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua presentado por Xiomara Machado Bello y Marcos Vinicio Sandino (Consejo Nacional de Universidades – Nicaragua), un artículo que comparte la experiencia del Consejo Nacional de Universidades en el desarrollo del Subsistema de Educación Superior nicaragüense, con respecto a la formulación, seguimiento y evaluación de planes estratégicos, estudios prospectivos articulados con las políticas, planes nacionales y necesidades de desarrollo socioeconómicas del país. La propuesta del Consejo Nacional de Universidades se orienta en tres ejes fundamentales: la planificación estratégica, entendida como el proceso de diagnóstico, definición de objetivos, seguimiento, evaluación, retroalimentación, armonización y coordinación de las distintas actividades; los estudios estratégicos o estudios interdisciplinarios a nivel nacional y regional para la formulación de políticas de la Educación Superior; y la gestión, que comprende el marco filosófico, la estructura y funcionamiento de la comisión, la

consecución de recursos, el establecimiento de convenios, proyectos, participación en redes y eventos nacionales e internacional.

El cuarto capítulo, presenta estudios de caso del rol de la planificación en la gestión universitaria de las Instituciones de Educación Superior. La temática se desarrolla a través del siguiente capítulo:

1. "La planificación de los doctorados en la gestión académica del postgrado en las universidades. El caso del diseño en la universidad de La Habana, experiencias y resultados", presentado por Orestes Castro Pimienta de la Universidad de La Habana, quienes comparten la experiencia de la estrategia en la formación de doctores en Diseño, para lograr la formación de investigadores capaces de realizar aportaciones originales en las disciplinas del Diseño de la más alta calidad, que respondan a la realidad internacional en un mundo globalizado en el contexto cubano. Su resultado final, contar con una masa crítica de doctores en la disciplina mencionada.

Finalmente, después de haber cumplido con esta gran misión, dejamos constancia de nuestros sentimientos de gratitud y felicitación a cada uno de los investigadores que compartieron con nosotros esta bellísima experiencia de cristalizar el presente trabajo académico que sin duda gozará del reconocimiento a nivel de nuestra América Latina y de otras latitudes del planeta. Hacemos nuestras las palabras de Ernesto Che Guevara regocijándose del deber cumplido cuando dice: "todos y cada uno de nosotros paga puntualmente su cuota de sacrificio conscientes de recibir el premio en la satisfacción del deber cumplido, conscientes de avanzar con todos hacia el Hombre Nuevo que se vislumbra en el horizonte".

Estamos convencidos que el trabajo que ponemos en consideración de los lectores es una demostración del profesionalismo, la capacidad y desprendimiento con el que los 21 autores compartieron sus experiencias como directivos, docentes e investigadores universitarios en representación de 13 Instituciones de Educación Superior de América Latina y El Caribe.

Félix Wilmer Paguay Chávez
DIRECTOR DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

CAPÍTULO I

LA ESTRATEGIA EN LOS PROCESOS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

SISTEMAS DE APOYO: SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN A LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Luis Homero Viveros Almeida
Félix Wilmer Paguay Chávez
Beatriz Mireya Villarreal Cupacán

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

1. Introducción

La dinámica del entorno que deriva en una importante conjunción de variables que afectan el desempeño de las organizaciones, exigen una gestión, así mismo, dinámica, que responda una realidad cambiante donde lo planificado sea ejecutado y ajustado en relación con la presión del ambiente y los resultados esperados; esta influencia también permite que la estrategia emerja en relación con las condiciones cambiante, en estos caso, los líderes deben comprometerse con su administración proactiva, siendo capaces de responder de manera oportuna y eficiente a dichas tensiones. En este contexto, se pone en juego el pensamiento estratégico aplicado a la realidad organizacional, así como también al cumplimiento del proceso estratégico como maneras de anticiparse y generar proactividad en la gestión administrativa; los eventuales resultados planificados dependerán de la capacidad de implementación de la estrategia, pero también de su seguimiento y evaluación, no se puede dejar al azar el cometido estratégico institucional, debido a que de éste depende la permanencia y el crecimiento. Esta realidad es inherente a cualquier organización, incluidas las instituciones de educación superior, como organismos solícitos para atender los requerimientos ciudadanos y a cumplir su responsabilidad social con calidad y competitividad; en los próximos renglones se analiza la importancia de la estrategia y su gestión, la favorabilidad del proceso estratégico, la necesidad de buscar ventaja competitiva, el papel clave del pensamiento estratégico y la necesidad de contar con sistemas de apoyo como el de seguimiento y evaluación de la ejecución de la estrategia, esta última como propuesta aplicativa a la Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

2. La Gestión Estratégica en la Organización[1]

Según Mintzberg (2008) la gestión estratégica es el proceso de llevar a cabo la estrategia organizacional, es decir, se trata de analizar la situación de la organización y sobre esta base formular dicha estrategia para implementarla; pero también se la define como un proceso de creación de capacidades que permitirá a la empresa crear valor para los clientes, la sociedad y los accionistas (Nag, Hambick & Chen, 2007).

El proceso estratégico que se lleva a cabo se define como la secuencia de componentes que se explican por medio de las decisiones tomadas por los gerentes (Hill & Jones, 2001); y contempla también una forma de lograr los resultados estratégicos deseados (Whittington, 1996). La toma de decisiones tiene que ver con la capacidad de los gerentes para pensar precisamente de manera estratégica (Hill & Jones, 2001), de donde surge el concepto del pensamiento estratégico, el cual se refiere a tratar de anticipares y lograr un futuro deseado – una visión para el futuro (2016); como una manera de entender que el pensamiento estratégico es la suma del pensamiento analítico y el pensamiento sistémico; cada uno, actuando de forma individual son limitados (Muller & Snijder, 2018). Es así que el pensamiento estratégico según Goldman (2007) conduce a una ventaja competitiva; entendiéndose, por tanto, la necesidad de dicha ventaja para diferenciar a la organización de los competidores (Porter, 2015). Una empresa cuenta con ventaja competitiva cuando su índice de utilidad es mayor que el promedio de su industria (Hill & Jones, 2001); en términos concretos no existe en la revisión de literatura una definición precisa de ventaja competitiva y lo que se muestra son las aproximaciones a dicha definición.

Según Ambrosini y Bowman (2009), la gestión estratégica trata sobre las acciones o despliegues de acciones que las empresas ejecutan con la finalidad de mantener ventajas competitivas en el tiempo, y de cómo logran crear dichas ventajas; en estas circunstancias hacen referencia al enfoque basado en los recursos, por lo que consideran que aquellos son escasos y apreciables; por tanto, son fuente de ventaja competitiva. Del mismo modo, Pearce y Robinson (2000) citados por Nautamanop, Kauranen e Igel (2013), afirmaron que la gestión estratégica se plantea como la gama de decisiones que son tomadas por los líderes de las firmas y que facilitan su accionar por medio de planes que han sido previamente diseñados y posteriormente ejecutados con el afán de conseguir los objetivos de la empresa, este accionar se relaciona directamente con un ejercicio de alto nivel, ejercicio que es consistente con los rendimientos esperados por los inversionistas (Porter, 2006).

La gestión estratégica se lleva a cabo por medio de un proceso, el proceso de gestión estratégica que a decir de Hill y Jones (2001), se representa por medio de 5 componentes, que en la mayor parte

de enfoques son coincidentes (Nautamanop et al. 2013): (1) la elección de la misión y las metas a largo plazo, (2) el análisis del ambiente externo donde compite la organización, (3) el análisis del ambiente interno, (4) la formulación de las estrategias sobre la base de la realidad situacional de la empresa y (5) la implementación de la estrategia. En el caso de la formulación de la estrategia Minztberg y Quinn (1991) afirmaron que a pesar de que existe una planificación y, por tanto, una estrategia intencional; el estratega debe estar preparado para la formulación y aplicación de estrategias emergentes o de contingencia, debido a la necesidad de enfrentar situaciones externas que no estaban contempladas en la planificación.

3. La Formación de la Estrategia

En secuencia Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998) en su libro Strategy Safari: a guided trougth the wild strategic management, propone diez escuelas de pensamiento sobre formación de estrategias:

1. La escuela de diseño (The Design School), como un proceso del pensamiento mismo que se puede entender como algo informal, donde el gerente es el pensador como protagonista del direccionamiento de la organización, para este caso, los autores destacan los trabajos de Selnick (1957) y Andrews (1965); la formación de la estrategia como un proceso de concepción.

2. La escuela de planificación (The Planning School), como un proceso netamente consecuente que obedece en mayor grado a un enfoque sistémico, que permite estructurar metas graduales en términos de cumplimiento de plazos, de manera que se evidencie el nexo entre las acciones y las relaciones del producto con el mercado; esta escuela se sustenta en los estudios de Ansoff (1965); la formación de la estrategia como un proceso formal.

3. La escuela de posicionamiento (The Positioning School), la estrategia en particular obedece a un enfoque por logar mejores posiciones dentro del mercado, como un proceso metódico; considerando el despliegue de recursos y capacidades para perfeccionar las relaciones de la organización con su entorno; esta posición fue mantenida por Schendel y Hatten (1972), y Porter (1980, 1985); la formación de la estrategia como un proceso analítico.

[1] La revisión de literatura es parte de un análisis de la evidencia empírica y teórica de la relación entre pensamiento estratégico y ventaja competitiva

4. La escuela empresarial (The Entrepreneurial School), destaca la participación protagónica del líder de la organización, donde la estrategia se forma como un proceso visionario, que se justifica por su reconocimiento por parte del grupo (comunidad organizacional); este enfoque es congruente con lo expuesto por Schumpeter (1950).

5. La escuela cognoscitiva (The Cognitive School), en este enfoque se destaca la visión personal del estratega, quién es el mentalizador de la estrategia desde su función cognitiva conforme a la visión de Simon (1950); entonces, la formación de dicha estrategia se da como un proceso mental.

6. La escuela de aprendizaje (The Learning School), trata sobre la adaptación y el aprendizaje, que se dan poco a poco en la organización de manera que la formación de la estrategia sucede como un proceso emergente, esto debido a la complejidad del entorno, entre los postulantes de este enfoque se encuentran Lindblom (1959; 1968), Cyert y March (1963), Weick (1969), Quinn (1980), Prahalad y Hamel (1990).

7. La escuela de poder (The Power School), la ruta que tomen las organizaciones se definen en función del poder, ya que existe conflictos internos dentro de las mismas o con actores externos, desde este criterio, la formación de la estrategia se produce como un proceso de negociación, tal como lo plantea Allison (1971).

8. La escuela cultural (The Cultural School), se trata de trabajo colectivo y cooperativo dentro de los miembros de la organización; en este caso, la formación de la estrategia obedece a un proceso colectivo, en esta perspectiva destacan Rhenan y Normann (1968).

9. La escuela ambiental (The Environmental School), es básicamente el contexto externo el que define la iniciativa por medio de la compresión de la influencia que el ambiente externo ejerce sobre la organización; desde este punto de vista, la formación de la estrategia se entiende como un proceso reactivo (Hannan & Freeman 1977), y

10. La escuela de configuración (The Configuration School); todo depende de la etapa en la que se encuentre la organización, sus fases definen el nivel de madurez y sus necesidades; este enfoque determina que la formación de la estrategia se constituye en un proceso de transformación, entre otros destacan Mintzberg y Miller (1979).

Como se puede observar, cada una de estas escuelas tiene sus propias características, pero en algunos de los casos se relacionan entre sí; ciertas escuelas basan la estrategia en el proceso de planificación (Mintzberg, 2009), pero lo distinguen del pensamiento estratégico.

4. Pensamiento Estratégico

El pensamiento estratégico ha sido muy estudiado y puesto en análisis por diversos autores (Nautamanop et al. 2013), por este motivo existen numerosos enfoques desde los cuales se lo puede tratar de entender. Mintzberg y Quinn (1991) explicaban que el pensamiento estratégico es más bien una manera diferente de pensar y por esto, el pensador emplea la intuición y la creatividad, teniendo como fundamento una perspectiva integrada de la empresa; este enfoque ha sido recogido por Goldman, Cahill, Fihlo y Merlis, (citado por Haycock, Cheadle & Spence, 2012) al aplicar la definición de Mintzberg a un contexto empresarial, sugiriendo que el pensamiento estratégico efectivo lleva a una ventaja competitiva; ya que se trata de una actividad de pensamiento individual que beneficia a las organizaciones, busca encontrar o descubrir las estrategias competitivas que le permitan posicionarse, y también visualizar la organización en el futuro, es decir, el pensador estratégico debe ser capaz de ver más allá hacia una realidad diferente, anticipándose a al entorno, pero siempre considerando los alcances e implicaciones de éste; se refiere a un proceso más general, analítico y proactivo que se anticipa al futuro y a la influencia del entorno.

En el enfoque de Mintzberg (1994) se debe diferenciar entre pensamiento estratégico y planificación estratégica, el autor explicó que cada forma de generar estrategia se logra por medio de diferentes tipos de pensamiento; por un lado la planificación es lineal y maneja procesos analíticos, mientras que el pensamiento estratégico es intuitivo y de mente abierta. Ohmae (1982) concuerda con la no linealidad del pensamiento estratégico y expone que se contrapone a los enfoques de pensamiento convencionales que se basan en la perspectiva sistémica (citado por Haycock et al., 2012).

Con el afán de sintetizar lo expuesto por Haycock et al. (2012) se resumen a continuación los modelos de pensamiento estratégico revisados por las autores, en el contexto de su revisión de literatura:

Tabla 1:
Modelo de Pensamiento Estratégico

Autor	Modelo
Liedka	Propone un modelo de atributos interrelacionados: - Perspectiva sistémica - Centrado en la intención - Pensando en el tiempo - Impulsado por hipótesis - Oportunismo inteligente
Linkow	Respalda un modelo en el que el pensamiento estratégico este en todos los niveles organizacionales y donde se vinculen sus elementos: - Replanteamiento - Escaneo - Abstracción - Pensamiento multivariado - La visualización - La inducción - La valoración
Guns	Vinculación entre las habilidades de pensamiento estratégico con el capital intelectual de la organización: - Enfocarse en la visión - Crear modelos mentales únicos - No ser jerárquico - Ser ágil

Fuente: Adaptado de "Pensamiento Estratégico" por Haycock, K., Cheadle, A., & Bluestone, K. S. (2012). Strategic Thinking. Library Leadership & Management, 26(3/4), 1–23, revisado en https://journals.tdl.org/llm/index.php/llm/article/view/2635

En los modelos anotados, Liedka expuso que el efecto de los elementos combinados supone una "capacidad de pensamiento estratégico que permite una acción estratégica valiosa ya que crea un valor superior para los clientes, es difícil de imitar por los competidores y hace que una organización sea más adaptable al cambio· (Haycock et al., 2012).

Según lo planteó Bullón (2010) el concepto de ventaja competitiva, derivado del estudio de Ma (2000), aún no se ha podido definir a pesar de ser usado ampliamente por la gerencia; este autor considera que "la ventaja competitiva no es igual a la rentabilidad superior, es un concepto relacional y depende de los contextos"; así mismo, sostiene que el enfoque estructural estudiado por Porter (1985) y el enfoque basado en los recursos (Wernerfelt, 1984) son las "perspectivas dominantes de la gerencia estratégica para explicar la ventaja competitiva". Según Porter (1985):

La ventaja competitiva crece fundamentalmente en razón del valor que una empresa es capaz de generar. El concepto de valor representa lo que los compradores están dispuestos a pagar, y el crecimiento de este valor a un nivel superior se debe a la capacidad de ofrecer precios más bajos en relación a los competidores por beneficios equivalentes o proporcionar beneficios únicos en el mercado que puedan compensar los precios más elevados. (…) Una empresa se considera rentable si el valor que es capaz de generar es más elevado de los costos ocasionados por la creación del producto. A nivel general, podemos afirmar que la finalidad de cualquier estrategia de empresa es generar un valor adjunto para los compradores que sea más elevado del costo empleado para generar el producto. Por lo cual en lugar de los costos deberíamos utilizar el concepto de valor en el análisis de la posición competitiva.

South (1981) sugirió que una ventaja competitiva puede ser alcanzada a través de diferentes maneras entre ellas cita las siguientes:

- Por concentración en segmentos de mercado particulares.
- Por la oferta de productos que se diferencian de los competidores.
- Usando alternativas de canales de distribución y procesos de manufactura.
- Por emplear precios selectivos y fundamentalmente por la diferenciación de la estructura de costes (p.17)

Para Porter (2006) las estrategias para alcanzar una ventaja competitiva pueden tener tres enfoques (estrategias genéricas), liderazgo en costes, liderazgo en diferenciación y el enfoque mixto. Este mismo autor resalta la imposibilidad de aplicar las tres estrategias al mismo tiempo; una anotación importante al respecto resalta la posición de la industria, de ahí la necesidad de evaluar al entorno y comprender el modelo de las cinco fuerzas que en una visión del sector implica el diamante de competitividad.

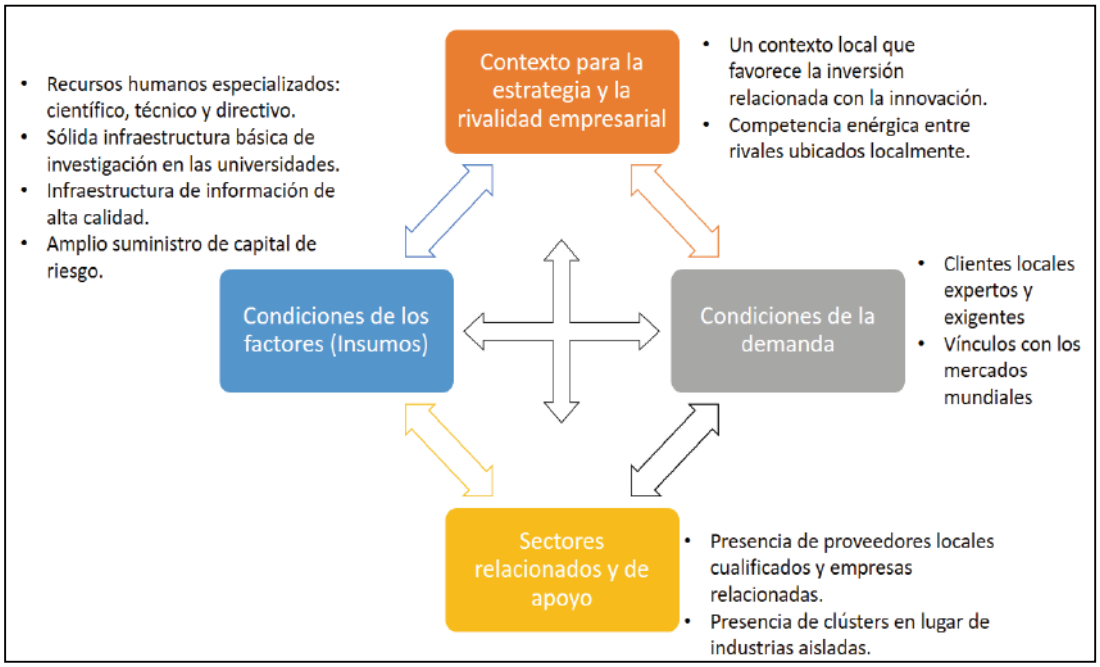


Figura 1: **Diamante de Competitividad.**
Fuente: "Estrategia y ventaja competitiva." Barcelona, por Porter, M. E. (2006)

Por otro lado, Ma (2000) sostuvo que la ventaja competitiva es un constructo teóricamente significativo para la investigación estratégica, pero que a pesar de ser largamente usado por conveniencia no es teóricamente preciso. Wernerfelt (1984) sostuvo que los recursos fuertes son capaces de soportar a los recursos menos fuertes, y que esta sinergia puede entenderse como una dinámica en la cual se pueden desarrollar nuevos recursos para la organización, desde este enfoque se puede generar ventajas competitivas. Sin embargo, según la literatura revisada es necesario profundizar en la definición del concepto de ventaja competitiva, por los motivos explicados antes y las implicaciones prácticas de la misma (Bullón, 2010).

La relación entre las variables se puede abordar desde el criterio de South (1981) una ventaja competitiva se puede identificar desde el análisis de las fortalezas y las debilidades de la organización, ya que una fortaleza o una debilidad representarán una ventaja o una desventaja si: involucran factores clave de éxito; es definible, medible y significativa; y, es conservable en el tiempo. Este mismo autor plantea que por medio de un marco referencial que se aplica a los negocios en particular y los cuestionarios respectivos se puede identificar las ventajas competitivas y éstas se pueden entender como la piedra angular del pensamiento estratégico.

A partir de los años 50, los modelos de negocio adoptan nuevas posturas, la producción con costes mínimos y escenarios fiscales un tanto desorientados, obligan a recurrir a nuevas formas de diferenciación que empujaron a los empresarios y emprendedores a repensar el comportamiento del entorno y asumir nuevas posturas; luego en los setenta y ochenta el término pensamiento estratégico, originalmente desarrollado en organizaciones militares, precursores como Sun Tzu, Maquiavelo, entre otros (South,1986; Román, 2010), es considerado como una piedra angular para desarrollar ventajas competitivas. Sin embargo, en 1910 llegaron Referencias Bibliográficas para formar administradores con pensamiento estratégico a la famosa Universidad de Harvard (Román, 2010). Para la década de los años 20, el pensamiento estratégico era una actitud que se torna evidente cuando los empresarios notaban alguna necesidad y buscaban un vuelco total para poder competir en cualquier ámbito de negocios.

Luego vinieron aportes de figuras como Mintzberg, Chandler, Ansoff, Drucker y Porter, que afinaron conceptos como estrategia, planeación y lo concerniente al desarrollo de ventajas para competir y son representantes de las 10 escuelas de Pensamiento Estratégico de acuerdo a Mintzberg (Román, 2010); un estudio de carácter descriptivo no correlacional, buscaba comprender la relación entre el pensamiento estratégico y los modelos gerenciales, los hallazgos indican que el 73% de pequeñas y microempresas agroindustriales de Tolima, desconocen el pensamiento estratégico como herramienta que facilite la mejora competitiva (Montealegre, Delgado & Cubillos, 2016)

Otro estudio vincula el pensamiento estratégico con el liderazgo, las principales conclusiones que describe el trabajo hacen referencia a las nuevas alternativas y visiones creativas de futuro, siempre que se desarrolle y aplique eficientemente, y lo describen como un proceso poco estructurado, si se compara con la planeación estratégica (Haycock, Cheadle y Spence, 2012).

Los estudios aquí citados, no presentan una similitud respecto al pensamiento estratégico y el desarrollo de ventajas competitivas, pero se presenta el estudio desarrollado en el sector bancario de Jordania, por Al-Qatamin, y Esam, (2018, p. 9); el cual se apega a la propuesta de Porter y su visión sobre la ventaja competitiva, los autores precisan al pensamiento estratégico como un proceso incrustado en la manera de pensar, repensar, evaluar, observar y dirigir de la gente para el futuro propio y de otros; además, agregan que dicho pensamiento puede comprenderse desde tres dimensiones denominadas como las destrezas del pensamiento estratégico: reflexión, reformulación y pensamiento sistémico. Los principales resultados indican que la reflexión tuvo un efecto significativo en todas las dimensiones para crear ventaja competitiva, a excepción de los costos; los estadísticos t y alfa fueron de 2,916 y 0,004 para la dimensión de calidad, la flexibilidad alcanzó valores de 2,168 y 0,03; finalmente la dimensión de entrega presentó valores de 1,981 y 0,05. A partir de estos resultados los autores consideran que el pensamiento estratégico, desde la dimensión de reflexión, permite liderar e integrar procesos lógicos, que son entendidos por toda la organización.

Aunque el pensamiento estratégico, actualmente solo representa el primer de dos enfoque del concepto de estrategia, de acuerdo con la literatura moderna, la planeación estratégica es el segundo. (Haycock, Cheadle y Spence, 2012); en este sentido, son las estrategias y sus resultados de aprendizaje las que conducen a la ventaja competitiva. Por otro lado; Goldman, Schlumpf y Richrads (2017), plantean la posibilidad de realizar investigaciones futuras considerando la aplicación de su instrumento para entender las diferencias entre las capacidades de pensamiento estratégico en lo que tiene que ver con resultados de éxito o de fracaso; aspecto importante que se relaciona con la disponibilidad de herramientas para valorar el nivel de competencia del pensamiento estratégico en las organizaciones.

Según Henry (2008) la gestión estratégica es el proceso de llevar a cabo la estrategia, es decir, se trata de analizar la situación de la organización y sobre esta base formular una estrategia para luego implementarla. Pero también se la define como un proceso de creación de capacidades que permitirá a la empresa crear valor para los clientes, la sociedad y los accionistas (Nag, Hambick & Chen, 2007). El proceso estratégico que se lleva a cabo en la gestión estratégica se define como la secuencia de componentes que se explican por medio de las decisiones tomadas por los gerentes (Hill & Jones, 2001); y contempla también una forma de lograr los resultados estratégicos deseados (Whittington, 1996).

La toma de decisiones tiene que ver con la capacidad de los gerentes para pensar de manera estratégica (Hill & Jones, 2001), por lo cual el pensamiento estratégico se refiere a tratar de anticiparse y lograr un futuro deseado – una visión para el futuro (2016); como una manera de entender que el pensamiento estratégico es la suma del pensamiento analítico y el pensamiento sistémico, cada uno de forma individual es limitado (Muller & Snijder, 2018). El pensamiento estratégico según Goldman (2007) conduce a una ventaja competitiva; entendiéndose desde ahí la necesidad de dicha ventaja para diferenciar a la organización de los competidores (Porter, 2015). Una empresa cuenta con ventaja competitiva cuando su índice de utilidad es mayor que el promedio de su industria (Hill & Jones, 2001); en términos concretos no existe en la revisión de literatura una definición precisa de ventaja competitiva, lo que se muestran son las aproximaciones a dicha definición. Rouse (1997) sugiere que iniciar nuevas innovaciones y soluciones se constituye en una tarea que muestra mucha complejidad, ya que no es fácil, el reto es lograrlo; esto rompe prácticamente los paradigmas de gestión vigentes por lo cual se dan nuevos modelos mentales para la concepción de mercados y de la misma empresa.

La literatura también sugiere que existen diferentes modelos de pensamiento estratégico (Haycock et al, 2012; Liedka, 1998) que pueden tener distintos resultados de acuerdo al contexto y el enfoque que delimita la organización respecto de la ventaja competitiva, sea ésta estructural (Ma, 2000, Porter, 1985) o de recursos (Ma, 2000, Wernerfelt, 1984); partiendo de una gama, importante

para los estrategas, de atributos (Nautamanop et al. 2013) que enfocan a los directivos a pensar diferente respecto del avance de la estrategia; estos enfoques conjugan las diversas perspectivas teóricas sobre pensamiento y planificación estratégica, pero permiten establecer las líneas de acción de cada una de ellas (Ver tabla 2).

Tabla 2:
Atributos del pensamiento estratégico

Tareas de la gestión estratégica	Habilidades y atributos revisados en la literatura
1. Formación de la Visión	Habilidades visionarias y conceptuales (Thomson y Strickland, 1996) Visión de futuro de la industria (Hamel y Prahalad, 1994) Pensamiento conceptual (Herrmann, 1996) Pensamiento visionario (Bonn, 2001) Pensamiento intuitivo e innovador (Graetz, 2002)
2. Análisis de la Información	Conocimientos, habilidades analíticas, habilidades de síntesis (Thomson y Strickland, 1996) Pensamiento conceptual (Herrmann, 1996) Capacidad para ver oportunidades y conceptualizar nuevos mercados. (Kim y Mauborgne, 2005)
3. Formulación de la estrategia	Tener una perspectiva de sistema, pensamiento centrado en la intención, pensamiento basado en hipótesis (Liedtka, 1998) Pensamiento sistémico (Bonn, 2001) Pensamiento intuitivo e innovador (Graetz, 2002) Habilidades analíticas y conceptuales (Andrews, 1980). Habilidades de síntesis (Mintzberg, 1994a, b) Pensamiento conceptual (Herrmann, 1996) Conocimientos, habilidades analíticas, habilidades de síntesis (Thomson y Strickland, 1996) Capacidad para pensar en el tiempo, ser inteligentemente oportunista. (Liedtka, 1998) Creatividad (Bonn, 2001) Síntesis, pensamiento divergente, creativo, intuitivo, y pensamiento innovador (Graetz, 2002) Capacidad para sintetizar conocimientos sobre los recursos y actividades de la empresa y actividades (Kim y Mauborgne, 2005) Capacidad de aprendizaje (Brown, 2005)
4. Implementación y Evaluación de la Estrategia	Habilidades administrativas (Andrews, 1980) Capacidad de aprendizaje (Brown, 2005)

Fuente: Tomado de "Un nuevo modelo de capacidad de pensamiento estratégico" por Nuntamanop, P., Kauranen, I., & Igel, B. (2013).

Las revisiones posteriores señalan, que los modelos del pensamiento estratégico, obligan a los directivos a considerar el entorno y al sector industrial, organizando un feedback importante en el transcurso de la ejecución de estrategias intencionadas como los describe Mintzberg (1994), este actuar responde a la forma de pensar, que este mismo autor denomina estrategias emergentes.

En el enfoque de Mintzberg (1994) se debe diferenciar entre pensamiento estratégico y planificación estratégica, como se explicó anteriormente, el autor expuso que cada forma de generar estrategia se logra por medio de diferentes tipos de pensamiento; por un lado la planificación es lineal y maneja procesos analíticos, mientras que el pensamiento estratégico es intuitivo y de mente abierta. Ohmae (1982) concuerda con la no linealidad del pensamiento estratégico y expuso que se contrapone a los enfoques de pensamiento convencionales que se basan en la perspectiva sistémica (citado por Haycock et al., 2012).

5. Proceso Estratégico

Hasta el momento hemos descrito específicamente lo relacionado con la realidad de las organizaciones ligadas a la actividad empresarial privada en un contexto competitivo de mercado; Hill y Jones (2001), esquematizaron el proceso de administración estratégica para los dos casos analizados, desde la estrategia intentada hasta la estrategia emergente, desde este análisis se puede exponer cada caso según sus condiciones, así:

- El proceso de administración estratégica contempla el análisis externo y el análisis interno de la organización, con la finalidad de definir a partir de la situación detectada la selección estratégica, esto en congruencia con la misión y metas establecidas; a partir de dicha selección se establece la estrategia intentada como producto de una planificación formal y en relación con los resultados del diagnóstico estratégico realizado; luego a partir de la estrategia se procede a la organización interna para la implementación, en estas condiciones, la fase de organización antedicha permite el establecimiento de las condiciones necesarias para la ejecución y posterior seguimiento y evaluación.
- Por otro lado, el proceso de administración estratégica para la estrategia emergente, se desarrolla por medio de un conocimiento pleno de las raíces organizacionales, como base de formulación de la estrategia emergente; pero hay que considerar que igual que en el caso anterior, el diagnóstico que se realiza del entorno externo para la identificación de oportunidades y amenazas, así como el interno para la detección de fortalezas y debilidades constituyen aspectos claves para dicha estrategia, en congruencia con la misión y las metas organizacionales.

En los dos casos explicados antes se definen los requerimientos indispensables para el éxito en la ejecución de la estrategia, sea esta intentada o emergente, los criterios aplicados según la situación de la organización requieren de sistemas de apoyo que permitan apoyar no solo la ejecución, sino también, la facilidad de seguimiento y evaluación de las mismas; desde la perspectiva de Mintzberg se puede entender que las dos corrientes convergen según la necesidad organizacional, en todo caso, el pensador estratégico se encuentra presente y sobre la base de la información que maneja puede tomar decisiones; en este contexto, los estrategas requieren un adecuado esquema de soporte que facilite ajustes o correcciones, e inclusive la formulación de nuevas acciones que favorezcan el cumplimiento de las metas y el mantenimiento o mejora de su posición competitiva. Esta realidad se aplica en el contexto organizacional de manera clave el soporte en sistemas de apoyo beneficia la administración estratégica y la ejecución de su proceso, entre los sistemas de apoyo se pueden contar el de información, de recompensas y de seguimiento y evaluación, entre otros. En las páginas siguientes se plantea una propuesta de sistema de seguimiento y evaluación a la ejecución de la estrategia, diseñado sobre la base de la gestión por resultados para la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), Ecuador.

6. Sistema de Seguimiento y Evaluación a la Ejecución de la Planificación Estratégica y Operativa

Tal como lo determina el Plan estratégico de desarrollo institucional de la UPEC:

El sistema de seguimiento y evaluación del PEDI 2015- 2020 constituye un conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes que favorecen el monitoreo de los avances del plan estratégico en función del logro de las metas establecidas y la determinación de los impactos. En este contexto la rendición de cuentas y el efecto de transparentar la ejecución de planes y proyectos implica el diseño e implementación de sistemas para medir resultados. (p. 82)

A continuación, se presentan de manera unificada básicamente dos sistemas, el de seguimiento a la ejecución del plan estratégico y el de evaluación a dicha ejecución, tomando como punto de partida los objetivos del sistema unificado y los modelos respectivos para cada caso.

6.1. Objetivos de sistema de seguimiento y evaluación por resultados a la ejecución de la planificación estratégica institucional[2]

a. Objetivo general

Garantizar el avance oportuno y la contribución efectiva de la ejecución de la planificación estratégica institucional al cumplimiento de los objetivos estratégicos, el cumplimiento de la misión institucional y el logro de la visión.

b. Objetivos específicos

- Realizar un seguimiento efectivo a la ejecución de la planificación estratégica y operativa que permita tomar decisiones oportunas sobre la marcha y el ajuste del desempeño en relación a los resultados previstos.
- Evaluar de manera continua los avances e impactos generados por la ejecución de la planificación estratégica y operativa en función de los resultados planificados y su cumplimiento.

6.2. Modelo del Sistema de Seguimiento y Evaluación

El sistema de seguimiento y evaluación de la planificación estratégica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi se basa en dos aspectos básicos e importantes que se deben desarrollar por separado, de manera secuencial como es el seguimiento y evaluación basados en resultados. En este contexto el modelo se define como:

El sistema de seguimiento y evaluación por resultados contempla el desglose de cada proceso según su accionar.



Figura 2: **Sistema de seguimiento y evaluación por resultados**
Elaboración propia: Comisión de Planificación y Desarrollo Institucional – UPEC 2015

[2] Propuesta diseñada sobre la base del documento: Planificación estratégica y evaluación del desempeño en el sector público. CEPAL. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). 2011.

6.3. Sistema de Seguimiento:

c. Conceptos básicos del sistema de seguimiento: constituyen la percepción sobre la cual se entienden los indicadores de seguimiento que se evidenciarán y medirán con fines de tomar decisiones oportunas que faciliten el cumplimiento de la planificación estratégica establecida.

Estos conceptos se relacionan con:

i. Eficacia: para efectos de medición de indicadores de seguimiento, entenderemos como el logro de los efectos o resultados previstos en la planificación, es decir, según el nivel de avance de ejecución y su consecuente seguimiento consiste en el avance en el logro del efecto.

ii. Efectividad: se entenderá, como la armonía entre eficiencia y eficacia, es decir, el cumplimiento de los efectos previstos o su avance conforme a un uso racional de los recursos. Se entiende como uso racional, la alineación de lo gastado conforme a lo presupuestado.

iii. Impacto: es la consecuencia de la ejecución del plan estratégico, el seguimiento el mejoramiento o aporte al mejoramiento de una condición inicial que se quiere modificar, se logra después de obtener el resultado. Para nuestro caso específico de seguimiento será el avance en su consecución.

d. Indicadores de seguimiento: para efectos de seguimiento los indicadores vienen a ser los estándares de comparación o valor de medida del desempeño, por esta razón el seguimiento evaluará los siguientes indicadores:

i. Eficacia: cumplimiento y/o nivel de avance según planificación.
ii. Efectividad: uso de recursos en relación con el cumplimiento y/ o nivel de avance según lo planificado.

e. Variables: constituyen los aspectos que influyen sobre el desempeño en la ejecución de la planificación estratégica y operativa, para este caso es necesario verificar según las actividades planificadas y el presupuesto cuales han sido las variables que han favorecido o desaventajado dicha ejecución. Constituye el análisis del monitor sobre influencias ante lo planificado.

f. Recopilación y almacenamiento de información: comprende el proceso de compilación de la información con fines de evidenciar el avance y/o logro de los resultados planificados para luego proceder a su almacenamiento y custodia de modo que sea accesible a proceso de auditoria o revisión por parte de los organismos de control y el mismo estamento interno de seguimiento.

g. Medición de impactos e información: la revisión de la información de avance y/o logro de resultados así como de la evidencia permitirá medir los impactos generados por el despliegue de acciones estratégicas como efectos de los resultados planificados, permite establecer el mejoramiento de la línea base que constituyó el punto de partida del plan estratégico, dicho efecto mostrará los beneficios generados a partir del logro de los resultados. En el ámbito del seguimiento y al tratarse de avances graduales el impacto debe denotar el alcance de dichos avances.

h. Políticas de seguimiento: se entienden como las guías o lineamientos del proceso de seguimiento, entre lo más importante el cumplimiento de plazos de ejecución y el apego a los procedimientos establecidos.

i. El sistema de seguimiento y sus componentes:

i. Insumos: los insumos del proceso de seguimiento de la planificación estratégica son:

1. El Plan estratégico de desarrollo institucional (PEDI) aprobado y vigente.
2. Las directrices para la ejecución del PEDI.
3. La planificación operativa institucional (POA) aprobada y vigente.
4. El seguimiento ordenado y permanente de la ejecución de la planificación de las dependencias.
5. Las evidencias del accionar y de los resultados obtenidos en dicha ejecución.
6. El reporte de avance del sistema integrado de información institucional.

ii. Procedimientos:

1. Las dependencias deben llenar la hoja de seguimiento de su accionar y los resultados de manera secuencial a medida que ejecutan la planificación.
2. La comisión de planificación acompaña en el proceso de seguimiento por medio de verificación de cumplimiento de indicadores de ejecución, eficacia en el tema de logro de

resultados o avance conforme a planificación, y efectividad en congruencia con ejecución presupuestaria y lo logrado y/o avanzado.

3. La medición de avance, que confronta las actividades planificadas, sus plazos y la ejecución del presupuesto; con lo realizado o realmente ejecutado.
4. Identificación de variables de influencia, el nivel de avance y/o logro se condiciona a variables que pudieron influir en el desempeño.
5. Sobre la base del análisis y contrastación de variables e incidencia en el desempeño se definen acciones de contingencia que permitan ajustar la ejecución del plan o la formulación e implementación de acciones de mejora en función de nuevas realidades.
6. Las dependencias ejecutan sus planes de contingencia o mejora y se alinean en el logro de resultados.

iii. Resultados:

1. Planes de contingencia.
2. Planes de mejora.
3. Alienación a la planificación vigente.
4. Mejoramiento de la eficacia y la efectividad.

iiii. Documentos:

1. Hoja de seguimiento o avance de la ejecución de la planificación por dependencia.
2. Formato de plan de contingencia.
3. Formato de plan de mejora.
4. Formato de informe de seguimiento.

6.4. Sistema de Evaluación

j. Propósitos: el propósito de evaluar la ejecución del plan estratégico y operativo conlleva la consecución de resultados sobre la base de lo planificado, en términos de eficacia y efectividad, así como de impactos generados.

k. Aspectos a evaluar: se evaluará:

i. Consecución de resultados: las metas establecidas deben cumplirse y se miden en función de sus indicadores.

ii. Impactos generados: los resultados obtenidos generan efectos positivos que mejoran la línea base y permiten un proceso de mejora continua. La ejecución de la planificación se vuelve dinámica y no pasiva, más allá de los resultados se esperan beneficios en todas las funciones universitarias.

l. Criterios de evaluación: se evaluará específicamente:

i. Cumplimiento de las metas planificadas.
ii. Ejecución del presupuesto.
iii. Impactos generados por los resultados obtenidos.

m. Sistema de evaluación y sus componentes:

i. Insumos:

1. Hoja de seguimiento.
2. Plan de contingencia o mejora (según el caso).
3. Informe de medición de impacto.
4. Evidencias de ejecución, resultados e impactos generados.

ii. Procedimientos:

1. La dependencia reporta en el sistema integrado la ejecución de la planificación de manera mensual.

2. La comisión de planificación emite reporte de avance.
3. La comisión de planificación compara lo planificado con lo ejecutado.
4. La comisión de planificación emite informe de desempeño de la dependencia.
5. La comisión de planificación socializa informe de desempeño.
6. La comisión de planificación valora el desempeño por objetivo estratégico y se solicita acciones de mejora a las dependencias en función de resultados e impactos generados.
7. Se avalúa el cumplimiento de acciones de mejora y los impactos generados.

iii. Resultados:

1. Informe de evaluación.

2. Plan de acciones de mejora.
3. Acciones de contingencia.
4. Ajuste de la ejecución al logro de resultados y obtención de impactos.

iv. Documentos:

1. Formato de informe de avaluación.
2. Formato de planes de mejora.
3. Formato de planes de contingencia.

Este sistema se constituye en una herramienta de gestión que por un lado permite la recolección de datos con respecto a los indicadores definidos en el plan y el avance en el cumplimiento de metas – resultados – para que los seguidores y también los líderes de la ejecución puedan tener información de los avances, y por otro lado, la evaluación integral y objetiva del plan, determinándose la eficacia, eficiencia, y efectividad en el cumplimiento de las acciones y la consecución de metas; esto favorece la toma de decisiones a tiempo y el ajuste de procesos.

7. Referencias Bibliográficas

Al-Qatamin, A. A., & Esam, A. M. (2018). *Effect of Strategic Thinking Skills on Dimensions of competitive Advantage: Empirical Evidence from Jordan. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference,* 8-17. Recuperado de http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c330b6e9-e24b-49b4-9fdf-b11b2e517748%40sessionmgr4006

Ambrosini, V., & Bowman, C. (2009). *What are dynamic capabilities and are they a useful construct in strategic management? International Journal of Management Reviews,* 11(1), 29–49. doi: 10.1111/j.1468-2370.2008.00251.x

Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (Second ed.).* New York: The Guilford Press.

Bullón, L. (2010). *Ventajas Competitivas de las Capacidades Operacionales y Dinámicas de las Tecnologías de la Información:* Caso Lima – Perú. (Tesis doctoral, CENTRUM Católica, Lima, Perú).

Carneiro, J., da Rocha, A., & da Silva, J. (2011). *Determinants of export performance: a study of large brazilian manufacturing firms.* Brazilian Administration Review, 8(2), 107-132.

Castro, E. (2010). Las Estrategias Competitivas y su importancia en la buena gestión de las Empresas. Ciencias Económicas, 28(1), 5-6. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/viewFile/7073/6758

Campoverde, R, (2018). *Orientación Emprendedora y Capacidad de Absorción como Determinantes del Desempeño Exportador de Pymes: Caso Ecuador.* (Tesis doctoral, CENTRUM Católica, Lima, Perú).

CEPAL (2011). *Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público.* ISBN: 978-92-1-121774-2. E-ISBN: 978-92-1-054797-0.

Dickson,P.R, Farris, P.W & Verbeke W. J.M.I. (2001). *Dynamic Strategic Thinking.* Journal of the Academy of Marketing Science, (29), 216-237. Recuperado de
http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=6250573&lang=es&site=eds-live&scope=site

Drescher, K., & Maurer, O. (1999). *Competitiveness in the European Dairy Industries.* Agribusiness, 15(2), 163-177. Recuperado de http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9313f2b2-60dc-4cbc-b6f7-0f701816fa78%40sessionmgr120

Grabowska, M. (2014). *Economic value added and competitive position of enterprises: Case research.* Business & Economic Horizons, 10(3), 165-176. doi:10.15208/beh.2014.14

Gray, D. (2009). Doing Research in the Real World (2nd ed.). Padstow, Great Britain: SAGE.

Hair, J., Hult, T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A premier on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).* Los Angeles: SAGE.

Haycock, K., Cheadle, A., & Bluestone, K. S. (2012). *Strategic Thinking.* Library Leadership & Management, 26(3/4), 1–23. Retrieved from http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=89291013&lang=es&site=eds-live&scope=site

Heracleous, L. (1998). *¿Pensamiento estratégico o planificación estratégica?* Long Range Planning, 31(3), 481-487.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.).* México: McGraw Hill.

Hill, C., & Jones, G. (2001). *Administración Estratégica. Un Enfoque Integrado.* (3ra ed.). Bogotá, Colombia: McGrawHill.

Hitt, M. A., Ireland, D., & Hoskisson, R. (2007). *Administración estratégica. Competitividad y globalización.* México D.F., México: Cengage Learning.

Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Tercera ed.). New York: The Guilford Press.

Lattin, J., Carroll, D., & Green, P. (2003). *Analyzing multivariate data.* Canada: Cengage Learning.

Liedtka, J. M. (1998). *Strategic Thinking: Can it be Taught? Long Range Planning,* 31(1), 120–129. Retrieved from http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=11937356&lang=es&site=eds-live&scope=site

Ma, H. (2000). *Competitive advantage and firm performance.* Competitiveness Review 10(2), 15-32.

Martínez, C., (2018). *Teoría del Caos y Estrategia Empresarial.* Revista Tendencias, (19), 204-214. doi: 10.22267/rtend.181901.94

Mintzberg, H. (2009). *Managing.* San Francisco: Berret Koehler.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari.* A Guided Through the Wilds of Strategic Management. New York: FREE PRESS.

Mintzberg, H., Quinn, J., & Voyer, J. (1991). *El Proceso Estratégico.* Conceptos, Contextos y Casos. México: PERASON.

Montoya, O. (2007). *Application of the factorial analysis on the investigation of Markets.* Case of study. Scientia et Technica, 13(35), 281-286.

Muñoz, O. R. (2010). *El pensamiento estratégico Una integración de los sentidos con la razón.* Revista Científica Guillermo de Ockham, 8(2), 23-36. Recuperado de http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=968e2c4e-e659-45e2-bf19-fa767473f864%40sessionmgr4009

Nuntamanop, P., Kauranen, I., & Igel, B. (2013). *A new model of strategic thinking competency.* Journal of Strategy and Management, 6(3), 242-264. doi: 10.1108/JSMA-10-2012-0052

Octavio, F., Jiménez, J., & Martinez, M. (2015). *Diseño de estrategias para mejorar la competitividad de la industria láctea.* Revista de Ingeniería, (43), 40-45. doi:10.16924/riua.v0i43.865

Ohmae, K. (1983). *The Mind of Strategist.* London: Penguin Book.

Porter, M. (1985). *Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance.* New York: MacMillan.

Porter, M. (2006). *Estrategia y ventaja competitiva.* Barcelona, España: DEUSTO.

Porter, M. (2017). *Ser Competitivo* (9na ed). Barcelona, España: DEUSTO.

Rouse, W. (1997). *Technology for Strategic Thinking.* Strategy and Leadership, 25(1). Recuperado de Business Data Base.

South, S. (1981). *Competitive Advantage: The Cornerstone of Strategic Thinking.* Journal of Business Strategy, 1(4), 15. Recuperado de http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/detail/detail?vid=0&sid=a9664f76-de97-4ad0-a799-74e22ec29755%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=5694821&db=edb

Thompson, A., Gamble, J., Peteraf, M., & Strickland III, A. (2012). *Administración estratégica.* Teoría y Casos. México D.F., México: McGraw-Hill.

Wernerfelt, B. (1984). *A Resource-based view of the firm.* Strategic Management Journal, 5(2), 171-180.

EL SISTEMA DE PLANIFICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CASO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI – ECUADOR

Félix Wilmer Paguay Chávez
Luis Homero Viveros Almeida
Beatriz Mireya Villarreal Cupacán

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

1. Introducción

Los conceptos de estrategia, la planificación y su aplicación tienen su origen en el campo militar (Sun Tzu), un espacio en el cual el engaño al enemigo constituye la base fundamental para obtener la victoria (Ayestarán, Rangel y Sebastián, 2012). Posteriormente, se fueron extrapolando a los negocios por los reconocidos estudiosos del Management:Mintzberg, Porter, Ansoff, Tomasini, entre otros, donde las empresas batallan constantemente por las cuotas de mercado y su competitividad, pues sus pérdidas producen daños que se transmiten sistemáticamente a las mismas estructuras del Estado donde operan, desencadenando las asimetrías sociales (pobreza, analfabetismo, indigencia, crisis financieras, entre otros.).

Si los términos estrategia y planificación fueron diseñados para la guerra, en el contexto de la universidad cabe preguntarse ¿cómo se aplica esta práctica en las instituciones de educación superior (IES)?, ¿quién es el 'enemigo'?, ¿las universidades deberían planificar?, ¿quiénes serían los actores en el proceso de planificación?, y ¿el pensamiento estratégico puede estar en el seno de la organización universitaria?

El propósito de este capítulo es pretender dar respuesta a las interrogantes planteadas anteriormente, desde una perspectiva teórica y práctica. Por lo tanto, la primera parte expone un marco de referencia que orienta al lector a establecer sus propias conclusiones respecto del papel de la planificación estratégica en las IES, y la segunda parte, describe el caso de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, nobel institución de educación superior ecuatoriana.

2. Primera Parte: Fundamentación Teórica

2.1. Algunas pautas de inicio

Universidad, es un término dinámico que por su naturaleza evoluciona permanentemente, por ello no debería entenderse solamente como un centro de 'formación' de grado y postgrado que cumple ciertos indicadores en un sistema de acreditación, sin siquiera tener la capacidad instalada para proporcionar "mejor educación para más" (González, 2001); tampoco debería limitarse a la etiqueta de 'generadora de conocimiento y desarrollo', porque la educación por sí sola no genera el desarrollo económico y social, por lo tanto, debe entenderse que la Universidad forma parte del secreto que guardan celosamente los países industrializados, el cual reside en "el modo de articulación de la ciencia y la educación con la sociedad en general". (Pérez, 1985, p.4)

Las principales características de la educación superior actual, que sin duda representan desafíos para la universidad en todos su ámbitos, son tres: "la primera es una demanda social de ingreso cada vez más amplia y diversificada, la segunda es la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, y la tercera hace referencia a la multiplicación de modelos de educación superior a distancia" (Didou, 2014 en Luna, Ponce, Cordero & Cisneros-Cohernour, 2018, p. 2); estas particularidades suponen nuevos diseños estructurales y modelos de gobierno universitario que necesariamente deben estar anclados a una planificación estratégica coherente y realista. (Barreda, 2016).

Porter y Stern (2006) desarrollaron la investigación denominada Innovación: la ubicación importa, en la cual describen que las universidades son, tal vez, las instituciones más importantes, individualmente consideradas, que vinculan a los clústers de un país y a la infraestructura de innovación común[3] (p.25). De ahí su importancia estratégica; ser el nexo implica concienciación, planificación e inversión. "Y para planificar es necesario saber dónde se encuentra el origen de la acción". (GEM, 2015 citado en Salazar, 2018, p.15).

Los términos vinculados a la planificación estratégica se han desarrollado de manera extraordinaria en varios campos de estudios dentro del Management; en 1954 Peter Drucker habló sobre la importancia de la gerencia en los planteamientos estratégicos de las organizaciones y

[3] La infraestructura de innovación es el conjunto de factores entrecruzados que sirven de apoyo a la innovación en todo sistema económico. Incluye los recursos financieros y humanos que un país dedica a los avances científicos y tecnológicos, las políticas públicas relacionadas con I+D (Porter & Stern, 2006, p.10)

desde entonces los académicos e investigadores monitorean la evolución del concepto y exploran nuevas formas de comprender cómo actúan los responsables de la planificación estratégica, entre los destacados se encuentra Mintzberg (2010) que asegura que el conocimiento respecto al diseño de las estrategias es tácito, es decir, no es de fácil acceso, pero se obtiene de la experiencia y describe que los encargados de realizar esta delicada tarea son responsables por toda una organización; en el caso de las universidades existe una mayor responsabilidad, porque su gestión implica cumplir con la compromiso que como organizaciones tienen sobre toda una sociedad.

En realidad, la planificación y estrategia son términos originarios del campo militar y extrapolados al campo de la administración; en la práctica, la planificación y la estrategia permiten imponerse ante los competidores (en el caso de las empresas) o neutralizar a grupos no deseados (en el contexto militar), sin embargo, para ello es importante contar con una constante evaluación del entorno; las diferencias son obvias y yacen en los métodos de implementación y ejecución de estrategia.

> "La estrategia de una empresa describe de qué forma intenta crear valor para sus accionistas, clientes y ciudadanos, por ejemplo, si el activo intangible de una empresa es más del 75% de su valor, entonces la formulación y ejecución de su estrategia requiere que se trate explícitamente la movilización y alineación de ese activo intangible". (Kaplan & Norton, 2004, p.31)

¿Acaso la idea de Kaplan y Norton (2004) no es igualmente válida para las universidades, respecto de los activos intangibles?, entendiendo que la finalidad de las IES no es idéntica a la procurada por las grandes corporaciones, considerar la gestión de los intangibles como el capital intelectual y la marca en el caso particular de las IES, como estrategia para crear valor para los estudiantes, la comunidad y otros beneficiarios, sobrepasaría cualquier método de acreditación o ranking; por lo tanto, no solo se debe contemplar, al contrario la ejecución y el *feedback* son necesarios.

Kaplan y Norton (2004) ya sugirieron tres enfoques para que los activos intangibles se ajusten a la estrategia de cualquier organización:

> (…) el primero son las familias de trabajos estratégicos que adaptan el capital humano a los temas estratégicos; el segundo es la cartera estratégica de tecnologías de la información que adapta el capital de la información a los temas estratégicos; y el tercero es la agenda de cambios que integra y adapta el capital organizativo para que haya un aprendizaje y una mejora constantes de los temas estratégicos. (p.42)

Cuando los tres componentes están en la misma línea que la estrategia, la organización tiene un alto nivel de preparación organizativa y la capacidad para movilizar y sostener el proceso de cambio para ejecutar su estrategia (Kaplan & Norton, 2004). A partir de este momento, las IES o cualquier ente (re)organizan las funciones y dividen el trabajo mediante los organigramas institucionales, que permiten identificar una línea de mando y sus responsabilidades, de esta manera las universidades adoptan principios del campo militar y su principal adversario, por así decirlo, se constituye a partir de las asimetrías tanto económicas, sociales, políticas y culturales, como de producción de conocimiento y capital intelectual.

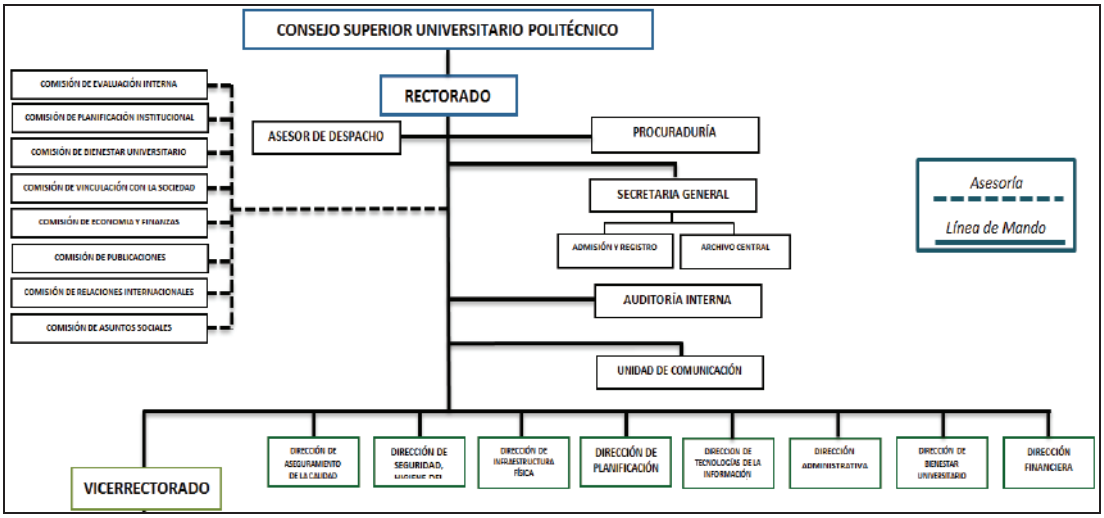


Figura 3: **Organigrama Institucional de la UPEC**
Fuente: Tomado del PEDI 2015-2020.

La estrategia toma distintos significados que convergen en obtener o mantener determinada posición en un determinado sector, que depende exclusivamente del comportamiento de la organización, Porter (1996) ve en la estrategia la creación de una posición única y valiosa (ventaja competitiva) formada por un conjunto distinto de actividades orientadas a sostener dicha posición. La estrategia proporciona un norte, combina y concentra todos los esfuerzos hacia un objetivo organizacional superior, de modo que el equipo percibe mediante la estrategia un método consistente para entender a su organización.

Con el propósito de alcanzar una definición coherente, diversa y amplia de la estrategia, se sugiere considerar tres importantes premisas: la primera que sugiere que las estrategias equilibran las fuerzas contradictorias; la segunda que sugiere que las estrategias se basan en una proposición

de valor diferenciada para el cliente; y la tercera que considera que la estrategia consta de temas simultáneos y complementarios (Kaplan & Norton, 2004).

2.2. El pensamiento estratégico en el seno de la organización universitaria

Betz (2016) explica que el pensamiento estratégico es algo parecido a lo que cualquier organismo biológico debe lograr para mantenerse vivo, sobrevivir y crecer; y añade que "para sobrevivir a largo plazo, una empresa debe tener dos capacidades estratégicas: la capacidad de prosperar y la capacidad de cambiar" (p.86). Una definición más formal sobre el pensamiento estratégico fue aquella concebida por Mintzberg (1994) citado en Haycock, Cheadle y Spence (2012), que se describe como una forma distinta de pensar utilizando la intuición y la creatividad en la búsqueda de una perspectiva integrada de la empresa (p.3).

Según Haycock, Cheadle y Spence (2012) el pensamiento estratégico se puede utilizar en cualquier organización, incluso en las IES, que requieren obtener una ventaja competitiva y que tienen la potencialidad de manejar dos variables moderadoras que son: la creatividad y la innovación (p.1), las cuales se encuentran en el núcleo de las universidades, ya sea en los procesos de investigación, de enseñanza o de gestión.

Pensar estratégicamente bajo ninguna circunstancia es igual que la planificación estratégica, de acuerdo a Liedtka citado en Haycock, Cheadle y Spence (2012), si bien el pensamiento estratégico se enfoca en una visión generalizada del futuro, el plan estratégico ve un futuro que es predecible y medible en los detalles prescritos y añade que "las estrategias creativas rara vez surgen del ritual de planificación anual" (p. 5).

El pensamiento estratégico es una condición previa y obligatoria para elaborar una planificación estratégica (ver figura 4); mientras el pensamiento estratégico puede representarse como una serie de complejos nodos que se expande, la planificación estratégica se encarga de dar una forma lineal y coherente (Haycock, Cheadle & Spence, 2012), de manera que los posibles escenarios futuros y las acciones a desplegar sean de conocimiento de toda la organización.

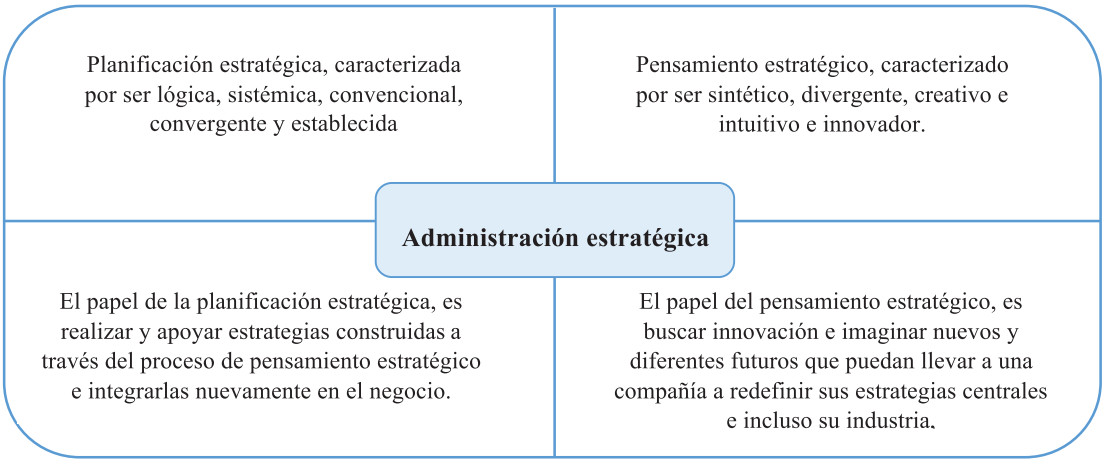
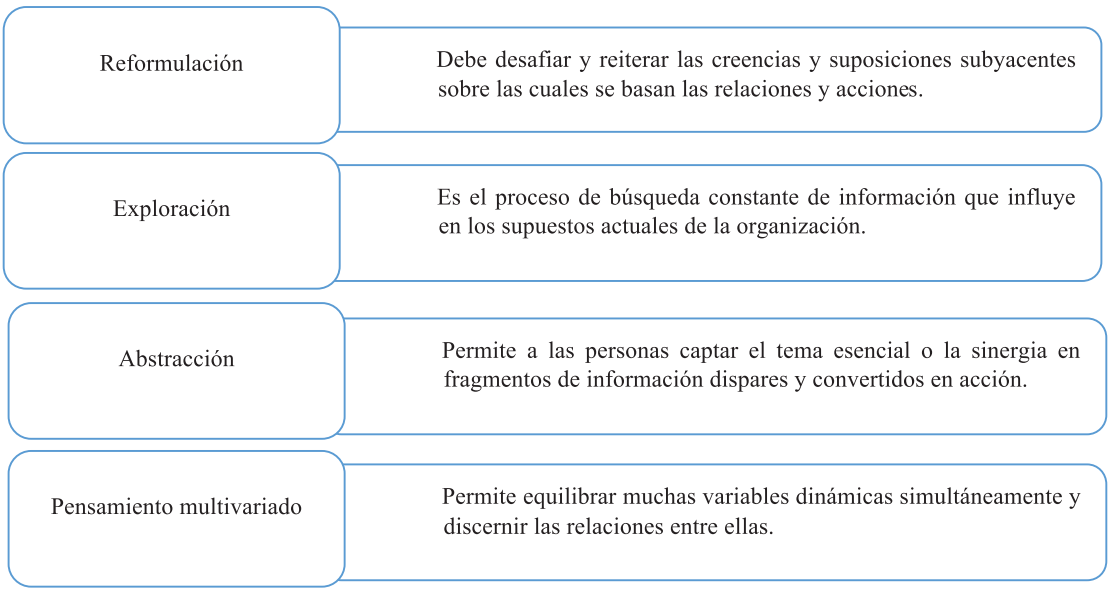


Figura 4: ***El pensamiento estratégico y la planificación estratégica***
Fuente: Tomado de Haycock, Cheadle y Spence (2012)

Las competencias que exige el pensamiento estratégico para las organizaciones, indistintamente de su naturaleza, son: reformulación, exploración, abstracción, pensamiento multivariante, visión, inducción y valoración (Haycock, Cheadle & Spence, 2012, p.6). Las implicaciones de estas se resumen en la siguiente figura.



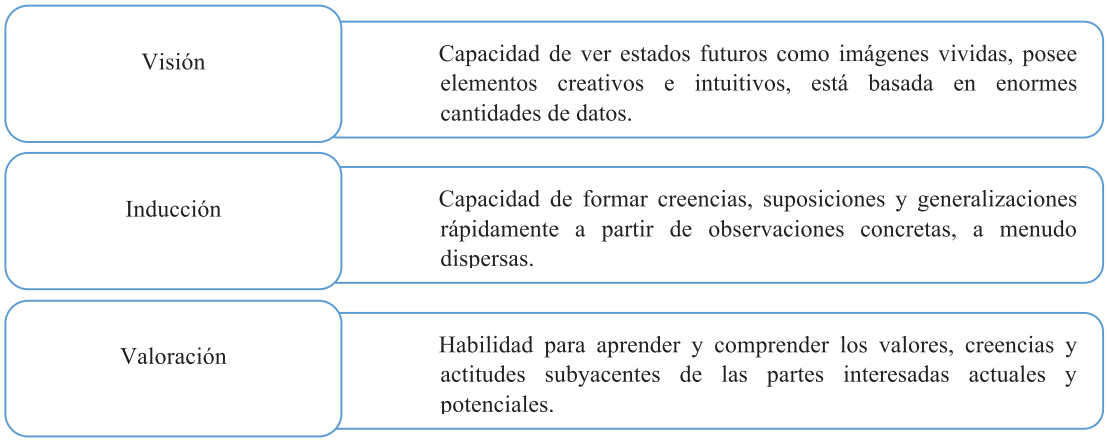


Figura 5: **Las competencias del pensamiento estratégico**
Fuente: Tomado de Haycock, Cheadle y Spence (2012)

La universidad, según Palencia (2018), se concibe como un sistema abierto, dinámico conformado por relaciones e interacciones cuyo agente dinamizante es el ser humano, siendo él mismo la organización (p. 99). Bajo la suposición de que las universidades evolucionan mucho más lento que los sistemas productivos y sociales, es necesario "un cambio en el pensamiento universitario, en el cual el estratégico sea la manifestación del pensamiento crítico y reflexivo" (Palencia, 2018, p.99) y permita la reducción de esta brecha respecto de los otros dos sistemas.

El pensamiento estratégico es válido para las IES, siempre y cuando en éstas se haga un proceso de adaptación, de particularización y de singularización (Palencia, 2018, p.108); es decir, que debe alejarse de los estereotipos y las generalidades que, en ocasiones, los estrategas y responsables de la dirección omiten y los adoptan como propios. En ese sentido, los estudios de pertinencia cobran relevancia porque proporcionan a la dirección un panorama que le permite abstraerse del ámbito general universitario, de hecho, los procesos sustantivos pueden responder eficientemente y trazar nuevas rutas de modo que el pensamiento estratégico encuentra correspondencias frente a la multitud de posibles escenarios.

La implementación del pensamiento estratégico ya puede vislumbrarse en el quehacer de las IES, pero no lo hicieron solas, por ejemplo, en el año 2010 en Colombia, específicamente en el departamento de Tolima "universidades, gremios y entes regionales ejecutaron un ejercicio de pensamiento estratégico que se complementó con técnicas prospectivas que buscaban proyectar una ruta estratégica para sus principales sectores económicos y que dio como resultado el documento Visión Tolima 2025" (Delgado, Montealegre & Montealegre, 2015, p. 69). En esta incursión es posible inferir que los procesos de vinculación, investigación y docencia mediante el

currículo, lograron movilizar y sostener el proceso de cambio para ejecutar su estrategia y aportar en la construcción de Tolima.

Liedtka citado en Haycock, Cheadle y Spence (2012), sugiere que las organizaciones que logran incorporar una capacidad de pensamiento estratégico en todos los niveles de sus operaciones habrán creado una nueva fuente de ventaja con los siguientes elementos tangibles:

- Perspectiva integral del sistema [holístico] que permite a la organización rediseñar sus procesos para una mayor eficiencia y efectividad;
- Concentración intencional haciendo que la organización sea más decidida y menos distraída que sus rivales, con una mayor capacidad para mejorar la calidad de la toma de decisiones y la velocidad de implementación;
- La capacidad para la generación y prueba de hipótesis incorpora pensamiento creativo y crítico en sus procesos; y
- Oportunismo inteligente para que la organización responda mejor a las oportunidades locales. (p. 6)

De esta manera y a manera de cierre de presente apartado, el pensamiento estratégico en las universidades yace en los líderes y es obligación de ellos implementarlo en todos los niveles de la estructura universitaria. Los resultados que la universidad espera se reflejan en los indicadores de desarrollo territorial, a diferencia de las empresas que miden la eficiencia en sus balances y el valor generado a los accionistas.

2.3. La Planificación versus la Improvisación

José María Sainz de Vicuña (2012) explica que hablar de planificación es hablar de decidir hoy lo que se hará en el futuro (p. 39). La definición de Cantera (1989) citado en Sainz de Vicuña (2012) sugiere que no se debe entender a la planificación estratégica como una suma continua (sin fin) de planes estratégicos, sino que su comprensión se rige a entender que se trata de un proceso que arranca con la aplicación de un método para obtener el plan estratégico y que, a partir de este momento, con un estilo de dirección determinado la empresa pueda mantener su posición competitiva dentro de un entorno dinámico.

Una definición más profunda es la que propone Peter Drucker (2000) que concibe a la planificación estratégica como el proceso continuo que consiste en adoptar las decisiones (asumir riesgos) sistemáticamente y con el mayor conocimiento posible de su carácter futuro; en organizar

sistemáticamente los esfuerzos necesarios para ejecutar estas decisiones, en medir los resultados de estas decisiones comparándolos con las expectativas mediante la retroacción sistemática. (Galarza & Almuiñas, 2014, p. 118)

En cambio, la previsión forma parte del proceso de planificación, quizá es una de las primeras tareas; Sainz de Vicuña (2012) explica que prever supone mirar hacia el futuro, intentando predecir qué sucederá (p. 41), de modo que después con la metodología de planificación puedan establecerse los medios que se necesitan para materializar el futuro, de esta manera el ciclo de planificación estratégica se completa, al menos en el diseño, lo siguiente es la organización, la dirección y el control.

2.4. La Planificación en el proceso administrativo

Es de conocimiento universal que el proceso administrativo consta de cuatro importantes elementos: la planeación, la organización, la dirección y el control. La planeación, según Louffat (2012), al igual que los otros elementos del proceso administrativo, implica decisiones sobre escenarios prospectivos y futuros de certidumbre, de riesgo y muchas veces de incertidumbre (p. 2).

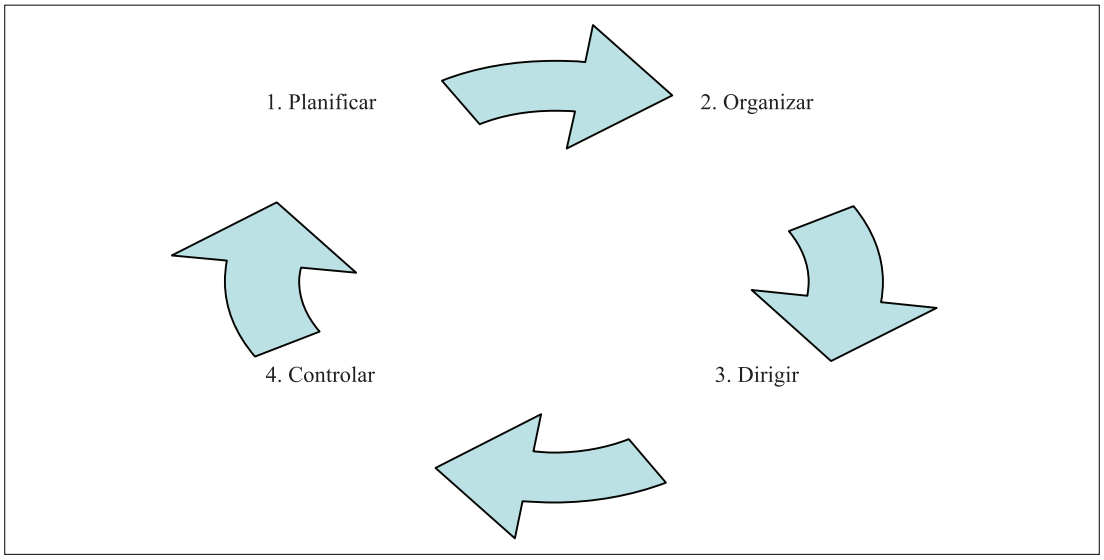


Figura 6: **Proceso administrativo**
Fuente: Louffat (2012)

La planificación es el primer eslabón del proceso administrativo y consta de los siguientes elementos, misión, visión, objetivos, estrategia, políticas, conocidos también como elementos del marco filosófico de la organización; además están el cronograma y el presupuesto que se convierten en las respuestas a ¿cuándo?, y ¿cuánto? (Louffat, 2012).

La piedra angular del proceso administrativo es la planificación, cualquier defecto, por ejemplo, escenarios poco realistas, tienen un efecto dominó sobre los otros componentes; la organización como segundo elemento del proceso administrativo que se encarga de ordenar internamente a la entidad, propondrá modelos organizacionales poco alineados a la realidad (Louffat, 2012), lo que termina ocasionando caos, contradicciones en funciones, generación de componentes innecesarios, metas incumplidas y accionistas poco satisfechos.

Por la alta sensibilidad de esta tarea fundamental y su complejidad, es importante que los responsables sean personas con una alta formación profesional y con gran experiencia, con lo que se evitaría que las universidades resulten ineficientes en el manejo de los recursos gubernamentales, y peor aún en cacicazgos, sin ningún sentido de servicio de la academia a la sociedad. (Almuiñas & Galarza, 2014).

2.5. La Planificación en las Instituciones de Educación Superior

En los últimos años, la aplicación de la planificación estratégica como herramienta de gestión en las IES ecuatorianas no ha sido sistemática, lo cual puede deberse a varios factores como los que se señalan a continuación:

> (a) en una parte de los grupos y estructuras universitarias no hay conciencia de su necesidad, y por ello no se percibe como oportunidad para las mismas, y (b) la elevada complejidad de sus procesos, sus estructuras heterogéneas, la diversidad de programas académicos que desarrollan, la insuficiente cultura emprendedora desde el punto de vista de la gestión, la resistencia al cambio que es inherente a muchas de ellas por la propia manera de actuar y pensar tradicionalista imperante, entre otros (Galarza & Almuiñas, 2014, p.119)

Con ello, podemos comprender la posible lentitud en la evolución del sistema universitario latinoamericano frente a los sistemas productivos y sociales que adoptaron los exponenciales avances en las TIC y otros factores del entorno, que necesariamente obligan a repensar el sistema de gestión en las IES (Almuiñas & Galarza, 2014).

En este sentido, Almuiñas y Galarza (2014), consideran que, si se desea avanzar a una gestión universitaria con mayor pertinencia con las demandas actuales, se deben considerar al menos cuatro aspectos fundamentales:

> (…) el primero sugiere que la estabilidad, el predominio de ser grande y la experiencia anterior en las IES quedó obsoleta; el segundo expone que los enfoques de gestión universitaria tradicionales están evolucionando a otros donde priman la flexibilidad y agilidad, la capacidad de innovación, el deseo por aprender, mejorar y cambiar; el tercero se refiere a los cambios dinámicos y profundos del entorno que han generado un pensamiento y una actuación diferente en el ámbito de la gestión de las IES; y el cuarto aspecto considera la crisis de los viejos paradigmas como punto de quiebre hacia la aparición de nuevos enfoques, modelos y prácticas de gestión, que están mostrando bondades más acorde a las circunstancias actuales (Almuiñas & Galarza, 2014, p.58)

La planificación en las IES se concibe como un proceso vinculado a la toma de decisiones institucionales, que debe ser continuo, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador, que promueve el cambio y que precede y preside a la acción (Galarza y Almuiñas, 2014, p. 119). Dentro de la estructura organizativa universitaria, la planificación estratégica debe considerarse como un proceso gobernante, pues su naturaleza transversal y su interrelación con los procesos universitarios de docencia, investigación, internacionalización y vinculación con la colectividad, justificarían tal decisión.

Asegurar la calidad de la educación superior, debe ser el objetivo que respalde a la estrategia institucional de las IES, y no solo como una meta creada para responder a los procesos de acreditación (en Ecuador, el CACES[4] es el organismo de control de la acreditación de las IES), sino además, como manifiesta Arrieta, Figueroa y Meléndez:

> (…) es preciso contar con un sistema de dirección estratégica que incluya, de manera integral, los requerimientos internacionales y nacionales en el ámbito educativo, que se sustente en la calidad y en la mejora continua con la perspectiva adicional de cumplir con los indicadores de acreditación; y que esto le sirva a la universidad para consolidarse como una institución de calidad altamente competitiva y flexible, adaptándose a los cambios del entorno, tomando en cuenta que la acreditación no es un fin, sino un medio para conservar la calidad (2014, p. 23)

[4] Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa que tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior; tendrá facultad regulatoria y de gestión. Recuperado de: https://www.caces.gob.ec/web/ceaaces/quienes-somos

Considerando que la universidad es un sistema abierto y complejo, que entre sus más importantes fines está la búsqueda de la garantía en la calidad de la educación superior, los diagnósticos que debe realizar deben constituir procesos inclusivos, que integren a instituciones del sector privado, a la comunidad y al Estado, lo cual permite consolidar el proceso democrático de la efectiva participación social mejorando la potencialidad de las universidades de generar un nexo entre las sociedades y la innovación (Porter & Stern, 2006).

2.6. Los actores y formas de participación en el proceso de planificación

Las IES no deberían planificar solas, porque pertenecen a un sistema más complejo en el que sirven de nexo entre los sistemas productivos, los sistemas sociales y la infraestructura de innovación de un territorio específico. En ese sentido, el proceso de la planificación estratégica debería recoger los problemas y necesidades de su entorno inmediato, para cumplir con los propósitos de asegurar la pertinencia como elemento clave en la calidad de educación superior que proponen.

Siguiendo a Porter y Stern (2006), las IES deben considerar los elementos del entono, tales como: los recursos financieros, las políticas públicas relacionadas con la actividad innovadora y educación, el sistema económico del país; a los representantes de las organizaciones civiles, estamentos gubernamentales y las ONG's, que inciden muy claramente en el direccionamiento estratégico, no solo de la universidad, sino del territorio. En Ecuador, el gasto en innovación y desarrollo presenta un crecimiento sostenido, sin embargo, no alcanza todavía un punto porcentual, tal como se muestra en la figura 7:

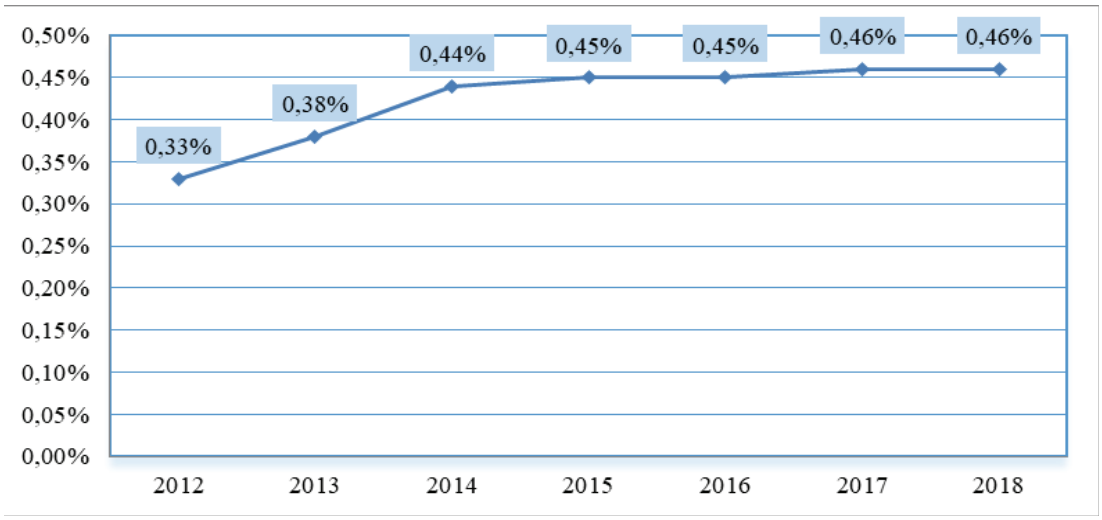


Figura 7: *Evolución en el gasto I+D como porcentaje del PIB.*
Fuente: Boletín analítico de la Senescyt (2018)

A partir de este análisis, el Plan Nacional de Desarrollo conocido como Plan Toda una Vida del gobierno de Lenin Moreno, induce a las IES a vincularse en los ejes 1 sobre los derechos para todos, 2 sobre la economía al servicio de la sociedad, y 3 sobre la sociedad y el Estado; de modo que puedan atender a los grupos sociales más frágiles, preservar el interculturalismo y convertirse en el soporte del sistema de innovación que garantice un sistema económico saludable. Sin embargo, el gasto en educación viene en una caída, subestimación que el gobierno justifica mediante una política de austeridad, y se constata lamentablemente dicha disminución presupuestaria: "la Proforma para 2019 registra USD 145,1 millones menos para universidades" (El Comercio, 2018).

La participación de los actores, de acuerdo a García y Almuiñas (2014) puede ser mediante, sesiones de trabajo programadas, talleres de consenso, sesiones de Consejo programadas, asambleas, entrevistas, foros y mesas temáticas que permitan contar con la participación de los actores que forman parte de la infraestructura de innovación de la región.

2.7. La Planificación Estratégica Institucional

El CEAACES (2018), actualmente CACES, definió a la planificación estratégica institucional como "la guía de la gestión de la investigación, docencia y vinculación, con la finalidad de integrarlas para cumplir con los fines y funciones del sistema de educación superior. La planificación estratégica es ejecutada, desde la dirección de la IES, por todas las instancias de la institución" (p. 7). De acuerdo a este ente evaluador de la calidad en las IES ecuatorianas, la planificación estratégica institucional debe reflejar los siguientes elementos:

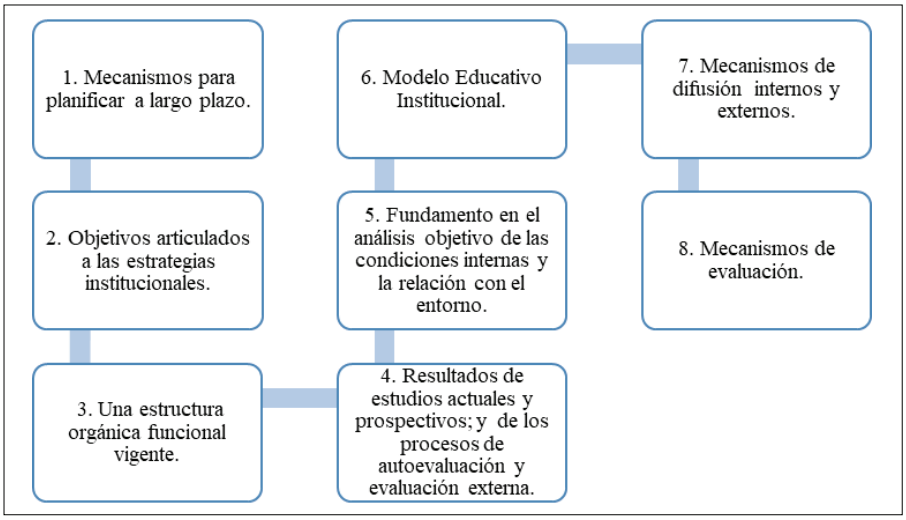


Figura 8: *Elementos que fundamentan el PEDI*
Fuente: CEAACES (2018)

Según el CAACES, estos elementos sugieren que el sistema de planificación de las IES justifique su proceder en función estudios actuales y prospectivos; de hecho, es este elemento que funge como articulador de los mecanismos de planificación, de difusión y evaluación. Los diagnósticos de entrada y los resultados finales de la planificación estratégica deben reflejarse en un conjunto coherente de indicadores que incluya a los procesos sustantivos de la universidad con la finalidad de evitar o reducir la subjetividad, pues es necesario tener en cuenta que una adecuada administración es aquella que permite medir los resultados alcanzados.

2.8. La Planificación de las Operaciones o Planificación Operativa

Para Armijo (2011), los planes operativos anuales son herramientas utilizadas en el presupuesto por programas y constituyen un conjunto de actividades que valorizan los insumos que se requieren para la realización de éstas (p. 21). En cambio, el CEAACES (2018) sugiere que la planificación operativa está alineada a la planificación estratégica de manera que se determinan los objetivos de corto plazo, se identifican las acciones, se destinan los recursos necesarios para su consecución y se designan los responsables de su implementación y seguimiento (p. 8).

En la práctica, es indispensable que el plan operativo institucional se oriente en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) a través de un proceso de alineación de las acciones a corto plazo (un año) con los objetivo y metas institucionales de largo plazo.

Además, cada acción inmediata debería organizarse en función del sistema de presupuesto por programas, que asegurará la asignación de recursos a cada meta institucional de corto plazo, tal como manifiesta Armijo (2011) cuando dice que el presupuesto por programas está orientado a determinar la producción final en volúmenes físicos y valorizarla desde el punto de vista de los recursos financieros y programarla anualmente en los planes operativos anuales (p. 21).

Los programas de las Instituciones de Educación Superior públicas en el Ecuador, en el año 2019 recibieron recursos del Estado de la partida presupuestaria para entidades de educación superior por un valor de USD 1.297’912.566,57, tendiendo esta asignación en la actualidad, a la baja.

En ese sentido, cobra relevancia el análisis de la evolución de la asignación presupuestaria que el gobierno nacional ha asignado a la educación superior precisamente en los últimos años; así, de acuerdo con los datos del Boletín Analítico del Senescyt (2018), el gasto en educación superior refleja grandes avances con respecto a 2009, y permite a las IES ser más minuciosas con el planteamiento de las actividades anuales con la finalidad de asegurar la calidad de educación superior.

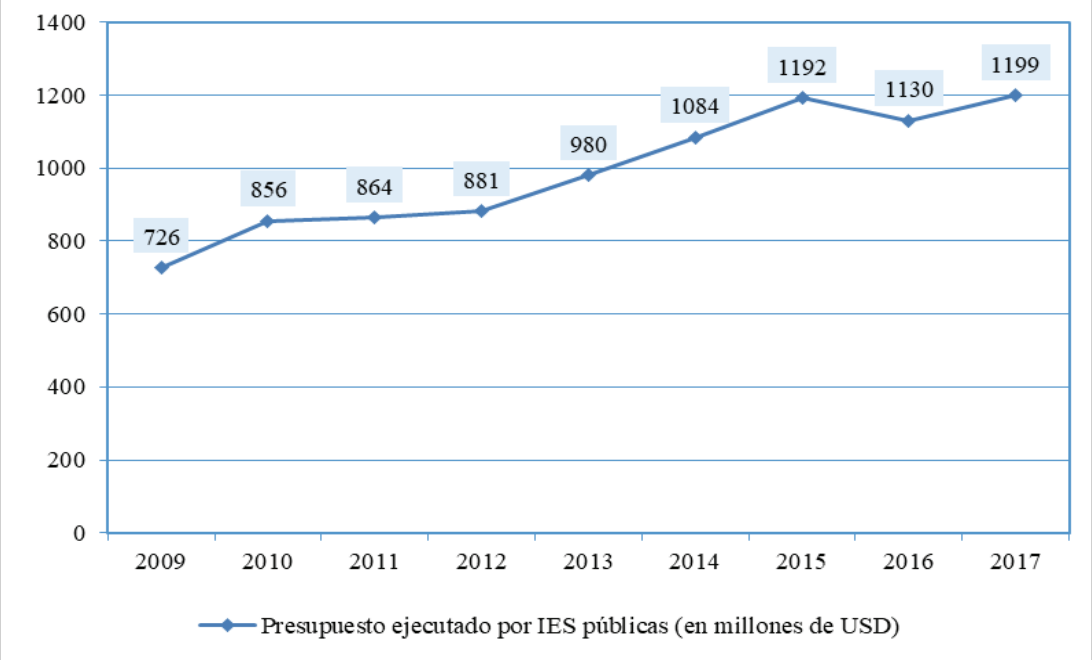


Figura 9: *Ejecución presupuestaria de IES públicas en millones de USD*
Fuente: Boletín analítico de la Senescyt (2018)

3. Segunda Parte: La Planificación en la Gestión de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi[5]

3.1. Los procesos de planificación en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, una buena práctica que compartir

La Universidad Politécnica Estatal del Carchi fue creada el 5 de abril de 2006 mediante Ley publicada en el Registro Oficial No. 244, y está al servicio de la Educación Superior en el Norte del Ecuador y la Zona de Integración Fronteriza ecuatoriano-colombiana.

La oferta académica en la actualidad de pregrado integra a las siguientes carreras: Licenciatura en Comercio Exterior, Licenciatura en Administración de Empresa, Ingeniería en Agropecuaria, Licenciatura en Turismo, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Logística y Transporte, Ingeniería en Computación, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Administración Pública. En postgrado, cuenta con cinco programas: Maestría en Administración Pública, Maestría en Logística y Transporte, Maestría en Agropecuaria, Maestría en Turismo y Maestría en Educación.

3.2. La Nobel UPEC y el Sistema de Educación Superior en el Ecuador

En los últimos años en el país, dentro del debate de la recuperación de lo público, se incluyó la defensa de la educación superior pública gratuita y la asignación presupuestaria para que la universidad ecuatoriana pueda incluirse en el contexto internacional.

Según Paguay (2017), fue el Estado, a partir del año 2008, el promotor de estos espacios de debate con miras a resolver el deterioro del sistema de educación superior por su ineficiencia y corrupción. Entre los principales actores están la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE) y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) quienes entregaron a la Asamblea Nacional Constituyente[6], las conclusiones de sus análisis que recomendaban la obligatoriedad de la evaluación y acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas para formar parte del Sistema de Educación Superior, a través de un organismo técnico y autónomo (p. 174-280).

En este sentido, mediante el Mandato Constituyente N° 14[7], el CONESUP y el CONEA elaboraron informes sobre la realidad de las IES con fines de depuración y mejoramiento de la calidad de la educación superior, lo cual avizoraba mejores días para la universidad ecuatoriana. En efecto, un nuevo avance constituye posteriormente la promulgación en 2010 de la Ley Orgánica de Educación Superior, que en esencia busca *"(…) garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia (…)" (LOES, 2010)*[8] .

Ubicándonos en el tiempo, la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, a los dos años de su creación, debió insertarse en el nuevo contexto universitario, participando con éxito en tres procesos de evaluación: El primero, con fines de depuración, que por su reciente creación alcanzó la Categoría "E", el segundo, con fines de descategorización que le ubicó en la Categoría "D" y el tercero que permitió la acreditación en Categoría "B", dentro de las mejores universidades del país.

[5] La Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC) es una universidad pública del Sistema de Educación Superior del Ecuador, la cual está ubicada en el norte del país, en la Zona de Integración Fronteriza ecuatoriano-colombiana.
[6] La Asamblea Constituyente se instaló el 30 de noviembre de 2007 en Montecristi, provincia de Manabí, y finalizó oficialmente sus funciones el 25 de octubre de 2008.
[7] El Mandato Constituyente No. 14, fue expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, el cual obliga al CONEA de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.
[8] Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente el 4 de agosto de 2010.

Cabe reflexionar que siendo la UPEC una institución nueva dentro del Sistema de Educación Superior, desde los inicios de su proceso de institucionalización, demostró su interés por la calidad, la eficacia y la eficiencia, en sintonía con la nueva normativa en materia de Educación Superior, los organismos de control creados como el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

El contexto en torno a las Universidades y Escuelas Politécnicas del había empezado una etapa de cambios profundos con la finalidad de que las instituciones que formaban parte de este sistema, fortalezcan su capacidad de respuesta a los problemas de la globalización y las demandas de la sociedad del conocimiento.

3.3. La Universidad Politécnica Estatal del Carchi y la Estrategia

Siendo la planificación institucional la principal herramienta para garantizar los mejores resultados de la gestión, el Doctor Hugo Ruiz, rector fundador de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi en su obra titulada "Cumpliendo Sueños – Un legado para el Carchi", registra tres planes estratégicos: dos elaborados, implementados y evaluados y uno vigente, en proceso de implementación:

El Primer Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la UPEC

La historia institucional registra que el primer instrumento de gestión que orientaría las acciones universitarias, desde su marco filosófico hasta la definición de los objetivos y las políticas, fue elaborado por la Comisión Académica de la Universidad, la cual en un proceso participativo integró equipos de trabajo conformados por representantes de los distintos estamentos de la comunidad universitaria: docentes, administrativos y estudiantes y el Consejo Superior Universitario Politécnico. Este primer Plan Estratégico de Desarrollo Institucional tuvo una vigencia de cuatro años, es decir desde su creación hasta el mes de diciembre de 2010.

Al plan se lo denominó como "Plan Estratégico 2006-2010", el cual contempló los siguientes elementos: Misión, Visión, Principios, Valores y Políticas que dirigieron el trabajo institucional en todos sus ámbitos.

El Segundo Plan de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2011-2014

Pasan los años y la labor continúa para la Universidad Politécnica Estatal del Carchi. La institución se enfrentaba para el año 2011 con nuevos retos, entre los que estaban la evaluación con fines de descategorización, la acreditación institucional y la evaluación de carreras, establecidas por la normativa interna. Era necesario hacer un ejercicio de reflexión sobre la nueva estrategia institucional.

Ya con la nueva Ley Orgánica de la Educación Superior, cuya Disposición General Quinta establece que las universidades y escuelas politécnicas deben elaborar sus planes estratégicos y operativos, según las propias orientaciones y alineados al Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales y con el Plan Nacional de Desarrollo (Asamblea Nacional, 2010), la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, tomó la decisión política de diseñar el nuevo plan, que fue denominado Plan de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional para el período 2011-2014. Se iniciaba un nuevo reto institucional, precisamente para demostrar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para avanzar por el camino correcto en este proceso de Revolución Educativa de la Educación Superior.

La universidad consideró a la Planificación Estratégica Institucional como el "proceso creativo, continuo, sistemático, de evaluación a la universidad, mediante un análisis interno y externo, con el propósito de definir objetivos a largo plazo, políticas y valores, identificar metas realizables, desarrollar estrategias y asignar recursos para alcanzar el ideal de una universidad de calidad".

La metodología utilizada se organizó bajo los principios de inclusión, evaluación, criticidad, integralidad, viabilidad, sistematización y cooperación. Se nombró un equipo para el desarrollo de la estrategia y se construyó en el marco de la participación amplia y el diálogo con todos los integrantes de la comunidad universitaria, los representantes de los actores sociales, instituciones públicas y privadas y representantes de universidades fraternas.

Los elementos del plan, fueron: mando jerárquico de la planificación, misión, visión, principios, valores y políticas, ejes estratégicos, objetivos estratégicos, mapa estratégico, estrategias, metas, indicadores, proyectos, presupuesto.

El Tercer Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020

El Consejo Superior Universitario Politécnico en Sesión Extraordinaria del 29 de octubre de 2014, conoció y aprobó el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015 – 2020. Este nuevo plan refleja el trabajo conjunto de toda la comunidad universitaria, bajo la coordinación de la Comisión Central, la Comisión de Planificación y la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional.

Este plan, es el resultado de la participación universitaria activa en comunión de ideas con los actores sociales de la región, ha sido reflexivo por excelencia, estrictamente técnico, colaborativo, de construcción por etapas en diversos colectivos, y, sobre todo, ha acogido las recomendaciones de los Organismos Nacionales del Sistema de Educación Superior. Es un plan que está alineado a la Constitución, el Plan Nacional para el Buen Vivir, la Estrategia para la Transformación de la Matriz Productiva y la Erradicación de la Pobreza y las políticas sectoriales.

La metodología utilizada en la construcción de esta nueva carta de navegación, fue compartida por la Red de Educación Estratégica de Educación Superior, adscrita al Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana, red que asesoró a la Universidad Politécnica Estatal del Carchi a través del Doctor José Luis Almuiñas, Coordinador General; y, de la Doctora Judith Galarza, Directora Secretaria Académica.

Los elementos esenciales son los siguientes: Metodología. Declaración de la identidad. Análisis de las variables de impacto. Políticas y lineamientos. Misión. Valores compartidos. Presentación del cumplimiento del plan estratégico 2011-2014. Diagnóstico estratégico. Formulación de la visión de futuro factible y tendencial. Ejes estratégicos, objetivos estratégicos, metas y estrategias. Determinación de los planes. Sistemas de apoyo. (Ruiz, 2014, p. 181).

3.4. La Planificación Institucional de la UPEC como sistema

La necesidad de una visión sistémica en la planificación institucional de las IES, nos permite recordar a Idalberto Chiavenato en su obra "Introducción a la teoría de la administración", cuando dice que:

> El concepto sistema pasó a dominar las ciencias y, en especial, la administración. Si se habla de astronomía, se piensa en el sistema solar; si el tema es fisiología, se piensa en el sistema nervioso, en el sistema circulatorio, en el sistema digestivo. La sociología habla de sistema social; la economía, de sistemas monetarios; la física, de sistemas atómicos, y así sucesivamente. En la actualidad, el enfoque sistémico es tan común en administración que no se nos ocurre pensar que estamos utilizándolo en todo momento. (p. 769)

En realidad, la planificación de las IES y el estudio de los sistemas constituyen al parecer dos áreas del conocimiento de índoles distintas; sin embargo, la visión sistémica aporta en la transformación de toda una realidad dentro de la gestión de las mencionadas organizaciones.

A decir de Juan Bravo Carrasco (2014), la visión sistémica, entre otras virtudes, permite ver el proceso y cambio en forma integral, comprender la gestión desde una perspectiva histórica de

aprendizaje, administrar el cambio, administrar contrastes en la gestión, incorporar los aprendizajes de la teoría del caos, de la teoría de las catástrofes y de otros aportes de la visión sistémica en la gestión de procesos, proponer diseños de procesos sistémicos, entre otras (p. 90-91).

El sistema de planificación de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, podría reflejarse en la figura 10, en la cual se destaca la interacción que surge entre varios componentes de dicho sistema, como son: El Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) que como instrume nto de gestión, responde al contexto institucional y plantea los grandes objetivos institucionales en el mediano y largo plazo; el Plan Operativo Anual (POA), que es una herramienta de planificación participativa, que sirve para dar un ordenamiento lógico a las acciones que se proponen realizar las dependencias, tanto académicas como administrativas de la institución, entes que en períodos de tiempo menor (año fiscal que inicia en enero y finaliza en diciembre), articulan sus metas para que su gestión contribuya con el cumplimiento de las metas institucionales de mediano y largo plazo. El Desarrollo de esta herramienta permite optimizar el uso de los recursos disponibles y el cumplimiento de objetivos y metas trazadas; y finalmente, el Plan Operativo Institucional (POI), es la herramienta que integra la planificación operativa de las dependencias académicas, administrativas y/o comisiones.

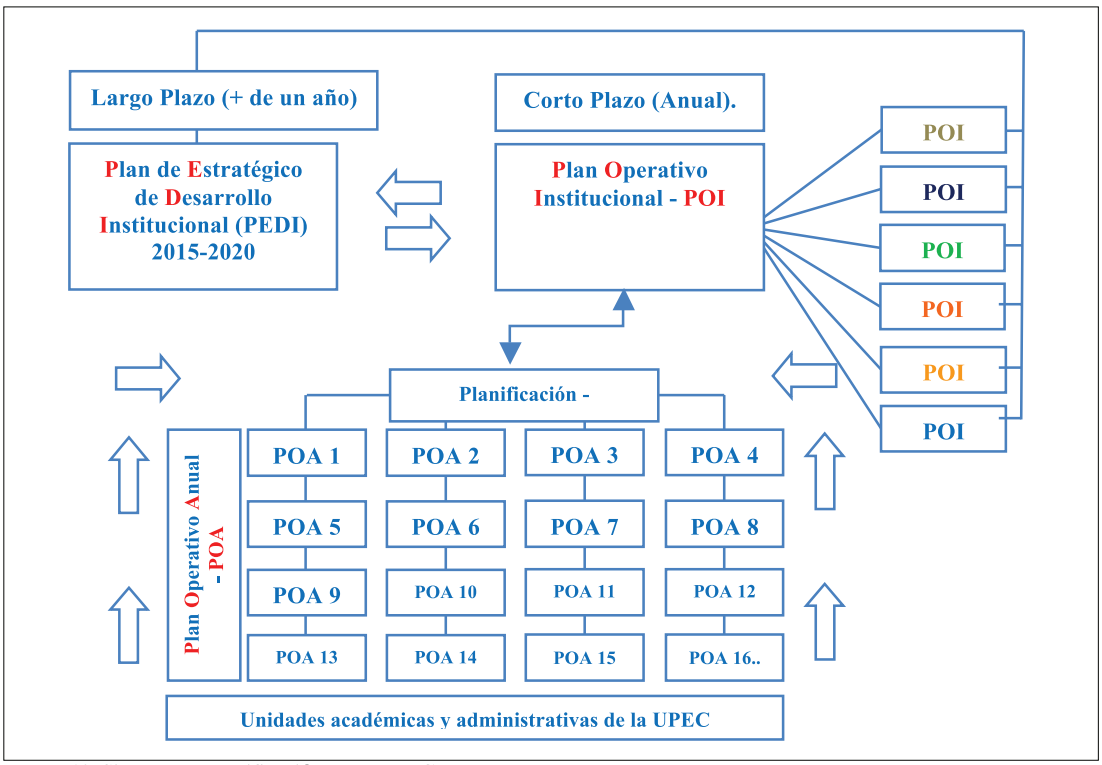


Figura 10: **Sistema de Planificación de la UPEC**
Fuente: Elaboración propia

En la figura 11 en cambio se muestra la relación de la planificación estratégica y planificación operativa, así como los procesos de gestión presupuestaria y provisión de bienes y servicios. Es necesario destacar que la Planificación Institucional prevé de los insumos necesarios para la construcción de estos instrumentos de gestión como es el caso de la Proforma Presupuestaria Institucional prevista en el artículo 103 del Código de Planificación y Finanzas Públicas, y; el Plan Anual de Contratación (PAC), el cual refleja una relación directa con los Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, los planes regionales, provinciales, locales o institucionales, cuya entidad es el Servicio Nacional de Contratación Pública, SERCOP.

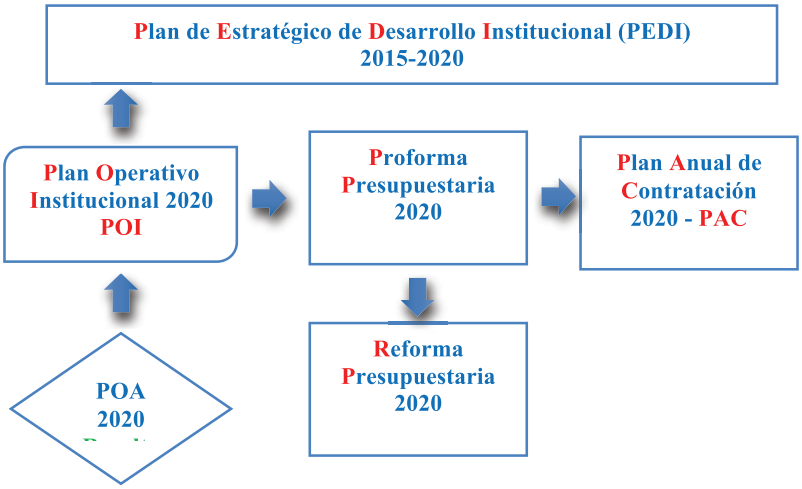


Figura 11: **Planificación Estratégica y Operativa y Presupuesto.**
Fuente: Elaboración propia

3.5. El Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020

Los procesos institucionales de Planificación Estratégica y Operativa de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, se han articulado desde la perspectiva de una necesaria articulación de la gestión institucional y los procesos de aseguramiento de la calidad y mejora, buscando permanentemente la excelencia a través del desarrollo e implementación de acciones orientadas por la misión y visión institucionales.

La "Disposición Transitoria Quinta de la Ley Orgánica de la Educación Superior" (LOES, 2018) determina que, las universidades y escuelas politécnicas elaborarán planes operativos y planes estratégicos de desarrollo institucional concebidos a mediano y largo plazo, según sus propias orientaciones. Estos planes deberán contemplar las acciones en el campo de la investigación

científica y establecer la articulación con el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, y con el Plan Nacional de Desarrollo.

La Planificación Estratégica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, lleva el nombre de "Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015 – 2020". Este plan constituye el resultado de un proceso participativo de la comunidad universitaria y los actores sociales, el cual, fue aprobado por el Consejo Superior Universitario Politécnico en Sesión Ordinaria del 28 de octubre de 2014 mediante Resolución N°. 253 CSUP-2014, y entró en vigencia a partir del 1 de enero del año 2015.

Consta de dos componentes esenciales: El Marco Filosófico, el cual incluye elementos como la misión, visión, valores y políticas institucionales, y; el despliegue estratégico, que incluye los ejes estratégicos, objetivos estratégicos institucionales, indicadores y metas estratégicos, tiempo de consecución y estrategias a mediano y largo plazo.

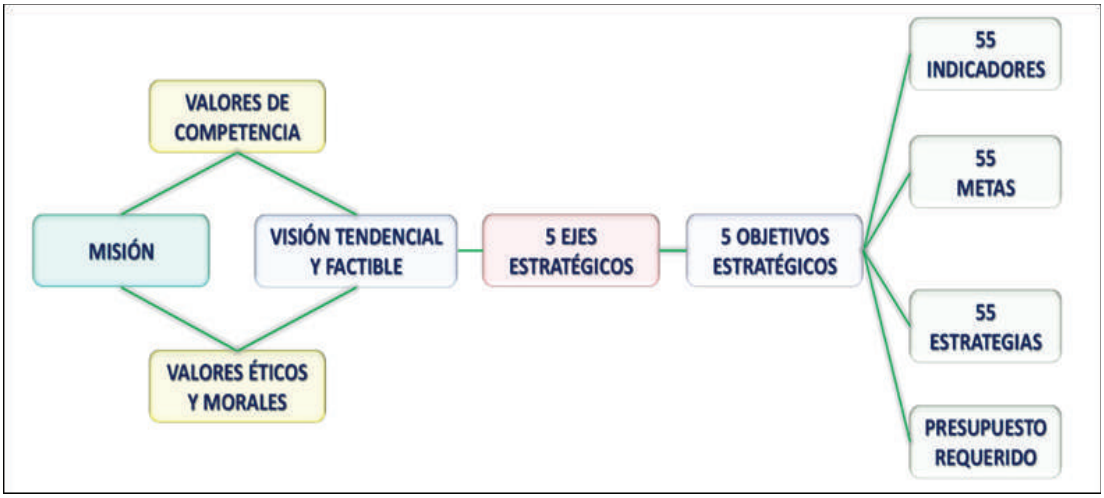


Figura 12: **Despliegue estratégico**
Fuente: Tomado del PEDI UPEC 2015-2020

Como se aprecia en la figura 12, el marco filosófico institucional de este instrumento de gestión de la institución universitaria, está respaldado por cinco ejes y objetivos estratégicos, 55 indicadores, metas y estrategias institucionales y el presupuesto necesario para su implementación.



Figura 13: **Ejes Estratégicos 2015 – 2020**
Fuente: Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015 – 2020

El presupuesto (proyectado) para cumplir el PEDI 2015-2020 asciende aproximadamente a 61 millones, 724 mil, 883 dólares con 20 centavos ($ 61.724.883,20). La distribución del presupuesto por eje estratégico se resume en la siguiente tabla.

Tabla 3:
Distribución del presupuesto por eje estratégico

Función universitaria	Ejes estratégicos	% presupuesto por eje estratégico
Investigación	Gestión de la investigación	6%
Vinculación	Gestión de la vinculación con la sociedad	1%
Docencia	Gestión de la docencia	48%
Posgrados	Gestión de posgrados	10%
Gestión	Gestión institucional	35%
	Total	**100%**

Elaborado por el autor.
Fuente: Tomado del PEDI UPEC 2015-2020.

Finalmente, la implementación de la estrategia requiere de sistemas de apoyo, como el sistema de evaluación y seguimiento, el sistema integrado de información, el sistema de comunicación, el sistema de capacitación y el sistema de reconocimiento. Estos sistemas quedan planteados en la estrategia y requieren de su desarrollo por la importancia en el proceso de direccionamiento estratégico al convertirse en un feedback que garantiza la eficacia y la eficiencia en la gestión, por la calidad de los resultados.

3.6. Síntesis de la metodología para la construcción participativa del PEDI 2015 – 2020

La construcción colectiva del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020, constituye en la actualidad una buena práctica replicable para distintos tipos de organizaciones, cuya metodología incluye tres momentos esenciales: el primero consiste en la capacitación y entrenamiento a una comisión central, con la dirección de los expertos de la Red de Direccionamiento de la Educación Superior de América Latina y el Caribe - DESS; el segundo momento incluye la ejecución del proceso para la elaboración del PEDI 2015-2020 de la UPEC, bajo la coordinación de la comisión; y el tercero, finalmente, constituye la ejecución del proceso para la elaboración del Plan Estratégico 2015-2020 en cada una de las Carreras.

Con la finalidad de comprender cada una de las etapas del proceso, se presenta a continuación un esquema que contiene precisamente las 12 etapas de la mencionada metodología:

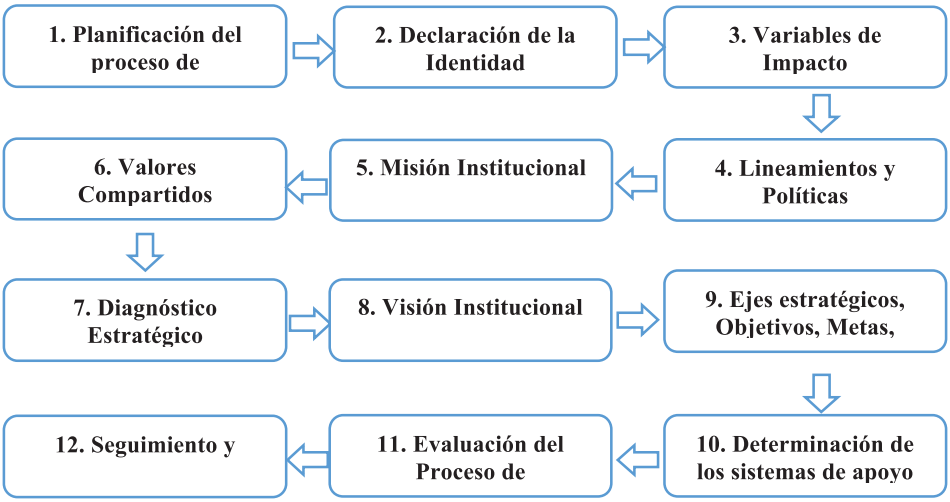


Figura 14: **Proceso de elaboración del PEDI 2015-2020**
Fuente: Tomado del PEDI UPEC 2015-2020

La participación en este proceso institucional es vital, por lo que la metodología determinó los actores que participaron, los roles que desempeñaron y las instancias de participación de cada uno de ellos, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4:
Actores en la elaboración del PEDI UPEC 2015-2020

Actores	Roles	Formas de participación
Rector	Responsable de coordinar el proceso. Asegurar la participación de todos. Reportar al Consejo Superior Universitario Politécnico.	Sesiones de trabajo programadas.
La Comisión Central	Asesorar el proceso a partir de la metodología aprobada. Generar ideas – fuerzas* para discutir en el proceso. Consolidar y validar los avances del ejercicio de planificación estratégica. Recomendar al Consejo Superior Universitario Politécnico.	Sesiones de trabajo programadas.
Grupo ejecutor	Participar con ideas y propuestas en diferentes momentos del proceso.	Talleres de consenso.
Consejo Superior Universitario Politécnico.	Aprobar el plan estratégico 2015-2020.	Sesiones del Consejo programadas.
Representantes de graduados.	Valoraciones sobre aspectos de interés institucional. Generación de propuestas.	Asambleas. Entrevistas.
Actores sociales.	Validación social del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Valoraciones sobre aspectos de interés	Foros. Mesas temáticas. Asambleas.

Fuente: Tomado del PEDI UPEC 2015-2020

Una vez finalizado el proceso de construcción del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la UPEC 2015 - 2020, utilizando los mismos criterios de la metodología descrita, se construyeron los Planes Estratégicos de las 9 Carreras, los cuales contienen estudios prospectivos y de pertinencia, así como también se caracterizan por su alineación con el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Es necesario tener en cuenta que, aunque los actores que participaron en este proceso constituye la comunidad educativa de cada Carrera, recibieron el apoyo y asesoramiento permanente de la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional.

3.7. Síntesis de la metodología para la construcción de la planificación operativa institucional

La planificación estratégica institucional, como parte del sistema de planificación institucional, una vez aprobada por el Consejo Superior Universitario Politécnico, direcciona las acciones institucionales en el mediano y largo plazo relacionadas con las funciones sustantivas y la gestión en su conjunto. La planificación operativa por su parte, se articula en su totalidad a la planificación estratégica, a la vez que determina la asignación de los recursos financieros y humanos necesarios para que se puedan cumplir las metas en cada uno de los Centros de Costo[9].

La planificación estratégica y operativa institucional integran en su estructura, los hallazgos de los procesos de evaluación, por un lado, el plan estratégico se construye en función del diagnóstico estratégico, el cual determina los problemas y soluciones estratégicas, mientras que por otro lado, el Plan Operativo Anual se construye en función del diagnóstico a corto plazo, el cual forma parte del Plan Operativo Anual que elaboran cada uno de los centros de costo y que incluyen los resultados de los procesos de evaluación y autoevaluación.

En la figura 15 se muestran los elementos esenciales de la Planificación Estratégica y Planificación Operativa y su interrelación:



Figura 15: **Elementos de la planificación estratégica y operativa**
Fuente: Elaboración propia.

9 Los Centros de Costo constituyen las Dependencias Académicas y Administrativas de la institución universitaria.

Como hemos notado, el Sistema de Planificación de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, identifica dos instrumentos de gestión, por un lado, el Plan Operativo Institucional (POI) que consolida la planificación operativa de todas las dependencias institucionales, por otro lado, el Plan Operativo Anual (POA) que constituye el instrumento propio para la gestión operativa anual de cada uno de los Centros de Costo institucionales. Tanto el POI como el POA registran necesariamente una alineación con el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y este a su vez al Sistema de Planificación Nacional.

Así, por ejemplo, el Plan Operativo Institucional 2020 de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, está orientado al cumplimiento de los objetivos previstos en el Plan Nacional de Desarrollo, las directrices nacionales y la planificación institucional de manera que se convierte en una herramienta coherente y contributiva al logro de los objetivos estratégicos de la Universidad. Es que es indispensable que en términos de planificación encontremos la coherencia entre el quehacer universitario y los lineamientos nacionales, por lo que el POI 2020 guarda estrecha relación con los elementos orientadores de las Instituciones del Sector Público. Este plan, consolida 38 planes operativos anuales, dentro de los cuales se incluyen aquellos que la Universidad Politécnica Estatal del Carchi ha propuesto a la Secretaría Técnica Planifica Ecuador, antigua SENPLADES y que forman parte del Plan Anual de Inversiones (PAI) a través de las herramientas informáticas a nivel nacional, tales como, Sistema Integrado de Planificación e Inversión Pública – SIPeIP y eSIGEF.

La metodología para la construcción participativa del Plan Operativo Institucional y Plan Operativo Anual se resume en las siguientes etapas, según se muestra en la figura 16.

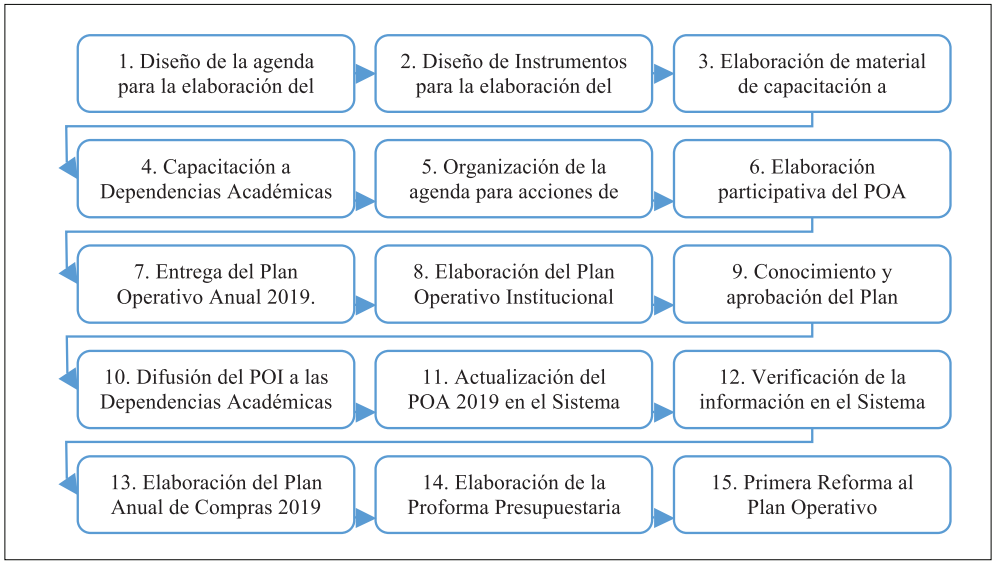


Figura 16: **Organización del Proceso de Planificación Operativa Institucional 2019**
Fuente: Elaboración propia.

En este proceso, la Comisión de Planificación nombrada mediante Resolución N° 033-CSUP-2015, conjuntamente con la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional, apoyan cada año a todas las dependencias académicas y administrativas en el proceso de construcción participativa del Plan Operativo Anual y Plan Operativo Institucional. A continuación, se describen de manera breve cada una de las mencionadas etapas:

Tabla 5:
Etapas del proceso de planificación operativa

N°.	Etapa	Descripción
1	Diseño de la agenda para la elaboración del POA y POI 2020.	Es la primera etapa en la cual se elabora una agenda institucional para la construcción participativa de la Planificación Operativa, la cual es aprobada por el Consejo Superior Universitario Politécnico.
2	Diseño de Instrumentos para la elaboración del POA 2020.	La Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional, es la responsable de la determinación de las directrices generales y los formatos que servirán de apoyo para iniciar el proceso en cada Centro de Costo.
3	Elaboración de material de capacitación a Dependencias Académicas y Administrativas.	En esta etapa se organizan los recursos de apoyo que se entrega a los responsables de los Centros de Costo. Entre estos recursos, están: formato plan operativo anual, objetivos operativos, directrices para la elaboración del plan operativo anual. plan estratégico de desarrollo institucional, matriz técnica de alineación estratégica 2015 – 2020, modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas, clasificador central de productos y partidas presupuestarias de la UPEC.
4	Capacitación a Dependencias Académicas y Administrativas.	Consiste en el desarrollo de una jornada de capacitación en la que participan las autoridades, directores de carrera, directores departamentales, jefes y presidentes de las comisiones institucionales.
5	Organización de la agenda para acciones de acompañamiento.	Con la finalidad de acompañar a cada Centro de Costo en el proceso de construcción de su plan operativo anual, se articula una agenda que cuenta con la participación y apoyo de la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional y la Comisión de Planificación.

6	Elaboración participativa del POA 2020 de las Dependencias Académicas y Administrativas.	En esta etapa, cada dependencia se organiza con su equipo para la construcción del plan.
7	Entrega del Plan Operativo Anual 2020.	Una vez construido el plan, es entregado a la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional, la cual lo registra en versión impresa y digital.
8	Elaboración del Plan Operativo Institucional 2020.	La Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional consolida la información de los Centros de Costo y elabora el Plan Operativo Institucional.
9	Conocimiento y aprobación del Plan Operativo Institucional por el CSUP.	En esta etapa, la Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional presenta el Plan Operativo Institucional en el Consejo Superior Universitario Politécnico, el cual conoce y aprueba mediante Resolución.
10	Difusión del POI a las Dependencias Académicas y Administrativas.	El Plan Operativo Institucional aprobado, es difundido a todos los Centros de Costo.
11	Actualización del POA 2020 en el Sistema Integrado – Módulo de Planificación.	En esta etapa, cada uno de los Centros de Costo actualiza la información de su Plan Operativo Anual en el Sistema Integrado – Módulo de Planificación.
12	Verificación de la información en el Sistema Integrado – Módulo de Planificación.	La Dirección de Planificación y Desarrollo Institucional, verifica la información que los Centros de Costo actualizaron a través del Sistema Integrado – Módulo de Planificación.
13	Elaboración del Plan Anual de Compras 2020.	En esta etapa, se obtienen los reportes con la información relacionada con la adquisición de bienes y servicios, la que sirve de principal insumo para la elaboración del Plan Anual de Contratación – PAC.
14	Elaboración de la Proforma Presupuestaria 2020.	En esta etapa, se obtienen reportes relacionados con la información presupuestaria, la que sirve de principal insumo para la elaboración de la proforma presupuestaria.
15	Primera Reforma al Plan Operativo Institucional 2020.	Antes de que el Plan Operativo Institucional entre en vigencia, se realizan ajustes en función del presupuesto asignado desde el Ministerio de Finanzas, así como también, según los ajustes que requiera realizar a su plan cada Centro de Costo.

Fuente: Elaboración propia

3.8. Algunos resultados tangibles de la planificación en la gestión institucional.

3.8.1. Plan Estratégico 2006-2010

- Primer plan estratégico de la Universidad, con el cual se presenta el proyecto de creación ante el Congreso Nacional.
- Consolidación de las bases para identificar el potencial organizacional, determinando las prioridades en el corto, mediano y largo plazo.
- Apertura de la Universidad, a través de la promulgación del Proyecto de Ley que fue publicado el 5 de Abril de 2006.
- Primeras matrículas, gestión para la construcción del Campus Universitario y el estreno de esta nueva infraestructura.
- Preparación para los procesos de evaluación y acreditación institucional.

3.8.2. Plan de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2011 – 2014

- La acreditación institucional como universidad de excelencia en Categoría "B".
- Indexación de cinco revistas científicas institucionales: SATHIRI. Visión Empresarial. Comercio & Negocio. Tierra Infinita. Horizontes de enfermería.
- Construcción de la infraestructura educativa.
- Adquisición y equipamiento de dos fincas experimentales: Finca "San Francisco" en el Cantón San Pedro de Huaca, y; Finca "Alonso Tadeo" en el Cantón Mira.
- Otorgamiento de becas a los docentes para la obtención de los posgrados en título de Doctor.
- El Campus Universitario se convierte en una obra emblemática visitada por los presidentes de Ecuador y Colombia.

3.8.3. Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015 – 2020

El PEDI 2015-2020, está en plena vigencia. En los primeros 4 años de ejecución, se evidencian resultados del esfuerzo realizado por un equipo de trabajo consolidado con la participación de cada uno de los actores universitarios. Estos resultados permiten deducir que en la actualidad, la gestión de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, a más de garantizar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y las indicaciones emanadas de sus órganos superiores, muestra una profunda preocupación esencialmente por proyectar el desarrollo integral de la institución para cumplir con eficacia y eficiencia su función social que como universidad debe cumplir en atención a las demandas de la sociedad, en favor de la ciudadanía tulcaneña, carchense y de la zona

de integración ecuatoriana-colombiana.

a). Resultados cualitativos relevantes de la gestión

El informe del proceso de evaluación y seguimiento de la implementación del mencionado plan, refleja un avance muy importante en la puesta en práctica del marco filosófico; es decir, el aporte al cumplimiento de la misión, visión, políticas y valores institucionales. Así mismo, se detallan a continuación los logros alcanzados según los ejes estratégicos institucionales:

- Investigación: Consolidación de varias investigaciones de impacto y la generación de nuevo conocimiento. Revistas indexadas propias, promueven los resultados de la investigación, nuevos libros, ferias, foros, ponencias, artículos, equipamiento de los laboratorios, consolidación de los grupos de investigación, actualización de líneas de investigación, actualización de los sistemas informáticos, códigos DOI, entre otros.
- Vinculación con la sociedad: Fortalecimiento de la cooperación interinstitucional entre la universidad, el estado y la sociedad, en coherencia con estructura productiva actual y potencial de la provincia, la zona 1 y las políticas nacionales de ciencia y tecnología, a través de la potencialización de las capacidades de la colectividad y la solución de problemas locales, regionales y fronterizos.
- Docencia: Sus resultados se reflejan en función de su preocupación por el aseguramiento de la calidad de la educación. Así, se presentan nuevos profesionales graduados, diseño de nuevas modalidades de titulación, becas a docentes titulares para estudios doctorales, estudios de oferta académica de pregrado, perfeccionamiento docente, promoción del personal docente titular, convenios de cooperación, entre otros.
- Postgrado: Programas de posgrado orientados a ofrecer las herramientas teóricas e instrumentales para la investigación en distintos campos del saber, articulados con las necesidades de desarrollo de la sociedad (Maestría en Administración Pública, Maestría en Logística y Transporte, Maestría en Agropecuaria, Maestría en Turismo, y Maestría en Educación), becas para estudiantes de postgrado, giras internacionales, entre otros.
- Gestión: Entre sus resultados está la consolidación de un modelo de gestión moderna, dinámica y efectiva, orientada a resultados, que permite la interacción Universidad-Estado y Sociedad, niveles óptimos en el Servicio en Educación Superior en la Provincia del Carchi y la Zona de Planificación 1, con el fortalecimiento de la investigación, la vinculación con la sociedad, la formación académica de excelencia, el incremento de la oferta académica de grado y la creación de programas de posgrado, lo que ha permitido convertir a la Universidad en una institución sólida acorde con las exigencias del entorno.

Así tenemos, las reformas al Estatuto y normativa institucional, suscripción de convenios, eficiente gestión financiera y presupuestaria de ingresos y gastos (ejecución presupuestaria anual aproximada del 96%), nueva infraestructura, obras de mantenimiento, seguro para estudiantes, cobertura en salud integral a la comunidad universitaria, mejoramiento del posicionamiento institucional, nuevo fondo bibliográfico, proyectos para fuentes alternativas de financiamiento, participación y liderazgo en redes internacionales, reconocimientos internacionales, fortalecimiento del Centro Experimental Alonso Tadeo y Centro Experimental San Francisco, creación y fortalecimiento de la empresa pública UPEC-CREATIVA-EP.

b). Resultados cuantitativos relevantes de la gestión

Respecto a la evaluación del PEDI 2015-2020, la figura 12 muestra el avance acumulado programado y el avance acumulado real del cumplimiento de las metas planteadas, en donde se destaca como el período con más altos resultados alcanzados el primer semestre del 2018 con un cumplimiento real del 59.11% y una tasa promedio de cumplimiento que alcanza el 15.4%.

El 2017 fue un año de cambios en el contexto económico y político; por un lado, el Ecuador estaba recuperándose de los bajos precios del petróleo y Lenín Moreno asume la Presidencia del Ecuador trayendo consigo una serie de cambios y ajustes que ocasionaron incertidumbre en varios sectores, entre ellos, la educación superior que esperaba una creciente inyección de recursos económicos; sus efectos tuvieron sin duda, un impacto en la gestión en la UPEC, la tasa de cumplimiento para ese año es la más baja (14.61%), pero ventajosamente, en los siguientes años se espera una breve mejora.

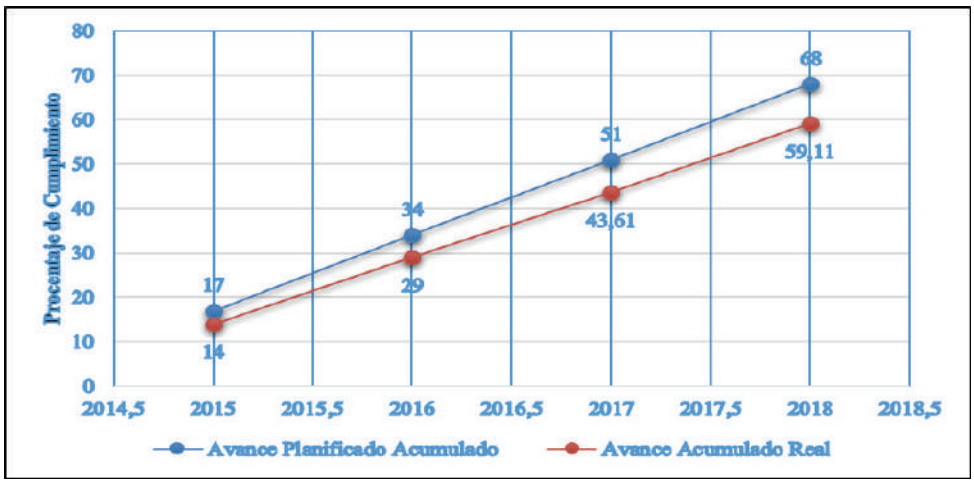


Figura 17: **Avance real vs Avance programado**
Fuente: Elaboración propia.

Las brechas entre el avance programado y el avance real, se muestran en la figura 17, los resultados permiten enfocarse en los años 2015 y 2017 donde la diferencia alcanzó 3 y 2.39 respectivamente; estos hallazgos se justifican en principio por el avance en los procesos de implementación de la nueva cultura de planificación que la UPEC adoptó en 2015, mientras que las razones que justifican el incremento de la brecha en 2017 ya se explicaron en parágrafos anteriores.

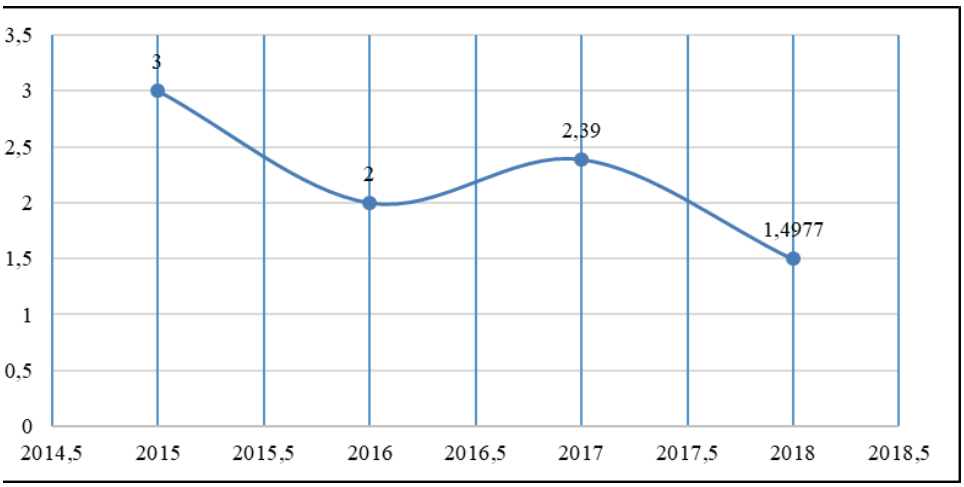


Figura 18: **Brecha entre el avance programado y el avance real**
Fuente: Elaboración propia

La estabilidad que comienza a adoptar el gobierno para el primer semestre del 2018, incide en el nivel de eficiencia en la gestión de la UPEC que logra reducir la brecha en un 37.24% con respecto a 2017. De hecho, la primera mitad de 2018 sugiere un trabajo muy minucioso y eficiente después del rendimiento alcanzado en 2016, tal como muestra la figura 19.

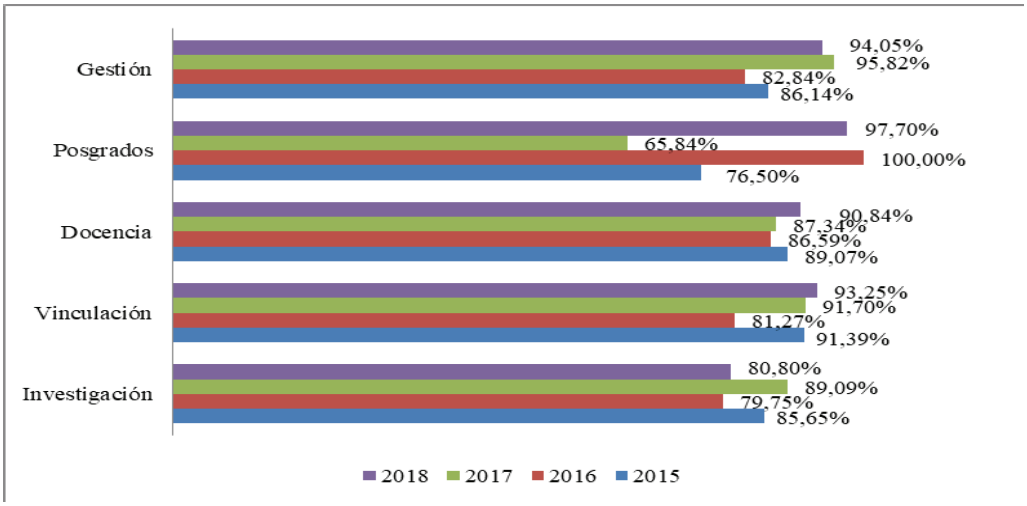


Figura 19: **Los ejes estratégicos en cifras**
Fuente: Portal de transparencia UPEC

Otro de los factores que supone un reto para la gestión institucional es la evolución de la población estudiantil (figura 20), que presenta una tasa de crecimiento promedio de 14.59%; la segunda mitad del 2017 y 2018 presentan los picos más elevados en la matrícula de estudiantes, en donde la docencia cuenta con el 48% del presupuesto institucional; y, la reciente política de austeridad del gobierno coincide con el periodo 2018.1-2018.2 y la baja en las tasas de matrícula (ver figura 21).

Por otra parte, el crecimiento de la población estudiantil, también significa que la gestión estratégica dentro de la UPEC ha impactado positivamente en los bachilleres de todo el territorio nacional, e incluso en estudiantes extranjeros, particularmente del vecino país de Colombia.

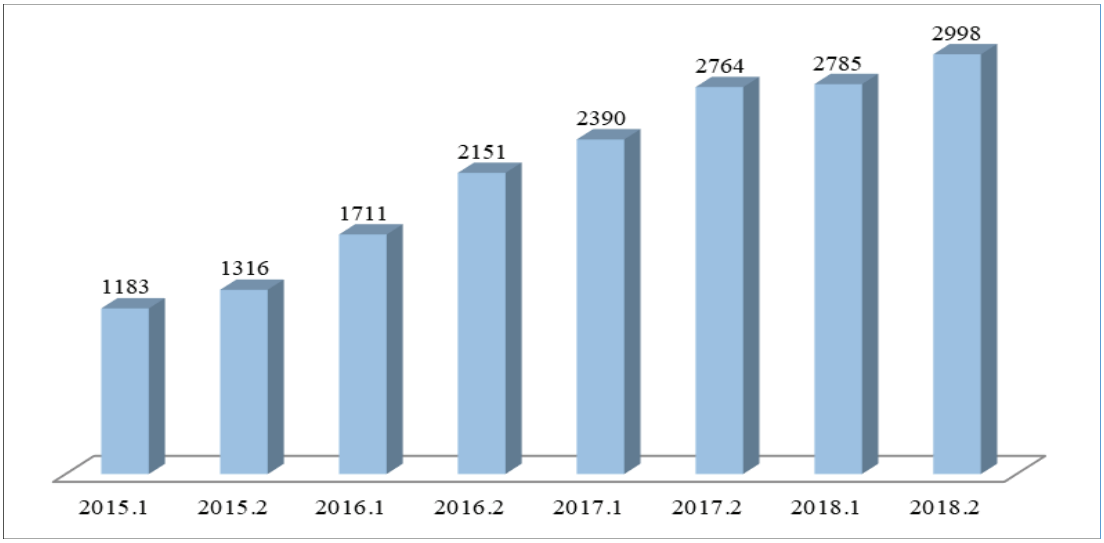


Figura 20: **Evolución de la población estudiantil**
Fuente: Portal de transparencia UPEC

Como se puede apreciar en la figura 20, la primera mitad del 2018 presentó la tasa de matrícula más baja (0.76%) del periodo 2015-2018, también es posible notar un antes y un después del 2017; la tasa promedio de matrícula antes de 2017 asciende al 22.32%, y después un porcentaje promedio del 8.79 (ver figura 21).

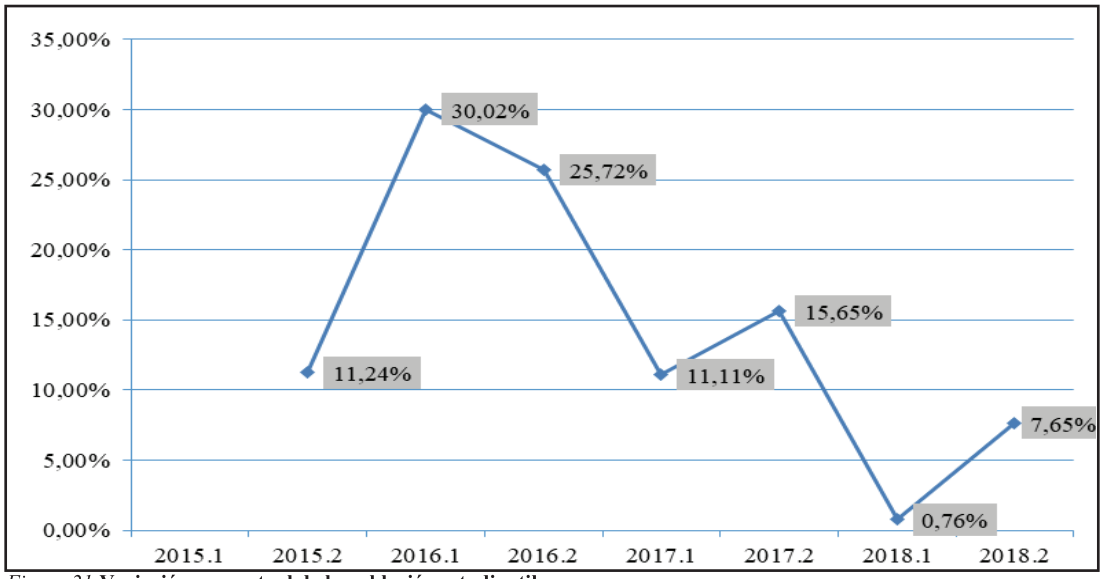


*Figura 21:***Variación porcentual de la población estudiantil**
Fuente: Portal de transparencia UPEC

Respecto a la asignación presupuestaria que recibe la UPEC como institución pública del sistema de educación superior, se registra que el punto más bajo se produjo en 2016 con 6.961.532 de dólares, una reducción de 14.88% con respecto al 2015, y una reducción del 50% respecto de 2014. Las medidas correctivas que fueron propuestas por la dirección estratégica institucional se reflejan en los años 2017 y 2018, en este último la UPEC logró obtener un presupuesto de casi diez y medio millones de dólares.

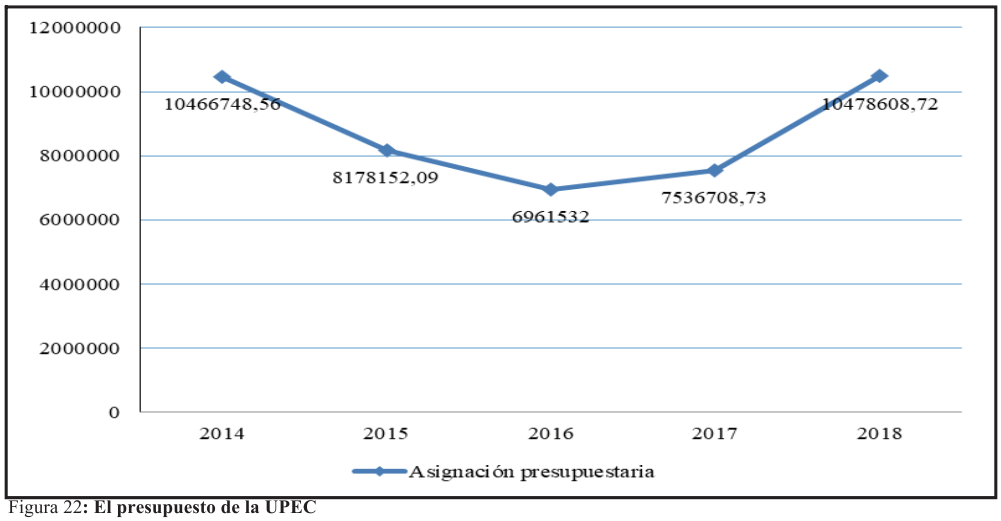


Figura 22**: El presupuesto de la UPEC**
Fuente: Portal de transparencia UPEC

Finalmente, los resultados de la Planificación Estratégica Institucional que ejecuta la UPEC, han sufrido algunos ajustes debido a distintos factores, como se destaca, por ejemplo, en el año 2018, en el Informe de Seguimiento y Evaluación del Plan Operativo Institucional 2018:

La necesidad de atender el proceso de preparación de evaluación institucional con fines de acreditación, la necesidad de que cada unidad académica y administrativa se empodere del cumplimiento de las metas e indicadores programadas en el Plan Operativo Anual 2018, la necesidad de coordinación de acciones entre los distintos departamentos que viabilicen el cumplimiento de las actividades programadas, la priorización en la ejecución presupuestaria que se realizó por las dificultades presentadas en los procesos de ejecución financiera, debido a la exigencia de nuevos requisitos como la elaboración de proyectos de inversión, el registro de dichos proyectos en el Sistema de Planificación e Inversión Pública de Senplades, el insuficiente presupuesto institucional para gasto corriente. Así mismo, el insuficiente presupuesto para inversión y la demora en la asignación del Crédito PROEDUCA para la inversión en infraestructura educativa y equipamiento de laboratorios (p. 201)

A pesar de lo explicado, la UPEC para el año 2019 ha enfocado sus esfuerzos en reducir el impacto de los acontecimientos imprevistos, así, mediante la promoción de la cultura de planificación institucional, asegurar de manera efectiva el direccionamiento estratégico institucional desde las acciones operativas de las dependencias académicas y administrativas de la UPEC.

4. Referencias Bibliográficas

Almuiñas, José y Galarza, Judith (2014). *La dirección estratégica y su contribución al mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior.* En Almuiñas, José y Galarza, Judith (coord.). Dirección estratégica y calidad en la Educación Superior: Potencialidades para su desarrollo, pp. 55-68. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Armijo, Marianela (2011). *Manuales: Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público.* ILPES-CEPAL.

Arrieta, Delia; Figueroa, Ernesto y Meléndez, Miguel (2014). *La relación de la dirección estratégica y la calidad educativa en la evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior.* En Almuiñas, José y Galarza, Judith (coord.). Dirección estratégica y calidad en la Educación Superior: Potencialidades para su desarrollo, pp. 23-40. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Ayestarán, Raquel; Rangel, Celia y Sebastián, Ana. (2012). *Planificación estratégica y gestión de la publicidad.* Esic Editorial.

Barreda, Horacio. (2016). *Planeamiento estratégico en universidades de América latina.* Editorial UNSA. Perú.

Betz, F. (2016), *"Strategic Management", Strategic Thinking, Emerald Group Publishing Limited,* pp. 61-87. https://doi.org/10.1108/978-1-78560-467-620151003

CEAACES. (2018). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.* CEAACES. Recuperado de: https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/Modelo-evaluacion-preliminar-universidades-escuelas-politecnicas2018.pdf

Delgado, Alberto; Montealegre, José y Montealegre, Carlos (2015). *Relaciones entre el pensamiento estratégico y la gestión de los procesos de innovación de productos en empresas agroindustriales del departamento del Tolima (Colombia).* Pensamiento & Gestión, (39), 67-85.

Drucker, Peter (2000). *Los desafíos de la Gerencia para el siglo XXI.* Colombia. Norma.

El Comercio (12 de noviembre de 2018). *La Proforma registra USD 145,1 millones menos para universidades; Finanzas niega reducción del Fopedeupo.* Recuperado de: https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-proforma-universidades-finanzas-presupuesto.html

Galarza, Judith y Almuiñas, José (2014). *Calidad del proceso de planificación estratégica y gestión de riesgos en las Instituciones de Educación Superior.* En Almuiñas, José y Galarza, Judith (coord.). Dirección estratégica y calidad en la Educación Superior: Potencialidades para su desarrollo, pp. 115-125. Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

González, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI.* Era, UNAM. México. Recuperado

de: http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5237/2/La_universidad_necesaria_en_siglo_XXI.pdf

Haycock, K; Cheadle, Anne & Spence, K (2012). *Strategic thinking and leadership. Library leadership & management,* 26(3/4), 1-23. https://journals.tdl.org/llm/index.php/llm/article/view/2635/6096

Kaplan, Robert y Norton, David (2004). *Mapas estratégicos: cómo convertir los activos intangibles en resultados tangibles.* Gestión 2000.

Louffat, Enrique (2012). *Fundamentos del proceso administrativo. Buenos Aires.* Cengage Learning.

Luna, E. Ponce, S. Cordero, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). *Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(2), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072

Paguay, F. (2017). *"Propuesta Metodológica de Planificación Estratégica aplicada a la Educación Superior: Caso de Estudio de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi - Ecuador",* Tesis Doctoral.

Palencia, A. (2018). *Pensamiento Estratégico desde la complejidad ante el desconcierto de la Universidad Pública Venezolana.* Revista Estudios, 11(22), 99-116.

Pérez, A. (1985). *Universidad, política y sociedad.* Editorial EUDEBA, Buenos Aires.

Porter, M. (1996 *Ventaja competitiva. Creación y Sostenimiento de un Desempeño Superior,* México: CECSA.

Porter, M. y Stern, Scott (2006). *Innovación: la ubicación importa. En Porter, Michael. Estrategia y ventaja competitiva. Líderes del Management*, pp. 7-32. Deusto.

Sainz De Vicuña, J. (2012). *El plan estratégico en la práctica. Madrid.* Esic Editorial.

Salazar, Fernando (2018). *Análisis de la articulación de impulsores claves y el desarrollo del ecosistema dinámico de emprendimiento en la ciudad de Tulcán (Tesis de pregrado).* Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Tulcán

Senescyt (2018). *Boletín analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales.* Recuperado de: https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/Boletin_Analitico_SENESCYT_Diciembre-2018.pdf

UPEC. (2014). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020.* Recuperado de Transparencia: http://www.upec.edu.ec/images/stories/doc/Rendicion%20de%20cuentas2015/(2016)PEDI%202015%20-%202020.pdf

UPEC. (2018). *Informe de Seguimiento y Evaluación del Plan Operativo Institucional 2018.* Recuperado de Rendición de cuentas: http://upec.edu.ec/images/stories/doc/RENDICION%20DE%20CUENTAS%202018/Fase%201/2.%20Informe%20%20POI%202018%20-%20Final.pdf

LA PLANIFICACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL COMO ESTRATEGIA DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll
Mtro. Galo Emanuel López Gamboa
Dra. Edith J. Cisneros-Cohernour

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

1. Introducción

La década de los noventa estuvo marcada, en educación, por la pretensión de la eficacia y la mejora escolares. Las investigaciones en este campo y en concreto sobre las instituciones educativas, aportan diversas opiniones acerca de las transformaciones que han experimentado los centros educativos, se ha cuestionado el alcance y pertinencia de los objetivos y metas institucionales, las prácticas y modelos de aprendizajes que permiten favorecer el aprendizaje significativo, el compromiso, motivación, reconocimiento y preparación de los docentes y su relación con su trabajo, los modelos de gestión de los directivos entre otros (Paredes, 2004; Murillo, 2008; Aguerrondo, 2008).

En la actualidad los centros educativos experimentan mayor presión por parte del Estado y la sociedad para incorporar cambios que permitan mejoras en el desarrollo de sus actividades sustantivas, es decir, no sólo basta hablar de cifras y estadísticas sino transitar hacia modelos orientados a la rendición de cuentas, la transparencia y especialmente hacia la calidad. Se habla entonces de un modelo de planificación no sólo estratégico sino principalmente táctico que incorpore los elementos centrales de una organización (misión, visión, objetivos, valores, entre otros) con el entramado de acciones específicas que den un valor agregado único a la organización y la distingan de los demás.

Bajo esa premisa, se han generado una serie de reformas a nivel Latinoamérica que ciertamente constituyen un motor externo que impulsan los cambios y favorecen el fortalecimiento de la calidad de la educación; sin embargo, es necesario un motor interno que dinamice los procesos e impulse las transformaciones de los actores instituciones y del mismo centro educativo. En este

sentido, "el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa" (Paredes, 2004, p. 131). En consecuencia, la planificación no sólo debe contemplar los elementos netamente normativos subyacentes sino un elemento que resultará en uno de los factores clave para el éxito de una institución: la cultura organizacional.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿es posible planificar la cultura de una organización? Y de serlo, qué implicaciones tiene, qué cambios amerita, ¿existe una metodología para planificar la cultura organizacional? ¿es la cultura de un centro escolar diferente a la de organizaciones en otros giros? (empresarial, gubernamental, castrense, etc.). En este capítulo en primera instancia se discute teóricamente qué podríamos entender por cultura organizacional para que, bajo una misma conceptualización interpretativa, se proceda a abordar estrategias y ejemplos, primero de organizaciones diversas y posteriormente para favorecer la cultura de una organización de corte escolar.

2. El concepto de Cultura Organizacional

La idea de concebir a las organizaciones como culturas, en las cuales existe un sistema de ideas comunes entre sus integrantes, refuerza el concepto de que una organización es más que niveles verticales de autoridad, especialización del trabajo y departamentalización. Las organizaciones como los individuos poseen una personalidad que pueden ser rígidas o flexibles, poco amistosas o serviciales, innovadoras y conservadoras (Robbins, 1996).

Cultura organizacional, cultura institucional, cultura administrativa, cultura corporativa son algunas expresiones utilizadas para designar un determinado concepto de cultura aplicado al ámbito restringido de una organización, institución, administración, corporación, empresa, o negocio. El concepto de cultura fue tomado de la antropología y aplicado a la organización desde el aporte de la escuela de las relaciones humanas. Describe la psicología, las actitudes, experiencias, creencias y valores (personales y colectivos) de una organización, así como las normas que son compartidas y que controlan la forma en que interactúan los miembros entre sí, dentro de la organización y con el exterior (Vizcarra, 2007, Tristá; 1997). Tal como señalan Sáenz y Chang (2016, p. 10) citando a Alvarado y Monroy (2013) "Este fenómeno organizacional, conocido como la cultura, influye y opera en todos los niveles y procesos, y de esa forma ayuda a comprender la vida organizacional o a explicar ciertos desempeños"

Con base en la definición anterior, se entiende entonces que el concepto de cultura organizacional incorpora los valores, símbolos y creencias que la organización debe tener

en cuenta en el cumplimiento de los objetivos. Estos valores de la organización se basan en normas, directrices o expectativas que determinen cómo deberían comportarse los empleados en situaciones particulares y el control de la conducta de los miembros de la organización hacia el exterior. Son un conjunto de concepciones básicas que se han validado y que necesitan ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir como parte de la organización (Vizcarra, 2007; Schein, 1988). Ahora bien, en términos de la planificación, Sáenz y Chang (2016, p. 10) citando a Toca y Carrillo (2009) resaltan lo importante de gestionarla y planificarla debido a que:

> La cultura establece, de manera informal, cómo debe ser realizado el trabajo, cómo interactúan los miembros, cómo se toman decisiones, entre otros. La noción de cultura incluye el conocimiento tácito y el conocimiento generado fuera de la organización, y las normas que codifican los entendimientos y prácticas informales de interacción, autoridad y demás.

La cultura en las organizaciones representa la parte no escrita cuyo propósito es proveer a los miembros con un sentido de pertenencia e identidad, generando un compromiso para creencias y valores que pueden ser más duraderos que las personas mismas. Por otra parte, es importante que las personas que integran una organización se involucren en la cultura de la organización, como parte de una filosofía administrativa. De hecho, Rodríguez (2009, p. 68) señala que

> La cultura es así una variable o un medio que podría ser administrado para mejorar el desempeño y el logro de los objetivos (Smircich, 1983). La dirección de una organización puede entonces, formular una estrategia interna para aumentar la identificación y la cohesión de los integrantes alrededor de los valores escogidos como clave para la estrategia externa.

En esa línea Bejarano (2017) con base en Porter (2006), indica que "la cultura organizacional es un factor relevante en la planificación estratégica de las organizaciones y puede permitir la diferenciación entre las empresas y la obtención de ventaja competitiva" (p. 60)

2.1. Funciones de la cultura organizacional

En las instituciones puede existir una cultura predominante y compartida por la mayoría de los integrantes, pero eso no quiere decir que no existan subculturas. Según Robbins (1996) sostiene que la cultura dominante expresa los valores básicos y principales que comparten la mayoría de los

miembros de la institución. Esta cultura dominante es la que le da a la institución su personalidad distintiva. Las subculturas tienden a desarrollarse a raíz de problemas, situaciones o experiencias comunes de un cierto grupo de integrantes que se han modificado para reflejar la situación especial de una coordinación, departamento, facultad, división o campus pero que conserva lo esencial de los valores centrales. Es importante para la vida de una institución identificar si existe una cultura dominante o si solo se compone de muchas subculturas, puesto que carecer de una cultura compartida no habrá una interpretación uniforme de buen comportamiento; en este sentido, es el significado compartido de la cultura el aspecto que hace de ella un potente medio para orientar y modelar la conducta, y por ende una de sus funciones principales.

Entre las principales funciones que desempeña la cultura escolar están (Martínez-Otero, 2003; Reales, Arce & Heredia, 2008):

1. Proporcionar una identidad a los miembros del centro educativo. Cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás.
2. Cumplir una función energizante y renovadora de la vida educativa, sin prescindir por ello de sus raíces.
3. Cumplir una función adaptativa orientada principalmente a garantizar la continuidad del centro educativo.
4. Fortalecer el valor de la comunidad. Concientizar a los miembros de la pertenencia a una misma cultura.

Aunado a lo anterior, Robbins (1996) afirma que la cultura define límites; es decir, crea diferencias entre una organización y las demás; conlleva un sentido de identidad para los miembros de la organización; facilita la generación del compromiso con algo más grande que el interés personal del individuo; mejora la estabilidad del sistema social y sirve como mecanismo de control y de sensatez que guía y modela las actitudes y el comportamiento de las personas dentro de la institución. Es decir, la cultura define las reglas del juego.

> La cultura es difícil de definir, es intangible, es implícita y se da por establecida. Pero cada organización perfecciona un conjunto central de supuestos, conocimientos y reglas implícitas que gobiernan el comportamiento diario en el lugar de trabajo… cuando los recién llegados aprenden las reglas, entonces se les acepta como miembros integrados a la organización. (Deal & Kennedy, 1983; citados por Robbins, 1996, p. 687)

En este sentido, la cultura genera un sentido de pertenencia por parte de los actores sociales que la componen, se sienten identificados con las metas, objetivos y valores institucionales. Los miembros de la organización son un elemento importante que permiten el cambio o se resisten a él. El centro educativo es un espacio donde ocurre el cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas comprometidas con él mismo y que comparten culturas colaborativas o negociadoras, donde se de participación en las decisiones de la institución.

2.2. La cultura organizacional de un centro escolar

La cultura escolar distingue a una institución de otra. Cada centro educativo es único e irrepetible en sus características, en las personas que trabajan en él, los alumnos que asisten a ella, las actividades que desarrolla, cómo las desarrolla y cuales prioriza, e incluso en su historia. Es por ello que cada institución puede desarrollar una cultura escolar diferente a la de otro centro escolar. Se puede decir que cada centro educativo genera una personalidad propia que se relaciona directamente con el tipo de cultura escolar que se ha desarrollado en la misma. "La cultura escolar depende estrechamente de las personas que contribuyen en la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra, es decir, la sociedad influye en la cultura del centro educativo y viceversa" (Reales, Arce & Heredia, 2008, p. 332).

Gonder (1994; citado en Hernández & Sancho, 2004) afirma que la cultura debe tener un componente más duradero en el tiempo, y se caracteriza por ser un bien, un conjunto de valores que mantienen a los individuos que trabajan y estudian en una escuela, así como los supuestos de los que parten para afrontar las situaciones rutinarias y excepcionales.

Bajo otro punto de vista, Berthoud y López (2013) consideran que la cultura existente en las escuelas es producto del tiempo de las interacciones de los hechos y de las personas que han pertenecido al centro. En ellas se basan las actividades que el centro realice, tanto escolares como extraescolares, tanto eficaces como ineficaces. La cultura desempeña elementos y funciones en la institución, ésta crea diferencias entre una organización y otra, promueve el cumplimiento de objetivos de acuerdo a la misión, a los valores y a la visión de la institución, la identidad del personal, la comunicación, la intervención o propuestas del personal a la mejora continua de la institución, intereses, sentimientos, todo ello para preservar la estabilidad institucional.

Por su parte, Pérez y Gómez (1998; citados en Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2011) señalan que la institución educativa es un encuentro de culturas, una encrucijada que provoca tensiones,

restricciones y contrastes en la construcción de significados. En este sentido, Marchesi y Martín (1998; citados en citados en Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2011) definen cultura como las relaciones (formales e informales) entre grupos, sus normas, procesos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de comunicación y tipo de colaboración que se producen entre los actores del sistema educativo.

Los aportes de Lewin (2003) hacia el concepto de cultura escolar destacan su utilidad al concebirla como la complejidad y la integración de la institución educativa en la cual tienen lugar diversas creencias y prácticas. Este concepto mira a la escuela en su totalidad y en su relación con la sociedad. Es útil porque abarca tanto la estructura como la ideología y permite examinar la relación entre ambas. Es además útil, porque conduce a mirar las realidades vividas por estudiantes, maestros y administrativos que trabajan y negocian su relación en las escuelas; es lo que Hoy, Tarter y Kottkamp (1991; citados en Hernández & Sancho, 2004, p. 24) entiende como "el sistema de orientaciones compartida que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva".

Con base en las aportaciones de Armengol (2000) y Lorenzo (1993), Gairín (2000) realiza un análisis sobre las características generales de lo que se entiende como cultura escolar. Para el autor, la cultura presente en un centro educativo es:

1. Procedente de la experiencia grupal del centro.
2. Sirve para solucionar situaciones, para comprender la realidad y como marco de referencia del comportamiento de los sujetos.
3. Está implícito.
4. Es el reflejo de la integración de culturas externas (contexto) y de culturas internas (de los diferentes grupos de la organización).
5. Está dotado de un universo simbólico (símbolos, mitos, rituales, tabúes, etc.) específico y de un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad y al mismo tiempo son compartidos por sus miembros
6. Homogeneiza conductas personales.
7. Constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar, que impulsan o inhiben determinadas conductas.
8. Es esencialmente dinámica.

Se ha hablado de múltiples concepciones sobre lo que es cultura escolar, pero es importante identificar cómo opera la cultura en las escuelas. Ésta opera a partir de varios componentes, que

son comunes a las organizaciones que se considera funcionan de forma adecuada, los cuales son (Gonder, 1994; citado en Hernández & Sancho, 2004; Tristá, 1997; Martínez-Otero, 2003; Reales, Arce & Heredia, 2008):

1. Normas: Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.
2. Mitos: Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
3. Símbolos: Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
4. Ritos: Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional. Los rituales y ceremonias constituyen una vía positiva y periódica para celebrar y reforzar los valores clave procedentes de diferentes tipos de audiencias.
5. Lenguaje y comunicación: El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo constituyen una de las señas de identidad del mismo. Los valores compartidos se transmiten más eficazmente a través de historias, que con el tiempo se convierten en los mitos y leyendas de la organización: la gente recuerda mejor las historias que los hechos, porque están implicadas personas y afloran reacciones emocionales. Si la organización crea héroes, los estudiantes y el personal tienen un modelo que seguir.
6. Producciones: Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas...) producidos por el centro educativo llevan el cuño de la cultura escolar.
7. Valores: Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones. Se refiere a los sistemas de convicciones sólidas que marcan la dirección de la vida de la organización, especialmente durante una crisis. Es importante que los valores sean compartidos por los miembros de la organización.
8. Supuestos básicos: Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

La cultura escolar suele comprender tanto normas y principios comunes con el entorno más

amplio al que pertenece como normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio. Además, la cultura escolar de cada centro presenta diferencias, con grupos o subculturas en su interior. Las normas o principios de lo que es o deba ser la acción del centro se distinguen por su carácter más permanente y por el grado en que se admite su alteración (Bolívar, 1996). En este sentido, es importante reconocer, además de las normas y principios institucionales, a los miembros que integran al centro educativo como cultura. Son los miembros la pieza clave en cualquier propuesta de cambio que modifique o reconstruya la cultura de la institución. Bajo esta perspectiva, se menciona que:

Hablar de "reconstruir" culturalmente los centros escolares, significa que, debido a la incapacidad de normas o presiones externas para promover la mejora, el cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros como propio hasta lograr institucionalizarse, formando parte -tras un proceso de resocialización- de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana. El proceso de reconstrucción de los centros se refiere, igualmente, a las funciones, procesos y estructuras que puedan generar internamente las dinámicas de mejora. Esta reconstrucción cultural conlleva un proceso de aprendizaje…Por ello, los procesos que se desarrollen para provocar cambios han de constituir una fuente de aprendizaje que posibilite ir haciendo las cosas de otro modo, como parte de la vida cotidiana de la escuela". (Bolívar, 1996, p. 174).

Si bien el concepto de cultura se introdujo, en un primer momento, en el ámbito empresarial para dar respuesta al comportamiento de los miembros de una organización, surgiendo de esta forma el concepto de cultura organizacional; la cultura escolar surge como una necesidad para comprender su influencia en el proceso formativo, es decir, como el conjunto de creencias, conocimientos, normas, hábitos, costumbres entre otros influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la vida de la institución.

A partir de las aportaciones de los autores antes mencionados, se puede decir que la cultura presenta una dimensión simbólica relacionada con las normas, la misión, la visión, los valores y la filosofía institucional que los individuos interiorizan y que se pueden observar directamente de los patrones de conducta de estos. Es un sistema de significados compartidos entre sus miembros. La cultura escolar se ocupa de la forma como las personas perciben las características de la institución, independientemente de que les agrade o no, que es diferente con la satisfacción del puesto que desempeñan. Este conjunto de creencias, valores y actitudes (dimensión simbólica) cuando son compartidas por los individuos generan cierta identidad institucional y se sienten parte de la institución; no obstante, puede darse un enfrentamiento de subculturas que desencadenen conflictos en el centro educativo.

2.3. Tipología de la cultura escolar

Al no ser el unívoco, el concepto de cultura, diversos autores se han dado a la tarea de crear diferentes tipologías sobre la misma. Alguna de las tipologías son las que presenta Frigerio, Poggi,

Tabla 6:
Tipos de cultura escolar según Amengol (1999)

	Cultura Individualista	**Cultura fragmentada**	**Cultura de la coordinación**	**Cultura colaborativa**
Finalidades/ valores	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia con estos valores.
Gestión de los directivos	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartidos. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas individuales. La clave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
Coordinación pedagógica	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores, cuando se reúnen ocasionalmente, evitan hablar sobre cómo enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o contradictorios. Se habla sobre todo de los alumnos y del trasfondo familiar: de ellos mismos o de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula, a nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.

	Cultura Individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Clima	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro, aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo, aunque puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

Fuente: Armengol (1999), a partir de Bolivar (1993) y Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992); citada por Gairín (2000, pp. 54, 55 y 56)

Tiramonti y Aguerrondo (1992) con sus tres tipos de cultura institucional; la tipología de Armengol (1999) que propone nueve tipos ideales, de los cuales cuatro son los más representativos; y las tipologías de Díez (1999) en la cual recoge más de catorce tipos de culturas institucionales. De estas tipologías se han seleccionado la de Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992) y la de Amengol (1999) por su actualidad y nivel de desarrollo.

Con base en las dos tipologías presentadas anteriormente, se puede decir que existen semejanzas y diferencias en cada una. Asimismo, se puede relacionar los tipos de cultura escolar con los modelos de gestión educativa. El tipo de cultura de carácter familiar corresponde con características del tipo de cultura individualista y fragmentada, ya que la interacción de los miembros es pasiva y con falta de comunicación, donde la participación de los miembros no requiere de atención al ser una institución en la que se da por sentado que todos los integrantes "familia" están de acuerdo con las decisiones que se toman. Su modelo de gestión es más "casero", es decir, se ha aprendido en la práctica, con ensayo-error. Existe poca o nula comunicación en las reuniones que se realizan y los resultados obtenidos son pobres por su carácter individualista o ciertamente dividido. Al no haber comunicación, los conflictos no se perciben, no se afrontan ni se solucionan, el clima que se percibe es la falta de compromiso real. Existe una falta de valores institucionales comunes, dado que se priorizan los valores individualistas. El currículo es planificado por cada profesor, de tal forma que se ignoran los aspectos generales que deben compartirse a nivel institucional.

Se puede decir que el tipo de cultura de papeles y expedientes tiene algunas similitudes con el tipo de cultura de coordinación porque el modelo de gestión es tecnocrático donde la dirección

de la institución asigna las tarea para los demás miembros, el currículo es rígido, ya que la intervención de los profesores es limitada dando como resultado que el equipo directivo haga la mayor parte de las propuestas, aunque se da cabida a que los demás miembros de la institución presenten sus propuestas. Se da mayor importancia al aspecto administrativo de la institución donde los problemas son negados, eludidos o se perciben, pero no se interviene. Existen reuniones de coordinación pedagógica pero su estructura de comunicación es rígida y regulada. En general, la mayoría de los miembros comparten los valores institucionales, se dan interacciones puntuales y formales que propician un clima de actitud positiva con momentos de tensiones.

La cultura de colaboración es similar a la cultura de negociación, se llegan a acuerdos donde los miembros ayudan, participan, aportan, son proactivos e innovadores. Su modelo de gestión es profesional, promueve el trabajo colaborativo y de negociación, con una buena comunicación e interacción positiva. En la asignación de tareas, se han delegado funciones y el claustro es el que decide. El currículo es el eje principal y prioriza el elemento didáctico-pedagógico. Las decisiones en tomas en conjunto y los problemas y conflictos se perciben y se solucionan de manera natural. Los valores institucionales son compartidos porque existen identidad institucional y canales de comunicación bien definidos. El clima institucional que permea al centro educativo es positivo y motivador.

Un centro con cultura participativa es aquél donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.

Si bien no se puede decir que uno es mejor que otro, puesto que depende de las características y el contexto de cada institución, es posible identificar al tipo de cultura de colaboración y negociación como el ideal. Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992, p. 40) afirman que "la comprensión de los tipos de cultura institucionales servirá para identificar, por un lado, posibles problemas a superar y por el otro, los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada escuela cumpla mejor sus funciones sociales". Por lo tanto, es importante que cada institución educativa realice un análisis en el cual identifique el tipo de cultura escolar que prevalece en ella, esto permitirá que sea consciente sobre los beneficios y las limitaciones del modelo de gestión que emplea y la cultura escolar que se ha creado al interior. Un análisis de la cultura escolar puede

identificar fortalezas y debilidades en las que se tienen que trabajar, lo que llevaría a la institución a un cambio o reestructuración de su cultura escolar.

Por otra parte, Martínez-Otero (2003) menciona que la cultura no solo se da a nivel institucional, sino también a nivel de sus actores. Existen tipos de cultura en los profesores tomando en cuenta las implicaciones en su trabajo. Estos tipos de cultura son:

1. De individualismo: Son numerosos los docentes que trabajan en soledad, sin contar con sus colegas, en el ambiente insular de sus aulas. El aislamiento garantiza un cierto grado de intimidad, pero impide obtener información sobre el propio quehacer. La actividad cooperativa y colegiada en la praxis profesoral es escasa si se compara con el elevado individualismo y secretismo.
2. De Colaboración: los docentes tienen una actitud más favorable hacia la mejora de las relaciones interpersonales, la experimentación y mayor compromiso con la formación permanente.
3. De colegialidad artificial: presenta una colaboración forzada y restringida, más reglamentada administrativamente; obligatoria; orientada a la implementación de lo establecido por el director.
4. De balcanización de la enseñanza: los docentes presentan relaciones que los dividen, da lugar a subgrupos aislados y enfrentados en el seno de la institución escolar. De mosaico móvil: tiende a favorecer la sensibilidad cooperativa en entornos organizativos.

La cultura escolar es reforzada por la cultura que se da en cada uno de los miembros de una institución. Las instituciones educativas deben crear las condiciones necesarias para que todos los miembros se sientan identificados con la institución y compartir la misma cultura, cuando esto no sucede tiene lugar la aparición de subculturas con la posibilidad de enfrentamientos ideológicos que generen conflictos el interior. La cultura escolar debe cumplir funciones básicas que permitan generar una estabilidad, desarrollo y crecimiento, es decir, la mejora continua del centro educativo.

La mejora de una institución educativa exige necesariamente modificar su cultura. "Cualquier centro educativo que aspire a transformarse positivamente debe ser consciente de que las mudanzas han de afectar a la cultura" (Martínez-Otero, 2003, p. 7). El tipo de cultura escolar puede facilitar el cambio o en su defecto generar resistencias hacia la misma. La falta de organización e involucramiento del personal en la toma de decisiones, es decir un clima laboral negativo, genera conflictos en la institución educativa, estableciendo una carencia de satisfacción en el trabajo.

El estudio de la institución educativa se puede ver como una organización, con la visión de involucrar a todos los actores como son: directivos, administrativos, docentes, estudiantes y

padres de familia como una comunidad educativa, donde pueden expresarse y ser escuchados; a través de ellos se construye un significado de escuela más amplio donde " la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas" (Goodman, 1992; citado por Pérez, 1998, p. 147).

Las instituciones son aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes, que determinan las formas de intercambio social, es decir, son sistemas que poseen una existencia física concreta con una dinámica particular con tareas y funciones tendientes a lograr determinados objetivos que presenten una manera de entender al poder, las relaciones interpersonales, los valores, las normas y su acatamiento (Reales, Arce & Heredia, 2008). Cada escuela es diferente, cada organización es única. Las organizaciones son, esencialmente, colectividades de personas que definen políticas, generan estructuras, manipulan recursos y emprenden actividades para conseguir sus fines deseados (Beare, Caldwell & Millikan, 1992).

Toda organización está compuesta de individuos que desempeñan roles específicos. En una organización educativa podemos encontrar principalmente actores que desempeñan roles como alumnos, docentes, directivos, administrativos, y personal de apoyo. Los padres de familia son actores externos a la institución, pero indispensables para el cumplimiento de su misión (Zurriaga, 1993). Por rol se entiende "el conjunto de tareas y acciones que debe desempeñar la persona que ocupa un puesto, lo que se espera de ella y las prescripciones y proscripciones a que está sometida" (Zurriaga, 1993, p. 141). Cada institución educativa define los roles institucionales de docente o enseñante y del alumno o aprendiente, y se pronuncia valorativamente, especificando lo que debe ser cada uno (Ianni & Pérez, 1998).

En este sentido, los actores institucionales- los alumnos, los docentes, los directivos, los auxiliares, etc.-, y la institución, en nuestro caso materializada en la organización escuela, están unidos por lazos, por vínculos de mutua necesariedad es decir que cada parte es condición para la existencia de la otra, pero a su vez necesita de la otra para su propia existencia, no existe la escuela sin alumnos ni docentes, como tampoco alumnos y docentes lo son, sin formar parte de una escuela (Ianni & Pérez, 1998, p. 37).

Los actores institucionales (Directivos, Profesores, Administrativos, Alumnos y padres de familia) son denominados comunidad educativa, es por eso que la escuela y el sistema educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados,

sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las generaciones (Reales, Arce & Heredia, 2008).

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales (Frigerio, Poggi, Tiramonti Aguerrondo, 1992). Una escuela, por ejemplo, no sólo materializa los aspectos prescritos para la institución educación, si no que aparece atravesada por cuestiones relativas propias de cualquier otra organización (Ianni & Pérez, 1998) donde se realizan funciones de un centro de trabajo, es decir, quienes se desempeñan como docentes y perciben un salario, cumplen determinados horarios, etc.; funciones económicas, ya que en la escuela se generan recursos y se producen gastos, se reciben aportes en dinero y en servicios provenientes del Estado; funciones familiares, en la cual los miembros aportan sus modelos, costumbres y pautas familiares; y funciones de recreación, ya que hay tiempos de trabajo y tiempos de recreación, esparcimiento, juego prescritos institucionalmente-recreo, horas especiales, etc.

En este sentido, las organizaciones son entidades sociales en la cual los miembros desempeñan una serie de funciones asignadas según el rol que desempeñen en la misma. Toda organización se propone cumplir una misión a través de los objetivos que se plantea. Las instituciones crean valores, normas y reglas que sirven como ley organizada del espacio y el tiempo, la tarea la vida social y mentalmente de los miembros que la forman (Ianni & Pérez, 1998; Mayntz, 1972, citado en Zurriaga, 1993).

En los siguientes párrafos se describen las características y funciones que cada uno de los actores institucionales desarrollan como parte del rol que desempeñan en el centro educativo y que fortalecen el cambio a través de una cultura escolar de tipo colaborativo. En primer lugar, están los directivos, estos se caracterizan por servir de apoyo, en el cual el director es servicial, genuinamente interesado en los maestros, intenta motivarlos utilizando críticas constructivas y da el ejemplo para el personal a su cargo. Sus funciones se dirigen tanto a las necesidades sociales como a los resultados de las tareas de la escuela.

En la gestión escolar, existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico. El director, como principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. La calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, en tanto sus miembros ejerzan

un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes (Freire & Miranda, 2014).

Los directores interactúan de manera directa con los estudiantes mediante el monitoreo y la sanción de la conducta de estos últimos en la escuela, así como de las acciones tendientes a controlar la disciplina de aquellos que presentan problemas o faltan frecuentemente al colegio, ya que la función de estos profesionales consiste en dirigir y supervisar el desarrollo, la evaluación y la mejora de la educación de todos los alumnos.

Según Freire y Miranda (2014) el director debe asegurarse de que los docentes trabajen de acuerdo con las metas educativas de la escuela. Cuando un docente tiene problemas en su salón de clases, el director debe tomar la iniciativa de conversar sobre el tema. Asimismo, debe asegurar fomentar un ambiente escolar orientado a la realización de tareas.

En segundo lugar, están los profesores quienes desempeñan roles y funciones que van más allá de dedicarse a impartir los contenidos de la o las asignaturas que enseñan. Los roles y funciones que deben desempeñar los profesores que comparten una cultura colaborativa (Juidías y Loscertales, 1993; Collazos, Guerrero y Vergara, 2001) son:

1. Diseñar el currículum: a ellos les corresponde la tarea de decidir qué contenidos se van a desarrollar en la escuela, cómo se organizará, estructurarán y evaluarán. En reuniones colegidas se toman las decisiones y se le hacen saber a los directivos para que les proporcionen los recursos necesarios para que se ponga en práctica la misma. Se debe planear los objetivos académicos, definiendo claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza en cada una de ellas.
2. Son investigadores de su propia práctica, plantean problemas prácticos, y desarrollan metodología de investigación para dar respuesta a las preocupaciones sentidas a nivel de aula o centro.
3. Realizan un trabajo en equipo para diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto curricular del centro educativo donde trabajan. Ello supone que los profesores deben cooperar entre sí, ponerse de acuerdo en qué pretenden conseguir de sus alumnos a partir de las propuestas de los diseños curriculares.
4. Son mediadores cognitivos, dado que utilizan habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos, es el determinante más importante

en la calidad y éxito de cualquier método educativo ayudando a desarrollar el pensamiento de los estudiantes para hacerlos más independientes. No influyen sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino que, por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento.

5. Son instructores, corresponde a ellos realizar actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo; esto es, explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas; monitorear e intervenir y, evaluar y procesar.
6. Son socializadores, transmisores de la cultura, modelos y orientadores.

Todas las características antes mencionadas reflejan a un profesor líder en su salón y clase, propositivo y participativo con su centro educativo. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula. Estas características son: los años de experiencia, orientación de su tarea docente, ganas de transmitir satisfacción por el aprendizaje, compromiso personal por preparar a los estudiantes para etapas posteriores, ser visto como profesor competente (Martínez, 1996).

Las instituciones han de satisfacer algunas de las expectativas de los profesionales que trabajan en ellas: deben poder satisfacer necesidades económicas, de inclusión en un grupo y de autorrealización, entre otras. No olvidemos que los docentes son profesionales que, entre otros motivos, trabajan a cambio de un salario. Un centro educativo no es solo un puesto de trabajo, sino que está constituido por un grupo humano con un determinado grado de cohesión; cada miembro se ha de sentir integrado al grupo y ha de poder gozar de una buena convivencia con el resto de sus componentes (Ara, Bonals, González, Riu & Sardans, 2005).

En cuanto a los estudiantes que pertenecen a una institución con cultura colaborativa se presentan generalmente comprometidos con su proceso de aprendizaje y son responsables por su aprendizaje, se hacen cargo de su proceso formativo y están autoregulados. Generalmente poseen una pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos; son colaborativos y están "abiertos" a escuchar las ideas de los demás, a articularlas efectivamente, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Por otra parte, son estratégicos y desarrollan la capacidad para aprender a aprender (metacognición) que incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos (Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001).

Los padres de familia, si bien no están físicamente en la escuela, son miembros importantes

que ayudan a la institución con su actividad de educar a sus hijos. Para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre los padres de familia y los docentes y en general, entre todos los sectores de la sociedad (INEE, 2003). El desconocimiento acerca de los aportes que las familias pueden hacer explica, en parte, "la no-participación" o "la escasa participación" de ellas. Para las familias no existirían razones con sentido para ir a escuchar una charla sobre lo que ya saben, o referida a exigencias que no podrán cumplir, o sobre la importancia de la lactancia materna, si ellas siempre han amamantado a sus hijos, u opinar sobre los valores de las familias del sector, si luego no son considerados en la propuesta educativa. Los padres y madres no participan activamente en la educación porque tienen una larga experiencia que en la institución educativa no se considera, porque quien habla, enseña y decide es el encargado. Por una parte, los métodos que habitualmente ha utilizado la educación son verbales, están centrados en el docente y exigen pasividad del adulto. A su vez, tradicionalmente se ha pensado que las madres y los padres no tienen nada que aportar a la educación (UNESCO, 2004).

Participar implica la posibilidad de incidir, tomar ciertas decisiones, opinar, aportar y disentir. Por ende, participar no es solo asistir a reuniones en las cuales el rol de las madres y padres es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen, tal como las han planificado, o aportar con los recursos requeridos o solamente trabajar voluntariamente en cierto programa educativo, implica interactuar con la institución, ser un observador, pero al mismo tiempo un consultor en algunos aspectos de la institución, esto es:

Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. Estos ejemplos, entre otros muchos, darían cuenta de una verdadera participación, desde la concepción de que participar implica que el poder que posee la institución o el programa educativo es compartido entre los profesionales, dirigentes y tutores (UNESCO, 2004, p.26).

Se puede concluir que los miembros de la institución son parte importante para su desarrollo, crecimiento y transformación del centro educativo. La participación de cada uno de ellos –directivos, profesores, alumnos y padres de familia- tiene cabida en función del rol que desempeñan; es necesario hacerles saber que son tomados en cuenta para las decisiones que se toman y que sus opiniones son válidas. Las organizaciones como los diferentes tipos de culturas escolares existen

porque hay individuos en los centros educativos que comparten las normas, valores, creencias, hábitos entre otros que crean un compromiso e identidad con los demás miembros y la escuela. El ambiente escolar en el cual se desenvuelven las personas influye directamente en cómo se sienten y comportan, por lo cual es menester no solo crear una cultura escolar compartida, sino que también un adecuado clima escolar. Los empleados de una institución pueden ser el ímpetu para la innovación y el cambio, o convertirse en un enorme obstáculo.

Hasta el momento se ha visto que la cultura como el clima son elementos que se relacionan directamente con el comportamiento de los miembros de la institución y que constituyen factores importantes que impulsan o frenan el desarrollo de la misma. Entender las fuerzas que operan en los centros educativos y la forma en que se construyen sus normas, permite comprender cómo se pueden dar las acciones de cambio o resistencia al cambio.

La reacción al cambio no se da de manera uniforme, existen diferentes grados de reacción al cambio que varía según el carácter de las normas a cambiar y el grado de novedad del cambio. Los cambios en las acciones son posibles mediante la frecuente comunicación de nuevas definiciones de lo que es o debe ser y terminan por hacer cumplir tales expectativas (Rossman, Corbett & Firestone, 1988; citado por Bolívar, 1996).

Para cambiar esa oposición es necesaria la internalización y asunción de las nuevas definiciones de lo que es y deba ser, los cuales deben ser construidos socialmente mediante procesos colectivos de interpretación (Bolívar, 1996). En este sentido, la resistencia al cambio debe ser entendida como una reacción en contra del cambio intentado, de manera que los empleados adoptan actitudes y comportamientos disfuncionales.

Entre los autores que abordan el tema de la resistencia al cambio se encuentran Paredes (2004), él analiza las características de las resistencias a los procesos de cambio a través de un conjunto de condiciones, las cuales afirman que el cambio depende del trabajo de los profesores y de la dirección escolar. Los docentes pueden ser o no un elemento importante en el cambio, cuando sus conductas y acciones reflejan desinterés por las actividades directivas y de gestión dando como excusa que su trabajo se encuentra en el aula por lo cual no cumplen con obligaciones de la escuela sobre planificación, evaluación y formación permanente, se está ante un docente que podría resistirse al cambio. Él afirma que la resistencia al cambio se da cuando no hay personas concernidas con la innovación, pues se prefiere mantener el status qua; cuando no hay autonomía ni sistemas de trabajo colaborativo entre los profesores, ya que estos se limitan a desarrollar su trabajo de enseñanza sin ser proactivos, demostrando una actitud cómoda y pasiva; cuando no

hay iniciativas, ni trabajo de los profesores ni dirección efectiva.

La resistencia al cambio puede obstaculizar la adaptación y el progreso o ser una fuente de conflicto funcional que permite debatir y analizar los cambios que conducirían a una mejor decisión (Robbins, 1996). El conflicto y su gestión en la cultura escolar, y no el consenso, es un importante eje no sólo del cambio, sino de la actitud hacia el cambio. La forma de enfrentar el conflicto vivido en el centro es una forma de aproximarse al posible cambio e innovación, "para que el cambio ocurra son necesarias personas concernidas con el cambio, por sus ideas, sus conductas, sus actitudes" (Paredes, 2004, p. 135).

Según Robbins (1996), la resistencia al cambio puede ser manifestada, implícita o inmediata, y se manifiesta a partir de dos fuentes: individuales y organizacionales; la primera, incorpora aspectos relacionados con las percepciones, la personalidad, los hábitos, las amenazas al poder e influencia, el temor a lo desconocido y las razones económicas; y la segunda; se asocia a elementos relacionados con el diseño organizacional, la cultura organizacional, las limitaciones de recursos, entre otras.

Con base en la clasificación antes mencionada, Franco (2007) describe seis variables psicológicas de la resistencia al cambio que se relacionan directamente con las fuentes individuales de Robbins. La primera de las variables psicológicas es la percepción, en ella interactúan la apreciación que tiene el individuo del entorno en el que está involucrado; seguido de los filtros psicológicos personales como la clase social, socialización, educación, experiencias, necesidades, etc; también se hacen presente los estereotipos, la percepción y los rasgos individuales. En segundo lugar, están los hábitos, los cuales se convierten en un obstáculo por el grado de arraigo que tiene. En tercer lugar, está el miedo a lo nuevo, puesto que muchas personas evitan no enfrentar los riesgos de encontrar sorpresas sean buenas o malas, por lo que prefieren permanecer en el lugar donde se encuentran hoy. La cuarta variable es el apego a lo conocido, aquí se explica con el viejo refrán: "Más vale viejo conocido que nuevo por conocer", es decir, se prefiere trabajar y solucionar las situaciones de la manera en la que se han venido haciendo porque los cambios dan resultados inciertos, a veces bueno y otras veces malos. La quinta variable hace referencia a la tendencia a conservar la estabilidad; los miembros tienden a mantener el ambiente predecible, estructurado y seguro, por lo que se puede presumir que entre más se aferre el individuo a sus modelos antiguos de comportamiento, más se resistirá a los cambios que alteran su zona de confort y estabilidad. Por último, está la variable apego a lo elaborado por la persona, esto se da cuando un sujeto es el causante de una situación determinada, el cambio puede representar un desprestigio o poca valoración a su esfuerzo, es decir, no se reconoce las pequeñas invocaciones que se van dando como iniciativas personales de tal forma que los miembros se preguntas si vale la pena cambiar las cosas cuando representará trabajo sin reconocimiento.

Tabla 7:
Antecedentes de la reacción del individuo al cambio: aceptación o resistencia

Autores	Antecedentes individuales	Antecedentes contextuales		
		Específicos del cambio		Estructurales (contexto organizativo)
		Proceso	Resultados (relativos al contenido del Cambio)	
Schalk et al. (1998)		Implicación en el cambio (comunicación, participación y apoyo).		
Goltz y Hietapelto (2002)	Predisposición de los individuos a la resistencia Sorpresa o miedo a lo desconocido Miedo al fracaso. Conflictos de personalidad.	Comunicación. Tiempo para acometer el cambio. Sistema de recompensas.	Pérdida de estatus Seguridad en el empleo.	Clima de confianza en la organización. Tradición cultural.
Trader-Leigh (2002)			Beneficios percibidos del cambio Amenaza a la seguridad laboral Pérdida de estatus social Cambios de destino Rotación Pérdida de poder.	Compatibilidad cultural.
Oreg (2003)	Rigidez cognitiva Predisposición psicológica Intolerancia al periodo de ajuste que conlleva el cambio Rechazo a perder los viejos hábitos.			
Fuller et al. (2006)	Personalidad proactiva.	Acceso a recursos, acceso a información estratégica.		Autonomía en el trabajo. Posición en la jerarquía organizativa.
Oreg (2006)	Disposición de los individuos al Cambio.	Confianza en la dirección. Información e influencia social.	Poder y prestigio. Recompensas intrínsecas. Seguridad en el empleo.	
Hornung y Rousseau (2007)	Iniciativa personal. Concepto de la propia eficacia.		Beneficios percibidos.	Autonomía en el trabajo.
Holt et al. (2007)	Concepto de la propia eficacia. Discrepancia con el cambio. Locus de control. Rebeldía. Disposición al cambio.	Apoyo de la dirección.	Beneficios percibidos.	Clima de comunicación en la empresa.
Avey et al. (2008)	Capital psicológico. Conciencia. Emociones positivas.			
Van Dam et al. (2008)	Apertura a los cambios en el trabajo. Propia eficacia.	Confianza en la dirección. Información. Participación.		Intercambio líder-miembros. Clima de desarrollo percibido.

Fuente: García, Álamo y García, 2011, p. 235

En la tabla 2 se presenta el aporte de García, Álamo y García (2011) sobre los antecedentes de la reacción de los miembros al cambio. En el cuadro se presentan, al igual que en la clasificación de Robbins, antecedentes o fuentes individuales, considerando también antecedentes contextuales u organizacionales.

García, Álamo y García (2011) realizan un aporte importante que permite comprender las diferentes perspectivas sobre las que otros actores han trabajado el tema de los antecedentes de la resistencia al cambio. En el cuadro anterior se reafirman las variables psicológicas de Franco (2007) predisposición, miedo a lo desconocido, conflictos de personalidad, rechazo a perder los viejos hábitos; asimismo, se incorporan nuevos elementos como el locus de control, la rebeldía, personalidad proactiva, conciencia de su propia eficacia entre otros que permiten identificar que las características personales y psicológicas de los docentes, en el caso de un centro educativo, son un factor importante a considerar en los procesos de cambio.

No obstante, dada la complejidad de las escuelas, es importante considerar también aspectos contextuales. En cuando a los antecedentes contextuales de proceso que pueden propiciar el cambio o la resistencia al mismo están las comunicación, participación y apoyo, sistema de recompensas¸ confianza en la dirección, apoyo de la dirección. La falta de comunicación de los cambios que el grupo directivo tiene pensado incorporar en la institución puede propiciar acciones de resistencia pues los docentes no se sienten considerados y su opinión no es tomada en cuenta; la falta de incentivos o reconocimiento moral o económico genera falta de interés y poca participación de los miembros; la confianza y apoyo para con la dirección, esta variable se relaciona con la ayuda que proporcionan los docentes para que las innovaciones sucedan, si los docentes se lo proponen pueden boicotear todo intento de reforma interna.

Los antecedentes contextuales de resultados (relativos al contenido del cambio) hacen referencia a los beneficios percibidos del cambio, si los miembros aprecian que el cambio atenta o amenaza a la seguridad laboral, económica, o a la pérdida de estatus social, se resistirán a la misma, es aquí donde la negociación juega un papel importante para las acciones encaminadas al cambio. Por último, se tienen los antecedentes contextuales de carácter estructural (contexto organizativo) que se han venido explicado a lo largo de este trabajo. El clima de confianza, participación y de negociación constituye un factor importante en la organización, un clima conflictivo provocará más descarte emocional, físico e intelección y no llegará a los cambios que se proponen; tener una tradición cultural, es decir, normas, valores y creencias fuertemente arraigadas será un factor de resistencia al cambio. En este sentido, la cultura escolar constituye una desventaja cuando los valores compartidos no van de acuerdo con lo que harán progresar a la institución. Esta cuando

está fuertemente arraigada se convierte en barrera del cambio y puede conducir al fracaso cuando sus prácticas ya no se vinculan bien las necesidades o ya no resulta hacer las cosas como siempre (Paredes, 2004).

Aunado a lo anterior, López (2004) presenta formas explicitas e implícitas de expresar resistencia al cambio, de los cuales los directivos deben estar pendientes para poder actuar a tiempo y poder revertirlas. Entre ellas se encuentran:

1. El cuestionamiento quisquilloso de los detalles del proyecto de cambio. Es beneficioso para el proyecto de cambio la crítica constructiva; sin embargo, detectar cuales de las críticas están bien fundamentadas y aportan mejoras son primordiales para dicho proyecto.
2. El cuestionamiento acerca de la necesidad de cambiar. Se habla de actitudes conformistas que no les ven sentido a los procesos de innovación.
3. Someter la aprobación del proyecto de cambio a múltiples instancias. Esto tiene a convertir los procesos de cambio en eternas burocracias que al final generan conflictos de puntos de vista innecesarios.
4. Externar indiferencia hacia el proyecto. Las actitudes de indiferencias pueden generar un clima adverso al proyecto de cambio al ser transmitido a los demás miembros de la institución.
5. Postergar el estudio del proyecto para cuando se disponga de tiempo.
6. Citar nostálgicamente el pasado. Las referencias del pasado dan indicio de culturas fuertemente arraigadas que podrían frenas las acciones de cambio.
7. Enlistar consecuencias negativas del cambio.
8. No cooperar.
9. Adoptar una actitud legalista y cerrada.
10. Desacreditar a los agentes de cambio.
11. Culpar al proyecto de cambio de todos los contratiempos sufridos en el sistema.

Lidiar con estas formas implícitas o explicitas de expresar la resistencia al cambio puede ser desgastante para cualquier centro educativo, es por ello que Robbins (1996) e Ivancevich, Donnelly y Konopaske (2006) coinciden en que las escuelas de hoy deben impulsar la innovación y el cambio venciendo la resistencia a la misma con educación y comunicación, participación, facilitación y apoyo, negociación, e incluso manipulación y cooptación y coerción. La tabla 3 muestra las ventajas y desventajas de cada uno de los métodos para reducir la resistencia al cambio.

Tabla 8:
Métodos para reducir la resistencia al cambio

Método	Incluye	Utilizados comúnmente cuando	Ventajas	Desventajas
Educación y comunicación	Explicar la necesidad y la lógica del cambio a los individuos, grupos e incluso a toda la organización.	Existe una falta de información o la información y el análisis no son precisos.	Una vez persuadidas, las personas con frecuencia ayudarán a implementar el cambio.	Puede consumir mucho tiempo si participan muchas personas.
Participación e intervención	Pedir a los miembros de la organización que ayuden a diseñar el cambio.	Los iniciadores no tienen toda la información que requiere para diseñar el cambio y otros tienen mucho poder para resistir.	La gente que participa se comprometerá para implantar el cambio e integrará en el plan de cambio cualquier información relevante que tenga.	Puede consumir mucho tiempo si los participantes diseñan un cambio inapropiado.
Facilitación y respaldo	Ofrecer programas de recapacitación, tiempo libre, respaldo emocional y comprensión a las personas afectadas por el cambio.	La gente se resiste debido a problemas de ajuste.	Ningún otro método funciona tan bien con los problemas de ajuste.	Puede consumir tiempo, ser costoso y aun así fallar.
Negociación y acuerdo	Negociar con los opositores potenciales; incluso solicitar cartas escritas de comprensión.	Alguna persona o grupo con mucho poder para resistir perderá algo con el cambio.	A veces es una forma relativamente fácil de evitar resistencia importante.	Puede ser demasiado costoso si se alerta a los demás para negociar su cumplimiento.
Manipulación y cooptación	Dar a las personas clave un papel deseable en el diseño o implementación del proceso de cambio.	Otras tácticas no funcionarán o son demasiado caras.	Puede ser una solución relativamente rápida y poco costosa para la resistencia.	Puede llevar a problemas futuros si la gente se siente manipulada.
Coerción explicita e implícita.	Amenazar a los opositores con la transferencia, pérdida de empleo, falta de promoción, etc.	La velocidad es esencial y los iniciadores del cambio tendrán un poder considerable.	Es veloz y puede superar cualquier tipo de resistencia.	Puede ser riesgoso si se provoca que la gente se enoje con los iniciadores.

Fuente: Ivancevich, Donnelly y Konopaske, 2006, p. 484

Cada uno de los métodos presentan ventajas y desventajas evidentes, mencionar cual es el mejor método para enfrentar las actitudes de resistencia al cambio sería generalizar las particularidades de las instituciones educativas. Mucho tiene que ver con los estilos de gestión de los directivos, las características personales y psicológicas de los miembros de la institución, el tipo de clima y cultura escolar que se haya formado y sobre todo el grado de cambio que se quiera generar.

2.4. Condiciones para el cambio escolar

El cambio genera conflictos, como se ha mencionado anteriormente, lo cual no es malo, sino que es una forma de poder obtener diferentes puntos de vista y argumentos que consoliden más el proyecto de cambio, "…el conflicto y su gestión en la cultura escolar, y no el consenso, es un importante eje no sólo del cambio, sino de la actitud hacia el cambio. La forma de enfrentar el conflicto vivido en el centro es una forma de aproximarse al posible cambio e innovación" (Paredes, 2004, p. 133). Lo malo del conflicto es que comúnmente tiene mala prensa.

Las organizaciones no solamente necesitan el conocimiento sobre como operar, sino también sobre como modificar sus operaciones, no solamente sobre cómo cumplir ciertas tareas, sino también sobre qué tareas deben ser cumplidas. Para producir conocimiento en un contexto cambiante, las organizaciones deben saber su contexto y también saber su propio conocimiento, de tal manera que ambos puedan estar sujetos a examen (Gore & Dunlap, 2006).

El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente adopta la actitud de cambiar y toma la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela. El desencadenante de dicha decisión puede ser una presión interna o externa -cambios normativos, sociodemográficos o tecnológicos, problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes- pero en última instancia, es muy importante que la propuesta de mejora concreta provenga de algún agente interno del centro. Así que después de haber diagnosticado la situación, de haber identificado el problema y los factores involucrados se procede a identificar las fuerzas que afectarán el cambio. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar asuma la decisión de cambiar, y transmita esa iniciativa a sus colegas. (Acosta; 2002; Murillo & Krichesky, 2012).

Para Ball (1989) la aceptación del cambio estaba relacionada con el grado de participación en la decisión de los miembros de la colectividad. Ambos aspectos, el rol del agente de cambio y la participación de quienes lo adoptan en la toma de decisiones, conducen a una concepción más dinámica del cambio. Quizá, el elemento clave en esta instancia sea desarrollar un alto nivel de

compromiso con el proceso de cambio entre la comunidad escolar para poder ponerlo en marcha. Parece claro que un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados, rara vez resulte exitoso. O, al menos, será muy difícil de implementar. Por lo tanto, para que un proceso de mejora se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la voluntad por cambiar se haga patente e impregne a gran parte de los integrantes de un centro (Murillo & Krichesky, 2012).

Pero no se trata solo de que la comunidad sienta que es necesario hacer algo, sino también que crea que se pueden hacer los cambios. Es decir, el deseo y la creencia de que se puede mejorar deben ser considerados elementos esenciales al igual que cualquier otra estrategia de mejora. En este sentido Fullan (1982; citado en Fullan, 2002a, p. 6) menciona:

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas… tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos, los cuales influyen en el proceso de cambio, tales como los Departamento de Gobierno, las Agencias intermedias, las Universidades, las Federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centro".

Como ya se dijo anteriormente, una de las primeras condiciones para que ocurra el cambio es contar con personas comprometidas con el proyecto de cambio. En la literatura se puede identificar dos posturas sobre la importancia que se da a los miembros del centro educativo como agentes de cambio. En la primera, los profesores tienen un rol principal, Carbonell (2001) sostiene que la principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar; y que las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba. El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y complejo como eso. Los salones de clase y las escuelas se vuelven eficientes cuando: se recluta para la enseñanza a personas de calidad y el lugar de trabajo está organizado para estimular y recompensar los logros.

El profesorado es considerado como agente básico de cambio, por lo cual se le exige estar en continuo aprendizaje para adaptarse a los cambios constantes que la sociedad experimenta,

aprendiendo a transmitir conocimiento y actitudes de maneras diversas, para un alumnado cada vez más heterogéneo. En este sentido, es necesario re culturizar la profesión docente, de crear y fomentar comunidades de aprendizaje útiles, donde los maestros sean para sus propios compañeros fuentes de aprendizaje e impulsoras de cambio (Fullan, 2002b).

La segunda postura propone que "el cambio concita no sólo a los profesores, sino también al equipo directivo y a los padres. Si algunos de estos elementos no se comprometen con el cambio, es muy difícil producirlo." (Paredes, 2004, p. 139). El director es una pieza clave en los procesos de cambio en las escuelas. Esto es que su figura es decisiva en la iniciación de, o el apoyo a, el cambio en la escuela (Ball, 1989). Lo esencial del cambio, según Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 107) "es la forma en que los individuos lo enfrentan en la realidad".

La segunda condición de cambio está en la cultura escolar. Esta crea contextos sociales en los que el profesorado define y desarrolla su trabajo diario. El tipo de cultura escolar puede facilitar el cambio o en su defecto generar resistencias hacia la misma. La falta de organización e involucramiento del personal en la toma de decisiones comúnmente genera conflictos en la institución educativa, estableciendo una carencia de satisfacción en el trabajo.

Las instituciones y sus miembros deben ser conscientes de que la cultura tiende a modificarse con el paso del tiempo porque las organizaciones no son neutras al aprendizaje y necesitan del cambio. La cultura y las estructuras facilitan la adopción de ciertas innovaciones y dificultan la de otras (Gore y Dunlap, 2006). "La mejora de una institución educativa exige necesariamente modificar su cultura. Cualquier centro educativo que aspire a transformarse positivamente debe ser consciente de que las mudanzas han de afectar a la cultura" (Martínez-Otero, 2003, p. 7). Se trata, entonces, de comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesor influyen y son influidos por el cambio educativo, es decir, las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y la implementación del cambio educativo. De estos elementos el profesorado se constituye en la "llave del proceso de cambio educativo, dependiendo de cómo la innovación es interpretada e implementada por el profesor" (Hargreaves et al., 1992, p. 5).

Los esfuerzos por introducir cambios han subestimado el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. "Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza" (Rudduck, 1994, p. 387). El cambio planeado constituye un elemento a favor del proyecto de cambio porque es un proceso sistemático para introducir

comportamientos, estructuras, tecnologías y currículos nuevos con el propósito de abordar los problemas y los retos que enfrenta la institución. (Robbins, 1996).

Bolívar (1996, p. 169) sostiene que "los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo, promotor de su desarrollo". Si la cultura escolar, por el papel de conformidad y seguridad que aporta al grupo, se ha considerado como uno de los principales factores de resistencia al cambio; introducir cambios en educación va a significar considerar la escuela, como unidad básica del cambio.

Otras de las condiciones para el cambio es la referente al clima institucional. Se evidencia en las escuelas un clima positivo respecto del proceso de innovación que se traduce en una creciente participación del profesorado en las actividades, mayor compromiso con la reflexión y la crítica, un progresivo interés por las acciones de investigación y sistematización no sólo acerca de la experiencia innovadora sino también sobre otras prácticas escolares.

Aunado a lo anterior, Robbins (1996) plantea que hay seis fuerzas o condiciones para el cambio, las cuales son: la naturaleza de la fuerza del trabajo; esta fuerza se refiere a la cultura escolar que traen consigo los docentes de nuevo ingreso que puede llevan a confrontaciones culturas, adaptación culturas o la consideración de modificaciones culturales; la segunda fuerza es la tecnología, la incorporación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tendencias en tecnología educativa e incluso las plataformas tecnologías para la educación virtual y a distancia, abarca modificaciones en la forma como se procesa el trabajo y en los métodos y el equipo que se utiliza, la tercera fuerza se refiere a los shocks económicos, ya sean internos o externos que puedan modificar los procesos y las actitudes, un ejemplo seria, la crisis económica de los años 80 en México que impulso en las Instituciones de Educación Superior, la evaluación ligada al presupuesto, lo que trajo consigo un proceso de cambio institucional; la cuarta fuerza es la competencia para ser mejor que otras instituciones o ser incluso más eficiente; la quinta fuerza reúne a las tendencias sociales y de organismos internacionales; y por último, la políticas misma que impulsa reformas y cambios en todos los niveles de educación.

Los centros educativos llegan a ser unidades de cambio cuando son conscientes de que el cambio forma parte de su vida institucional, de que las comunicaciones abiertas y la cultura de colaboración son aspectos de una cultura escolar capaz de aprender. Las organizaciones de hoy en día están integradas por individuos capaces de aprender continuamente, capaces de adquirir, compartir y reflexionar sobre su propia experiencia.

3. Planificación, cultura y organizaciones que aprenden

Beare, Caldwell y Millikan (1992) mencionan que hay dos fuertes tendencias que desde mediados de los 70 han cambiado sustancialmente la manera en que se considera y se dirige las escuelas. La primera ha sido llamada el movimiento de escuelas efectivas; fue un primer intento de varios países para redescubrir formas de crear escuelas con una alta calidad educativa. El segundo movimiento, consiguió grandes cambios en el campo llamado dirección educativa en Gran Bretaña, y administración educativa en Estados Unidos y Australia, y que ha tendido a hacer muchas de las ideas heredadas antes de 1975 ya obsoletas hoy en día.

Ante un entorno cada vez más cambiante, donde las tareas y funciones que realizan los centros educativos resultan ser más difíciles y complejas, surge una nueva perspectiva denominada aprendizaje organizacional, la cual está íntimamente relacionada con las organizaciones que aprenden. Peter Senge (1992) es considerado el precursor del concepto de organizaciones inteligentes, organizaciones que aprenden, abiertas al aprendizaje, capaces de sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y descubrir oportunidades. El aprendizaje de las organizaciones involucra cambios, debe ser relativamente permanente y producto de la experiencia.

Las organizaciones al ser entes abstractos no pueden aprender, pues solo aprenden los seres vivos. Cuando se habla de las instituciones que aprenden no se hace referencia, en el sentido estricto de la palabra, se dice que las organizaciones aprenden "cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional" (Gairín, 2000, p. 32). Entonces, una organización aprende –como conjunto– si facilita el aprendizaje de todos sus miembros y permite que estos realicen cambios en las tareas que realizan, por lo tanto, para que una institución sea una organización que aprende es necesario contar con individuos comprometidos con su aprendizaje y la mejora del centro. El aprendizaje no solo representa la adquisición de nueva información o habilidades, sino que se centra en recoger las experiencias, los conocimientos, habilidades y destrezas que cada miembro posee, pero que al mismo tiempo se han compartido en la organización, ya que en las organizaciones que prenden todos aprenden de todos.

Las organizaciones que aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los modelos mentales vigentes, así como

generar visiones compartidas. Se considera a la organización que aprende como aquélla que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (Bolívar, 1996; Gairín, 2000).

Las organizaciones inteligentes son posibles porque todos poseen el afán de aprender. Este afán de aprendizaje se ve marcado cuando la organización posee una propia naturaleza de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, lo cual implica que los miembros hagan uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos de los tradicionales. El aprendizaje en las organizaciones conlleva la transformación y el cambio de los sistemas de planificación y evaluación. Se trata, en definitiva, de sistemas organizativos caracterizados por la capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios (Gairín, 2000). Aunado a lo anterior, Garvin (1993; citado por Bolívar, 1999, p.p. 29 y 130) identifica cinco grandes procesos básicos en las organizaciones que aprenden:

1. Resolución sistemática de problemas: se relaciona con el diagnóstico de problemas y la capacidad para resolverlos mediante el uso de técnicas adecuadas y un modo de pensar y actuar.
2. Experimentación con nuevos enfoques.
3. Aprender de su experiencia pasada: revisar sus éxitos y fracasos.
4. Aprender de otros: experiencias de otras organizaciones.
5. Transferir conocimiento a toda la organización y a todos sus miembros.

Como se ha mencionado anteriormente, los problemas deben ser tratados, negociados y solucionados, es necesario romper con las visiones negativas que hacen ver a los problemas con un tinte negativo. Los nuevos enfoques en la solución de los problemas apuntan a que el problema permite un nuevo aprendizaje y posiblemente un cambio. El aprendizaje que pueda brindar los problemas a la institución y a sus miembros es un aspecto de mejora para las organizaciones que aprenden.

Bolívar (1999) es uno de los autores que aborda el tema de las instituciones que aprenden, en su libro "Cómo mejorar los centros educativos" hace un análisis de los métodos que promueven una mejora en el funcionamiento de los centros escolares. Propone estrategias para promover el aprendizaje dentro de la organización mediante la innovación desde el propio centro, considerando que el centro escolar debe ser la unidad básica de formación e innovación, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización aprende a partir de su propia historia como institución.

Gairín (2000) propone tres estadios, como parte del desarrollo organizacional, por los que atraviesa una organización hasta llegar a ser una organización que aprende. La primera de ellas se refiere a la organización como una macroestructura del programa de intervención en la cual se considera a la organización como el soporte a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. En este estadio existe menor autonomía y colaboración de los miembros. El segundo estadio es la organización como contexto o texto de intervención, en el cual se explicitan los planteamientos institucionales a través de un proyecto institucional, proyecto educativo, programa de intervención para institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. El tercer estadio se denomina la organización que aprende, en este estadio ha habido un aprendizaje organizativo que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución, se dan acciones que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y la continua transformación del centro, con mayor autonomía y colaboración de estos.

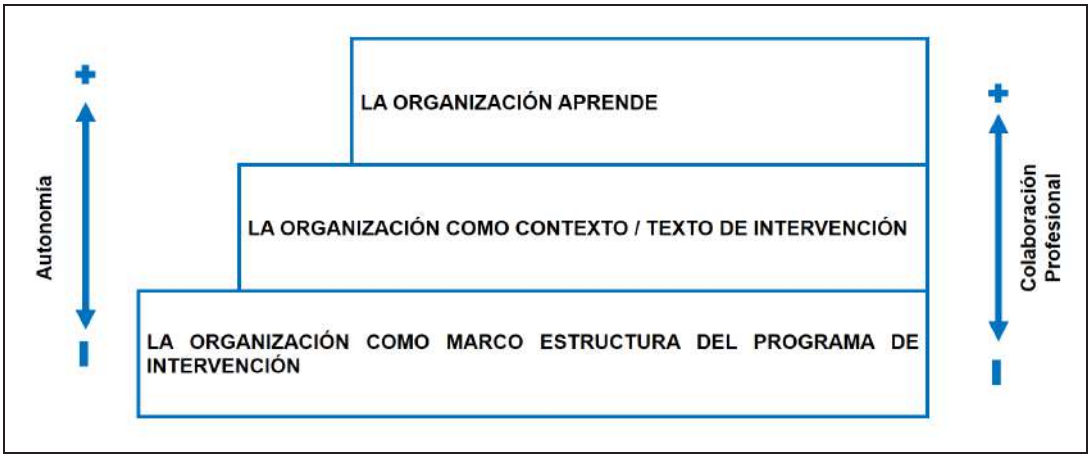


Figura 23: **Estadios relativos al papel de las organizaciones**
Fuente: Gairín, 2000, p. 35

Bajo la misma perspectiva, Bolívar (1999) plantea cuatro condiciones para fomentar el aprendizaje organizativo de un centro educativo. La importancia de la institucionalización de los cambios y de la cultura se manifiesta a partir de estas condiciones. Las dos condiciones superiores (cambios en el entorno y en la política educativa) se refieren a los factores externos; las inferiores (experiencia anterior de desarrollo, e historia y cultura escolar), a los factores intraorganizativos.



Figura 24: ***El centro educativo como organismo que aprende***
Fuente: Bolívar, A (1999).

La cultura escolar es un factor determinante del contexto y la naturaleza que acompaña a las organizaciones que aprenden, por lo tanto, la cultura puede ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje colectivo; en este sentido, el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente (Gairín, 2000). La cultura escolar, por la sensación de continuidad que aporta al grupo se ha considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio. Hargreaves (1998) menciona que los maestros resisten a la innovación o se oponen a la integración curricular, por ejemplo, no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses, sus recursos y el tamaño de sus departamentos se ven amenazados. Entonces, las propuestas y estrategias de cambio cultural son dependientes de cómo entendamos la cultura escolar. Desde la concepción de la cultura como variable o elemento que la organización tiene, el cambio cultural incide en los elementos que condicionan la cultura, con estrategias de control organizativo y gestión empresarial, como medio para gestionar implícitamente la organización (Bolívar, 1996).

Si bien se ha analizado qué son las organizaciones que aprenden y cómo se desarrollan, parece adecuado concluir el análisis con los planteamientos que propone Senge en cuanto a las organizaciones abiertas al aprendizaje. En síntesis, "las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual" (Senge, 1992, p. 179), por

lo cual, es necesario establecer mecanismos que generen un verdadero compromiso por parte de los miembros con su propio aprendizaje, un compromiso compartido guiado por la misión, los valores y la visión de la institución, que fortalezcan la identidad institucional a través de una cultura institucional de colaboración y abierta al cambio.

Con base en lo anterior, Senge (992) menciona que "una visión es verdaderamente compartida cuando tú y yo tenemos una imagen similar y nos interesa que sea mutua, y no sólo que la tenga cada uno de nosotros". (Senge, 1992, p. 261). La visión compartida es vital porque genera compromiso con el aprendizaje, genera aprendizajes grupales para crear resultados que realmente los miembros desean y donde todos aprenden de todos. Por lo tanto, las organizaciones inteligentes exigen una nueva perspectiva del liderazgo, en donde los líderes sean "diseñadores, mayordomos y maestros. Son responsables de construir organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender" (Senge, 1992, p. 419).

Un centro educativo solo puede llegar a aprender cuando aprovecha el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en ella; no solo se limita a los procesos pedagógico-curriculares, sino que también, incluye a los procesos administrativos, disciplinarios, comunitarios, de investigación, difusión, extensión, etc. con el objetivo de responder a las características socioculturales de la comunidad de su entorno y las de sus educandos, para ello, se requiere que la escuela institucionalice tres procesos básicos: la reflexión colectiva entre los actores, el trabajo colegiado y la autoevaluación por planes de acción (Álvarez, 2005).

3.1. Planificar la cultura para hacer que la organización aprenda

La planificación de la cultura organizacional de los centros educativos no puede dejarse al devenir azaroso ni al progreso natural de la institución, debe ser un proceso sistémico y sistemático pensado gradualmente como una oportunidad de aportar y consolidar una cultura deseada. De hecho, de acuerdo con Rodríguez (2009) señala que los directivos si quieren asegurar el funcionamiento de la organización deben velar por un equilibrio dinámico entre los intereses de los grupos de esta, así como una relación armónica entre las creencias y valores que dan soporte a la estructura organizacional. La cultura entonces es un activo que facilita la cohesión entre esos valores existentes.

Ahora bien, para ello, se precisa que la cultura esté planificada sobre bases de autoevaluación continua, pues su capacidad de autocrítica y autoevaluación de la funcionalidad evitará que sea un

freno en propuestas de mejora o cambios importantes (Rodríguez, 2009), es decir, permitirá ser una organización que aprende. De lo contrario, estaríamos hablando de una cultura disfuncional que –bajo ciertas circunstancias- precisa una intervención inmediata de la organización para ser modificada. Entre estas situaciones de atención inmediata, se encuentran:

- Existe un bajo alineamiento o disfuncionalidades entre la cultura actual y la estrategia competitiva.
- Se hayan producido cambios significativos en los marcos de referencia culturales (políticos, legales, económicos, tecnológicos o sociales)
- Se haya ingresado en nuevos negocios con nuevos valores laborales.
- Existan conflictos significativos y baja armonía entre las subculturas internas.
- Se hayan formalizado alianzas estratégicas con otras organizaciones que tengan cultura diferente.
- Se deba enfrentar crisis que amenazan la supervivencia y que requieren transformaciones importantes en estructuras y procesos (Rodríguez, 2009, p. 77).

De acuerdo con la ACTAF (2012, s.p.) hay ciertos elementos de la planificación de la cultura que deben ser tomados en cuenta. Particularmente, es preciso considerar la bidireccionalidad en esta dupla, es decir, la planificación estratégica afecta la cultura y se precisa de una cultura sólida que facilite los procesos de planificación para que ésta sea efectivas. Entre los problemas que esta relación presenta se encuentran:

1. El doble discurso de la planificación estratégica que le resta efectividad y propicia la participación social al margen de planificación.
2. Existen prácticas distorsionadas de dirección organizacional que impactan sobre la planificación estratégica. En algunas organizaciones prevalecen vicios relacionados con la marcada preferencia de los directivos por la participación social a través de formas clientelares, esto es, basadas en la incondicionalidad "personal."
3. El excesivo centralismo jerárquico y modelos predominantes de ordena y mando y de autoritarismo. Este excluye la participación democrática, no sólo de los colaboradores, sino también de otros actores sociales externos.
4. Ausencia de estudios teóricos y prácticos sobre cómo propiciar y manejar la participación social en el contexto de la planificación estratégica (ACTAF, 2012, s.p.).

En ese sentido, es preciso considerar que es el equipo directivo los primeros que precisan hacer una evaluación de la cultura que ellos mismos viven como tal, antes de propiciar cualquier cambio a nivel de la estructura organizacional.

4. Conclusiones

Las escuelas como organizaciones que tienen la misión de educar y formar a las personas desarrollan una de las tareas más complejas. Si bien educar no es su única función, pero si una de las más importantes, por lo tanto, toda institución encargada de formar individuos debe ser capaz de adaptarse a los cambios y dar respuestas adecuadas al momento, el contexto y la situación. Las empresas, la industria y las instituciones educativas se encuentran ante un panorama globalizado donde los cambios se dan a un ritmo vertiginoso, por lo cual se necesita que las organizaciones establezcan mecanismo que permitan anticiparse a los cambios o poder adaptarse a ellos, en este sentido, la sociedad actual demanda organizaciones abiertas al cambio, flexibles, competentes, eficaces y de calidad.

Las organizaciones cambian porque existen factores externos como la política y la economía que impulsan reformas, muchas veces de carácter nacional. Estas reformas pueden generar cambios específicos para un sector de instituciones educativas o para todo el conjunto de ellas, sin embargo, son transformaciones normadas donde puede haber oposición generalizada, pero que a la larga termina por acatarse. Por otra parte, los cambios que surgen por iniciativa propia de los centros educativos son producto de la experiencia y de lo que día a día la institución vive. Las organizaciones abiertas al cambio no deben esperar a que se den reformas educativas, deben impulsar transformaciones, anticiparse al cambio, ser proactivas, propositivas y estar preparadas a las nuevas circunstancias.

Cuando una institución pretende incorporar cambios por iniciativa propia puede generarse un clima de resistencia a la misma. La cultura escolar, el clima escolar y los miembros de la institución constituyen los principales elementos que pueden propiciar o limitar los cambios. En este sentido, es importante que cada centro educativo identifique qué tipo de cultura escolar prevalece en ella, esto permitirá que sea consciente sobre los beneficios y las limitaciones del modelo de gestión que emplea y la cultura escolar que se ha creado al interior; evalúe el clima escolar presente en la institución con el fin de identificar posibles fuentes de problemas que impiden el logro de los objetivos de la escuela; e identifique qué tan comprometidos están los miembros de la institución con los cambios pretendidos, esto permitirá a la institución saber qué tan viable es comenzar las actividades encaminadas al cambio, de no ser posible, es importante que el director y su equipo de trabajo establezcan un plan para trabajar con los miembros y convencerlos de los beneficios de la innovación.

El centro educativo es un espacio donde ocurre el cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas comprometidas con el mismo que comparten culturas colaborativas o negociadoras y participan en las decisiones de la institución. Los miembros de una institución

pueden ser el ímpetu para la innovación y el cambio, o convertirse en un enorme obstáculo. La resistencia el cambio se da por miedo a lo desconocido, porque los miembros no están informados adecuadamente en qué consisten los cambios y cómo los van a beneficiar, porque su mayor temor es que los cambios los perjudiquen. La falta de comunicación de los cambios que el grupo directivo tiene pensado incorporar en la institución puede propiciar acciones de resistencia pues los docentes no se sienten considerados y su opinión no es tomada en cuenta; la falta de incentivos o reconocimiento moral o económico genera falta de interés y poca participación de los miembros.

El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente adopta la actitud de cambiar y toma la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela. Para Ball (1989) la aceptación del cambio estaba relacionada con el grado de participación en la decisión de los miembros de la colectividad y se ve reforzada por las culturas de tipo participativa y negociadora que tienden a ser más eficaces porque hay confianza en las personas, se les consulta y toma en cuenta para las decisiones institucionales, es decir, se genera un sentido de pertenencia por parte de los actores sociales que la componen, se sienten identificados con las metas, objetivos y valores institucionales.

En un centro educativo no es completamente exitosa solo por impulsar y estar abierta a los cambios, necesita ser al mismo tiempo una organización inteligente, una organización que aprende de sí misma y de las demás organizaciones. Para que los centros educativos sean verdaderas organizaciones que aprenden deben promover el aprendizaje continuo de sus miembros, no solo el de sus estudiantes, sino también el de los directivos, docentes, administrativos y padres de familia. Es menester recordar que los miembros de la institución son pieza clave para el cambio y para generar organizaciones que aprenden, para ello se debe construir redes para el intercambio de experiencias entre escuelas, directivos, docentes y padres de familia.

El aprendizaje no solo representa la adquisición de nueva información o habilidades, sino que se centra en recoger las experiencias, los conocimientos, habilidades y destrezas que cada miembro posee, pero que al mismo tiempo se han compartido en la organización, ya que en las organizaciones que prenden todos aprenden de todos. Las escuelas que aprenden tienen la habilidad de crear, adquirir y transferir conocimiento, de modificar conductas con base en ese aprendizaje, de resolver problemas mediante decisiones consensuadas y documentadas en evidencias, pero también, necesitan de normas y valores democráticos ampliamente compartidos, una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.

Una organización que aprende y abierta al cambio necesita de un director que se considere como líder del cambio; si los directivos y mandos medios no creen en la posibilidad del cambio no podrán convencer a los demás integrantes de la institución en los beneficios de la transformación institucional. Creer en que es posible y benéfico es importante para el éxito de la innovación. Es necesario convencerse del logro de los cambios, establecer metas realistas y desarrollar un clima de colaboración que favorezca el trabajo conjunto de los miembros.

5. Referencias Bibliográficas

Acosta, C. (2002). *Cuatro preguntas para iniciarse en el cambio organizacional.* Revista Colombiana de Psicología, 11, pp. 9-24. Recuperado el 11 de enero de 2016 de http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1194/1745

ACTAF (2012) *Planificación Estratégica y Cultura Organizacional.* Cuba: Autor.

Aguerrondo, I. (2008). *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela.* Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En UNESCO, Eficiencia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp. 61-96). Chile: UNESCO

Álvarez, J. (2005). *¿Es posible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar?* REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1. Recuperado el 1 de abril de 2016 de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Alvarez.pdf

Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en los centros educativos de primaria.* Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona

Ara,B. Bonals, J.; González, Á.; Riu,M. y Sardans,A. (2005). *Análisis de centros educativos (Cuadernos de educación).* Barcelona: ICE Universitat Barcelona / Horsori

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós

Beare, H. Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección.* Madrid: La Muralla

Benites, L. (2012). *La convivencia escolar: una estrategia de intervención en bullying.* Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1Jmvmmad7vWxx0ss-NuxHUIP1tgBNiuWUGEQz1CF7kNM/edit

Berthoud, L. & López, A. (2013). *Clima y cultura. Componentes de la calidad educativa.* Mar de la Plata: Universidad FASTA

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* España: Editorial Síntesis

Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular.* Bordón, 48 (2), 169-177. Recuperado el 4 de octubre de 2015 de http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej_Cultura%20Escolar%20y%20Cambio%20Curricular.pdf

Brunet, L. (2002). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias.* Editorial Trillas. México.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata

Collazos, C; Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol

del profesor. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile, November, Pp. 23-39 Recuperado el 5 de enero de 2016 de http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.* Ultima década, 9(15), 11-52. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf

Díez, E. (1999). *La estrategia del caracol.* Un cambio cultural en una organización. Barcelona: Oikos-Tau.

Franco, Z. (2007). *Elaboración de un instrumento para medir la resistencia al cambio y clima organizacional en directivos y cuerpos de supervisión.* Tesina de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Distrito Federal, México. Recuperado el 5 de enero de 2015 de http://132.248.9.195/pd2007/0616751/Index.html

Freire S. y Miranda A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico.* Lima: GRADE

Frigerio,G. Poggi, M. Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión.* Argentina: Troquel

Fullan, M. (2002a). *El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje.* Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, año/vol. 6, núm. 1-2. Recuperado el 15 de marzo de 2016 de https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden.* Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO), Núm. 27, pp. 31-85. Recuperado el 15 de septiembre de http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20734/20574

García, C. (2006). *Una aproximación al concepto de cultura organizacional.* Universitas Psychologica, 5 (1), 163-174. Recuperado del 20 de octubre 2015 de http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a12.pdf

González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad.* Madrid: La Muralla

Gore, E & Dunlap, D. (2006). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de teorías de la organización.* Argentina: Granica

Hargreaves, A. (1998). *Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna, Kikiriki, comperación educativa,* 49, 16-24. Recuperado el 10 de 22 de noviembre 2015 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web /hemeroteca/r_7/nr_698/a_9352/9352.pdf

Hernández, F. & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los*

tópicos. España: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE

INEE (2004). *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias.* México: INEE

INEE (2003). *La calidad de la Educación Básica en México. Primer informe anual.* México: INEE

Ianni, N. & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción.* Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Argentina: Paidos

Ivancevich J.; Donnelly J. & Konopaske, R. (2006). *Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos.* 12ª Ed. México: McGraw-Hill

Juidías, J. & Loscertales, F. (1993). *El rol docente. Un enfoque psicosocial.* España: Muñoz Moya y Montraveta

López, E. (2004). *Causas de la resistencia al cambio en las organizaciones.* Tesis de la Licenciatura en Administración. Facultad de administración de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de diciembre de 2015 de http://132.248.9.195/ppt2004/0339661/Index.html

Lewin, M. (2003). *Perspectivas acerca de la cultura de la escuela.* Revista Colombiana de Educación. Num. 46 enero-junio. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_09revi.pdf

Lunenberg, F. & Orstein, A. (1996). *Administración Educativa.* Conceptos y Prácticas. USA: Wadsworth Publishing

Martínez, M. (1996). *El clima de la clase.* Barcelona: Wolters Kluwer

Martínez-Otero (2003). *Cultura escolar y mejora de la educación.* Recuperado el 18 de septiembre 2015 de https://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf

Murillo, F. (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre la eficiencia escolar en América Latina y el Caribe.* En UNESCO, Eficiencia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp. 17-48). Chile: UNESCO

Murillo, F. & Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas.* Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 10, Núm. 1. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de http://www.redalyc.org/html/551/55123361003/

Newstrom, J. & Davies, K. (1993) *Organizational Behavior. Human behavior at work.* Highstown: McGraw-Hill

Paredes, J. (2004). *Cultura escolar y resistencia al cambio.* Tendencias pedagógicas nº 09 (pp. 131-142). Recuperado el 1 de julio de 2015 de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_05.pdf

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* México: Morata

Reales, L.; Arce, J, & Heredia, F. (2008). *La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad.* Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 319-346. Recuperado el 9 de enero de 2016 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491016

Reddin (2004). *Gestión del clima organizacional en la mejora de la efectividad.* Nueva Empresa, cuadernos de management, núm. 120, noviembre. Recuperado el 17 de octubre de http://www.gref.org/nuevo/articulos/291104_2.pdf

Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional.* Teoría y práctica. 7 Ed. México: Prentice-Hall

Rodríguez Garay, R. (2009). *La cultura organizacional.* Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. Invenio, 12 (22), 67-92.

Rudduck, J. (1994). *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.* En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.). Teoría y desarrollo del currículum (pp. 385-393). Archidona: Aljibe.

Sarasola, M. (2004). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12 (57). Recuperado el 17 de febrero de 2016 de http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57

Sáenz, D., Changs, E. & Martínez, J. (2016) *El impacto de la cultura organizacional sobre la estrategia competitiva y su influencia en el desempeño exportador de las PYMES de Barranquilla, Colombia.* Revista Tec Empresarial, 10 (2), pp. 7-16.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica

Schein, E. (1988). *Cultura empresarial y el liderazgo.* Barcelona: Plaza y Janes editores

Tristá, B. (1997). *Cultura organizacional.* Culturas académicas. México: ANUIES

Unesco (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.* Chile: Trineo

Valenzuela, J. Ramírez M. & Alfaro, J. (2011). *Cultura de evaluación en instituciones educativas.* Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. Perfiles Educativo, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 42-63. Recuperado el 15 de enero de 2016 de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a4.pdf

Vázquez, R. & Guadarrama, J. (2001). *El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior.* Tiempo de Educar, vol. 3, núm. 5, enero-julio, 2001, pp. 105-131. Recuperado el 1de marzo de 2016 de http://www.redalyc.org/pdf/311/31103505.pdf

Vizcarra, J. (2007). *Diccionario enciclopédico de economía y administración.* México: Patria

Zurriaga, R. (1993). *El desempeño de roles en las organizaciones educativas.* En J. Juidías y F. Loscertales, *El rol docente. Un enfoque psicosocial.* España: Muñoz Moya y Montraveta

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR SOSTENIBLE: UNA PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA EVALUAR LOS NIVELES DE PERTINENCIA Y SOSTENIBILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN EL ECUADOR

Ph.D. Odette Martínez Pérez
Ph.D. Luis Alberto Alzate Peralta
PhD. Víctor Gustavo Gómez Rodríguez

INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO BOLIVARIANO
DE TECNOLOGÍA

1. Introducción

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE), ha comenzado a generar un movimiento en favor de sí, sobre los años 80's y 90's. Sin embargo, a partir del año 2000, con la toma de conciencia de la Comunidad Internacional del creciente deterioro ambiental y los efectos del cambio climático, se ha convertido en un lugar común al que los empresarios apuntan con su mira, de manera significativa en las organizaciones, emerge una preocupación que ha emergido en la compleja reestructuración del papel y la posición de los negocios en la sociedad.

Sin embargo, a partir de la urgencia socio ambiental, como movimiento social, se ha replanteado el enfoque de las empresas y organizaciones, sin importar su razón social y tipo de propiedad, para involucrarlas en una gestión sostenible, que beneficie al planeta, en fin, al hombre, porque ciertamente todos interactuamos positiva y negativamente con el entorno. Así ha llegado a plantearse la Responsabilidad Social Universitaria, tras sus pilares teóricos y normativos vuelve este trabajo, que además reflexiona desde la perspectiva de esta para la Educación Superior en el Ecuador.

2. Fundamentos teóricos que permitan declarar el carácter sustentable de las universidades: enfoque Shareholder vs. enfoque Stakeholder

Las concepciones primigenias de la empresa en su visión "unitaria" (óptica de los accionistas o de shareholders), nacida con una esencia liberal para la economía y la gestión pública, sostiene entre sus representantes a Berle y Means (Berle, 1932) y Milton Friedman (Friedman, 1962), esta corriente bajo el supuesto que la propiedad de la empresa pertenecía a los aportantes de capital, traduce la responsabilidad de la empresa ante los propietarios, excluyéndose el impacto social de la misma y la responsabilidad ante la colectividad, cuyo único objetivo resultaba la obtención de beneficios para los propietarios (máximos o satisfactorios) y hacia ahí se dirigían los flujos de información para la misma con un enfoque autopoyético de su consumo.

Sin embargo, avanzado el propio desarrollo de la sociedad capitalista y bajo los influjos del espíritu del Welfare State, tras la Segunda Guerra Mundial, con profundización de una conciencia social, proderecho, democrática y hasta ambiental, surge la visión "stakeholders" de la empresa y surge la tendencia de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Fue alrededor de los años 70, que se resume en la corriente llamada del Balance Social en el área continental europea y que en el área anglosajona apareció con el nombre de Auditoría Social (Social Audit), como se denominaba la responsabilidad social de las grandes compañías, teoría que se sumergió luego en las sombras hasta la década de 1990, en las nuevas estrategias de sustentabilidad, cuya esencia según Cuervo (2003) es la concepción de que con la interacción social de la empresa está tiene incidencia en la colectividad y por tanto es responsable ante la sociedad en general (RSC), logrando un equilibrio entre los intereses sociales y los de sus propietarios, debiendo no solo suministrar la información contable tradicional, sino toda la información de su impacto en el medio ambiente y la sociedad, debiendo gestionarse la RSC conjuntamente con la actividad económica de la empresa, a modo de política complementaria.

Desde esta perspectiva y bajo la actual corriente de los valores y derechos de la colectividad, se ha comenzado a sustentar la idea de que toda persona natural o jurídica, sea cual sea su naturaleza, interactúa positiva y negativamente con la sociedad y en su actuar, se generan para ambas partes derechos, deberes, obligaciones y responsabilidades, generalizando a otras instituciones diferentes, la idea de la responsabilidad social, en ese caso se encuentran las Instituciones de Educación Superior, especialmente las Universidades; permeándose hacia esta corriente fundamentalmente las privadas, porque la imagen de lo público es que en el subyace el interés social y que lo público no actúa contra sus propios intereses.

Pero, sin ánimo de teorizar sobre el tema, las estrategias de RSC, deben ser implementadas en todas las organizaciones con independencia de su naturaleza, porque todos interactuamos positiva y negativamente, con el medioambiente, en mayor o menor medida y de manera ajena a nuestra voluntad y porque lo público necesita control, porque su naturaleza no garantiza que marche adecuadamente. Es por ello, que se vuelve necesario la implementación de la RSU, también en las Instituciones de Educación Superior, con dependencia de su naturaleza y su razón social.

La empresa socialmente responsable se distingue en sus rasgos conceptuales, por sus objetivos y fines, porque rebasa el interés por el logro óptimo de los objetivos financieros, sino armonizar estos con objetivos sociales y ambientales en su impacto con otras instituciones grupos y la sociedad, a favor de un desarrollo sostenible de la propia empresa y de la colectividad nacional e internacional. Muchas han sido las definiciones aportadas sobre la RSC, el autor Alférez Villareal las sistematiza en la siguiente tabla, la influencia del mundo empresarial en el ámbito universitario hace que sea necesario detenernos en la definición y tipos de Responsabilidad Social Corporativa (2014).

Tabla 9:
La influencia del mundo empresarial en el ámbito universitario

Definiciones	Fuentes
"Es el fenómeno voluntario que busca conciliar el crecimiento y la competitividad, integrando al mismo tiempo el compromiso con el desarrollo social y la mejora del medioambiente" (Fuente: web de Foroética).	Foro para la Gestión de la Ética y RS.
"Es la acción voluntaria que busca contribuir a alcanzar mercados globales más sostenibles e inclusivos mediante su inclusión en valores compartidos, con el deseo de incentivar relaciones más benéficas entre empresas y sociedades, prestando especial atención a las personas más pobres del mundo" (Fuente: web de la Red del Pacto Mundial).	Según el Pacto Mundial (iniciativa internacional propuesta por las Naciones Unidas).
"Es el reflejo de la manera en que las empresas toman en consideración las repercusiones que tienen sus actividades sobre la sociedad, y en la que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores. Es una iniciativa voluntaria que sólo depende de la empresa" (Fuente: web de OIT).	La Organización Internacional del Trabajo (OIT).
"Es la decisión de la empresa de contribuir al desarrollo sostenible, trabajando con sus empleados, sus familias y la comunidad local, así como con la sociedad en su conjunto, para mejorar su calidad de vida" (Fuente: web de WBSCD).	El World Business Council for Sustainable Development (WBSCD).

Definiciones	Fuentes
Implica el cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria en su gobierno, gestión y estrategia de políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los DDHH que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones. (Fuente: web del Foro de Expertos de RSC).	Foro de Expertos de RSC (2005).
"Es el conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, nacionales e internacionales, con los grupos de interés, que se derivan de los impactos que la actividad y las operaciones de las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos" (p.7).	De la Cuesta et al. (2003).
"La RSC en un entorno globalizado es un valor económico directo" (p.7).	El Libro Verde, documento establecido por la Comisión de las Comunidades Europeas (2001).
La obligación de las empresas para actuar de forma que favorezca el interés propio y el interés de los stakeholders (p.14).	Schermerhorn; Hunt; Osborn et De Billy (2002).
"La RSC crea valores para la empresa y para la sociedad, dependiendo de las relaciones entre stakeholders que son los que tienen intereses y expectativas propias sobre el comportamiento de la empresa y sobre su implicación en la solución de problemas sociales" (p.1).	Baselga (2006).

Fuente: Alférez Villareal, A. (2014). Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación social: El caso de la facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catalunya., Facultad de Educación. Barcelona: Deposito Legal: B24465-2014.

Todas las definiciones convergen que se trata de asumir una visión colectiva, incluso más allá de las fronteras hasta la colectividad, de maximizar los beneficios de la Empresa que trascienda de la propaganda a la realidad. En función de las diferentes teorías, es un concepto que puede asociarse, en función del elemento de enfoque para su puesta en práctica, a cuestiones como: la maximización del valor de las acciones, estrategia para obtener ventajas competitivas, marketing con causa, constitucionalismo corporativo, teoría del contrato social, ciudadanía corporativa, asuntos de gestión, responsabilidad pública, desempeño social corporativo, derechos universales y bien común.

Los enfoques conceptuales que se avienen con mayor rigor a la Responsabilidad Social en el entorno universitario que trataremos posteriormente, son las vinculadas, a los derechos universales, el bien común, el ciudadano corporativo, como sustento de la educación. Sin embargo, lo más importante es anotar que hoy el concepto de RS rebaza el concepto de empresa, para abarcar a todas las instituciones, de cualquier naturaleza y razón social, en un mundo que cambio con la revolución tecnológica, el cambio climático y la globalización, que posee como imperio determinadas aptitudes. De ahí que lo que ciertamente no admite discusión, son las ventajas y desventajas del término de RS aplicado a las instituciones, sistematizados por (Villareal, 2014):

Tabla 10:
Ventajas y desventajas del término de RS aplicado a las instituciones

Ámbito	Ventajas	Desventajas
Económico	Favorece la confianza y buena imagen de la entidad. Corrige las externalidades de las organizaciones. Aplica recursos y capacidades disponibles sólo por las empresas.	Disminuye la eficiencia, impone costes adicionales. Aplica impuestos indirectos a la sociedad que es quien paga los mayores costes de la organización. Reduce los beneficios de los accionistas.
Gestión	Proporciona autorregulación Otorga mayor ventaja por actividad.	Crea confusión interna. Los RRHH de las empresas no poseen competencias sociales.
Político	Evita la intervención reguladora del Estado. Abre espacios para la cooperación entre el gobierno y la empresa. Se anticipa a la creación de la ley.	Otorga demasiado poder a las empresas. No existen mecanismos que obliguen a rendir cuentas a las empresas de sus acciones sociales. Se abre otro campo de regulaciones estatales.

Ámbito	Ventajas	Desventajas
Socio- culturales	Aumenta la aceptación y legitimación de la empresa frente a la sociedad. Exige a las empresas intervenir en la solución de los problemas sociales y humanos. Obliga a las empresas a vivir de acuerdo con los estándares sociales de cada sociedad.	Fomenta expectativas excesivas en las entidades. Interpretación de los valores sociales proporcionan dominio excesivo de la entidad. Sólo es retórica al servicio de la imagen de la entidad. El pluralismo axiológico genera diversas formas de interpretar a la RS.
Ético- moral	Promueve los intereses empresariales de forma más viable, abierta y a largo plazo. Reconoce que los criterios éticos y morales priman sobre los económicos. Incluye mínimos morales irrenunciables. Exige no sólo considerar objetivos, también medios e impactos éticos.	Desplaza la responsabilidad de los individuos hacia la organización. No hay ni puede haber consensos sobre los valores socialmente deseables.

Fuente: Alférez Villareal, A. (2014). Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación social: El caso de la facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catalunya., Facultad de Educación. Barcelona: Deposito Legal: B24465-2014.

Por este motivo, la Comunidad Internacional se ha permitido homogeneizar prácticas y experiencias en su implementación, que se recogen en diversos instrumentos internacionales y se asientan las mejores experiencias en organismos de carácter internacional, que uniforman y se constituyen en pivotes de las políticas de implementación, donde se cimentan principios metodologías y alianzas para ello.

Entre los que se encuentran: UNESCO, como Organismo Especializado de Naciones Unidas, que viene adoptando como filosofía de trabajo las cuestiones de Responsabilidad Social, desde los siguientes documentos programáticos, como el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas como base axiológica de los derechos humanos y los enfoques pro sociales, la "Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI", se señaló la necesidad de reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y a la mejora del conjunto de la sociedad" (1945).

En el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO) Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación organizadas por la UNESCO en 2008- 2009. En el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible; período 2005- 2014. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 57/254 Principios para una Educación Responsable en Gestión. Pacto Mundial de las Naciones Unidas o Global Compact, los Principios para una Educación Responsable en Gestión International Association of Universities (IAU).

Asimismo, el Global Higher Education for Sustanaible Partnership, que es la Asociación de cuatro organizaciones, que son: UNESCO, Asociación de Universidades Internacionales, University Leaders for a Sustanaible Future y Copernicus, que promueve estrategias para implementar la RS en las Universidades, como elemento central del currículum y de la investigación. La International Association of Universities (IAU) fomenta la RSU, actúa como un foro mundial donde se pueden debatir y tomar medidas sobre cuestiones comunes mediante la cooperación.

En suma, la RS más que teoría y tendencia es un imperio en la situación actual del planeta a lo que no escapan ninguna de las Instituciones, incluyendo las Universidades.

3. ¿Por qué incluir a las Universidades como sujeto de la teoría de la Responsabilidad Social Corporativa: la peculiaridad de su encargo social?

En el supuesto de las Universidades, la responsabilidad social, implica una política institucional comprometida con los objetivos y la misión de la universidad en el tiempo, es una forma de acción social que crea buenas relaciones en la organización interna y externa de la universidad, ya que busca el mejoramiento del entorno, en diversas áreas de la economía, el medioambiente y la sociedad.

La responsabilidad social de las instituciones educativas tiene fundamentalmente un carácter económico, medioambiental, social y educativo; es que desde la esencia de su razón social las Universidades modernas, en su novísima concepción, que han salido de los muros, tienen una Responsabilidad Social, que rebasa los indicadores económicos, sociales y medioambientales para adentrarse en un consustancial deber de la educación en valores ciudadanos que realiza per se. Asimismo, los actores sociales han de comprometerse con la Universidad que ha de mejorar su formación, pues el producto obtenido en la labor de ambos, lo recibirán los actores públicos y privados de la sociedad.

En la II Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 1998) se expusieron con claridad, el cómo y por qué, la RS debe ser implementada en las Universidades y convertida en RSU, describiéndose los siguientes ejes:

1. La Educación Superior es un bien público y, como tal, es responsabilidad de todos, especialmente de los gobiernos.
2. En un mundo de cambios globales, la Educación Superior debe liderar la generación de un conocimiento multidisciplinar desde la perspectiva social, económica, cultural y científica. Esta generación de conocimiento debe dar respuesta a desafíos globales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
3. Las instituciones de Educación Superior, a través de sus funciones principales (investigación, formación y servicios a la comunidad) y en un entorno de autonomía institucional y libertad académica, deben promover el pensamiento crítico y la acción ciudadana.
4. La Educación Superior no sólo tiene que proporcionar unas buenas capacidades para desenvolverse, sino también contribuir en la educación de ciudadanos éticos y comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
5. Se debe potenciar la información y la transparencia tanto en la misión como en la actividad de las instituciones de Educación Superior.

Desde estos influjos comenzó a teorizarse e implementarse en el entorno educativo y especialmente de la Educación Superior, lo que se conoce como Responsabilidad Social Universitaria: entendida, en síntesis como la expuesta por la Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe (AUSJAL) (Ramsenia, 2013), "La RSU es la habilidad y la efectividad de una Universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, proyección social y gestión interna. Éstas son funciones que deben estar animadas

por la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable".

En ese sentido se pronuncia también, la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación de España, pero en este concepto se destaca el potencial de la RSU para el fomento de las relaciones internacionales, como:

> misión estratégica del sistema universitario y de sus Universidades, vinculada tanto a la dimensión social de la misma como a su excelencia e internacionalización. Se la concibe como un pilar fundamental de la mejora de las Universidades, en la dirección de su modernización y su sostenibilidad (Universidades, 2011).

Mientras otras concepciones como las de Ayala (2012), resaltan los cambios conductuales en los estudiantes, donde se implementa la RSU, como cambio necesario que la sociedad exige en el hombre: "La RSU es un concepto nuevo, que implica un nuevo paradigma y como tal no está aun claramente definida ni comprendida. Se buscan mejoras adecuadas a la realidad de universitaria, mediante autoevaluación y consciencia del potencial para el cambio, inteligencia emocional y diálogo interdisciplinario".

Al respecto, se considera que todos los conceptos expuestos son válidos y definen la esencia de la RSU, haciéndose diversas interrogantes el foro académico, de cómo quedarían representados los tradicionales grupos de interés empresariales, para el ámbito universitario, siendo este otro particular evaluado por los expertos, que los definen: el gobierno y la Administración, según los parámetros de territorialidad como principio, los profesores y el personal de apoyo, como empleados; así como las autoridades académicas, estudiantes; padres; organismos para el reembolso de las tasas; asociados al sector servicios; empresarios, empresas receptoras de estudiantes en prácticas El siguiente cuadro ilustra los tipos de stakeholders que podemos encontrar en la Educación Superior, otros organismos formadores ya sea como competidores o proveedores y la comunidad en general.

Lo cierto es que la RSU, representa un compromiso de transformación social, no de simple voluntariado de las Universidades, sino de integrar la participación social dentro del currículum, a través del aprendizaje de servicio, que motive la participación social desde el currículo, especialmente en las actividades de extensión, promoviendo un desarrollo de las competencias personales y sociales de los futuros profesionales de nuestra sociedad, para posibilitar la opción a los estudiantes de cooperar e incentivar así el bien común, bajo los principios de la sostenibilidad y la solidaridad real.

Las Universidades realizan su labor mediante dos vías; docencia e investigación. Las cuales marcan cuatro ejes de gestión socialmente responsable, según Valleys, (2009):

La gestión de la formación académica y pedagógica, en organización curricular y en metodologías, denominada también gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, tanto en sus temáticas, organización curricular como en sus metodologías y propuestas didácticas. Aquí, la idea es que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil del egresado que haya logrado e incorporado competencias ciudadanas de Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su sociedad. Esto implica que la orientación curricular general, y parte de los cursos de cada carrera, tengan una relación estrecha con los problemas reales de desarrollo (económicos, sociales, ecológicos…) y puedan dictarse in situ en contacto directo con actores externos, bajo el método del Aprendizaje + Servicio.

La gestión de la producción y difusión del saber, la investigación, y los modelos epistemológicos, denominada gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la Investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. Aquí, la idea es de orientar la actividad científica y la práctica experta hacia su responsabilización social, no sólo a través de una negociación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos, a fin de articular la producción del conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional y con los grandes programas sociales emprendidos desde el sector público, sino también para que los procesos de construcción de los conocimientos se den de modo participativo, con actores no académicos.

Asimismo, la responsabilización social de la ciencia implica la tarea de difundir ampliamente y de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica, para facilitar el ejercicio ciudadano de reflexión crítica sobre la misma (accesibilidad social del conocimiento).

La gestión de la organización; clima laboral, gestión de recursos humanos, procesos democráticos internos y cuidado del medioambiente. La gestión socialmente responsable de la organización misma, del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente. Aquí, la idea es de lograr un comportamiento organizacional éticamente ejemplar para la educación continua no formal (desde los mismos hábitos cotidianos rutinarios) de todos los integrantes de la Universidad, trabajadores administrativos, personal docente, estudiantes. Al vivir y reafirmar a diario valores de buen trato interpersonal, democracia, transparencia, buen gobierno, respeto de los derechos laborales, seguridad, prácticas ciudadanas, etc., los estudiantes aprenden normas de convivencia éticas, sin pasar por las aulas de clase. Al vivir y acatar a diario reglas de cuidado medioambiental, selección de desechos, ahorro de energía, reciclaje de residuos y agua, en un campus ecológicamente sostenible, los estudiantes

aprenden las normas de conducta ecológica (alfabetización ambiental) para el desarrollo sostenible, otra vez sin necesidad de pasar por las aulas.

La gestión socialmente responsable de la participación social en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad o gestión socialmente responsable de la participación social de la Universidad en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad. como idea que se refiere a organizar proyectos con actores externos de tal modo que se constituyan vínculos de puente (Capital Social) para el desarrollo social entre los participantes de los proyectos, de modo que estos últimos puedan aprender juntos (tanto los participantes académicos como los no académicos) durante el intercambio. Razón por la cual la participación socialmente responsable de la Universidad en el desarrollo social de su entorno no se limita en proyección para la capacitación de diversos públicos necesitados, sino que promueve la constitución de Comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo, en las que se beneficie tanto los estudiantes y los docentes como los actores externos.

El citado autor Valleys (2009) explica los impactos que se lograrían con esta política de gestión de la calidad en estos ejes y los define como impactos de funcionamiento organizacional, educativos, cognitivos y epistemológicos y sociales. Generando un modelo para su aplicación alrededor del cual se pueden diseñar disímiles metodologías.

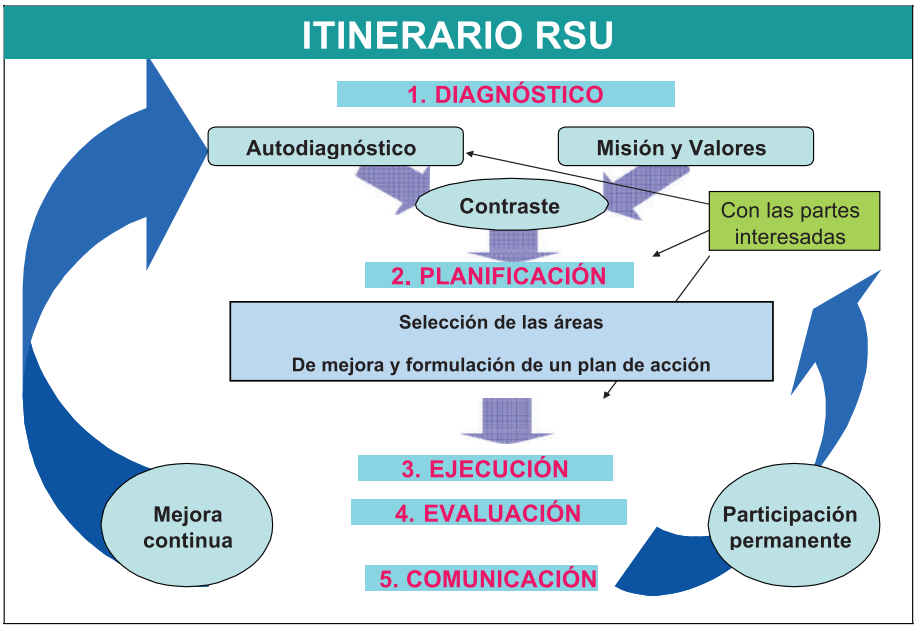


Figura 25: **ITINERARIO RSU**
Fuente: Valleys, F. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligentes para las Universidades. Educación Superior Y Sociedad, 2(13), 191-220.

4. Responsabilidad Social y Universidades en la actualidad

La idea de la responsabilidad social como parámetro de calidad, ha sido acogida por las Universidades en todo el mundo, en una muestra de amplia toma de conciencia. Alférez Villareal sistematiza en una tabla algunas de las experiencias europeas y estadounidenses, a lo que puede sumarse, las experiencias de las Universidades españolas, que son prolíferas (Villareal, 2014).

Tabla 11:
Responsabilidad Social y Universidades en la actualidad

País	Programa
Nueva Zelanda	"*Learning and education for sustainability*", informe del departamento de medio ambiente (2004).
EE.UU.	"*New Jersey HEPS*", asociación de 34 instituciones de Educación Superior con financiación privada y pública (2001-2005).
Holanda	"Aprendizaje para la sostenibilidad", programa intersectorial (educación formal y no-formal desde preescolar hasta las Universidades) apoyado por cuatro ministerios (2002-2006).
Reino Unido	"HE21", colección de buenas prácticas (1999-2000), "HEPS" asociación de 18 Universidades para la sostenibilidad financiada por el Ministerio de Educación (2000-2004).

Fuente: Villarreal, Alférez. (2014)

Asimismo, las Universidades latinoamericanas que trabajan la RSU; la han desarrollado ampliamente, entre las Universidades que realizan trabajos más notorios se encuentran:

Tabla 12:
Universidades que trabajan la RSU

País	Universidades
Argentina:	Universidad Católica de Córdoba; Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata.
Bolivia:	Universidad Privada Domingo Savio; Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.
Brasil:	Universidad de São Paulo; Universidad de do Valle do Rio dos Sinos; Universidad de Estadual de Campinas; Universidad de Federal de Minas Gerais.
Chile:	Universidad Alberto Hurtado; Universidad Católica de Temuco; Universidad de Chile; Universidad de Concepción.

País	Universidades
Colombia:	Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Universidad de Antioquia; Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
Costa Rica:	Universidad de Costa Rica.
Cuba:	Universidad de La Habana.
Ecuador:	Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca; Universidad Técnica Particular de Loja.
El Salvador:	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
Honduras:	Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
México:	Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad de las Américas de Puebla; Universidad Iberoamericana de Torreón; Universidad Nacional Autónoma de México.
Nicaragua:	Universidad Centroamericana.
Panamá:	Universidad de Panamá.
Paraguay:	Universidad Nacional de Asunción.
Perú:	Pontificia Universidad Católica del Perú.
República Dominicana:	Universidad Abierta para Adultos de la República Dominicana.
Uruguay:	Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
Venezuela:	Universidad Central de Venezuela; Universidad Simón Bolívar de Caracas.

Fuente: Valleys, F. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligentes para las Universidades. Educación Superior Y Sociedad, 2(13), 191-220.

En ese sentido, la Educación Superior Ecuatoriana, en su concepción, aglutina Universidades, Institutos y otros centros de enseñanza técnica y tecnológica, en una sabia decisión de elevar la calidad de la enseñanza profesional y el talento humano del país, lo que supone que los estándares para su evaluación y desempeño, este acorde estándares internacionales, si bien ya algunas universidades privadas tienen implementadas sus estrategias de responsabilidad social, que resultan destacadas, pudieran explotarse más algunas aristas de la propia Responsabilidad Social Universitaria, pues su práctica solo se potencia desde la actividad de vinculación con la sociedad, vehículo idóneo, para implementar esta estrategia, pero que pudieran explotarse desde ese mismo

proceso sustantivo otras aristas. En ese sentido, potenciar a los Institutos Superiores es un reto, en que el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, se encuentra inmerso.

En el caso de Ecuador, su Constitución Política 2008 establece la finalidad del sistema de educación superior en el artículo 350, hace mención a…la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo", en lo que corresponde al deber y consecuente responsabilidad, que las instituciones de Educación Superior poseen para vincularse a la sociedad.

La Ley Orgánica de Educación Superior (2018), al referirse a estos mismos fines en su artículo 8, literal h, expone como uno de estos: "Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria"; lo que resulta consecuente con sus funciones, expuestas en el artículo 13 de esta ley, ítems a), al referirse a: "Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia". Solicitándole a los estudiantes como ejercicio de grado o para titulación… "acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales", para "beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita".

El Reglamento del Régimen Académico de la Educación Superior, dedica el Título VI a la Vinculación con la sociedad y se la define como: "La vinculación con la sociedad hace referencia a los programas de educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber que permitan la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social".

Por otro lado, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), exige de estas el direccionamiento de su actuar a partir del diagnóstico en el contexto de la situación local, regional o nacional.

A partir de lo descrito y resaltada la obligatoriedad desde la perspectiva de deber constitucional y legal de las instituciones educativas, de establecer sus vínculos con la sociedad. En esta ponencia, se estudian las categorías y sus mecanismos de implementación e interrelación entre ambas.

Es así como, la normativa prevé como deber para las Instituciones de Educación Superior las cuestiones de vinculación y eso es lo que incardina el tema de la responsabilidad, con la vinculación, porque al generar el deber de vinculación en la norma jurídica, del cual deriva la responsabilidad,

estas lo tienen como imperativo para atravesar exitosamente los controles de la calidad. Solo la conversión de las relaciones sociales en jurídicas, provee de carácter vinculante a los deberes con las responsabilidades, porque sale del área de lo moral y se adentra en la obligación, habría total correspondencia y consecuentemente corresponsabilidad de las Instituciones públicas y privadas con la Universidad, para la labor de vinculación, si existiese una norma de igual rango, que planteen obligaciones como estas para los actores sociales que deben corresponder a la vinculación, sino no se configura el cuadro relacional completo, quedando a la voluntad de las mismas y no se hace efectivo su cumplimiento, en detrimento de las Instituciones de Educación Superior.

5. Reflexiones finales:

PRIMERA: La UNESCO, viene afirmando que las prácticas educativas para aprender a vivir juntos deberían fomentar un desarrollo integral orientado hacia un civis mundi, que contribuya al bien común y cree actitudes basadas en el sentido de la responsabilidad desde la Universidad como agentes de cambios y transformación social, cuestión que se viene trabajando desde el enfoque de RSU.

SEGUNDA: La Responsabilidad Social Universitaria, tiene sus orígenes en la teoría de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC); adaptándose a los procesos sustantivos universitarios. La responsabilidad social, implica una política institucional comprometida con los objetivos y la misión de la universidad en el tiempo, es una forma de acción social que crea buenas relaciones en la organización interna y externa de la universidad, ya que busca el mejoramiento del entorno, en diversas áreas de la economía y la sociedad.

La responsabilidad social de las instituciones educativas tiene fundamentalmente un carácter económico y educativo y responde al cumplimiento de las obligaciones legales. Asimismo, los actores sociales han de comprometerse con la Universidad ha de mejorar su formación, pues el producto obtenido en la labor de ambos, lo recibirán los actores públicos y privados de la sociedad.

TERCERA: En la República del Ecuador, se articula como un deber la vinculación de la sociedad por parte de las Instituciones de Educación Superior; derivándose en responsabilidad jurídica para los mismos, a través del sistema de control de la calidad.

6. Referencias Bibliográficas.

Alférez Villareal, A. (2014). *Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación social: El caso de la facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya* (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catlunya., Facultad de Educacion . Barcelona: Déposito Legal:B24465-2014.

Ayala, M. (2012). *Responsabilidad social universitaria.*

Berle A.A., M. G. (1932). *the modern corportation and private property.* New York: Mc. Millan.

Cuervo, A. (2003). *Eficiencia y responsabilidad social d ela empresa.* En L. Amicours, Economía, empresa y sociedad. Homenaje a Manuel Alonso Olea. Madrid: Thompson- Civitas.

Cuervo A. (1976). *El balance social de la empresa.* Madrid: Universidad Empresa.

Cuervo, A. (2003). *Eficiencia y responsabilidad social d ela empresa.* En L. Amicours, Economía, empresa y sociedad. Homenaje a Manuel Alonso Olea. Madrid: Thompson- Civitas.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom.* Chicago: University Press.

Ramsenia, A. (2013). *Responsabilidad social Universitaria 2.0: Análisis de las páginas web de las Universidades de AUSJAL.* Revista Internacional de Relaciones Públicas, 27-48.

UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI.* Visión y Acción(5-9 de octubre de 1998, París). Paper presented at TomoI,58.

Universidades, Ministerio de Educación España. Secretaria General de. (2011). *La Responsabilidad social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible.* España.

Valleys, F. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e intenigentes para las Universidades.* Educación Superior y Sociedad, 2(13), 191-220.

EL PROCESO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

César Gabriel Arias Arias

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ideleichy Lombillo Rivero
Boris Pérez Hernández

UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA

1. Introducción

Durante este decenio siguen ocurriendo, y seguirán existiendo, cambios a gran velocidad en materia educativa. Posiblemente la sociedad del año 2020 va a tener características muy diferentes a la actual. En los siguientes años seguirán produciéndose transformaciones que en otras épocas históricas exigieron casi siglos.

Existe, sin embargo, una mayor incertidumbre en uno de los campos más importantes para el desarrollo humano y para el progreso de la sociedad: el de la igualdad en el acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos disponibles. Estos cambios tanto a nivel social como de reformas políticas exigen también cambios y mejoras educativas en el mundo, en Latinoamérica, y por ende, Chile no queda exento de ello.

Estas mejoras abordan el nivel de la educación y calidad de ésta, que se les proporciona a los estudiantes de todos los niveles (parvularia, primaria, secundaria, técnico profesional, superior). Estas transformaciones globales orientadas por las economías existentes ponen como fin y responsabilidad ampliar el conocimiento en la sociedad, además de garantizar una base sustentable para las posibilidades económicas del futuro.

Apoyándose en ideas que menciona Kuhn (1962) las revoluciones sociales y políticas tienden a cambiar las instituciones en modos que esas mismas instituciones prohíben. Por consiguiente, su éxito exige el abandono parcial de un conjunto de instituciones en favor de otro y, mientras tanto,

la sociedad no es gobernada completamente por ninguna institución. Inicialmente, es la crisis sola la que atenúa el papel de las instituciones políticas, del mismo modo, como se ha visto ya, que atenúa el papel desempeñado por los paradigmas.

En esta realidad en la que se demanda a la educación, contrasta con los sistemas educativos existentes, en los que la excesiva rutina de las prácticas escolares, la burocratización en las administraciones, el mal funcionamiento y estructura de los contenidos curriculares arrojan y demuestran empíricamente en los resultados finales, todas las falencias antes mencionadas.

Los cambios sociales, científicos y tecnológicos actuales, están produciendo una profunda transformación en los sistemas educativos y están modificando lo que significa la calidad de la enseñanza, redefiniendo el rol de los principales actores del cambio educativo en la planificación del curriculum en particular y en la gestión educativa en general enfatizando en la necesidad de que estos alcancen nuevas competencias propias del mundo de cambios vertiginosos en el que se vive, como respuesta a estas demandas de la sociedad.

El primer gran reto que enfrenta la educación en su sentido más amplio, es enriquecer la gestión educativa con la puesta en práctica de los cuatro pilares de la educación establecidos por el informe Delors et.al (1996): aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, y los más recientes introducidos bajo el influjo del desarrollo científico y tecnológico actual; aprender a emprender y aprender a informarse (Valera, 2014).

Una tarea tanto más difícil cuanto más saberes, procedimientos y valores son necesarios tener para incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad actual. Pero lo que cambia no son solamente los saberes que hay que adquirir, ni los métodos para enseñarlos. Lo que se está cambiando al mismo tiempo es el papel de las escuelas y tan importante también, el papel de los profesores en su rol de gestor educativos.

Los lugares y los tiempos de aprendizaje se han ampliado enormemente y han puesto en cuestión los tradicionales sistemas cerrados de organizar la enseñanza. El concepto de calidad de la educación se modifica al mismo tiempo que se producen nuevas transformaciones y exigencias sociales.

En educación, precisamente, se ha de buscar en la concepción más contextualizada y actual de la gestión para superar los enfoques arcaicos y tener acceso a una educación de calidad. De ahí que, en la gestión escolar, el trabajo del docente como gestor educativo sea definido, recientemente, como lo indica Romero (2009), "hacer que las cosas sucedan". Gestionar significa, en tal sentido,

"definir objetivos y medir resultados, administrar recursos, buscar la eficiencia. Se trata de un quehacer dirigido a garantizar previsibilidad, racionalidad y responsabilidad por los resultados", por tanto, "mejorar la gestión escolar significa empezar a pensarla en el contexto de la mejora escolar" (Romero, 2009, p. 11-13).

Por otro lado, vale la pena destacar que, en este camino de la mejora escolar, las reformas políticas apuntan a una estabilidad, exigencia y mejora tanto de la profesión como del desempeño de los docentes. Es por tal razón que la educación en tanto fenómeno social, se desarrolla en contextos de incertidumbre, complejidad y contradicción (Morin, 1999), por lo que requiere, de una formación de profesores capaces de asumir que la pedagogía depende de los contextos concretos y particulares en que se da, y que ciertas competencias y conocimientos son apropiados para unos contextos y no para otros (Vergara, 2003).

Justamente, en el marco de las trasformaciones globales que la sociedad ha experimentado durante las últimas décadas, existe una respuesta común en el mundo y particularmente en Chile, que se ve reflejada en reformas a la educación. Reformas que a grandes rasgos refieren a los cambios paradigmáticos en la gestión educativa, en el aprendizaje y la enseñanza, que han ocurrido, y seguirán ocurriendo, a consecuencia del tremendo impacto de los numerosos avances científicos y tecnológicos, en particular en la informática y las comunicaciones. Sin embargo, no es suficiente todo lo que se ha hecho, se requiere no sólo reformar sino refundar la escuela (Pérez, 2005) y la formación de competencias en los profesionales especialmente de la educación, ya que los requerimientos actuales son muy superiores a los que se han venido presentando hasta el momento.

Sin embargo, las reformas educativas, para que puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en la gestión de las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida en dicha gestión, lo cual será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

En congruencia el tema principal del Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI, Bruselas 2009 estuvo relacionado con las "Habilidades y competencias del presente siglo para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE" (OCDE, 2010). En esta cita internacional se hizo un llamado a que los gobiernos realizarán el mayor esfuerzo para identificar y conceptualizar correctamente las referidas competencias según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria. Para lo cual, las

autoridades educativas deberían ser conscientes entre otros aspectos de la importancia de la gestión de dichas competencias en el contexto educativo.

En los debates actuales sobre la gestión educativa en particular en aquellos relacionados con el rol que debe desempeñar en la misma el profesor y el directivo; diversos autores coinciden en que requieren una mirada más profunda y crítica del proceso de planificación. En tanto, constituye esta función de la gestión, bajo la perspectiva de un enfoque estratégico, piedra angular para la gestión de la formación por competencias en el contexto de la educación superior.

Para llevar a cabo el proceso de gestión en centros educativos, acorde con la época actual, caracterizada por constantes y súbitos cambios, se está ubicado en el contexto de un pensamiento estratégico que caracteriza a lo que, en estos días, se denomina organizaciones inteligentes (Martin, 2001). Esta gestión se manifiesta en el enfoque por competencias y en los fundamentos del Proyecto Estratégico de Centro Educativo (PECE), de acuerdo con Venegas (2004).

Como señala Venegas (2011b), la gestión escolar, como filosofía de gestión de las organizaciones, constituye un cambio de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos como estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas.

De acuerdo con UNESCO (2004), la gestión educativa es un saber capaz de ligar conocimientos, acción ética y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y la innovación permanente como proceso sistemático.

Así mismo y de acuerdo con el criterio de Venegas (2011b, p.27), la gestión con este marcado carácter educativo, adquiere sentido cuando se hace referencia al enfoque por competencias, por lo cual se hace necesario hacer referencias al significado y consecuencias del paradigma de la gestión de la educación basada en competencias. Lo que nos conduce a la identificación de competencias en dicha gestión y a una propuesta clasificatoria de las mismas con énfasis en el papel de la planificación estratégica curricular. Toda vez que, en un centro educativo cuya gestión se basa en competencias, se estrecha la relación entre escuela y comunidad, se disfruta de la autonomía necesaria y se proporcionan todas las condiciones para que se aplique una gestión y planificación del currículo con carácter gerencial y de liderazgo (OEA-MEP, 2006).

Es así como, el presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el proceso de formación por competencias en la gestión educativa universitaria.

2. Desarrollo

2.1. El enfoque de formación basada en competencias (FBC). Fundamentos teóricos que sustentan su origen, evolución y puesta en práctica en la educación

La sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto, considerándose el conocimiento y su aplicación en diferentes ámbitos como el principal factor de desarrollo. Las corrientes pedagógicas contemporáneas, en la visión de Flórez (1994), centran la mirada sistémica del ser en virtud de su desarrollo e inclusión en la educación. Se trata de ver al ser humano no escindido o dividido, sino por el contrario en su plena integralidad.

Este constituye, en efecto, uno de los roles que deben enfrentar hoy los docentes, incluye una nueva mirada desde distintos enfoques especialmente relacionados con: adquisición y evaluación de competencias, participación en la gestión de centros educativos, y el trabajo colaborativo.

Dentro del marco para la buena enseñanza declarado por el Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC, 2003), se pretende, dar a conocer las habilidades, competencias y conocimientos que deben dominar los docentes, el rol que cumplen en la comunidad educativa y en el aula, y la responsabilidad en la formación y logros de aprendizajes de sus estudiantes, así como, su propio desarrollo profesional como medio para fortalecer su profesión.

Es innegable que los cambios vertiginosos que se están suscitando en todas las esferas sociales impactan también en lo educativo y ponen en entredicho la formación tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y en el entrenamiento de ciertas habilidades, es decir, de una formación centrada en la enseñanza, los desafíos están dirigidos hacia una formación centrada en el aprendizaje (Villa & Poblete, 2007). Por ello, es común observar que la tendencia en diversas instituciones educativas a nivel mundial es centrar sus programas educativos en un enfoque basado en el desarrollo de competencias, intentando con ello, seguir las recomendaciones de organismos internacionales, como en el caso de la Unesco (2008, p.5):

[...] la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI va más allá y sostiene que el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como, la participación en la sociedad del conocimiento, son factores clave para hacer frente a los desafíos planteados por un mundo en rápida evolución.

Algunos expertos apuntan que, la introducción del enfoque de competencias ha significado para la formación, una vía para la actualización de la gestión de los procesos educativos.

En tal sentido este enfoque de Formación basada en competencias (FBC), es considerado un cambio importante en la educación para este siglo. Son múltiples las razones por las cuales es preciso aplicarlo. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa chilena en sus diversos niveles. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque en función de este enfoque, las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

En este contexto, de cambios de la sociedad del conocimiento, son muchos los estudios que centran su interés en las implicaciones del enfoque de competencias particularmente en la Educación Superior en la gestión educativa: Venegas (2004 y 2011), Villa y Poblete (2007), Jornet (2007), Paredes y De la Herán (2010), Díaz-Barriga y Pons (2011). En correspondencia, con la finalidad de procurar una mayor adaptación y desarrollo de las personas, surge la FBC, como una manera de dar respuesta a las necesidades que plantea la sociedad al sector educativo.

En la FBC, el profesor cumple el rol de gestor, orientador y mediador del aprendizaje, diseña experiencias educativas que involucran al alumno y lo hace participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores, Tuxworth y Burke (2005) señalan como resumen del origen histórico del enfoque de FBC, desde el siglo pasado, el siguiente:

- Década del 20, con las reformas educativas en Estados Unidos se comienzan a requerir resultados específicos con respecto de la formación educacional para los sectores industriales y con ello para el desempeño en el trabajo.
- Década del 60, siglo XXI, en Estados Unidos, se relaciona por primera vez la tríada Profesor - Alumnos - Resultados, es decir, que los buenos profesores, conseguían mejores resultados por parte de sus estudiantes. Se comenzó a aplicar una certificación de competencias para calificar en la carrera docente.
- Década del 80, en Europa la alta cantidad de jóvenes y el bajo número de empleos, producto de la explosión demográfica de los primeros años de la década del setenta, produjo un desajuste y una incorrespondencia entre la cualificación de los jóvenes y la exigencia del mercado laboral. En 1986, se crea en el Reino Unido la National Council for Vocational Qualification (NCVQ), basó las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, describió las funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar y los resultados de aprendizaje.

- Década del 90, países como Irlanda, Nueva Zelanda y Canadá, adoptan e incorporan este enfoque en su formación profesional. En 1990, España declara en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse) incorporar este enfoque en la formación profesional. En el año 1999, en la Declaración de Bolonia, los países de la Unión Europea proponen la homogeneización de los planes de estudios universitarios desde el enfoque de la FBC.

En la actualidad, Tobón (2013, 2016 & 2017), expresa que el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Desde esta perspectiva los autores del presente artículo coinciden con Tobón (2013), en que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la gestión educativa: a) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; b) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y, c) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

El enfoque de FBC implica, por tanto, cambios y transformaciones. En este sentido, es definida como un proceso de enseñanza- aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes (Vargas et.al., 2001).

Para la FBC es preciso valorar y destacar el valor formativo de la experiencia (Irigoin & Vargas, 2002). El aprender haciendo, y en condiciones reales de trabajo, reactiva las tesis mantenidas por las corrientes pedagógicas más progresistas de inicios del siglo pasado (Echeverría, 2002). Ciertamente lo que pretende la formación por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes.

Para que la FBC implique cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, este enfoque tiene que posibilitar la formación de valores, hábitos y actitudes y como parte de ello, comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes para contribuir al desarrollo de un profesional íntegro en su área de desempeño. Tobón (2013, p. 30) señala que "El desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano: lo biológico, lo espiritual, lo social y lo mental".

Es importante destacar que este enfoque educativo requiere, para el logro de una gestión de la formación basada en competencias, crear un ambiente que permita a todos los participantes aprender a través del trabajo colaborativo y la generación de metas comunes, esto con el fin de promover la cooperación entre ellos.

2.2. Competencias – Conceptualización

La compleja planificación en la gestión del proceso de formación del profesional a partir del enfoque basado en competencias requiere una mirada conceptual de los términos planificación y competencias. Se parte del criterio de Villarroel (1990), quien define planificación curricular como "el proceso de diagnosis de una realidad educativa para establecer su problemática, lo cual, traducida a necesidades, impone la previsión y organización de fines y medios para satisfacerlos dentro de un marco educacional". Sobre este concepto Navarro, et al (2010) destaca en este sentido que, "en su concepción la planificación supone la previsión, no la ejecución; sin embargo, no intenta separarlas por su estrecha relación, tienen diferente naturaleza, la primera está referida a la intencionalidad y la segunda a la acción".

La planificación es un proceso con una intencionalidad eminentemente práctica. Se planifica para la acción y supone las posibilidades de una relación causal entre lo programado, lo ejecutado y los resultados obtenidos. Puede ser utilizada para mantener las condiciones existentes o para impulsar reformas y cambios estructurales, lo cual requiere voluntad política para generar los resultados que se aspiran (Navarro, et al. 2010).

Sobre la base de esta concepción es posible destacar entonces en la importancia de la planificación en la gestión educativa, en el entendido de que, justamente esta, se constituye en una función permanente en todo el proceso educativo y curricular, en particular si se analiza su importancia en la gestión de la formación por competencias, lo que nos remite directamente al análisis de este otro núcleo conceptual. Son variadas las definiciones relacionadas con el término

competencia, de hecho, su polisemia es una de las características que le son inherentes. Tobón (2013), expresa que a pesar de los avances que se han tenido en la conceptualización de las competencias y el auge de publicaciones en esta área durante la última década, actualmente hay una serie de vacíos en este enfoque que dificultan de forma significativa su empleo en la educación, a saber: Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima el abordaje de estas desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tenerse en cuenta su integralidad e interdependencia con el proyecto ético de vida y la construcción del tejido social.

A pesar de que se enfatiza en el desempeño idóneo, hay ausencia de un modelo conceptual explicativo de éste, que tenga en cuenta la relación entre procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer. A continuación, se presentan definiciones dadas por diversos autores desde posturas epistémicas diferentes que dan cuenta de este aspecto complejo de la conceptualización de este vocablo, se citan algunas como:

- Conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser), de conocimientos, procedimientos y actitudes, combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional (Tejada, 1999).
- Estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempeño. Saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica (Le Bortef, 2001).
- La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz (Rychen & Hersh, 2002).
- Competencia es transformar el conocimiento en acción. Competencia es la combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás; que se pone en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado (Irigoin y Vargas, 2002).
- El concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad (OCDE, 2006).
- Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2010).

En las definiciones presentadas de autores, organismos e instituciones, se observa la necesidad de demostrar la competencia en contacto con contextos y escenarios reales y relevantes, así como, los aspectos relativos al conocimiento, habilidades, actitudes y valores de los seres humanos para desempeñarse en diferentes contextos. En el marco de referencia que establece, por ejemplo, la Comisión Europea (Universidad de Deusto, 2006), se destaca la importancia de formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional. Y para conseguirlo, presenta una alternativa de competencias clave que dista mucho de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a través de su historia escolar. En esa alternativa se afirma que las competencias claves son paquetes multifuncionales y transferibles que integran los conocimientos (hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y el futuro académico y profesional.

El término de competencias profesionales adquiere en tal sentido, una connotación que tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados, a las funciones y responsabilidades propias del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta. Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular les corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos se designan como competencias docentes (Guzmán & Marín, 2011).

Cuando se habla de un profesional, se hace referencia a una persona con preparación y especialización que presta un servicio. Además, la denominación de profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que realizan determinada actividad. La profesión como actividad humana, en nuestras sociedades ha adquirido algunas características: desempeña una función social, requiere de cierto grado de destrezas no cíclicas o rutinarias y de un conjunto de conocimientos específicos construidos a través de la práctica.

Por una parte, es preciso respetar ciertos criterios en las prácticas profesionales, pero es necesario considerar las formas y maneras peculiares de ejercitarlas. "Cada actividad que hay que realizar con competencia pone de relieve una evaluación doble: la de la partitura (referencia) y la de la interpretación (respuesta personalizada)" (Le Boterf, 2001, p. 436).

La profesión docente como pedagogo, conlleva varias funciones: planificar estratégicamente el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar el aprendizaje integral: conceptual, actitudinal y procedimental, evaluar su propia acción y otras acciones formativas, formular el proceso de desarrollo y hacer un seguimiento del desarrollo y transferencia del aprendizaje al mundo laboral, personal y social, y, teniendo en cuenta que todo el proceso ocurre en unas

coordenadas espacio-temporales, en una realidad sociopolítica, dentro de un plan de formación.

Blanco (2011, p.25), expresó: "el enfoque por competencias, y concretamente el desarrollo de competencias generales, implica romper con prácticas y formas de pensar propias de un sistema educativo que pondera los programas de estudio cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría en buena medida divorciada de la experiencia práctica del alumno". En este sentido, la planificación para la formación de esta como parte del rol como gestor educativo que debe desarrollar el docente, es un punto especialmente importante. Para que tenga validez el diseño formativo, la evaluación ha de ir en consonancia con los objetivos de la enseñanza y las competencias. En otras palabras, verificar si el desarrollo de las competencias ha sido planificado en el diseño formativo y en el plan de desarrollo de la institución educativa.

Específicamente, en el ámbito universitario las competencias son consideradas una serie de atributos en relación con el conocimiento y su aplicación, las actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y en cómo los estudiantes son capaces de desarrollarse al final del proceso educativo.

Cano (2010) distingue tres elementos que caracterizan a las competencias y que nos aproximan a su comprensión:

a) Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Ser competente implica, de todo el conjunto de conocimientos al que puede acceder, seleccionar el que resulta pertinente en ese momento, para poder resolver el problema o reto que se enfrente.
b) Se vinculan a rasgos de personalidad, y se aprenden. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Nunca se es competente para siempre.
c) Toman sentido en la acción con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

La reflexión sobre el procedimiento seguido y los resultados obtenidos, previstos y no previstos permite reorientar la siguiente acción.

La educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002).

Las competencias, según Ibáñez (2007), se clasifican en razón de la capacidad de desempeño efectivo, como la correspondencia entre lo que el sujeto hace y las demandas de la realización de una tarea, considerando: a) el conjunto de acciones que despliega el individuo para resolver o prevenir un problema, b) determinar el orden o secuencia de los pasos a seguir para resolver un problema, c) determinar las condiciones idóneas para el desempeño y d) determinar los criterios de evaluación sobre el desempeño.

Por otra parte, se tiene en cuenta la opinión de Blanco (2011, p.25), quien plantea que: "Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano". Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes. Se hace evidente que la clasificación de las competencias debe ir encaminada a favorecer una formación integral generadora de personas competentes para la vida y la profesión.

A continuación, se expone la clasificación de competencias propuesta por Tobón en 2013:

- Básicas: son las fundamentales para vivir en sociedad.
- Genéricas: son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones.
- Específicas: competencias propias de una determinada ocupación o profesión.
- Tienen alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos.

Tobón (2016) afirma que en la educación superior se tiende a trabajar principalmente con las competencias genéricas y las específicas. Según el Proyecto Tuning, competencias genéricas son los aspectos que debe cumplir cualquier profesional ligado a la educación, que cubren de manera transversal el desarrollo óptimo de su labor de una manera competente, y, competencias específicas corresponden a la noción propias de la ocupación, cumpliendo tareas complejas de manera precisas (Universidad de Deusto, 2010).

Corresponde clarificar la clasificación de competencias desde la perspectiva profesional educativa, acercarse a una visión integradora. Toda competencia está enlazada al desempeño de una profesión, rol u oficio, y se redactan en términos de acciones o resultados específicos a lograr

dentro de un proceso de trabajo (Valencia, 2005).

Según las investigaciones de Mc Clelland (1993), el desempeño exitoso de las personas en unos u otros roles profesionales, no está directamente relacionado con lo aprendido en la universidad o institución educativa, sino con ciertas características subyacentes a la persona que dominan su desempeño superior, tal como lo describen los hermanos Spencer y Spencer (2002).

En este análisis referencial y conceptual es pertinente abordar también los criterios relacionados con las clasificaciones de competencias desde la perspectiva educativa o de la planificación curricular, se clasifican en funcionales o técnicas, instrumentales o de apoyo a las anteriores, y competencias genéricas. Las competencias funcionales o técnicas son las que definen el contenido fundamental de un diseño curricular, se redactan en términos de procesos. Las competencias instrumentales son las que sirven de apoyo a la extensión de las funcionales o técnicas, se redactan en términos de conocimiento y utilización de recursos o herramientas. Las competencias genéricas son de carácter genérico porque están presentes en diversas profesiones, oficios o roles, se redactan en términos de disposiciones personales o de habilidades sociales.

Desde una perspectiva integradora, con los referentes teóricos señalados, los autores destacamos que, estas tres clasificaciones se integran en la que define en la presente investigación como competencias profesionales: el reflejo de articular los saberes, las actitudes y las aptitudes del individuo para que éste logre dar un salto cualitativo donde el todo es algo diferente a la suma de las partes, puesto que la capacidad de respuesta del individuo está determinada a través del perfil de salida, no en el resultado de una suma parcial de pequeños desempeños.

Bajo este enfoque, la competencia se refiere a un conjunto de resultados expresados en términos de desempeño profesional, como una meta a alcanzar, al final de un proceso educativo. En esta perspectiva, las competencias se clasifican en: funcionales o técnicas, instrumentales o de apoyo a las anteriores, y competencias genéricas o actitudinales/sociales.

Las competencias funcionales o técnicas son las más importantes en este enfoque, y definen el contenido fundamental de un diseño curricular. Estas competencias, generalmente, se redactan en términos de procesos.

Las competencias instrumentales son aquellas que sirven de apoyo a la extensión de las funcionales o técnicas. Estas se redactan en términos de conocimiento y utilización de recursos o herramientas.

Las competencias genéricas son, como su nombre lo indica, de carácter genérico porque están presentes en diversas profesiones, oficios o roles. También son denominadas actitudinales/sociales porque se refieren a aquellas capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes), disposiciones o características internas del individuo que son desarrollables, o bien las que se despliegan en las relaciones interpersonales. Éstas se redactan en términos de disposiciones personales o de habilidades sociales.

Independientemente de estas clasificaciones, es importante destacar a partir del criterio de Venegas (2011b) que la capacidad de un gestor educativo de resolver con entendimiento situaciones y problemas, haciendo valer sus pensamientos, sus actuaciones y demostrando que su preparación es mayor que la del resto, es el elemento que expresa su competencia.

Concepto que permite asumir que, las competencias:

- Son características permanentes de la persona
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, laboral o de otra índole
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad (Venegas, 2011a).

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento-docente-alumno pasando de los saberes a las competencias. Esto sólo será posible si se toma conciencia, se rediscute y se redefinen los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación (Agerrondo, 1993).

Es necesario mencionar, que los establecimientos educativos deben enseñar, por supuesto, todos los elementos conceptuales que el avance de la ciencia y las necesidades de resolver determine, pero, y con igual nivel de compromiso, es tarea del sistema escolar enseñar los procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos, aplicarlos a la realidad, las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar. Es entonces la redefinición la que subyace y da razón a la idea que los establecimientos educativos no se deben centrar ya sólo en los saberes, sino que debe poder dar cuenta de la formación de las competencias para el saber hacer.

De ahí que, desde el enfoque por competencias, los saberes deben ser: (Venegas, 2011a).

- Saberes prácticos: Incluyen los atributos de la competencia, saberes técnicos y saberes

metodológicos para el ejercicio profesional de la administración de la educación.

- Saberes teóricos: Conocimientos teóricos requeridos, propios y de disciplinas afines, para el ejercicio de la administración de la educación.
- Saberes valorativos: Querer hacer, predisposición y motivación hacia el autoaprendizaje; saber convivir, capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales. Conjunto de actitudes requeridas para el desempeño del profesional en administración de la educación.

Otro aspecto no menos importante para destacar es, que el desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Tanto es así, que un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación, la práctica delimita la teoría necesaria.

Malpica (1996), apoyándose en Schwartz, señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

En tal sentido, es posible resumir, sobre la base de lo anteriormente enunciado que, los planteamientos de la FBC en sus inicios produjeron multiplicidad de investigaciones y publicaciones vinculadas tanto a los aspectos teóricos, como a los aspectos prácticos de la gestión y de la formación por competencias; de allí que en la actualidad se cuente con diversidad de aproximaciones al diseño, educación y medición de las competencias (Sanghi, 2012).

En ideas de Pérez (2012) se está ante un escenario social que demanda cambios sustantivos en la formación de los ciudadanos, que supone retos a los sistemas educativos, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes como gestores educativos. Es este un reto que los formadores no pueden, ni deben eludir; asumirlo con alguna garantía de éxito requiere hacer una revisión del rol docente, apropiarse de los fundamentos de la gestión educativa, del aprendizaje (constructivismo), de los recursos disponibles (competencias informáticas e informacionales) y combinarlos en el diseño de estrategias educativas que promuevan el desarrollo de competencias de autogestión en los aprendices (aprender a aprender).

3. Conclusiones

El análisis y la sistematización de los referentes teóricos analizados en el presente artículo,

permitió a los autores del mismo definir el término de formación por competencias en la gestión educativa, como un sistema complejo, articulado y flexible de saberes que contemplan; habilidades, conocimientos, actitudes, valores, que en su conjunto se ponen al servicio de la planificación, organización , dirección/ejecución y control de los procesos formativos en el ámbito educativo, lo que posibilitará a los gestores de la educación, la resolución de problemas que se le presenten en el contexto de la organización donde se inserte para hacer eficiente y eficaz su desempeño personal y/o profesional en búsqueda de la mejora y calidad educativa.

Desde la perspectiva abordada, el aspecto más interesante del debate teórico analizado, está en tener cuenta el valor de la planificación curricular para una mejor gestión del profesor como gestor educativo, la conjugación en la gestión con este carácter propio de la educación, de la teoría y la práctica, en la importancia de dicha gestión para impulsar los procesos de mejora continua en las organizaciones escolares, así como, en la implicación de esta para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes a partir de la cual alcancen los pilares básicos de la educación. Todo lo cual nos ofrece una oportunidad de volver a reflexionar sobre estos interesantes aspectos.

4. Referencias Bibliográficas.

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación.* Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Vol. III 116. OEA eds.

Blanco, A. (2011). *Tendencias actuales de la investigación educativa sobre rúbricas.* En Bujan Vidales, K., Rekalde Rodríguez, I. & Aramendi, Jáuregui, P. *La evaluación de competencias en la ecuación superior.* Rúbricas como instrumento de evaluación, Alcalá de Guadaira, Sevilla, España: Ed. MAD, 59-74.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. & Nanzhao, Z. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Compendio). Francia: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz-Barriga, A. & Pons, E. (2011). *La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas.* Revista d´innovació docent universitaria, 3.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional.* Revista de Educación *Educativa;* 20 (1): 7- 43.

Flórez, R. (1994). *Evaluación Pedagógica y Cognición.* Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill Interamericana.

Guzmán, I. & Marín, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación.* REIFOP, 14 (1), 151-163. Consultada el 25 de abril de 2011 en www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

Ibáñez, C. (2007). *Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual.* Revista de Educación y Desarrollo, no. XIX (6). Recuperado el 27 de Febrero de 2011 de http://www.cucs.udg.mx/

Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, Métodos y aplicaciones en el sector salud.* Montevideo, Uruguay: Cinterfor- OPS.

Jornet, J. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios.* Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz. Documento policopiado.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* (2ª Ed.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Le Bortef, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona, España: Gestión 2000.

Malpica, M. (1996) *El punto de vista pedagógico.* En Argüelles, A. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa. pp. 123 -140.

Martín F. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes.* Un manual para cualquier tipo de organización. Madrid: Mc Graw Hill.

Mc Clelland, D. (1993). *Introduction in Spencer L.M. and S.M. Competence at Work.* New York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.

Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la buena enseñanza. Criterios para los cuatro dominios de la enseñanza de calidad.* Santiago, Chile: MINEDUC.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* (UNESCO, Ed.) París, Francia: *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.*

Navarro Reyes, Y. & Pereira Burgos, M. y Pereira de Homes, L. y Fonseca Cascioli, N. (2010). *Una mirada a la planificación estratégica curricular.* Telos, [en linea] 12(2), pp.202-216. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006

OCDE (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.* Ed. Instituto de Tecnologías Educativas. España.

Organización Estados Americanos y Ministerio de Educación Pública [OEA-MEP]. (2006). *Indicadores para una buena gestión escolar en un modelo educativo basado en competencias.* Proyecto Hemisférico Gestión y certificación escolar para la formación y acreditación de competencias laborales y claves en el II nivel de la educación secundaria. San José, Costa Rica: OEA-MEP.

Organización Internacional del Trabajo. (2010). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral.* Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR), http://www.ilo.org./public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxx/esp [consulta; 8 septiembre 2013]

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.* Recuperado el 18 de Octubre de 2013, de www.oecd.org: http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf

Paredes, J. & De la Herán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria.* Madrid, España: Ed. Pirámide.

Pérez, J. (2012). *Competencias laborales: Remozamiento del concepto, método para evaluarlas, medirlas y caracterizar a las personas.* (CIGET, Ed.) Revista Avanzada Científica, 5(1), 1-19.

Román, P. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula.* Madrid, España: EOS.

Romero, C. (2009). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar.* Buenos Aires: Aique.Rychen y Hersh, 2002

Sainz De Vicuña, José María. (2003). *El Plan Estratégico en la Práctica* (Tercera edición). Esic Editorial. España.

Sanghi, S. (2012). *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations.* (3ª Ed.) New Delhi: India. Bussiness books from SAGE

Spencer, L., & Spencer, S. (2002). *Libro competencias.* Recuperado el 04 de Octubre de 2013, de

www.scrib.com: http://www.scrib.com/doc/19788609/Libro-Competencias-Spencer.

Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales.* Revista Herramientas(57), 55.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* (4ª Ed.).México D. F., México: Ecoe.

Tobón, S. (2016). *Experiencias en la Implementación de la Gestión Del Talento Humano Desde el Pensamiento Complejo*. Bogotá, Colombia: kresearch Corporation.

Tobón, S. (2017). *Pensamiento Complejo: Evaluación y Desarrollo Mediante Proyectos Formativos.* Bogotá, Colombia: Kresearch Corporation.

Unesco (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres, Inglaterra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*

UNESCO. (2004). *Management in Latin America and the Caribbean, are we on the right track?* Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-

Universidad de Deusto. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Valencia, M. (2005). *Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?* Estudios Gerenciales, 21(96), 5-12.

Valera, O. (2014). *Problemas científicos de la educación contemporánea. Mirada epistemológica desde la pedagogía y la psicología.* La Habana, Santiago, Chile: DIBAM.

Vargas, F., Casanova, F. & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación.* Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.

Venegas J. (2004). *Planificación educativa: bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI*. San José, Costa Rica: EUNED.

Venegas J. (2008). *Gestión educativa basada en competencias. Congreso educativo organizado por el Colegio Profesional de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO).* San José, Costa Rica.

Venegas J. (2011a). *La educación en un contexto de calidad: enfoques siglo XXI.* Lección Inaugural Curso Lectivo 2011. Dirección Regional de Turrialba. Cartago, Costa Rica.

Venegas J., (2011b). *Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación.* Revista Gestión de la Educación. Escuela de administración educativa. Universidad de Costa Rica. ISSN: 2215-2288

Vergara, M. (2003). *Evaluación de las prácticas profesionales. El desafío de evaluar procesos.* (C. Pedagógico ed.) Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Santiago, Chile: Ediciones Mensajero.

Villarroel, C. (1990). *El Currículo de la Educación Superior. Concepción, Bases y Fundamentación Pedagógica* (primera edición). Ediciones Dolvia. Venezuela.

ANÁLISIS DE LA PALABRA GESTIÓN EN UNIVERSIDADES ESTATALES DE NICARAGUA

Xiomara Machado Bello

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

1. La palabra Gestión

La palabra gestión se escucha frecuentemente, siendo muy utilizada y relacionada con la acción de administrar en diferentes ambientes de la instituciones públicas o privadas, pero generalmente no se habla de gestión propiamente, sino acuñándole una línea específica como: gestión universitaria, gestión pública para resultados, gestión de la calidad; gestión empresarial; gestión de talento humano; gestión de la tecnología; gestión por procesos; indicadores de gestión; gestión por competencias; incluso diferentes instituciones que certifican sus productos o servicios a nivel internacional establecen sistemas integrados de gestión donde se interrelación la calidad, seguridad ocupacional y ambiente.

En el ámbito universitario nicaragüense, se viene hablando de gestión en sustitución de la administración tradicional, la gestión universitaria es llamada gestión institucional, donde se conjugan el marco jurídico, la toma de decisiones, la estructura organizacional, los recursos materiales, económicos, financiero y el talento humano, además es considerada una función más del quehacer institucional, la cual tiene carácter trasversal a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión o proyección social.

En la actualidad, la globalización, la tecnología, la competitividad y el cambio climático generan un entorno donde las instituciones y organizaciones deben mantenerse o crecer en el sector de mercado donde se encuentran, al igual el sector universitario debe mantener y mejorar la calidad educativa, así como los resultados a la sociedad. En ambos ámbitos, la gestión debe establecer las acciones y recursos, dirigiéndolos al cumplimiento de la misión, visión y objetivos, de cada institución pública o privada.

En las universidades estatales nicaragüenses, la gestión universitaria aun vista como gestión institucional, se puede diferenciar de la gestión de una universidad privada, por la asignación del presupuesto estatal y el nivel de participación de los diferentes estamentos en la toma de decisiones, las cuales se les conoce como decisiones colegiadas.

La gestión en las universidades estatales es una función más que deben realizar o es un accionar interno y externo que deben cumplir, para lograr sus fines y objetivos, en una sociedad del conocimiento; en una sociedad más tecnológica; una sociedad más exigente en cuanto a la calidad y rendición de cuentas.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra "gestión" tiene dos significados: acción y efecto de gestionar, y acción y efecto de administrar. Pero ¿qué es realmente la acción y efecto de gestionar? Para eso es interesante indagar en la etimología de la palabra gestión y conocer qué otros aspectos consideran este término de uso tan común en nuestros días en empresas, organizaciones públicas y privadas, instituciones educativas y hasta en la calle misma. Hurgando en Internet encontramos el documento "Los Procesos de Gestión" elaborado por Jorge Huergo, quien nos dice que "gestión" proviene de gestus, palabra latina que significa actitud, gesto, movimiento del cuerpo pero, a su vez, gestus deriva de otra palabra latina que es genere, que tiene varios significados: llevar adelante o llevar a cabo; cargar una cosa; librar una guerra o trabar combate; conducir una acción o un grupo, o ejecutar, en el sentido de un artista que hace algo sobre un escenario.

Así tenemos que, según este autor, la palabra gestión proviene directamente de gestio-onis: acción de llevar a cabo¨ (Gestión en el Tercer Milenio, Rev. de Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM (Vol. 12, Nº 23, Lima, julio 2009).

La gestión, desde su definición por la Real Academia Española muestra que las personas con su actitud llevan a cabo acciones que permiten lograr objetivos propios o de otras personas, desde el mismo momento que una persona realiza una actividad o acción está gestionando, por ello para poder conocer aún más sobre la gestión, hasta llegar a la gestión universitaria es importante analizarla desde diferentes enfoques.

1.1. La Gestión desde el enfoque de la Administración privada

El industrial francés Henri Fayol (1841 – 1925) identificó cinco funciones de la dirección y formuló 14 principios para ayudar a los directivos realizen de forma eficiente sus tareas. Las cinco funciones eran planificación, organización, instrucción, coordinación y control, estas son las funciones o base de la administración que hasta nuestros días se mantienen, pero que en el trascurso del tiempo diferentes teóricos han venido estudiando con diferentes enfoques desde el generalista, clásica, basada en comportamiento, cualitativo, hasta el contemporáneo.

Conforme estos enfoque se ha pasado de considerar a la persona como objeto o parte un proceso a tomarlo en cuenta como talento humano y a reconocer que el trabajo del gerente no es simplemente pensar y de forma sistemática tomar decisiones con base a las funciones de la administración (planificar, organizar, dirigir y controlar), sino, que cada líder, gerente o jefe tiene el arte de gestionar, conforme a la estructura organizacional de una empresa o institución pública o privada, los recursos materiales, económicos, financieros y talento humano, para lograr objetivos.

Siendo la evolución de la administración como disciplina la que ha puesto atención al ser humano, con un enfoque humanista, mostrando la importancia de las relaciones humanas con fuerte orientación psicología, en un entorno organizacional donde el gerente, jefe o responsable, tiene que gestionar en condiciones donde la participación y esfuerzo del personal es fundamental tomando en cuenta el carácter, personalidad, actitudes, aptitudes y conocimientos, para lograr la efectividad y competitividad empresarial, en un mercado cambiante y globalizado, es por ello importante mencionar una definición de administración propuesta por Koontz y O'Donnell "La dirección de un organismo social y su efectividad en alcanzar objetivos, fundada en la habilidad de conducir a sus integrantes".

Otro término importante a mencionar es: "El término administración se refiere al proceso de conseguir que se hagan las cosas, con eficiencia y eficacia, mediante otras personas y junto con ellas" (Robbins & De Cenzo, 2009: 6). En la definición de estos actores, se acuña el termino proceso el cual es una secuencia de procedimientos y actividades, para llevar a cabo las funciones que Fayol determinó, pero a la vez con el menor recurso y cumplir los objetivos previstos, con y junto con las personas, esto conlleva a que el gerente conjugue una serie de pensamientos y decisiones para cumplir con su rol en la gestión o administración de cualquier institución pública o privada.

Estos roles de los gerentes en la administración o gestión fueron analizados por:

> Henry Mintzberg a finales de 1990, realizó un estudio sobre los roles gerenciales, lo que se refiere a categorías específicas de acciones o conductas administrativas que se esperan de un gerente, siendo los roles interpersonales involucran personas dentro y fuera de la organización, roles informacionales implica recabar, recibir y diseminar información, roles decisionales implica la toma de decisiones o elecciones (Robbins & De Cenzo, 2013, p. 6)

Estos roles se entrelazan en la gestión o la acción de administrar del líder, gerente o jefes, para optimizar los recursos, tomar decisiones y gestionar el talento humano, que permita lograr que una empresa se mantenga y crezca en el sector del mercado donde se encuentra, lograr una satisfacción del cliente interno –externo y satisfacción de sus accionistas o propietarios. En el caso de las Universidades estatales estos roles también están presentes en líderes, funcionarios y gremios, para gestionarla y cumplir con su misión y visión institucional, tomando en cuenta un marco normativo, establecido como institución de educación superior estatal, debiendo responder a las exigencias que el entorno interno y externo demanda.

1.2. La Gestión desde el enfoque de la Administración Pública

> La voz gestión ha tenido un empleo muy intenso en Francia desde tiempo atrás. Nació con la ciencia de la administración pública misma: Charles-Jean Bonnin la usó en 1812, cuando refirió la ejecución de las leyes como un asunto necesario a la "gestión de los asuntos públicos" (gestion des affaires publiques). [2] En español dicho vocablo ha sido usado como sinónimo de administración, o, más generalmente, como una parte de esta. De modo que el gestor es un procesador, un hacedor de acciones. Inclusive la gestión se concebía como algo que apunta exclusivamente al funcionamiento de esa administración y tenía un matiz de actividad secundaria y subordinada. [3] Sin embargo, desde la década de los ochenta, gestión comenzó a ser usada como antónimo de administración, precediendo e inspirando a la corriente anglosajona de la nueva gestión pública (new public management) (Guerrero, 2001, p. 1)

La acción de administración que realizan las universidades estatales, son una gestión pública, tratada como una función más, a veces sin igual relevancia que la docencia, la investigación y la extensión o proyección social, sin embargo, la gestión universitaria parte desde su establecimiento legal en la Constitución Política de Nicaragua del año 1987 en su Art. No. 125 y dispone lo siguiente:

> Las Universidades y Centros de Educación Técnica Superior gozan de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa, de acuerdo con la ley. ... Los profesores, estudiantes y trabajadores administrativos participarán en la gestión universitaria. …. según la ley No. 89.- Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación superior deben ser financiados por el Estado, recibirán una aportación anual del 6% del Presupuesto General de la República.

Este artículo de la Constitución le da vida a las universidades estatales, exigiendo una gestión universitaria participativa, conforme sus estamentos y forma de gobierno, financiadas por el Estado, aunque son autónomas, deben responder a las exigencias que la sociedad nicaragüense está demandando, siendo mayor calidad educativa en la formación de profesionales, más y mejores resultados de investigación, una universidad estatal, más presente en la comunidad, así mismo un mayor control y rendición de cuentas del 6% de presupuesto estatal asignado a la universidades públicas.

Aun con todas estas exigencias o mandatos, las universidades estatales, aún conservan una gestión lenta y burocrática, haciéndose necesario llegar a tener una gestión estratégica, que valore los diferentes escenarios, que tome en cuenta la gestión del conocimiento, el cambio climático, los avances tecnológico, la internacionalización de la educación, que comprendan que lo único permanente es el cambio y los valores que el personal docente, no docente, autoridades y gremios le imprimen a la gestión universitaria o institucional, para responder a las exigencias de la sociedad nicaragüense.

1.3. La Gestión desde el enfoque Educativo

> En el ámbito educativo a partir de los años 70, el modelo de gestión empezó a cambiar la forma de dirigir las instituciones educativas..., con los movimientos de calidad, con una marcada influencia en América Latina…… La segunda, es la Administración Educativa, que se origina inicialmente en Inglaterra con el nombre de Dirección Educativa y en los Estados Unidos y Australia como Administración Educativa…Como puede observarse, la evolución y aplicación práctica de la gestión educativa ha Estado sujeta a los cambios y reformas en el Estado, la administración pública y las políticas educativas. Precisamente, en las décadas de los años 80 y 90, la incidencia directa de los procesos de globalización y apertura e internacionalización de los mercados en América Latina produce importantes cambios políticos, económicos y administrativos, lo cual genera transformaciones, tanto a nivel del Estado, como de las organizaciones públicas y privadas y en el sector educativo. (Correa, Álvarez & Correa , 2019, p. 1,2,3)

> En un trabajo de Juan Enríquez, del Centro de Estudios Latinoamericanos David Rockefeller, de la Universidad de Harvard, titulado Los Imperios del Futuro Serán los Imperios de la Mente, se dice: “En la actualidad la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo, basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos; los que no lo hablan, los que no

> codifican, los que no invierten en computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres, porque son analfabetos en el idioma que domina la economía del planeta… Luego vino un nuevo alfabeto, el genético, que será dominante del mundo futuro. Los pueblos o civilizaciones que lo entiendan y lo hablen, van a ser los países dominantes del mundo… (de Donini & Donnini, 2003, p. 5)

Las universidades estatales, no son ajenas a estos cambios y antecedentes que se mencionan en estos dos artículos, por ello es importante mencionar, como la sociedad misma ha venido haciendo cambios que presionan la gestión educativa, pero no a un aspecto meramente administrativo, sino a un proceso de gestión educativa estratégica, que tome en cuenta el entorno global; los avances y el uso de la tecnología como medio de información, comunicación y aprendizaje; la realidad socioeconómica; las exigencia del mercado laboral nacional e internacional; la internacionalización de la educación superior; las exigencias de la sociedad a través del Estado.

Estos cambios deben contribuir a la mejora de la calidad educativa, con un proceso de enseñanza - aprendizaje más proactivo más dinámico, que responda a empleabilidad, al emprendimiento; a una sociedad multiculturalidad, multiétnica, multilingüe; a una generación de mejor investigación, desarrollo e innovación, que genere una sociedad del conocimiento, para contribuir al desarrollo de la sociedad nicaragüense.

1.4. La Gestión Universitaria desde el enfoque de la Autonomía en las Universidades Estatales en Nicaragua

Ley No.89 Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior dispone en su artículo 8.- "Las Universidades y centros de Educación Técnica Superior del país gozarán de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa".

Esta ley, automáticamente les define a las universidades estatales una gestión universitaria o institucional que se basa en una Autonomía, que lleva la acción de administrar, desde una gestión académica, política, administrativa y financiera, pero a la vez estás se llevan a cabo dentro de una gestión llamada estratégica y gestión funcional, que a continuación se detallarán:

1.5. Gestión Académica

La gestión académica, es la acción de administrar o de instrumentación de los objetivos del

proceso de enseñanza y aprendizaje (docencia), la investigación y la extensión o proyección social, estas funciones se planifican, se organizan, se dirigen; se controlan desde la supervisión y evaluación del desempeño docente; este personal tiene libertad de cátedra, por ello tienen cierta autonomía, en muchos casos menosprecian a la gestión o tienen aversión a cumplirla; los docentes eligen a sus autoridades; la toma de decisiones es colegiada, el sistema de evaluación insipiente, siendo la antigüedad uno de los aspectos más relevantes tomados en cuenta para los acuerdos salariales.

En los grupos de investigación es marcada la autonomía o auto gestión de recursos económicos, cuando poseen ingresos propios para realizarla, en su mayoría muestran un aislamiento de la gestión institucional; la extensión o proyección social es llevada a cabo desde actividades deportivas, culturales, hasta proyectos dirigidos a comunidades esto según el perfil de egreso de las carreras y de las estrategias establecidas por la universidad, para contribuir a la sociedad.

Es en la gestión que se realiza las mejoras a la calidad académica, mediante la aplicación de los procesos de autoevaluación institucional y programas de carreras, para una acreditación nacional o internacional. Las universidades nicaragüenses son verificadas con carácter obligatorio por el Estado, a través del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación (CNEA), con carácter voluntario a nivel centroamericano a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación (SICEVAE), aun así, estas mismas universidades, pueden voluntariamente acreditarse a nivel internacional con agencias acreditadoras según el perfil de cada carrera.

En la gestión académica se está incorporando muy lentamente la gestión del conocimiento, sin embargo, los avances de la tecnología informática han influido en la transformación curricular de las carreras, principalmente se integra la virtualización, para que sea un elemento positivo de la gestión académica y de mayor acceso de los bachilleres a la formación profesional. Esto se ha logrado visualizar más en la masificación de las universidades privadas, desde la modalidad por encuentros, donde el currículo de la carrera combina las horas presenciales y no presenciales del aprendizaje.

En las universidades estatales aún se conserva con mayor énfasis la modalidad regular, donde el estudiante tiene que hacer presencia por turnos, siendo diurno y nocturno, incluso se conoce que hay dos elementos que influyen en la gestión académica, la deserción y repitencia estudiantil, para las universidades estatales esto afecta la matricula; el sistema de distribución de aula; el establecimiento de horarios de clases; el número de estudiantes por aula; el número de

personal docente según carga académica; asignación de personal administrativo que garantice las condiciones de higiene y limpieza en las áreas destinadas a la docencia, todo esto a su vez afecta la ejecución presupuestaria.

Dentro del análisis de la gestión académica, es importante mencionar la gestión curricular la cual está definida de la siguiente manera: ¨La Gestión curricular dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículo¨ (Betty Ann Rohlehr, 2006, p. 2).

Mediante la gestión curricular se logra la transformación curricular de los programas de carreras en las universidades estatales, para ello se establece toda una estructuración interna implícita en la estructura organizacional, desde la autoridad máxima académica, responsables de áreas específicas, hasta llegar al jefe del departamento o coordinador de carrera en cada facultad, pero también se establecen comisiones ad-hoc en los departamentos o facultades, para lograr la participación de los docentes en este proceso.

Siendo esta última la instancia más importante ya que aquí se gestiona: carga académica, la asignación de docentes de plantas u horarios según carga, se coordinan las reuniones metodológicas, la supervisión docente; el material y medios didácticos para brindar la docencia en el aula de clases; la atención académica a estudiantes, se programan la visitas de campos, las prácticas de laboratorios, en varias universidades estatales también formulan los proyectos de curso que se presentan en las ferias internas y externa de la universidad, todo relacionado con el currículo de la carrera.

Es merecedor indicar que la gestión curricular es un factor de relevancia en la docencia universitaria, en la gestión académica, por ser la esencia del quehacer de las universidades, por su relación directa con la formación de bachilleres a profesionales, garantizando el perfil que se ha definido según las necesidades de la sociedad, donde también se toman en cuenta las necesidades del mercado laboral. Esta gestión también es incluida dentro de los procesos de autoevaluación para la mejora de la calidad académica.

1.6. Gestión Política

Ley No.89.- Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, les otorga a las universidades estatales, el derecho de formular su propia legislación interna, designar sus autoridades y autogobernarse, desde la misma elección de Rector el cual es un acto político, por

ello la gestión política, es la acción de administrar la estructura orgánica y sus órganos de gobierno que permitan la conducción de la universidad.

En la gestión política se eligen a las autoridades que generalmente son del claustro docente no necesariamente el que tiene el mayor nivel académico, pero si el que tiene consenso, la autorización, el apoyo y la colaboración de los demás docentes, estos de forma participativa y organización electoral eligen a los funcionarios, así mismo eligen a los representante gremiales, que se establecen en órganos colegiados, siendo el principal el Consejo Universitario, que dirige el futuro de la Universidad, durante un periodo de cuatro a cinco años, tomando en cuenta un contexto interno y externo.

El Consejo Universitario es un órgano colegiado de participación y de decisión, no así los Consejos de Facultad que solo dictaminan, aunque en algunas universidades estatales, estos consejos de facultad toman decisiones inherentes al quehacer la de Facultad. El Rector es la máxima autoridad ejecutiva de la universidad y presidente del Consejo Universitario, lleva a cabo la voluntad del colectivo universitario, que tiene algo de político, porque expresa la voluntad de los miembros, en la legalidad, y legitimidad de las decisiones que toma.

¨La función directiva es definida por José María Veciana (2002) como un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder. Los funcionarios electos, para conducción de la Rectoría y Facultades establecen un plan de gobierno el cual pasa a ser parte de la gestión estratégica (plan estratégico de la universidad), pero en algunas universidades las Facultades tienen autonomía, tienen infraestructura y recurso económicos, que hacen que se establezca muy poco el trabajo en equipo, para la toma de decisiones académicas y administrativas dentro de la misma Universidad.

La gestión política imprime en las universidades estatales una identidad y cultura organizacional, representándose mediante el conjunto de supuestos compartidos e implícitos, que se dan por sentado en la comunidad universitaria, lo cual determina la manera en que ésta percibe su entorno, piensa respecto a ellos y reacciona a ellos mismos.

¨Como afirma Edgar Morin, "la universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas, valores; la regenera reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; también genera conocimientos, ideas y valores que se introducirán en la herencia. Además, esta es conservadora, regeneradora, generadora" (Morin, 1998; Martínez, 2002).

La cultura organizacional de la universidad que se expresa en la gestión política posee tres características importantes: primero se trasmite al nuevo personal docente, no docente y estudiantes gremiales mediante el proceso de socialización; segundo influye en el comportamiento de la comunidad universitaria en el desempeño del quehacer institucional y tercero opera en tres niveles: 1. Manifestación física a través de la bandera, símbolo, escudo, logo, festividades, historia, ceremonias, valores publicados, y decoración; 2. Valores expresados en el plan de gobierno de cada Facultad y en el plan estratégico institucional (misión, visión, principios y valores), estos principios y valores a veces difieren del actuar de la comunidad universitaria, porque realmente los muestran en el comportamiento y desempeño del personal docente en el aula de clases, personal administrativo en su puesto de trabajo, la autoridad en su cargo y el estudiante en su ámbito estudiantil y 3. Supuestos básicos subyacentes son valores que se toman como un hecho en el paso del tiempo y llegan a ser parte del comportamiento organizacional y son resistentes al cambio, por ejemplo, los procesos electorales para elección de autoridades, son tensionantes en algunos casos, se siente un ambiente de estabilidad o inestabilidad según sea el caso en cada universidad, durante ese tiempo hay un periodo como de inercia para unos y de dinamismo para otros, es por ello que la cultura organizacional es el motor que contribuye a la gestión política y por ende a la universitaria.

1.7. Gestión Administrativa

Es la acción de planificar, organizar, dirigir y controlar los recurso materiales, equipamiento, infraestructura, personal administrativo, para cumplir con los objetivos y fines de la universidad, es llamada como proceso de apoyo o servicios administrativos, que garantizan todo lo necesario para los procesos académicos, aquí se establece la planificación como proceso institucional (planificación estratégica, operativa, seguimiento y evaluación), aunque se presentan problemas en la aplicación de este proceso, se debe a que se está iniciando a instaurar una cultura de planificación, ya que esta ha tomado auge dentro de la gestión, después haberse realizado los procesos de autoevaluación institucional en las universidades.

Así mismo el proceso de planificación es un elemento esencial de la gestión administrativa, es un requisito de acreditación nacional e internacional, a la vez es un medio del control interno establecido por las nuevas disposiciones de la Contraloría General de la República, las cuales fueron emitidas el 15 de mayo del año 2015, en estas disposiciones también se establece la cultura de la planificación en las universidades estatales debe ser con enfoque de riesgo.

Por lo antes mencionado las universidades estatales a través de sus representantes en el Consejo

Nacional de Universidades han venido analizando de forma conjunta estrategias de mejora en la cultura de la planificación, entre ellas: El análisis de la automatización de este proceso junto al proceso de presupuesto y adquisiciones la integración de los planes de mejora a la planificación operativa; mejora de la divulgación de resultados; como generar mayor incidencia en la toma de decisiones de las autoridades, analizar los riesgos inherentes a las funciones universitarias y generar una dinámica institucional en función de la elaboración, seguimiento y evaluación de la planificación.

Dentro de la gestión administrativa, la organización y control se establece a través de una estructura orgánica u organigrama donde se muestran las líneas de autoridad, unidad de mando y tramos de control, la cual debe responder a la planificación de la universidad, esta estructura es colegiada en la gestión académica y es de carácter vertical en la gestión administrativa, observándose desde el Rector hasta el cargo más bajo en los niveles establecidos, así mismo muestra la dirección y estilo de liderazgo de la autoridades, funcionarios y responsables de cada área, que toman decisiones colegiadas.

Es importante hacer notar que la mayoría del personal administrativo de las universidades son profesionales, que pueden generar una mejor gestión, para cumplir con los objetivos y metas propuestos. No obstante se gestiona el talento humano, pero con mayor énfasis en el personal administrativo, aunque no se aplica la evaluación del desempeño metodológicamente, se les emplea más controles que al personal docente, desde la marcada de entrada y salida de la jornada de trabajo, control de permisos, llegadas tardes, no marcadas, aplicación de reglamento interno y manual de funciones. A pesar de las diferencias antes mencionadas, tanto al personal docente como al personal administrativo se les brinda los beneficios de convenios colectivos, en ambos sectores poco se aplican planes de capacitación dirigidos a educación continua y mejora del desempeño en su puesto de trabajo. Estos aspectos han sido tomados en cuenta en los planes de mejora establecidos como resultados del recién pasado proceso de autoevaluación de las universidades y llevado a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

1.8. Gestión Económica y Financiera

La Gestión presupuestaria según la Ley 89.- Ley de Autonomía de las IES implica la elaboración del presupuesto interno, esto conlleva la formulación, la aprobación, el control – ejecución y cierre presupuestario, en todos estos momentos del proceso de presupuesto el Consejo Universitario establece, una comisión económica que está compuesta por autoridades y representantes gremiales, que dictaminan sobre el presupuesto, para su aprobación, ajuste y cierre

anualmente, posterior a esto el Rector de la universidad lo presenta al Consejo Universitario, para su aprobación. Las aprobaciones del presupuesto realizadas por el Consejo Universitario sean esta total o ajustes trimestrales, son ejecutadas por el Rector quien por ser la máxima autoridad ejecutiva debe llevar acabo las decisiones, pero éste delega a la Vicerrectoría Administrativa que es el área que administra el presupuesto de la universidad, esta a su vez delega al área de Presupuesto, que en algunas universidades, está dentro del área financiera, en otras esta como una área a nivel de Dirección o División.

Esta área conforme las disposiciones del Consejo Universitario, Comisión Económica, Rector y Vicerrectoría Administrativa, controla y coordina la formulación, ejecución, control y cierre del presupuesto a nivel institucional, garantizando en términos procedimentales la Ley No. 550, Ley de la Administración Financiera de Régimen Presupuestario, pero desde el punto de vista de su distribución, el presupuesto tiene una mayor carga salarial, estos altos costos salariales se reflejan en la gestión universitaria, lo que hace insuficiente el presupuesto, para la gestión de la investigación y extensión, las cuales dependen de la gestión de fondos o de generación de ingresos propios, para su funcionamiento y desarrollo.

La gestión financiera, es el ingreso y egreso de la universidad, es lo efectivo y tangible, para llevar a cabo sus objetivos y fines, esto sin perjuicio de la rendición de cuenta y fiscalización, a posterior, por la Contraloría General de la República. Sin embargo, el Estado ha establecido más controles, para la ejecución del presupuesto ligándolo directamente a la planificación y a la programación anual de compras. Es importante mencionar que se ha tenido conocimiento que el presupuesto en sus antecedentes se ha distribuido en algunas universidades, por razones histórica, pero muy poco, tomando en cuenta las prioridades establecidas en los planes estratégicos o planes de desarrollo.

Las universidades estatales tienen un exhaustivo registro y control, de los ingresos y egresos de tal manera que aplican una contabilización por catálogo por objeto del gasto, que permite conocer el destino y uso de los fondos, todo conforme los principios de contabilidad generalmente aceptados, pero aún no se tiene un control por función universitaria.

La evaluación económica financiera, se realiza a través de informes trimestrales y anuales a las autoridades correspondientes, hasta el nivel del Consejo Universitario, estos informes contribuyen a la elaboración y entrega del informe físico - financiero que las universidades estatales por Ley deben enviar a la Comisión Económica de la Asamblea Nacional, Contraloría General de la República y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, así mismo esta información contribuye a

la rendición social de cuentas que elaboran las Universidades miembros del CNU y que se publica anualmente.

Sin embargo la gestión financiera y económica está siendo revisada por la universidades estatales, para su modificación y ajuste a una nueva forma de formular, controlar y ejecutar el presupuesto, esto debido al proceso de autoevaluación, que conforme la guía de la CNEA, indica que debe haber una adecuada relación entre los recursos financieros y el Plan Estratégico Institucional y que la distribución presupuestaria debe establecerse por funciones (Docencia, Investigación y Proyección Social.). Esto permite analizar que el Estado está dirigiendo esfuerzos, para que el presupuesto este en correspondencia con la calidad de los resultados de las funciones universitaria y del cumplimiento del plan estratégico, que indica el desarrollo y crecimiento de la universidad.

1.9. Gestión estratégica

Es la acción de administrar, que tienen los líderes o funcionarios universitarios dentro del rol directivo para la toma de decisiones, en la cuales se considera el contexto interno y externo, de tal manera que conduzca a la universidad, según su plan estratégico, pero en ocasiones la base no es el plan estratégico, si no las condicionantes del entorno, que de forma colegiada toman dichas decisiones y se espera que ellas contribuyan a la mejora o ajuste o reformulación del desarrollo de la Universidad.

Generalmente en las universidades estatales, la comunidad universitaria desconocía el plan estratégico, pero en los últimos años los procesos de construcción del Plan Estratégico son participativos, aunque no todos participan y el que no participa en muchos casos lo desacreditan, indicando que la planeación estratégica es solo de los jefes o funcionarios, que no fueron tomados en cuenta, para su definición y que es un documento que no es público, cuando esto sucede, tanto el personal docente, como el personal administrativo no se identifica, ni se comprometen con el plan estratégico, no lo sienten como propio y si participaron en la etapa de diagnóstico, indican que no les presentaron el resultado de su aporte, para lograr tener un plan estratégico.

Sin embargo en las universidades estatales, se han venido desarrollando procesos de planeación estratégica, participativo, siendo un requerimiento de normas de control interno, de acreditación nacional e internacional, es por ello que en cada una de las universidades se han venido estableciendo acciones de mejora del proceso de planificación (planeación estratégica, operativa, seguimiento y evaluación), tratando de instaurar una cultura de planificación ligada al presupuesto, a nivel institucional.

Así mismo se llevan a cabo acciones para la automatización de estos procesos, con el objetivo de hacer más ágil, fácil y rápida la gestión; de tal forma que se obtenga información en tiempo real, que permita una mejor toma de decisiones a todos los niveles de la organización, un mejor control, ejecución y evaluación del plan operativo y de todas aquellas actividades extra, plan que se han llevado a cabo y que han sido generadas por el dinamismo de la Universidad.

Estas mejoras que las universidades estatales vienen desarrollando, para la mejora de la gestión estratégica, es importante resaltar que, para el éxito de éstas acciones, así como la ejecución de plan estratégico, se requiere del liderazgo de las autoridades, la asignación de recursos y la gestión de un talento humano según el crecimiento y desarrollo previsto para la universidad, es por ello importante mencionar que para ¨Taylor y Peterson, (2008), plantean la necesidad de articular la planeación estratégica con un efectivo liderazgo institucional y un proceso realista de asignación de recursos.¨ Las universidades estatales ya vienen desarrollando acciones para lograrlo y las autoridades han tomado conciencia de la importancia que tiene para la gestión de la universidad¨.

Aunque se ha abordado, una gestión universitaria en correspondencia con la autonomía, en algunas universidades estatales se maneja el término de gestión estratégica, para llevar a cabo la administración, de todos aquellos lineamientos, ejes u objetivos, que se consideran estratégicos, para el cumplimento de las funciones universitarias, en correspondencia con la misión y visión de la universidad, es decir llevar a cabo el plan estratégico en cada universidad según su particularidades y decidiendo cumplirlo en un determinado periodo. Es importante mencionar que, dentro de la gestión estratégica de las universidades estatales, se le da énfasis al lineamiento, eje u objetivo de la internacionalización, mediante diferentes acciones que han permitido el establecimiento de redes temáticas, movilidad académica, establecimiento de convenios de colaboración con otras instituciones universitarias u organismos relacionados al quehacer universitario.

1.10. Gestión Operativa

Es la acción de administrar los procesos internos, operativos o funcionales, que los funcionarios o jefes de área, conforme a la estructura organizacional, logran que el quehacer institucional se dinamice (las actividades que se desarrollan día a día) y que deberían estar en correspondencia al cumplimiento de los resultados previstos en los planes operativos anuales, derivados del plan estratégico y que el personal administrativo y docente asuman la responsabilidad para alcanzarlos.

La gestión operativa es conocida o mencionada, como lo rutinario o lo que realizan las universidades, para cumplir la Misión, es el quehacer del día a día, aquí se gestiona lo previsto o no previsto, esto hace el ajuste a los planes, presupuesto y programa anual de compras, también se asumen compromisos en actividades académicas, con otras instituciones u organismo de carácter nacional e internacional. Las universidades estatales se ven inmersas en un dinamismo operativo que, por su misma razón de ser, hace que todos los días, se ajusten actividades del plan operativo y cuando son acciones externas, estas pueden o no afectar el presupuesto y el plan estratégico.

Dentro de la gestión operativa, está la comunicación a todos los niveles dentro de la estructura organizacional, esta es de suma importancia para la consecución de los objetivos o actividades previstas en los planes operativos, pero aún se tienen problemas de comunicación y de coordinación a lo interno de las áreas, la persistencia de estos problemas genera retraso en el cumplimiento de las actividades, clima laboral no agradable, indiferencia y falta de compromiso. Por lo antes mencionado tanto el liderazgo de las autoridades con una buena definición de mecanismos de comunicación permitiría un mejor desempeño institucional a lo interno y externo.

La gestión operativa hace que la universidad avance cada día, esta hace que genere un ambiente de trabajo, donde se entrelazan todos los miembros de la comunidad universitaria, cada uno en el lugar que ocupa dentro de la dinámica universitaria, cada quien desempeñándose y realizando actividades propias a su cargo, aquí es importante mencionar el trabajo que realiza el personal de servicios, como los señores vigilantes, las señoras afanadoras, los jardineros, mantenimiento, que a veces no los vemos, pero aseguran el resguardo, la limpieza, el ornato, las aulas, los laboratorios y otras áreas de trabajo a nivel institucional, considerando que a veces ellos desconocen del gran valor que tiene su trabajo, para la realización de las actividades e imagen de las universidades estatales.

En esta gestión operativa, está el personal técnico, por ejemplo los contadores, no son visibles pero registran cada centavo que sale de las cajas de las universidades, las personas reciben un cheque desconociendo el número de personas que intervinieron en su elaboración, registro, control y entrega, el personal de recursos humanos, que registra en cada expediente y en cada informe lo relacionado a la gestión del personal, el personal de Registro Académico que registran y resguardan los expedientes de la vida académica de los estudiantes, el personal de biblioteca que hoy están más atentos a capacitarse en el registro y control de bibliografía virtual, porque los estudiantes están demandando el uso de la tecnología, todos y cada uno del personal técnico independientemente de la universidad estatal, hacen del día a día una gestión operativa.

También se ve más claramente el día a día de la autoridad, decidiendo individual o colectivamente, presente en un acto, en una reunión dentro o fuera de la institución, aquí se visualiza al jefe del departamento elaborando la carga académica, llevando a cabo reuniones metodológicas, pero ejerciendo poca supervisión y control sobre el docente; y este por tener libertad de cátedra, en ocasiones no se preocupa por su preparación de clases, a veces por su formación está más inmerso en su profesión que en el cumplimiento de las actividades de la universidad, en la actualidad algunos de estos docentes brindan docencia en otras universidades, lo que hace que no dispongan del tiempo suficiente para consulta a los estudiantes o aumentar su nivel de formación académica.

La gestión de las universidades estatales, es muy compleja, porque además de lo antes mencionado, poseen un bajo índice de rotación de personal docente, muy poco relevo, con una brecha generacional y tecnológica entre docente - estudiante de aproximadamente de 20 a 30 años, donde se estima que en su mayoría los docentes son migrantes de la tecnología y los estudiantes son nativos tecnológicos, además de las funciones universitarias, las autoridades han asumido otras actividades que en muchos casos, no son propias de su quehacer institucional, entre ellos se pueden mencionar la radio y la televisión.

2. La Gestión Universitaria desde el enfoque de la Autoevaluación y Acreditación de las Universidades Estatales

Desde la primera conferencia Mundial de la Educación Superior realizada en octubre de 1998, se valoró la necesidad de evaluar la calidad de la enseñanza que brindan las universidades, en un contexto multidimensional, desde una autoevaluación interna, con una valoración externa independiente, así mismo se indica que los gobiernos deben crear las instancias que permitan llevar a cabo estos procesos de manera imparcial y transparente.

Lo mencionado ha influido para que el Estado nicaragüense haya pasado de ser un Estado benefactor a un Estado controlador, porque ha venido presionando por la mejora de la calidad de los resultados de las universidades y desde, el año 2013, se han visto inmersas en la evaluación de la calidad de su gestión académica y gestión administrativa, mediante la aplicación de la ley No. 704.- Ley Creadora del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y Reguladora del CNEA, donde establece que las universidades se deben de autoevaluar de forma reflexiva y critica, para la mejora, en el futuro serán acreditadas, para poder funcionar.

Dentro de esta ley se establece una guía de autoevaluación donde define las funciones que

realizan las universidades sean de carácter público o privada, las que interesa conocer para el presente análisis son:

> GESTIÓN INSTITUCIONAL: Comprende todo lo concerniente al proyecto institucional: visión, misión y políticas; la planificación, organización, dirección, control y la evaluación institucional; la gestión administrativa y financiera; la gestión para el aseguramiento de la calidad. Esta función está relacionada con las otras, ya que desde la Gestión se asegura, garantiza o apoya las funciones de docencia, investigación científica y de proyección social. (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, 2011, p. 13)

Como puede notarse, las universidades deben tener un fundamento filosófico o proyecto de creación donde enmarcan sus propósitos, en el caso de las estatales parten de la Ley 89 y de las leyes o decretos de creación, para su funcionamiento, en dicho proyecto debe tener establecido su misión o razón de ser, visión o prospectiva que se espera llegue a estar la universidad en un periodo determinado, los principios y valores en que sustenta su actuar, el marco normativo en que se fundamenta sus organización y, toma de decisiones, considerando los mecanismos internos de autorización y aprobación.

La exigencia de las universidades debe dirigir su actuar con un plan estratégico, pero que esté en correspondencia con el presupuesto asignado y el plan nacional de desarrollo humano. En esta gestión institucional se integra la infraestructura, para estar orientada al servicio de la docencia, la investigación, la extensión o proyección social y el bienestar estudiantil debe ser gestionado, para la formación integral de los estudiantes. Aunque se define la gestión institucional de manera estándar, para todas las universidades pero guarda su particularidad, su propia identidad, su propia forma de llevarse a cabo en cada una de las universidades estatales.

Cuando la gestión institucional de una universidad es valorada mediante el proceso de autoevaluación, se le aplican el 42 % del total de indicadores, utilizando criterios empresariales entre ellos eficiencia, eficacia efectividad, funcionalidad, adecuación, transparencia, disponibilidad y utilización de recursos, pero el 93 % de las técnicas de información, para esta valoración es análisis documental, siendo bastante difícil generar un juicio de valor, cuando hay criterios que aplicar y solo documentos revisar.

Es muy importante analizar que en el sector de la educación superior se mencionan temas

en relación al enfoque empresarial que las universidades deberían tener para mejor uso de los recursos, es por ello que se ha tomado la siguiente cita: "Es notorio que en el espacio educativo se presenta una tensión entre el enfoque empresarial mismo que evalúa a las instituciones de educación superior en vinculación con la eficiencia, y entre el enfoque académico que evalúa sus logros" (Palacios, 1995; Múnera, 2001 y Misas, 2001).

Pero las universidades estatales no tienen este enfoque, porque son instituciones sociales donde forman profesionalmente al ciudadano, para que contribuya al desarrollo de la sociedad.

3. Conclusiones

Partiendo de la definición de gestión por la Real Academia Española que hace énfasis en la acción de administrar y en la actitud de las personas para llevar a cabo acciones que permitan lograr objetivos y metas, previstas o no previstas, la gestión como tal, surge del desarrollo o evolución natural de la administración como disciplina social que está sujeta a los cambios operados en las concepciones del ser humano, del entorno económico, político, social, cultural y tecnológico que la sociedad impone.

Es por ello que, la gestión de las universidades estatales es muy compleja, porque cada una ellas tienen su propia realidad, estilo de dirección y conducción, que aunque se mencionan funciones de docencia, investigación y proyección social, comunes entre ellas, cada una tiene su forma de ejecutar la gestión universitaria o gestión institucional, cada universidad decide el enfoque, pudiendo ser administración privada, administración pública, educativa, autonomía (académica, administrativa, política y económica-financiera), funcional (estratégica u operativa) o de autoevaluación (institucional), estos diferentes enfoques no son separados se, aplican de forma interrelacionada, para la consecución de las actividades, metas y objetivos propuestos por la universidad, en sus planes operativos y planes de desarrollo.

En la gestión las funciones universitarias, están presentes todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria; el personal docente desde la aplicación del currículo en el aula de clases, en el laboratorio; la atención de consulta a los estudiantes, guiando proyectos de cursos; el personal administrativo garantizando las condiciones para impartir la docencia, la realización de una investigación o proyecto de proyección social: el estudiante asistiendo a sus clases, realizando sus formas de evaluación, sus formas de graduación; pero todos ellos representados por sus gremios y estos juntos con las autoridades tomando decisiones del funcionamiento, crecimiento y desarrollo de la universidad.

La gestión universitaria o institucional está inmersa o llevándose a cabo con autonomía, con asignación presupuestaria del Estado y con una cultura organizacional que se expresa mediante tres características importantes, primero mediante el proceso de socialización, segundo influye en el desempeño del quehacer institucional y tercero opera en tres niveles: siendo estos la manifestación física; los valores expresados en el plan de gobierno de cada Facultad y en el plan estratégico institucional y los hechos que con el paso del tiempo son resistentes al cambio y llegan a ser parte del comportamiento organizacional por ello se asegura que la cultura organizacional es el motor que contribuye a la gestión de la universitaria.

Sin embargo la gestión universitaria o institucional está siendo puesta en evidencia a lo interno y externo de la universidad mediante la aplicación obligatoria de un marco jurídico establecido por el Estado con el objetivo de evaluar la calidad de la enseñanza, inicialmente mediante una autoevaluación interna reflexiva y crítica, con fines de mejora y a posterior con fines de acreditación nacional, aun así esta misma forma de autoevaluación es aplicada de manera voluntaria con fines de acreditación internacional.

También está siendo regulada a través de nuevas disposiciones de normas técnicas de control interno emitidas por la Contraloría General de la República, esta última relacionada con el uso y destino de los recursos económicos asignados a las universidades estatales.

En estos procesos de autoevaluación definen la gestión institucional de manera estándar, para todas las universidades, indicando que deben tener un marco filosófico que han establecido para su funcionamiento; la misión, visión, principios y valores; el marco normativo en que se fundamenta su gobierno y administración; el presupuesto destinado para las funciones de docencia, investigación y proyección social, la infraestructura destinada para el cumplimiento de las funciones antes mencionadas y la forma de garantizar el bienestar estudiantil. Sin embargo, la gestión guarda su particularidad, su propia identidad, su propia forma de llevarse a cabo en cada una de las universidades estatales.

En la gestión antes mencionada se puede indicar que las autoridades, están iniciando a conocer y tomar conciencia de la importancia de los procesos de autoevaluación sean legales o voluntarios, como diagnósticos de la situación actual de las universidades, en cuanto al cumplimiento de la misión y visión, pero aun los estudiantes, personal administrativo y docentes desconocen de la relevancia de su participación, sea esta de carácter voluntaria o como un derecho establecido por ley, en el mejor funcionamiento y desarrollo de la universidad. En consecuencia, el estudiante se muestra más ajeno a estos procesos o no le la importancia debida, que se requiere para lograr una

mejora en todos los ámbitos de la gestión universitaria, en pro y beneficio del estudiante en su formación profesional.

Por consiguiente se hace necesario establecer mejores mecanismos de información y comunicación, que permitan divulgar los resultados del quehacer institucional; generar una cultura de gestión del desempeño, así mismo planes de capacitación continua y de formación que contemple el uso y manejo de la tecnología, dirigido al personal docente y personal administrativo; que incluya la mejora los mecanismos de control y supervisión conforme a la estructura organizacional, generar una sinergia donde el estudiante se sientan identificado y comprometido con su universidad, esto permitirá brindar mejores resultados a la sociedad.

Mediante el análisis realizado a las acepciones de gestión universitaria o gestión institucional por ley en las universidades estatales, se puede concluir que aunque sea llamada de diferentes maneras o enfoques según el ámbito donde se realiza, la gestión es la acción de administrar a lo interno y externo que conjuga la acciones, actividades, recursos y toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo, para el cumplimiento de los fines y objetivos establecidos en marco filosófico, de tal manera que se obtengan resultados que contribuyan a una sociedad que requiere, que la universidad le brinde respuesta a las demandas de mejor calidad en la formación de profesionales, resultados de investigación, más presencia en la comunidad, en correspondencia con el plan nacional de desarrollo humano, a la vez mantener y mejorar la trasparencia del uso de los recursos económicos asignados por el estado.

4. Referencias Bibliográficas.

Amanda Correa de Urrea, Angélica Álvarez Atehortúa, Sonia Correa Valderrama, *La Gestión Educativa un nuevo Paradigma.* (Año N/D).

C. de Donini, Ana María; Donini, Antonio O. (2003). *La Gestión Universitaria en el siglo XXI*. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. Documento de Trabajo N° 107, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf.

Constitución Política de la República de Nicaragua Constitución Política de Nicaragua de 1987 incluyendo: Ley de Reforma Parcial de la - Ley No. 192 del 1 de febrero de 1995.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (15 de Octubre de 2019). Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). Obtenido de file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/guia_autoevaluacion.pdf

Correa , A., Álvarez, A., & Correa, S. (16 de octubre de 2019). Fundación Universitaria Luis Amigó. Obtenido de file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/6lagestioneducativaunnuevo paradigma .pdf

Gestión en el Tercer Milenio, *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas,* UNMSM (Vol. 12, Nº 23, Lima, julio 2009).

Gestión Universitaria, ISSN 1852-1487, http://www.gestuniv.com.ar

Guerrero, O. (2011). *Nuevos Modelos de Gestión Pública*. Revista Digital Universitaria, 2(3), 1. Obtenido de http://www.revista.unam.mx/vol.2/num3/art3/index.html

Ley No. 89: *Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior,* Publicada el 20 de abril de 1990

Ley No. 704: *Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación*. Publicada el 02 de septiembre del año 2011.

Lizette Brenes Bonilla, *Dirección Estratégica para Organizaciones Inteligentes:* Editorial Agora; 2004.

Robbinns Decenzo Coulter, *Fundamentos de Administración:* Mexico: Editorial Pearson; 2013.

CAPÍTULO II

LOS PLANES, COMO INSTRUMENTOS DE GESTIÓN, EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANEACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES: GÉNESIS, TRAYECTORIAS Y DEVENIRES, UNA MIRADA EN EL SIGLO XXI

Juan Gutiérrez García

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

1. Introducción

Ante la incertidumbre, la impronta, la zozobra y el relativismo que han privado en los diferentes ámbitos de la vida del género humano y que signaron el siglo XX y que hoy se hacen presentes con mayor preponderancia en esta segunda década del presente siglo; resulta innegable que la formación de las personas y la confianza en su esencia humana, abren horizontes esperanzadores ante el panorama de complejidad que priva en la actualidad en los distintos escenarios del orbe. Así, una de las certezas que emerge desde el seno de la sociedad, la constituye el desarrollo integral del ser humano como eje central para construir una convivencia democrática pacífica, equitativa, justa y solidaria y de esta manera edificar un mejor presente y asegurar un mañana digno y sostenible para las futuras generaciones de niños y jóvenes constructores del porvenir de la humanidad. "Las instituciones educativas no son ajenas a esta situación de incertidumbre, más aún en la tarea que le confiere ante el mundo: la construcción de ciudadanos felices, pacíficos y responsables con el desarrollo de la sociedad […]" (Nova H. A., 2016, p. 117).

Uno de los desafíos de carácter estructural que encaran en su conjunto los sistemas educativos en la actualidad, surge de la prioridad impostergable de que todos los actores que intervenimos en la formación de los ciudadanos del siglo XXI; trabajemos de manera conjunta uniendo esfuerzos para lograr que las instituciones educativas hagan realidad el desarrollo integral de los educandos; es decir hoy se requiere que los contextos escolares respondan con pertinencia a los retos de formar a las nuevas generaciones en concordancia con la complejidad del contexto social imperante. "Durante las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) han tenido que enfrentarse a numerosos cambios tanto en su entorno externo como interno, ante ello, deben responder a los retos emergentes" (Llinàs, Girotto, & Solé, 2011, p. 36).

En México la transformación académica de las Escuelas Normales (EN) como instituciones formadoras de docentes ha estado ligada a las reformas educativas emprendidas por el Estado a lo largo de su desarrollo histórico. Sin embargo, su transformación como instituciones de educación superior cobra hoy una incuestionable relevancia ya que, desde la década de los ochentas del siglo pasado, se decretó la licenciatura como nivel inicial en el ámbito de la formación de docentes. "Desde la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas en 1984, estas escuelas han sido objeto de diversos programas que buscan su transformación […] (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017, p. 13).

En este contexto, hacer de las EN como instituciones formadoras de docentes (IFD) centros educativos con un alto desempeño académico, derivado de una profunda transformación de su vida institucional, emerge como una de las prioridades planteada por los diferentes sectores de la sociedad en México. Esta aspiración de cambio está estrechamente ligada al desafío de desarrollar en su interior, una gestión basada en la creatividad, imaginación y flexibilidad de quienes las integran, a fin de superar los esquemas de actuación burocratizados sustentados en la rigidez, la tradición, la sujeción y el cumplimiento irrestricto a los preceptos y disposiciones establecidos en los esquemas de organización jerarquizados. "Es decir, el cambio profundo deberá reflejarse lentamente en el clima general de la escuela más que en estadísticas espectaculares […]" (Savín, 2003, p. 43).

Sin embargo, esta expectativa de transformación de las EN se ha convertido solo en una retórica del discurso político más que una realidad; esto en razón del impacto que ha tenido en los grandes sectores de la población el manejo mediático al cifrar sólo en el maestro la responsabilidad de la formación de los educandos, soslayando la multiplicidad de factores de índole económico, social, cultural e ideológico que inciden en la educación de las y los mexicanos; provocando a su vez el descrédito y desvaloración de la profesión docente. "La Federación siguió concentrando la normatividad y direccionalidad de las escuelas normales, de modo que en la "realidad" nunca han gozado de autonomía alguna que propiciara su mejor desarrollo académico". ((Navarrete, 2015, p. 32)

Ante este escenario caracterizado por los enormes rezagos y desigualdades sociales, de los que a su vez se derivan los enormes desafíos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN), emerge la prioridad ineludible de revalorar de manera decisiva el papel de las EN como instituciones de educación superior, formadoras de docentes; por lo tanto, concebir la transformación de estos centros educativos con una vida académica vigorosa y reconocimiento social, implica un profundo análisis y renovación de sus estructuras orgánico-jurídicas, financiero-presupuestales, académico-curriculares y de gestión institucional. […]Para potencializar los logros obtenidos por

las escuelas de educación normal es necesario conocerlas en profundidad, distinguir a las que han logrado consolidarse y a las que necesitan de mayor acompañamiento y recurso […] (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017, p. 13)

A las EN como organizaciones complejas, se les puede analizar desde diferentes ángulos, entre los que destacan: la dimensión académica, la dimensión de gestión, la dimensión político-ideológica y la de vinculación con el contexto social entre las más representativas. En este caso concreto, se focaliza a la planeación como un componente constitutivo de la gestión institucional, lo que representa concebirla desde un enfoque integrador a fin de superar el abordaje tradicional respecto al papel que desempeña este proceso clave de la formación docente en el desarrollo académico de las EN. "El sistema educativo es un todo complejo y es poco posible cambiarlo si no se le encara con un enfoque sistémico […] No han resultado exitosos por esto, los esfuerzos para cambiar la formación de docentes […]" (Aguerrondo I. , 2003, p. 63).

Focalizar a la planeación como objeto de estudio significa en primer término asumir una perspectiva teórico-epistemológica que la contextualice como un proceso racional inherente al ser humano. Así mismo concebirla como uno de los procesos de la gestión institucional dirigida a lograr la transformación académica de las EN; a través de la definición de escenarios de desarrollo de corto, mediano y largo plazo y la concreción e implementación de estrategias y desde luego como una práctica social resultado de la intervención proactiva de los actores que intervienen en su consecución. También implicó el imperativo ineludible de ponderar los logros alcanzados como resultado de las prácticas realizadas en el ámbito de esta función en las EN, frente a las exigencias de las recientes realidades emergentes y a la luz de los nuevos paradigmas que se han generado en este ámbito de la gestión en el que convergen diferentes campos disciplinarios.

En este sentido se parte de la premisa de que a partir de la identificación de los enormes y complejos desafíos que enfrentan en la actualidad las EN, resulta prioritario, identificar sus áreas de oportunidad, como organizaciones capaces, de generar las vías para alcanzar los escenarios de desempeño congruentes con las exigencias actuales de la formación docente formuladas por la sociedad; a través del esfuerzo responsable y profesional de los actores que las conforman. Así se focaliza a la planeación como una racionalidad edificada socialmente que posibilita imaginar, trazar y concretar los escenarios futuros de desarrollo académico de estos centros educativos.

Desde la dimensión epistemológica se asume el posicionamiento que focaliza a la planeación como el acto racional que realiza el hombre con el propósito de prever a los sucesos futuros y así definir los cursos de actuación para prevenir sus posibles consecuencias; de esta manera implica

el tomar decisiones pertinentes con antelación a la consecución de los sucesos por acontecer. Constituye una acción previsora ante lo incierto del futuro; aporta cierta certeza y seguridad ante lo desafiante del devenir incierto "La planeación en sí misma, es una acción que el hombre ha desarrollado de manera implícita desde su existencia como ser racional para el logro de su supervivencia […]" (Nova H. ,., 2016, p. 118).

Así la necesidad de la planeación en el día a día de cada uno de nosotros es fundamental ya que representa guiar nuestros actos hacia la toma de decisiones ante los acontecimientos que están por suceder y que habremos de prever para alcanzar las metas que nos hemos propuestos en nuestras actividades de carácter personal, profesional, político-ideológico y en una palabra en nuestro desarrollo. Al respecto se pronuncia (Sánchez & Luz, 2009, p. 3) "En un sentido laxo, planeación es previsión y sentido que de no hacer algo para controlar el futuro, éste nos tomará desprovistos […]"

Por su carácter científico, la planeación es un proceso con una intencionalidad que se traduce de manera fehaciente en la pretensión de lograr resultados en un determinado horizonte de tiempo mediante el empleo de dispositivos y recursos; lo que representa para una organización la capacidad de definir su trayectoria de desarrollo futuro a partir de la definición de la intencionalidad anticipada de su desempeño como entidad que persigue determinadas finalidades. "Un proceso mediante el cual se concibe un objeto, se obtiene un resultado o se cumplen propósitos. Vista como proceso la planeación ocurre en el sentido del tiempo por venir […]" (Sánchez & Luz, 2009, p. 4).

Como campo de estudio multidisciplinario significa definir el desarrollo de una institución educativa desde una perspectiva holística. Implica integrar todos los elementos, dispositivos y recursos a fin de trazar el rumbo hacia el cual dirigir a la organización, así como los cursos de acción que habrán de materializar los diferentes estadios de desarrollo. De esta manera se conjugan intencionalidad con proactividad dando como resultado la sinergia de la trasformación institucional.

> La importancia de realizar la planeación para una institución educativa radica en que se propicia el desarrollo institucional a través de la optimización de recursos; reduce los niveles de incertidumbre y riesgos futuros; evalúa todos los escenarios posibles, por lo que prepara para enfrentar cualquier situación; establece un sistema racional para la toma de decisiones; provisiona de herramientas necesarias para el buen funcionamiento. (Nova H. A., 2016, p. 123)

En este sentido, la planeación representa la posibilidad de anticiparse a lo que ocurrirá en el futuro por lo que implica la toma de decisiones anticipada a través de la definición de cursos de acción con fundamento en una racionalidad que define la articulación de las decisiones que conducen al desarrollo de acciones dirigidas a partir de las expectativas de los logros por alcanzar.

> (…) La planeación es algo que se lleva a cabo antes de efectuar una acción (...) es un proceso que se dirige hacia la producción de uno o más futuros deseados (...) que no es muy probable que ocurran a menos que se haga algo al respecto (...).
> (Ackoff, 1993). Citado en (Conci, Moine, & Tamagno, 2016, p. 5)

Por lo expuesto, la planeación como proceso sistemático es ante todo la reflexión sobre el qué hacer para ir de un presente conocido a un futuro deseado; a través de la articulación de sus elementos -objetivos, metas, estrategias, instrumentos y recursos- con los procesos de diagnóstico, instrumentación, implementación, seguimiento y evaluación; logrando así la vertebración de sus fundamentos conceptuales con el proceso de instrumentación.

> […] la planeación educativa es la herramienta que permite prever el futuro o por lo menos indica el camino que se debe recorrer para generar escenarios deseables; es un modelo o proceso sistemático que organiza las acciones (Venegas, 2006), las cuales deben ser coherentes con los fines, objetivos y metas de la educación. A través de la planeación es posible definir qué hacer y con qué recursos y estrategias […]. (Nova H. A., 2016, p. 117)

En suma, como función formal de una institución educativa, la planeación es un proceso con una racionalidad caracterizada por su intencionalidad, la articulación de sus componentes, su carácter lógico y procesual, la proactividad de sus actores y la dinamicidad de sus instrumentos y recursos. …"Planificar significa prefijar la sucesión temporal de los objetivos y de las medidas aptas para su consecución o sea, determinar prioridades, es tarea de estructuración de la acción, y como tal, a cargo de expertos llamados planificadores" (Morello, 1966) citado en (Conci, Moine, & Tamagno, 2016, p. 4).

La dimensión racional de la planeación exige que la anticipación del futuro sea resultado de un proceso lógico de pensamiento por el cual ella adquiere la connotación de proceso central del desarrollo institucional al definir los cursos de acción para la intervención en la transformación de la realidad imperante a partir de la determinación de un rumbo dirigido por los actores que conforman un centro educativo. "Consecuentemente, todo proceso planificado se realiza en

una realidad ambigua y contradictoria, compleja, escurridiza e incierta, en la que se pretende introducir acciones planificadas. Un plan o programa es un intento de introducir racionalidad a la acción." (Fratín de Samper, 2011, p. 15).

Desde la dimensión axiológica la planeación exige tanto de los grupos técnicos como de los actores que intervienen en ella, el asumir un código de ética caracterizado por un proceder que tiene como piedra angular el desarrollo de la institución ya que es a su vez el fin de las distintas fases del proceso mismo de la planeación, el diseñar alternativas viables de acción y establecer criterios para tomar las decisiones acerca del modelo pertinente de planeación por aplicar.

> (…) La planeación provee un enfoque racional para lograr objetivos preseleccionados (...), permite salvar la brecha que nos separa del sitio al que queremos ir. La planeación es un proceso que requiere un esfuerzo intelectual, requiere determinar conscientemente los cursos de acción a seguir y basar las decisiones en propósitos, conocimientos y estimaciones bien definidos. (Koontz, y Weihrich,H, 1995) referido en (Conci, Moine, & Tamagno, 2016, p. 5)

Desde la dimensión de futuro la planeación constituye una acción anticipatoria es decir se caracteriza por anteponerse al devenir de los acontecimientos; así mismo encuentra en el presente su connotación de realidad, misma que se trasciende a partir de la acción cognoscible de sus actores que deriva a su vez en el papel transformador que ejerce sobre el futuro.

La dimensión de futuro de la planeación asigna a los horizontes temporales una connotación particular en la que el pasado cobra vigencia en el futuro por constituir la realidad dinámica capaz de ser transformada en su prolongación al presente como realidad a intervenir. Así el futuro, es una categoría que se construye a partir de la anticipación prexiste en la mente de los actores que intervienen en su construcción, aunque no haya acontecido aún. "Puede decirse, asimismo, que la planificación suministra un marco que, como referencia direccional, proporciona un horizonte que orienta y predetermina un conjunto de acciones y criterios operacionales […]" (Fratín de Samper, 2011, p. 17).

Desde la dimensión social la planeación se le concibe como una práctica institucional en constante reconstrucción que, para cumplir con el principio de pertinencia, requiere de la permanente revisión y renovación de sus dimensiones teleológica, epistemológica, teórica y metodológica a fin de que ésta responda realmente a la materialización de los niveles de desarrollo académico de las EN, que demanda la educación básica actual. En este sentido se identifican y

recuperan también los aciertos, logros, límites y posibilidades de la planeación desde lo histórico-institucional, para mostrar las posibilidades reales de esta función ligada a la gestión para contribuir en la transformación académica de las EN.

> En este modelo es muy importante el concepto de direccionalidad, ya que una vez definida la situación objetivo (que es la norma), con el plan se van direccionando las acciones cotidianas para alcanzarla. Por ello se resalta el preceder –porque se piensa anticipadamente- y el presidir –porque se vigila que se ejecuten de la manera planificada- las acciones. En consecuencia, se enfatiza la importancia de la exploración de los futuros posibles como una representación direccionadora (Fratín y Perassi, 1998). Referenciado en (Fratín de Samper, 2011, p. 28)

Por lo expuesto, en el presente capítulo se analiza el papel que desempeñó la planeación en la transformación académica de las EN durante las tres últimas décadas del siglo XX y la mitad de la que está por finalizar, a partir de las siguientes interrogantes: ¿En qué marco contextual surgió la planeación en el ámbito de la formación de docentes en México y en qué consistieron su intencionalidad y enfoque? ¿Cuáles han sido los rasgos que la caracterizaron durante el final del siglo XX y principios del siglo XXI? ¿Cuál ha sido el impacto de la planeación en el desarrollo académico de las EN como instituciones formadoras de docentes? Y ¿En qué términos plantear la innovación del modelo de planeación implementado a partir de los trazos de la perspectiva prospectiva a fin de responder a la complejidad actual de la formación docente en México?

En congruencia con los ejes de análisis formulados, el contenido del presente capítulo se ha organizado de la siguiente manera: se contextualiza el origen de la trayectoria de la planeación; destacando su enfoque e intencionalidad; se analizan los rasgos que la han caracterizado durante su implementación; se valora su impacto en el desarrollo académico institucional; posteriormente se exponen los retos que ha enfrentado esta función durante el período especificado de los que a su vez, se derivan los trazos de la perspectiva prospectiva como alternativa para responder a los desafíos de la complejidad que caracteriza en la actualidad la formación de docentes para la educación básica en México.

2. Génesis de la trayectoria planificadora. Los tiempos recientes

En el marco del desarrollo histórico de las EN, en México, la planeación que se realiza en estas instituciones educativas en sus distintas vertientes y modalidades tuvo su origen en el segundo tercio del siglo XX; al ponerse en ejecución las políticas tendientes a lograr la articulación del

Sistema Educativo Nacional (SEN). Asimismo, es pertinente hacer referencia a la reforma que se generó en el contexto de las escuelas normales, a principios de los años setentas del siglo XX, "[…] reforma que dio lugar a dos vertientes en la formación de los docentes de educación primaria: una cultural vocacional de un año y otra profesional de dos años" (Latapí, 1975, p. 3).

Uno de los aspectos más relevantes del proceso de reestructuración de la formación de docentes en México, implantado en la década de los setentas del siglo XX, desde el ámbito de la planeación, fue la implantación de mecanismos dirigidas a lograr el equilibrio coherente y pertinente del crecimiento y desarrollo de la educación normal en sus diferentes tipos y modalidades. "La acelerada expansión de la educación básica durante los años 60 y 70 […] provocó una rápida masificación de las instituciones públicas formadoras de docentes" (Arnaut, 2004, p. 11).

Con el fin de atender dicha problemática, en 1979 se creó el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN), órgano responsable de analizar la problemática global y los retos que enfrentaban las EN como IFD; formular directrices estratégicas para atender los principales desafíos que presentaba la educación normal, así como promover la comunicación y concertación de estos centros educativos con otros sectores de índole gubernamental y de la sociedad civil. En los años setentas del siglo XX, la principal innovación que se incorporó en el ámbito de la formación de docentes en México a través de la planeación radicó en que, por primera vez, se constituía un espacio formal de concertación –CONACEN- al más alto nivel jerárquico de la gestión educativa gubernamental, dirigido a regular el funcionamiento de las EN.

El propósito de este organismo consistió en articular e inducir la convergencia de los diferentes proyectos académicos de las EN con el proyecto de desarrollo del Sistema Educativo Nacional (SEN) impulsado por las instancias gubernamentales. La apuesta consistió en que, por medio de mecanismos de planeación y coordinación, sería posible articular racionalmente, a estas instituciones, como resultado de una acción intencionalmente dirigida desde las instancias educativas centrales. "La reforma alcanzó con diversa intensidad todos los niveles escolares […] sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos" (Latapi, 1988, p. 33)

Sin embargo, los alcances del desempeño del CONACEN como organismo coordinador del desarrollo y fortalecimiento de las EN, fueron limitados debido a dos cuestiones: la resistencia por parte de las autoridades educativas locales a acatar las directrices emitidas por este órgano rector de la educación normal y por la falta de coordinación entre los diferentes actores institucionales intervinientes en la formación de docentes desde los niveles de gobierno federal y estatal.

Posteriormente, en la década de los ochentas del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública (SEP), implementó acciones dirigidas a la reestructuración académica y homologación laboral tanto de las EN públicas como de las instituciones responsables de los diferentes programas federales de capacitación y actualización del magisterio, a fin de posicionarlas como instituciones de educación superior. "Pronto las instituciones formadoras de maestros -normales unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y centros de actualización- buscaron adherirse a estos programas y homologar sus sueldos con el resto de las instituciones públicas de educación superior" (Arnaut, 2004, p. 15).

Así la instauración de la planeación, como función formal de la gestión en las EN, fue promovida desde las instancias educativas centrales con la finalidad concreta de lograr el funcionamiento eficiente de estas instituciones educativas; a raíz de la conformación de entidades cuyo propósito se centró en la regulación del crecimiento del subsistema de formación docente y posteriormente la formalización de instancias de planeación institucionales lo que desembocó en la instauración de la planeación como función adjetiva de las EN como instituciones de educación superior.

En este contexto de reajustes en el terreno educativo, se constata que fue a partir de esta época cuando se inicia el establecimiento de instancias formales de planeación–unidades de planeación- en las EN al posicionarlas como instituciones de educación superior. Es entonces que dio inicio la instrumentación de acciones encaminadas a coordinar el desarrollo de la formación de docentes a nivel nacional, bajo la perspectiva sistémica prevaleciente en ese tiempo en el ámbito de la planeación educativa. […] "las IES hicieron esfuerzos por crear unidades de planeación, crear recursos humanos, realizar ejercicios de planeación institucional y estudios de investigación educativa" (Llarena, 1993, p. 65).

Por otra parte, en el ámbito de las instancias gubernamentales centrales, privaba en esta década de los ochentas la visión de reorientar el crecimiento desmedido de la matrícula que se daba en las EN, debido a la falta de mecanismos para regular, la acelerada expansión de este subsistema que en la década de los setentas tuvo su máxima expresión. Por lo tanto, desde los órganos centrales de planeación del SEN se estableció como prioridad el reordenamiento del SFD. "La falta de maestros a principios de la década de los 60 se convirtió […] en una sobreoferta de profesores que se reflejó en la desigual sobre la calidad de la formación en un muy heterogéneo sistema de formación de maestros […]" (Arnaut, 2004, p. 11).

En este contexto la planeación desempeñó la función racionalizadora para controlar las variables críticas del SFD, a fin de darle congruencia y coherencia al crecimiento y desarrollo

del conjunto de las instituciones que lo integraban, esto con el fin de lograr de nueva cuenta el equilibrio entre la demanda y oferta de maestros que de hecho estaba fuera de control debido al excesivo número de maestros egresados sobre todo de las escuelas normales particulares incorporadas.

Al inicio de los noventas del siglo XX, tuvo lugar un acontecimiento de suma relevancia por sus repercusiones en la vida académica de las EN, al ponerse en marcha la descentralización tanto de la educación básica como de la formación de docentes, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El propósito central de este acuerdo consistió en establecer las bases para la redefinición de las atribuciones y ámbitos de competencia entre la federación y los estados respecto a la educación básica y normal, así como determinar la reasignación del presupuesto destinado a éstas; a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de las mismas. "Muchas tensiones y tendencias al cambio vividas por el sistema de formación de maestros desde la época de los 70, se fueron acentuando al iniciar la década de los 90" (Arnaut, 2004, p. 20).

A partir del proceso de descentralización de la educación normal, se agudizó el problema de la formación de docentes ya que el gobierno federal, transfirió a las entidades federativas, la responsabilidad de coordinar el desarrollo académico de las EN; lo que dio lugar a la participación de los gobiernos estatales en este ámbito; lo que derivó en su intervención directa en la instrumentación de estrategias de desarrollo institucional, orientadas al fortalecimiento de dichos centros educativos. "[…] el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal […]". (Martínez, 2013, p. 42). Situación que impactó directamente en la manera de planear el desarrollo académico de estas instituciones educativas.

Otros factores que influyeron en la situación prevaleciente en el ámbito de la planeación de las EN, en la década de los noventa del siglo XX, fue la restricción financiera predominante y la hegemonía del paradigma de la racionalidad normativa de la planeación. "Los problemas que vive […] la educación normal… son muy graves, pues su dinámica y funcionamiento se convierten en un serio obstáculo para el funcionamiento adecuado del sistema, sobre todo ahora que se pretende modernizarlo" (Reyes & Zúñiga, 1995, p. 17).

Así en 1992 surgió el denominado Sistema de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional de Docentes. Entidad que tuvo como propósito el establecimiento de condiciones para la realización coordinada de programas, proyectos para elevar la calidad de la

formación docente que se desarrollaba en las EN. "Las políticas del Programa de Modernización de la Educación 1989-1994 aplicaban las ideas generales sobre modernización al terreno educativo en nueve capítulos, relativos a la educación básica y la formación de docentes […]" (Martínez, 2013, p. 42).

Más tarde en 1996 se implanta el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) cuya finalidad estuvo encaminada a trazar un proceso de transformación de las ENP a partir de su renovación curricular, de gestión, la regulación del trabajo académico, el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento y la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las EN. "Con la finalidad de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica […] la Secretaría de Educación Pública […] puso en marcha el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales […]" (SEP03, p. 5).

En la primera década del presente siglo, el Estado Mexicano fortaleció la implementación de políticas en el Sistema Educativo Nacional, derivadas de las directrices emitidas por diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo monetario Internacional (FMI) y la Organización y el Desarrollo Económico (OCDE). En su conjunto, estas directrices estuvieron dirigidas a impulsar el desarrollo educativo en general, a través de la aplicación de programas y proyectos a fin de mejorar los resultados de los aprendizajes en términos de calidad, en todos los niveles y modalidades de escolarización.

En referencia específica a las políticas implementadas en el ámbito de la formación docente, destacó por su cobertura, relevancia e impacto, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) establecido en 2002. Este programa se centró en la elaboración y operación de estrategias de gestión institucional dirigidas a elevar la calidad de la formación inicial de docentes, a fin de lograr la transformación académica de las EN mediante el impulso de los procesos de planeación; el desarrollo de formas de participación colectivas en la toma de decisiones de la vida académica institucional; el fortalecimiento de la función directiva y el fomento de la cultura de evaluación y rendición de cuentas: Todo esto dirigido al logro de los rasgos del perfil de egreso por parte de los docentes formados en estas instituciones educativas. "En congruencia con los objetivos prioritarios del Programa Nacional de Educación 2001-2006 […] inició el Programa Institucional de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas […]" (SEP03, p. 5)

Por lo expuesto, se puede afirmar que la perspectiva de las políticas públicas en materia de formación de docentes que ha prevalecido en México, desde los setentas del siglo XX hasta la fecha, ha consistido en mantener una visión de unificación nacional, respecto al desarrollo de

las EN y a la vez, pretender vincular su misión y sus proyectos de desarrollo académico con el desarrollo global de la educación superior. "[…] la planeación dirigida al sistema educativo en su conjunto se expresa en un cuerpo de políticas que intentan traducirse en orientaciones para la acción de los agentes directamente involucrados en el funcionamiento del sistema escolar […]" (Rueda, 2011, p. 3).

Los planes nacionales de educación cuyo propósito consistió en promover el desarrollo de la formación de docentes en México, durante las tres últimas décadas del siglo XX, mostraron una enorme influencia de las corrientes teóricas de planeación centradas en la racionalidad administrativa, prevalecientes en Norteamérica y en Europa. Estos modelos tuvieron en México un enorme impacto como procesos formadores de recursos humanos para promover el desarrollo económico del país. "Se desarrollaron […] las metodologías […] para orientar el crecimiento y diversificación de del sistema escolar hacia la formación de recursos humanos […]" (Muñoz, 1993, p. 105).

Por lo expuesto, se puede afirmar también que, durante las últimas cuatro décadas, el gobierno federal en México ha impulsado la práctica de la planeación con el propósito de regular el crecimiento del subsistema conformado por las EN; implantando mecanismos para garantizar el cumplimiento eficaz y eficiente tanto de las políticas instrumentadas en este ámbito del SEN como el cumplimiento cabal de las atribuciones y funciones asignadas a estos centros educativos.

Así se constata que el impacto de la práctica de la planeación, desde la perspectiva de unificación nacional, ha sido sumamente escaso en el desarrollo académico de las EN, debido a factores como: la incompatibilidad de los llamados proyectos nacionales y la diversidad de las condiciones contextuales prevalecientes en las EN; la falta de capacidad institucional para generar y construir una cultura de innovación-renovación robusta que dé continuidad a las iniciativas surgidas de las propias comunidades académicas; las restricciones presupuestales permanentes; la inercia de la cultura institucional imperante y el alcance limitado del liderazgo académico . "La comunicación entre los diseñadores de la política, los responsables de tomar las decisiones y sus instrumentadores en los centros de trabajo, se construye en general con visiones opuestas […]" (Savín, 2003, p. 18).

Por otra parte, es innegable que, en la actualidad, las EN llevan a cabo prácticas formales de planeación bajo la coordinación de las instancias gubernamentales centrales. En este sentido, a pesar de las encrucijadas de carácter legal, organizativo y presupuestal que privan en estas instituciones educativas y que han limitado su desarrollo académico, las comunidades que las

conforman, han tomado la iniciativa responsable de llevar a cabo la práctica de la planeación como un instrumento orientado al fortalecimiento de la vida académica institucional.

El modelo de planeación de las EN, basado en el establecimiento de objetivos y metas programadas a nivel nacional, que se implementó hasta la década de los noventa del siglo pasado, respondió a la intencionalidad, concepción y enfoque que conforman el modelo construido y compartido por los tomadores de decisiones de las instancias educativas centrales en turno. "[…] por lo común cada nueva administración define las políticas que se identificarán con su proyecto de desarrollo y es frecuente que no se considere la situación actual, fruto de las políticas anteriores, para poner en marcha las nuevas" (Rueda, 2011, p. 3).

Otro de los factores que incidió en el limitado impacto de la planeación instrumentada hacia finales del siglo XX en el desarrollo académico de las EN tuvo que ver con aspectos externos a éstas, como la restricción financiera predominante y el paradigma de la racionalidad normativa de la propia planeación, no ofreció soluciones a los complejos problemas de estas instituciones formadoras de docentes, por lo que la concepción predominante de la planeación, junto con las estructuras conformadas para desarrollarla, adolecieron de restricciones estructurales. "La planeación de la educación superior, se conceptualiza como un proceso racional e institucional de toma de decisiones orientada hacia la transformación de una situación dada a una situación deseada […]" (Fernandez & Santini, 1992, p. 55).

A manera de cierre se puede afirmar que la práctica de la planeación, que privó hasta la década de los noventa del siglo XX en México sentó sus fundamentos en la racionalidad económica a través de la programación por metas lo que implicó concebirla como un trabajo de expertos cuyos planteamientos distaban de dar respuestas prácticas a las amplias exigencias de transformación académica de estos centros educativos. "Impulsar transformaciones en el funcionamiento y la organización de las instituciones que se orienten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros" (SEP, 2003, p. 35).

3. Práctica de la planeación, trazos y configuraciones

Por los rasgos que han caracterizado la trayectoria de la planeación implementada en el ámbito de las EN, desde el segundo tercio del siglo XX; se constata la instrumentación de acciones concretas desde las instancias educativas gubernamentales centrales a fin de incidir de manera concreta en el mejoramiento de los procesos de formación docente que tienen lugar en las EN. Sin embargo, el inicio del siglo XXI planteó nuevos desafíos a las EN. "Transformar un sistema

tan grande, con una organización y prácticas burocráticas […] con enormes desigualdades en la distribución de insumos y en los resultados educativos, exige tiempo, el uso innovador del conocimiento y nuevas capacidades de decisión y gestión" (Zorrilla & Barba, 2008, p. 10). De esta manera surgió la necesidad de conformar y consolidar un sistema de planeación estratégica mismo que se caracterizó por los siguientes rasgos:

Plantear la transformación de las EN como entidades en su conjunto, a través de la articulación de los procesos clave tanto académicos como de gestión es decir focalizar de manera global tanto las funciones sustantivas como adjetivas que conforman una organización, representó concebir el desarrollo institucional como un proceso de cambio continuo dirigido a la transformación de la cultura institucional imperante en cada EN y en su conjunto como subsistema formador de docentes; desde la planeación como un proceso al que se le concibió como estratégico y participativo ya que articuló las acciones para prever y orientar el futuro institucional a través de la formulación de alternativas para la toma de decisiones; constituyó una previsión reflexiva que condujo a la definición de alternativas de desarrollo académico institucional. "En este contexto de […] nuevos retos para las escuelas normales, cobra interés estratégico consolidar una planeación institucional […] de modo que cada escuela cuente con las herramientas para construir […] su propia propuesta de cambio y mejoramiento" (SEP, 2003, p. 9).

Hacer de la planeación estratégica, un dispositivo para fortalecer de manera efectiva, el desarrollo académico de las EN como instituciones formadoras de docentes y por ende incida en el mejoramiento de la calidad de los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional de docentes que estás ofrecen; implicó plantear los siguientes objetivos:

- Articular los fines, fundamentos, procesos y tareas que comprende la planeación estratégica para hacer de la misma un instrumento pertinente para lograr el desarrollo académico institucional sustentado.
- Promover de manera efectiva, el desarrollo académico de las EN como instituciones formadoras de docentes a partir de la construcción de escenarios factibles y viables con una visión de corto, mediano y largo plazo.
- Fortalecer la vinculación y articulación de los procesos académicos con los procesos de gestión a través de la elaboración, ejecución y seguimiento de los Planes de Desarrollo Institucionales (PDIs) y los Programas Anuales de Trabajo (PATs).
- Consolidar el enfoque de planeación estratégica y su efectiva Instrumentación; así como el adecuado seguimiento y evaluación de los PDIs y los PATs, concebidos estos como instrumentos del desarrollo académico institucional.

- Hacer de la planeación estratégica un proceso de intervención comprometida de las comunidades académicas institucionales en los diferentes procesos y tareas que abarca esta función.
- Evaluar y resignificar el proceso de planeación estratégica realizado, evidenciando el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas; la valoración del impacto de los resultados obtenidos; así como la revisión y readecuación de sus marcos referenciales e instrumentales.

La instrumentación de la planeación estratégica en las EN implicó cambios dirigidos a propiciar una serie de ajustes en la estructura, organización y quehacer académico de estas instituciones educativas con el fin de dar respuesta a los retos que traía consigo la integración económica mundial. Ante este contexto, era necesario revisar sus bases teóricas y prácticas y establecer nuevas formas de concertación de voluntades para el cambio. Este proceso se construyó a partir de las experiencias registradas en los múltiples intentos de hacer de la planeación un proceso de actuación colectiva, consecuente con la búsqueda de alternativas viables para atender y superar los problemas estructurales que obstaculizaban el desarrollo de la formación de docentes en México. Así mismo la planeación debía transformarse para dar paso a las nuevas tendencias y enfoques que permitan readecuar la organización de las instituciones a las exigencias de los sorprendentes cambios que se vivían en el día a día en la sociedad mexicana del naciente siglo XXI.

La puesta en práctica de la planeación estratégica a partir de la primera década del presente siglo en el ámbito de las EN, significó sentar las bases para la construcción e interiorización paulatina de una visión de largo alcance en las comunidades de estos centros educativos respecto al desarrollo académico institucional; así como lo relevante que representa su intervención en este proceso de cambio planificado a través el trabajo colaborativo. Así se ha concebido y aplicado en los últimos años del siglo XX, y principios del presente milenio la planeación como un proceso para definir y orientar a corto, mediano y largo plazos el desarrollo institucional. "Las propuestas que se formulan para transformar y mejorar la escuela normal tienen mayores posibilidades de éxito si son fruto de un trabajo compartido en el que se involucren todos los integrantes de la comunidad […]" (SEP03, p. 11).

La convicción de que la planeación implementada en las EN tuvo una naturaleza estratégica y participativa se fundó en que su propósito central que estuvo dirigido a la formulación, el diseño y construcción del futuro desarrollo académico de las EN; lo que implicó la intervención proactiva de las comunidades académicas a través de la definición de marcos de participación en los que se articulación los propios integrantes de las comunidades, las instancias de decisión, y los

órganos técnicos a fin de orientar los procesos de cambio a fin de lograr la transformación de la vida institucional.

La planeación por lo tanto se constituyó como una práctica continua caracterizada por su carácter dinamizador centrada en la reflexión, la exploración y la definición de estrategias de desarrollo académico, con una visión de futuro, factibles de construirse a través de la acción deliberada de los actores que conforman una organización y que se concreta en el diseño e implementación de planes, programas y proyectos de desarrollo institucional.

Dentro de esta línea de pensamiento, Aguerredondo et al (2006) le apuesta a una planificación educativa como una herramienta abierta y flexible, porque brinda un espacio de participación, lleva al diagnóstico de una situación, permite la anticipación, el redireccionamiento de las acciones de acuerdo a las características de la realidad actual, prioriza los problemas, abre la posibilidad de establecer metas futuras, muestra los caminos y rutas de acción; todo orientado a la transformación y mejoramiento de la oferta educativa. (Nova H., 2016, p. 125).

La naturaleza misma de la planeación estratégica posibilitó la traducción de su plano teórico-formal, plasmado en el diseño de planes, programas y proyectos a la concreción de la acción dinámica de las comunidades en la implementación y evaluación de estos instrumentos de la planeación. En este sentido, la vertiente operativa de la planeación adquirió temporalidad al concretarse en tareas de índole cíclico con una contextualización en el tiempo que a su vez respondieron a una lógica en la que confluyeron procesos complejos de interdependencia y situaciones coyunturales propias de las dinámicas de las EN como organizaciones sociales.

Lo anterior significó impulsar la participación activa de todos los sectores que conforman las comunidades institucionales generando una sinergia organizacional dirigida a la transformación basada en el liderazgo de decisiones compartidas, consensos, la colaboración y el intercambio como ejes de la acción comprometida en la consecución de proyectos y programas de desarrollo institucional.

Otro de los componentes del modelo de planeación estratégica desarrollado fue la conformación de una infraestructura de capital humano para la planeación en las EN a través del desarrollo de personal calificado a partir de ejes de formación relacionados con la consolidación y manejo de marcos teórico-referenciales, metodológicos e instrumentales en los campos de la planeación y la gestión. Esta acción estratégica impulsó la conformación de grupos técnicos cuya función central consistió en la coordinación de las tareas que implicó esta función en los

niveles institucional e interinstitucional. "Si bien la planeación institucional, como mecanismo para el mejoramiento institucional, ha permitido avances sustanciales es necesario mayor énfasis en cuanto a la atención de este aspecto por personal altamente capacitado […]" (Brito, 2015, p. 1).

Dada la creciente relevancia que representó planear el desarrollo académico de las EN; a partir del reconocimiento de la diversidad de las características y especificidad de estas instituciones, resultó necesario conformar una red de comunicación que permitiera intercambiar las experiencias y avances respecto a la función de planeación. El mecanismo que resultó funcional para atender esta necesidad de interacción entre las comunidades académicas de las EN fue la conformación de grupos de trabajo institucionales de planeación (GTIP) y el grupo de trabajo interinstitucional Planeación (GTIP).

La práctica de la planeación interinstitucional significó también la conjugación de esfuerzos a través del trabajo colegiado entre pares como un instrumento efectivo generador de procesos de diálogo, discusión y consensos de los actores involucrados en las tareas que comprende esta función de apoyo. En este sentido, el papel de los cuerpos directivos ha consistido en generar y asegurar las condiciones a fin de que las EN cumplieran de manera decidida con la misión que se le ha encomendado como instituciones formadoras de docente; lo que a su vez se ha traducido en el ámbito de la planeación en la integración de diagnósticos; la elaboración e implementación de planes de desarrollo y planes operativos y el seguimiento y evaluación de estos instrumentos.

Por lo tanto, la toma de decisiones con visión de largo plazo implicó asumir una visión que articuló la toma de decisiones presentes, con la previsión del desarrollo académico de largo plazo. Desde esta perspectiva, se reconoce lo trascendente que representa que las decisiones que se tomen en el presente definen los escenarios de su desarrollo futuro.

Con el propósito de consolidar la cultura de planeación en las comunidades que conforman las EN, se llevaron a cabo acciones puntuales para proporcionar apoyo a los grupos técnicos de planeación de estas instituciones educativas, mismas que se tradujeron en un proceso de intercambio de experiencias exitosas en las que destaca la asesoría compartida como dispositivo impulsor de esta vinculación. En este sentido, se logró una mayor relación entre los actores que intervienen en la planeación a partir de la delimitación de las áreas temáticas comunes por analizar, la determinación de las tareas interinstitucionales; la instrumentación de talleres sobre asuntos críticos de la planeación y la vinculación con instituciones de educación superior.

Sin embargo, es necesario enfatizar que el éxito de cualquier tipo de acción tendiente a promover y fomentar la planeación en sus ámbitos institucionales ha estado condicionado por la capacidad de gestión que cada EN desarrolló para lograr la intervención decidida y comprometida de la comunidad en las tareas de planeación institucional; la conformación y consolidación de GTIP y la generación e innovación de los enfoques y metodologías de planeación.

El papel de la planeación que se ha desarrollado en las EN halla su legitimación en el propósito por armonizar el desarrollo de estas instituciones educativas a partir de atender las problemáticas imperantes en estos centros educativos lo que implica traducir las expectativas, intereses y aspiraciones de los actores que las conforman en alternativas de desarrollo y explicitarlos en los planes, programas y proyectos a fin de que los tomadores de decisiones las lleven al terreno de su concreción.

Otro de los rasgos que caracterizan el modelo de planeación implementado en las EN, es su capacidad de concertación para enlazar y articular las tareas de planeación que se realizan en las EN; mediante la promoción de propuestas generadas por las comunidades en las que, a su vez, se ha materializado en un decidido involucramiento de estas en el desarrollo académico institucional.

Un aspecto relevante de destacar fue el proceso de operativización de la función de planeación que se llevó a cabo en las EN, a través de la formalización y concreción de las tareas específicas a desarrollar en este ámbito. Este esquema operativo, constituyó el marco referencial para la determinación de los fines, los objetivos y las metas de desarrollo académico; la elaboración de diagnósticos; el diseño de los dispositivos para la implementación, el seguimiento y la evaluación de los planes, programas y proyectos para el desarrollo institucional.

El esquema operativo de la planeación permitió por otra parte la construcción de una visión global de la planeación; a partir de la identificación de los procesos clave de ésta como el diagnóstico; la definición de objetivos, metas; la determinación las líneas de acción estratégicas; el seguimiento y la evaluación y la administración de los recursos de apoyo. Esto posibilitó la formalización de una práctica de planeación caracterizada por la intervención proactiva y sustentada de los integrantes de las comunidades institucionales.

Los cinco procesos clave que conformaron el esquema operativo de la planeación, mantuvieron como fuente de información la dinámica de los contextos externos con los que interactúan en el día a día las EN; el marco normativo imperante y la información generada como resultado de la dinámica de la cultura institucional materializada en las expectativas, protocolos, perspectivas,

creencias y valores de los actores que las conforman. Por lo tanto, los resultados de la planeación obtenidos han sido la muestra real del alto grado de participación de las comunidades en la que se entretejen los procesos clave en un continuo entrelazamiento lo que a su vez revitaliza la espiral de la planeación como proceso promotor de la transformación académica.

En este marco, la evaluación constituyó juntamente con la administración de los apoyos y recursos otro de los procesos clave de la práctica de planeación implementada en las EN. En este sentido, resulta pertinente reconocer que, desde la década de los setentas del siglo XX, se emprendieron esfuerzos por analizar el cumplimiento de las metas y objetivos formulados en los planes, programas y proyectos de desarrollo de estas instituciones educativas y a la vez realizar una valoración de estos. La información generada, se pretendía emplearla como elemento para la definición de líneas de desarrollo institucional en el ámbito de la formación docente.

A pesar de estos esfuerzos por sistematizar la información, a fin de emplearla como un insumo para analizar el desempeño de estas entidades de formación docente; las prácticas evaluativas enfrentaron el desafío que representaba la diversidad y complejidad de este subsistema de la educación lo que a su vez derivo en el limitado alcance de los procesos de evaluación para determinar la eficiencia, eficiencia y efectividad del desempeño institucional de los centros de formación docente.

Un elemento que influyó en posponer las prácticas de evaluación en las EN; fue el hecho de que las condiciones de formación de los estudiantes y el desempeño de su práctica profesional al egresar de las EN hasta la década de los ochentas del siglo XX, garantizaban un alto grado de aceptación y reconocimiento social. Sin embargo, la modificación de las exigencias del contexto económico, social y cultural, provocadas no sólo por los acontecimientos de índole económico, político e ideológico mundiales sino por el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología en los últimos veinte años, se incrementaron drásticamente las exigencias respecto al mejoramiento del desempeño académico de las EN.

De lo anterior se derivó la prioridad de emprender a principios de este siglo, desde las instancias centrales del sector educativo en México, políticas y programas dirigidos a incorporar a la evaluación juntamente con la planeación como elementos constitutivos de la gestión institucional ya que hasta entonces sólo en determinadas EN se habían desplegado acciones significativas por construir marcos conceptuales y metodológicos en el campo de la evaluación institucional. Estos esfuerzos generaron experiencias que posibilitaron sentar las bases para conformar una estructura referencial que posibilitara iniciar el desarrollo de procesos formales de evaluación institucional.

Así, la estrategia para el seguimiento y evaluación de la planeación en las EN comprendió tres líneas de acción: la autoevaluación institucional, que implicó un ejercicio por parte de estas instituciones para valorar su quehacer académico a partir de la autorreflexión de las comunidades; la conformación de un grupo interinstitucional de planeación y evaluación (GIPE) y la definición de marcos teórico-referenciales e instrumentales para llevar a cabo la valoración del desempeño institucional.

En materia de autoevaluación institucional se desarrolló un marco conceptual y una propuesta metodológica, que integró un desglose de criterios, y categorías generales para orientar esta tarea. De acuerdo con esta propuesta, cada institución se dio a la tarea de integrar información básica sobre indicadores para evaluar el funcionamiento de las EN que ofrecieran la posibilidad de analizar la situación en que se encontraban, con respecto a ciertos parámetros relacionados con el desempeño institucional.

En esta dirección, se realizó un exhaustivo trabajo de recolección de información realizado por las propias comunidades institucionales, a través de los grupos técnicos de planeación y evaluación (GTPE), que llevaron a cabo la coordinación de las tareas a realizar en este sentido. A pesar de que en los documentos orientadores para la realización de la autoevaluación institucional; se destacó la relevancia que representaba llevar a cabo este ejercicio con la participación amplia de los diversos actores institucionales, se evidenció que la mayoría de los informes de evaluación fueron integrados por los grupos técnicos lo que denotó una escasa participación de las comunidades en esta encomienda.

En congruencia con el carácter participativo del enfoque metodológico que se determinó para llevar a cabo el proceso de autoevaluación, éste fue definido a través de los lineamientos generales para la planeación y la evaluación; propuestos por el propio GIPE de las EN. Un aspecto a destacar de esta primera experiencia de autoevaluación, es que se caracterizó por la homogeneidad respecto a los resultados obtenidos ya que tanto en las instituciones que se apegaron a los lineamientos difundidos para realizar la autoevaluación, como en las instituciones que desarrollaron esta tarea de manera libre, se obtuvieron descripciones que incorporaron determinadas valoraciones sobre el desempeño institucional como una primera aproximación de una práctica formal de evaluación.

En los ejercicios subsecuentes de evaluación, todas las instituciones realizaron un proceso analítico que favoreció el planteamiento de juicios relevantes al denotar tanto las fortalezas como las debilidades del funcionamiento de las EN. Por consiguiente, la totalidad de las autoevaluaciones institucionales se integraron a partir del acopio y sistematización de información cuantitativa y cualitativa que evidenciaba el desempeño institucional en sus vertientes académica, administrativa y de gestión.

Así mismo, este esfuerzo de autoevaluación institucional constituyó en el contexto del proceso de planeación, una iniciativa de enorme valor al representar un avance significativo en la vía para la formalización del análisis sistemático del funcionamiento y desempeño de las EN. Cabe destacar de este proceso evaluativo, que en todos los informes se logró transitar de la descripción a la valoración crítica del desempeño institucional.

Un aspecto relevante que surgió y se evidencio tanto en el proceso de aplicación de la propuesta metodológica como en los resultados obtenidos de esta práctica de autoevaluación, fue la dificultad de efectuar procesos de contrastación entre los indicadores del funcionamiento institucional y los parámetros que orientan el desempeño esperado de las EN. Esta dificultad tuvo su origen en que tales parámetros prescribían a estas instituciones educativas para seguir un modelo de evaluación homogéneo, cuyos rasgos no se fundamentaba en criterios que justificaran su adopción contextualizada, al responder a una racionalidad ajena a la cultura institucional especifica que privaba en cada uno de estos centros educativos.

Desde esta perspectiva evaluativa, se confirmó en primer término que las EN presentaban distintos grados de desarrollo debido esto a la especificidad de su devenir histórico que ha dado como resultado una trayectoria diferenciada de su funcionamiento por tanto, los rasgos que caracterizaba su situación no era factible de ceñirse estrictamente a parámetros homogéneos para evaluar su desempeño ya que la racionalidad de estos modelos evaluativos no respondió a las circunstancias particulares que privaban en cada uno de estos centros educativos.

Los principales rasgos de la práctica de autoevaluación institucional realizada de manera continua durante la implementación del modelo de planeación estratégica en las EN, fueron los siguientes: en las autoevaluaciones institucionales, se advirtió una diversidad de posicionamientos en lo que respecta a la intencionalidad y naturaleza de las tareas de evaluación realizadas; se inició una actividad significativa desde las comunidades en cuanto al acopio y sistematización de información básica del desempeño institucional, que a su vez constituyó una herramienta sumamente valiosa durante la realización de los procesos de autoevaluación; surgiendo así en el seno de las comunidades, la conciencia sobre la necesidad de realizar tareas de investigación respecto a las problemáticas de la formación docente.

En este contexto la evaluación en las EN, adquirió una condición imperativa toda vez que focalizada desde la planeación estratégica constituía un dispositivo para analizar de manera sistemática las problemáticas de índole académico, de gestión y administrativo que enfrentaban estas instituciones educativas a fin de determinar las líneas estratégicas para la mejora continua de

los procesos que comprende la formación docente y de esta manera responder a las demandas de una sociedad cada vez más exigente en términos de sus expectativas respecto al tipo de maestro que se requería formar para la educación básica en congruencia con la diversidad socio-cultural imperante en México.

Desde esta visión, el desarrollo académico de las EN estuvo entrañablemente ligado a la finalidad de mejorar de manera continua la calidad de los procesos de formación docente que se desarrollaba en estos centros educativos, lo que implicó, a su vez llevar a cabo desde la evaluación un proceso exhaustivo de análisis acerca de los factores, condiciones, mediaciones, valores, pensamiento, prácticas, interacciones que daban sentido y significado al quehacer académico que se desarrollaba al interior de las mismas y que constituían la cultura que priva en las mismas. En esta dirección, los procesos de evaluación realizados a partir de la planeación estratégica implementada en las EN se fundamentaron en los siguientes principios:

La perspectiva contextuada. Cada una de las EN constituye en sí una compleja realidad educativa con una trayectoria histórica que ha dado como resultado la conformación de una identidad institucional que particulariza a cada una de éstas y las distingue de otras instituciones educativas por la misión social que asumen como instituciones formadoras de docentes.

La autoevaluación constituyó un proceso colectivo de análisis y reflexión sistemático cuyo propósito se centró en valorar los resultados cuantitativos y cualitativos alcanzados como consecuencia del desarrollo de las líneas de acción estratégicas implementadas. Implicó a su vez la intervención de las comunidades en la realización de procesos de análisis rigurosos y la integración de reportes que dieron cuenta de los logros, así como de los retos y desafíos que confrontaban las EN, en su particularidad y especificidad.

Las prácticas de autoanálisis y autorreflexión realizados por las comunidades acerca del funcionamiento y desempeño académicos constituyeron los ejes de la autoevaluación al tener como propósito central la valoración del alcance e impacto de los resultados alcanzados en los planes, programas y proyectos institucionales implementados en la mejora continua de los procesos de formación docente que se desarrollan en las EN.

Así mismo en la realización de las prácticas de autoevaluación se requirió la intervención tanto de las comunidades de las EN como de actores externos, esto con la finalidad de fortalecerlas a partir de la articulación de las perspectivas diferentes provenientes de otros agentes acerca del desarrollo institucional y de esta manera construir marcos referenciales de evaluación con un carácter integral.

A su vez el seguimiento se concibió como una acción que permite captar, analizar e integrar la información relevante de carácter cuantitativo y cualitativo sobre el desarrollo de las líneas de acción estratégicas comprendidas en los planes, programas y proyectos institucionales a través de indicadores que permitieran evaluar el logro de las metas y objetivos establecidos; a partir de los marcos temporales y contextuales, así como detectar de manera oportuna, las desviaciones e implementar medidas pertinentes para su redefinición, reorientación y reajuste pertinentes.

Desde esta perspectiva, el valor del seguimiento radicó en que, a través de éste, la toma de decisiones se efectuó con mayor certidumbre y racionalidad, a fin de que se cumplieran de manera efectiva las metas y objetivos planteados. Sin embargo, los procesos de seguimiento de los planes, programas y proyectos de desarrollo institucional puestos en práctica desde el ámbito de la planeación de las EN, no aportaron las evidencias empíricas contundentes sobre el alcance de los resultados obtenidos y la contribución real de la planeación al desarrollo académico de las EN.

Otro de los instrumentos que se pusieron en práctica con la finalidad de integrar la información acerca de los resultados del desempeño institucional lo constituyó la memoria de gestión. Este instrumento de evaluación se orientó hacia la consecución de los siguientes propósitos:

Efectuar la valoración sobre el grado en que se lograron los objetivos y las metas previstas en los planes, programas y proyectos institucionales anuales. Así mismo evidenciar el desarrollo académico alcanzado en las EN; a través de la integración de información relevante generada durante el desarrollo de los procesos de docencia, investigación, extensión y difusión, planeación, organización, superación, evaluación y apoyo administrativo.

Otro de los propósitos de la memoria de gestión fue impulsar el quehacer académico de las EN mediante la ponderación de los logros alcanzados y el reconocimiento de los retos y desafíos que enfrentaron estas instituciones educativas en aras de dar continuar a su proceso de transformación académica institucional.

Promover la capacidad de autorregulación institucional mediante el establecimiento de sistemas y procedimientos que vincularon de manera efectiva, las funciones de planeación y evaluación en el marco de la gestión institucional.

Promover el carácter prospectivo del desarrollo institucional a través de la elaboración de propuestas de planeación que posibilitaran la creación de escenarios de mejora continua de los procesos que comprende la formación docente.

Impulsar la capacidad de transformación de las EN, en congruencia con las demandas generadas por los vertiginosos cambios suscitados en los diferentes ámbitos de la sociedad actual a fin de asumir un posicionamiento de innovación continua que les permitiera enfrentar de manera pertinente los retos y desafíos de la formación docente actual.

La integración y socialización de las memorias de gestión, posibilitó la evaluación continua de las líneas de acción estratégicas. En este proceso participaron las comunidades al asumir el compromiso y la responsabilidad de participar en la elaboración de este instrumento de evaluación lo que permitió a su vez, unir esfuerzos y promover la autorreflexión colectiva en relación a los logros, retos y desafíos del desarrollo académico institucional

Con el propósito de que las memorias de gestión reflejaran exhaustivamente el quehacer académico de las EN, y se mostraran de manera objetiva, los logros, avances y retos que sucesivamente se presentaron durante el desarrollo de las líneas de acción contenidas en los planes anuales de actividades, fue necesaria la generación de información confiable que permitiera valorar cabalmente los resultados obtenidos.

De esta manera, se integraron anualmente las memoria de gestión en las que se describieron las actividades más relevantes y significativas desarrolladas en cada EN con los siguientes elementos: el contexto histórico de las EN; la caracterización de los proyectos académicos institucionales; las líneas de acción estratégicas; las metas alcanzadas y su impacto en el desarrollo académico; los retos que se presentaron durante la consecución de las líneas de acción estratégicas así como la descripción de propuestas para superarlos y la prospectiva de éstas en el mediano plazo.

Con el fin de fortalecer la planeación como eje del desarrollo académico institucional se llevaron a cabo un conjunto de acciones a través del intercambio de experiencias y la colaboración interinstitucional permanente. Estas acciones se orientaron al logró de los siguientes propósitos: orientar la práctica planificadora hacia el desarrollo académico, basado en la optimización de dispositivos, instrumentos, procesos y capital humanos en cada EN; hacer de la planeación un proceso sustentado en la colaboración a través del trabajo colegiado interinstitucional; se formalizar procesos de intercambio de experiencias exitosas en el campo de la planeación y la gestión entre las EN; consolidar un sistema de planeación y gestión que respondan a las características específicas de cada EN y en su conjunto como subsistema de educación superior.

De manera concreta las acciones que se implementaron con el propósito de fortalecer la planeación, desde los ámbitos institucional e interinstitucional fueron las siguientes:

Se responsabilizó a la comunidad de cada una de las EN como generadora de los propósitos del desarrollo institucional, la determinación de políticas y estrategias, la programación de acciones que conlleven; así como la precisión de los niveles de decisión y participación en los que se sustentó la puesta en práctica del proceso de planeación.

La planeación interinstitucional comprendió la definición e implantación de programas y proyectos de desarrollo académico concertado y de complementación entre instituciones; lo que representó el esfuerzo armónico entre las EN y el involucramiento de directivos, académicos y grupos técnicos en la consecución de las tareas de planeación.

Con el fin de habilitar personal en el campo de la planeación y la gestión institucionales, se organizó y desarrolló el seminario permanente centrado en el papel que desempeña la planeación en la formación docente con la participación de académicos y directivos de las EN.

Los propósitos de este seminario se centraron en las siguientes cuestiones: el análisis del contexto socio económico y político en el que se encuentra inserta las EN como instituciones formadoras de docentes en México; la contextualización del desarrollo de las EN como instituciones formadoras de docentes e implicaciones de la planeación que se desarrolla en el ámbito de las EN de México; la evaluación de los diferentes modelos de planeación y su instrumentación en las EN; la instrumentación y aplicación del modelo de planeación estratégica en el ámbito de las EN y el seguimiento y evaluación de la planeación en las EN considerando el contexto y las características de cada una de ellas.

Los contenidos del seminario se organización conforme a la siguiente lógica y estructura curricular:

La temática del primer módulo: El Sistema Educativo Nacional y la formación de docentes, se orientó a la conformación de una visión general de la situación del sector educativo, centrándose en el análisis de la problemática de la formación docente su problemática fundamental.

El segundo módulo se concentró en el análisis de los marcos teórico-referenciales de la planeación y sus enfoques. Los temas específicos, abordados en este módulo fueron la planeación, sus enfoques y alcances metodológicos en la formación de docentes.

La finalidad del tercer módulo consistió en vincular la función de planeación con las problemáticas y desafíos estructurales de la formación docente Las temáticas específicas abordadas

fueron: los marcos teórico-referenciales y enfoques de la planeación en la formación docente

El cuarto módulo se orientó al análisis de experiencias de planeación en las EN la finalidad de evidenciar el valor de las prácticas realizadas en el campo de la planeación en estas instituciones educativas. Las cuestiones específicas se centraron en la caracterización de la planeación en la formación de docentes y los mecanismos de coordinación para la planeación interinstitucional.

El desarrollo de este seminario permanente impulsó el fortalecimiento de la planeación como función a fin de dar cumplimiento a su propósito encomendado que consistió en lograr la transformación de los procesos académicos y de gestión que comprende la formación docente y de esta manera materializar el desarrollo de las EN. De manera concreta, se logró la formación de personal calificado para el desempeño de la función de planeación que comprendió la aplicación pertinente del modelo de planeación estratégica a través de la elaboración de diagnósticos de los contextos externo e interno, así como la instrumentación, implementación, ejecución, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos dirigidos al desarrollo académico institucional.

4. Impacto del quehacer planificador en el desarrollo institucional

Durante la primera década de este siglo y a mediados de la que está por finalizar se puso en práctica en las EN, el modelo de planeación estratégica cuyo propósito central se ha enfocado a la transformación y el mejoramiento permanente de los procesos académicos y de gestión claves de la formación docente, a través del diseño y ejecución de Planes de Desarrollo Institucionales (PDIs) y Programas de Trabajo Anuales (PATs) con la participación de las comunidades académicas lo que ha permitido definir metas y objetivos, realizar acciones y ejercer los recursos asignados a estos centros educativos.

Por lo tanto, la tarea prioritaria de la planeación respecto al desarrollo académico institucional durante este período ha consistido en definir con claridad la misión de cada EN, la determinación de metas y objetivos de largo plazo, la articulación del trabajo académico mediante procesos organizativos que impulsen la reflexión, el análisis y la generación de propuestas de mejora continua, basadas en la colaboración, el intercambio y la cooperación intrainstitucionales e interinstitucionales.

En este proceso de transformación académica de las EN emprendido desde las instancias normativo-integradoras de la gestión gubernamental, ha cobrado sentido llevar a la práctica un proceso de planeación institucional a partir de los principios de articulación, colaboración,

intercambio e integración a fin de incidir de manera efectiva en la generación del cambio planificado de estas instituciones en correspondencia con el tipo de maestros que demandan los diferentes contextos de la educación básica en México.

Desde esta perspectiva, se ha venido construyendo un significado distinto del proceso de planeación tradicional que se había puesto en ejecución hasta finales del siglo XX en las EN al concebirla como un proceso que orienta y da sentido al quehacer académico de estas instituciones educativas a partir de la reflexión, el análisis y el trabajo compartido de los actores que las integran a fin de transformar y mejorar de manera continua los procesos que comprende la formación docente a partir de una visión de largo plazo.

Así se perfiló a la planeación como un proceso centrado en el mejoramiento de las prácticas educativas es decir en el aprendizaje de los estudiantes mediante la innovación continua del quehacer académico al dirigir su propósito al desarrollo de acciones pertinentes para dar cumplimiento a la misión de las EN y de esta manera, responder a las problemáticas y desafíos actuales que confrontan estas instituciones educativas.

Esto a su vez ha implicado, un replanteamiento estructural de las prácticas que, en el ámbito de la planeación, se venían realizando y que se han caracterizaba por la elaboración formal de planes, programas y proyectos dirigidos estrictamente a la obtención de recursos financieros provenientes del sector gubernamental con una escasa repercusión real en la transformación de la vida académica institucional.

De esta manera la planeación implementada ha centrado su cometido en los procesos académicos clave de la formación docente que de manera estratégica habrán de continuar fortaleciéndose para lograr el sólido desarrollo profesional de los maestros. Esto significó llevar a cabo una práctica planificadora de largo alcance, en la que los diferentes actores de las comunidades académicas institucionales comprometieron su colaboración a través del trabajo colegiado; mediante un aprendizaje organizacional cifrado en la reflexión y la construcción de formas de intervención colectivas en congruencia con sus ámbitos de acción a fin de generar e impulsar alternativas de trabajo académico intrainstitucional e interinstitucional.

En este sentido, la planeación se ha venido realizando como una práctica constitutiva de la gestión institucional que orienta, organiza, sistematiza e integra los procesos académicos que se realizan en las EN a fin de fortalecer y mejorar de manera continua la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica a través de la elaboración y

ejecución de los PDI y los PATs como propuestas de construcción compartida en las que se explicitan la intencionalidad y el actuar responsable y comprometido de las comunidades académicas por transformar y mejorar de manera continua la formación de estudiantes normalistas y maestros de educación básica en servicio.

Por lo antes expuesto, la planeación institucional se ha asumido como una función que comprende el desarrollo de estrategias de carácter participativo e integrador que contribuyen de manera efectiva en la transformación de los procesos académicos clave de la formación docente al practicarse como una función que orienta, integra y sistematiza el quehacer académico y de gestión que se desarrolla en las EN y que a su vez articula y da coherencia a las tareas cotidianas del quehacer educativo institucional.

> La implantación de una planificación estratégica ayuda a desarrollar una cultura innovadora en la organización. Dentro de la cultura organizativa deseamos que exista el valor de la innovación, el valor por el trabajo bien hecho, la satisfacción de haber cumplido fielmente con lo encomendado. La organización no concibe su supervivencia sin la mejora continua de todos sus recursos (Fuster, 2008, p. 10).

A fin de construir el sentido de unidad de la planeación, se defendieron y socializaron mediante el intercambio, el análisis y la reflexión compartidos de manera continua en las comunidades, los marcos teórico-metodológicos e instrumentales para fortalecer la elaboración y ejecución tanto de los PDIs como los PATs. Asimismo, se orientó y apoyó la ejecución de estos instrumentos mediante el intercambio de criterios técnico-operativos en congruencia con las directrices emitidas por las instancias normativo-integradoras de la gestión gubernamental.

Con el propósito de mantener informadas tanto a las comunidades institucionales como a las instancias normativo- integradoras acerca de los avances, retos y prioridades de la gestión institucional, se definieron y socializaron conjuntamente con los cuerpos directivos y comunidades académicas de las EN, los criterios técnico-operativos para la elaboración y divulgación de los resultados del proceso de planeación a través de informes trimestrales y los informes de gestión de los diferentes ciclos escolares y se integraron diferentes reportes entre los que destacan la evaluación programática mensual y trimestral así como los memorias de gestión entre los más representativos.

Como resultado del seguimiento continuo de los resultados obtenidos durante la puesta en ejecución de los diferentes instrumentos de planeación, se han sistematizado la información

más relevante del quehacer académico y administrativo de las EN a fin de integrar y difundir los reportes e informes de gestión y llevar a cabo la rendición de cuentas.

Con la puesta en práctica del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), hoy Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) se fortalecieron los marcos referenciales e instrumentales de la planeación estratégica lo que permitió a su vez a las comunidades académicas interiorizar los fundamentos teóricos y los elementos operativo-instrumentales de la planeación institucional desde este enfoque.

A partir de la participación crítica y comprometida de las comunidades académicas de EN se han elaborado y puesto en ejecución los PDIs como instrumentos nodales de la planeación estratégica mediante un proceso de participación compartida que permitió construir propuestas de intervención académicas y organizativas en las que se precisaron directrices de mediano y largo plazo para mejorar los procesos formativos de los estudiantes de las escuelas normales.

La elaboración, ejecución y seguimiento de los PATs, se efectuó con un sentido crítico a través del trabajo colegiado con la intervención de directivos, y académicos lo que permitió identificar las problemáticas críticas de la gestión académica de cada EN partiendo de las siguientes dimensiones: la capacidad académica, la competitividad académica, la gestión y la de vinculación con el contexto. Concretamente se realizaron ajustes a lo planteado en cada una de estas dimensiones durante cada ciclo de planeación mediante los procesos de autoevaluación generados de manera colegiada al interior de las comunidades institucionales.

Se ha explicitado y divulgado entre los diferentes sectores de las EN la misión institucional que da identidad al quehacer académico de cada una de ellas; reconociendo así el compromisos ético y social que tienen como instituciones formadoras de docentes al integrar en este componente de la planeación las aspiraciones contenidas en los rasgos del perfil de egreso de los docentes en formación como el propósito central del actuar académico de las mismas.

Se logró interiorizar en los diferentes actores que conforman las EN una visión de futuro acerca del desarrollo académico institucional, al construir y poner en ejecución instrumentos de planeación con una perspectiva de mediano plazo a través de la implementación de PDIs que integran marcos teórico-referenciales de los procesos académicos centrales de la formación en su vínculo con la educación básica; la problemática que enfrenta cada institución; la imagen objetivo desde la perspectiva del mediano plazo y las estrategias y líneas de acción para el desarrollo de estos procesos académicos centrales de la formación docente.

Los PDIs de las EN en concordancia con las políticas educativas se enfocaron al fortalecimiento de la formación inicial, el desarrollo profesional de los maestros en servicio, el mejoramiento de la gestión institucional y la administración eficiente de los recursos, estos procesos institucionales constituyeron a su vez, los ejes vertebradores del proceso de planeación, desarrollado.

Con el fin de articular las perspectivas de corto plazo de la planeación se implementaron planes operativos anuales en las EN, enfocados a atender las necesidades y prioridades señaladas en los diagnósticos institucionales, lo que permitió orientar el quehacer institucional hacia la atención de problemáticas de carácter académico concretas, ya que por su enfoque táctico constituyeron en propuestas viables para impulsar el mejoramiento continuo de la formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En la actualidad, la redefinición del proceso de planeación en las EN, tiene como imperativo recuperar lo valioso de las múltiples prácticas efectuadas en este ámbito, a fin de promover la articulación y coordinación entre los diferentes actores que intervienen en la definición de las directrices, e instrumentación de planes, programas y proyectos dirigidos al fortalecimiento del desarrollo académico de estas instituciones educativas. En este sentido, de acuerdo con los rasgos que han caracterizado el trayecto de la planeación desarrollada en las EN de México, implementado durante las últimas cuatro décadas nos conducen al reconocimiento de una diversidad de retos que confronta esta función vinculada a la gestión institucional mismas que se evidencian en los siguientes términos:

Los PDIs constituyen propuestas que tendrán que revisarse y actualizando a fin de que respondan de manera pertinente a las exigencias del desarrollo académico de cada centro educativo a través de la definición de los aspectos prioritarios a transformar, la especificación de las líneas de acción pertinentes, la determinación de los objetivos y las metas estratégicas y estructurar proyectos anuales viables de realizarse.

En los diagnósticos institucionales se requieren describir y explicar con mayor profundidad y sistematización las problemáticas, necesidades y prioridades en cuanto a las dimensiones pedagógico-curricular, organizativa, administrativa y la de vinculación con el entorno, para que, a partir de esto, se generen estrategias de intervención académicas pertinentes con los requerimientos concretos de los aspectos medulares de la gestión institucional.

Es pertinente efectuar diagnósticos tanto institucionales, regionales como nacionales que permitan evidenciar con mayor objetividad, certeza y amplitud las fortalezas y debilidades reales

en cuanto a la capacidad académica, la competitividad académica, la gestión, y la vinculación con el contexto, a partir de la generación de procesos de sistematización, análisis e interpretación de los datos empíricos de las problemáticas y desafíos que enfrenta la formación de docentes en México y a partir de estos diagnósticos se tomen decisiones en los diferentes niveles de gobierno para la mejora y transformación continua de las EN.

En las misiones institucionales habrán de retomarse con mayor énfasis el contenido de las políticas regionales y locales que en materia de formación inicial y desarrollo profesional de maestros se han difundido recientemente. Esto con el propósito de que el quehacer académico institucional tenga una clara direccionalidad y pertinencia en términos de las exigencias actuales; respondiendo así al principio de contextualización del desarrollo académico de cada EN responda con pertinencia a las necesidades y demandas sociales de la diversidad de realidades educativas existentes en el país.

Generar estrategias de desarrollo laboral y profesional que fortalezcan la identidad, motivación y el compromiso de los integrantes de las comunidades académicas a fin de dar cumplimiento real a los principios, ideales y valores contenidos en las misiones institucionales, a través de un actuar cotidiano, comprometido con las necesidades y prioridades de la transformación continua de la formación docente en congruencia con las aspiraciones de reivindicación social de los diferentes sectores de la población.

Consolidar la visión de futuro entre los actores de las EN a fin de que su intervención en la definición de los objetivos, metas y proyectos estratégicos garantice la construcción de escenarios de mediano y largo plazo. Así mismo fundamentar y derivar con claridad y precisión las necesidades y prioridades centrales del desarrollo académico institucional y plantearlas con un sentido realista de tal manera que impulsen la intervención de las comunidades académicas a partir de un trabajo colaborativo que estimule la participación comprometida de las mismas en la construcción de estudios de transformación globales e integrados.

Fortalecer la intervención de directivos, docentes, estudiantes y trabajadores de apoyo a fin de construir una cultura de la participación cimentada en el intercambio, la colaboración y la cooperación a fin de desarrollar propuestas creativas de carácter académico que incidan de manera decisiva en el mejoramiento de la gestión institucional.

Consolidar la articulación de la misión, la visión, las líneas de acción estratégica, los programas estratégicos y los proyectos anuales a fin de que estas se constituyan como ejes del desarrollo

académico-institucional y por lo tanto, den sentido y significado a las prácticas educativas cotidianas que se desarrollan en las EN.

Reorientar los PATs a fin de que atiendan las necesidades y prioridades detectadas en cuanto a la capacidad académica, la competitividad académica, la gestión y la relación de la institución con el entorno. Esto con el propósito de ir obteniendo avances significativos y reales en el corto, mediano y largo plazo del desarrollo académico-institucional.

Fortalecer la articulación de los PDIs con los PATs, es decir, que exista una congruencia clara y precisa entre los elementos que integran a ambos instrumentos como el diagnóstico, la misión, las líneas de desarrollo, los proyectos estratégicos, las estrategias y los proyectos específicos anuales para que esto impulse la realización de proyectos institucionales anuales que incidan de manera pertinente en la mejora y continua de los procesos formativos de los estudiantes normalistas y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

Definir el sentido del impacto tanto de los planes y programas estratégicos como de los planes tácticos anuales a fin de adecuarlos para que estos realmente sean propuestas pertinentes que atiendan con efectividad las necesidades y prioridades de las dimensiones de la gestión institucional y fortalezcan la vinculación de las EN con otras instituciones educativas y centros de investigación.

Analizar y readecuar de manera permanente las acciones que se establecen en los PATs, a fin de que las realizaciones de los mismas conduzcan al logro de los objetivos y metas establecidos previamente y de esta manera respondan al principio de viabilidad en términos de su alcance, propósitos y enfoque a fin de favorecer y acompañar la participación comprometida y responsable de los integrantes de la institución en su consecución.

Fortalecer el seguimiento y evaluación de los PATs a través del establecimiento de indicadores pertinentes que permitan apreciar la efectividad y el impacto de los proyectos institucionales en el mejoramiento de las prácticas educativas que se realizan al interior de las EN y de procesos de autoevaluación con la participación de los diferentes actores que las integran.

Resulta pertinente enfatizar que superar las inercias y los desafíos que encaran en el presente las EN; a fin de continuar generando procesos de transformación respecto a su quehacer académico cotidiano, a través de la práctica de la planeación institucional, no es una tarea propia y única de las instancias educativas gubernamentales centrales, más bien la responsabilidad de estas instancias, consiste en establecer las condiciones pertinentes para que se produzcan los cambios,

ya que la construcción y materialización de dichos cambios está en manos de las comunidades académicas. "[…] los esfuerzos para cambiar la formación docente que se aplican independientes […] de otro esfuerzo de cambio de otras partes del sistema. Esto implica el problema de cómo jerarquizar y ordenar las decisiones de reforma." (Aguerrondo I. , 2003, p. 63).

Cristalizar el imperativo de lograr una profunda transformación de la vida académica de las EN, a partir del despliegue del enorme potencial, que representa su vasta experiencia académica en la formación de docentes acuñada a lo largo de su devenir histórico, desde el ámbito de la planeación, implica en primer término concebir a esta función como elemento constitutivo de la gestión institucional; Por lo tanto, resulta pertinente plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo se concibe a la gestión como proceso integrador de la planeación dirigida a la transformación académica de las EN?

Definir a la gestión como campo articulador del proceso de planeación que habrá de desplegarse en las EN, en el futuro próximo, representa en primer término, caracterizar los rasgos que la identifican como proceso integrador del desarrollo académico institucional. En este sentido referirse a la gestión significa en primer término, reconocer el impacto que tienen los procesos de subjetividad e intersubjetividad generados al interior de las EN como resultado de las interacciones entre los actores que las conforman "luego entonces […] es posible determinar que en las instituciones educativas, se generan relaciones sociales de poder" (Lya, 2006, p. 3)

La gestión se visualiza, así como el proceso articulador que promueve la intervención colectiva de los actores que conforman una organización a fin de dirigir sus actuar proactivo a fin de dirigir su acción hacia la trasformación permanente de la estructura, la misión, la visión, los procesos y las estrategias y en suma la cultura que priva en la misma y define su identidad. "En esta perspectiva, la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada" (Casassus, 2000, p. 4).

Desde esta perspectiva, la planeación concebida como elemento constitutivo de la gestión representa para las EN, como entidades complejas, la vía para la transformación de las prácticas educativas que tienen lugar al interior de las mismas. Al respecto, se enfatiza: "Planificar en este contexto, y con el marco de la complejidad, ayuda a pensar la gestión de la incertidumbre, ya que esta es una de las características del mundo en que vivimos". (Aguerrondo I. , 2014, p. 574) En estos términos, la planeación desde la gestión, responde al requerimiento epistemológico de focalizar a las EN como entidades globales, estructuradas a partir de los procesos académicos

que se derivan de la misión institucional y cobran sentido en la visión de la organización y que se articulan de manera coherente e integrada, en apego a su naturaleza, e intencionalidad.

De esta manera la identidad de las EN como instituciones educativas se conforman en congruencia con la naturaleza de su filosofía, considerando los procesos académicos clave que comprende la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes como lo son: la implementación de planes y programas de estudio, la tutoría a lo largo de las trayectorias formativas de los estudiantes , el seguimiento de egresados, la gestión académica, los servicios escolares, la actualización, la superación profesional, la investigación, la difusión, así como los procesos relevantes de apoyo como la planeación, la evaluación, los sistemas de información y control documental y la administración de los recursos e infraestructura académica.

Así la dinámica de las EN se desarrolla con base en la misión institucional, centrada en el quehacer académico. Al respecto se afirma "El sistema de gestión de una organización es el instrumento que utiliza la alta dirección para administrar, por lo que todas las organizaciones tienen uno propio, aunque hay aspectos comunes a todos ellos […]" (Becerra, Michelena, Fernández, & Robaina, 2013).

Entendida así la gestión se define en términos de procesos, que según (Parnett, 2004, p. 2) "Por procesos se entiende la relación o secuencia dinámica entre las actividades orientadas a la generación de nuevos valores…y unos resultados que satisfagan los requerimientos del usuario". En este sentido, los procesos académicos, constituyen la columna vertebral del ser y quehacer académico de las EN.

Desde esta perspectiva el desarrollo de la planeación implica ante todo el instrumentar modalidades de participación de los actores educativos a partir de lo intrainstitucional superando la verticalidad y jerarquización de las unciones; dando paso a la actuación horizontal, al situar al centro de la dinámica institucional, al estudiante como actor central del quehacer académico institucional. Por ende, los procesos académicos así definidos, se planean con un sentido integrador mediante la intervención proactiva de las diferentes instancias que conforman la estructura orgánica de las EN; a través del trabajo colaborativo, como eje de la intervención deliberativa y propositiva.

Así la planeación en el marco de la gestión, significa redefinir la intervención de los actores que integran las EN, al concebir la construcción del futuro desarrollo académico institucional como un proceso que implica el diseño y concreción de los escenarios que conducen a la

mejora permanente de los procesos académicos del desarrollo institucional a través de formas de organización que implican poner en juego, la capacidad reflexiva, creativa y constructiva de las comunidades que conforman estos centros educativos.

Desde esta perspectiva, el proceso de planeación a desarrollarse en las EN de México, en el futuro inmediato, tendrán que responder con pertinencia a los retos y desafíos del momento actual en los siguientes términos:

Promover la capacidad de gestión de las EN, dirigido a definir los diferentes componentes de la planeación como la misión, visión, políticas y líneas estratégicas acordes con los requerimientos actuales de la formación docente. "Derivado de esto, se considera que la tarea más importante hacia adelante es aquella relacionada con la planeación estratégica de la fuerza de trabajo. O sea, la planeación universitaria es una de las prioridades" (Rangel Díaz, 2016, p. 1).

Impulsar el desarrollo asociativo, colaborativo y compartido entre las EN para que, desde una visión interinstitucional, respondan a los retos que plantea la formación de docentes en el México del siglo XXI. "Es necesaria una red nacional integrada por colectivos de formadores interesados en explorar nuevas formas de trabajo que contribuyan a la formación de los maestros con un diferente modo de ser" (Jacobo & Pintos, 2003, p. 39).

Establecer como prioridad la equidad en el fortalecimiento de las EN del país, lo que significa el abatimiento gradual de las brechas de desarrollo académico existente hasta la fecha en estas instituciones educativas, mediante una mayor y mejor distribución de los recursos económicos, materiales y humanos, considerando la complejidad de los contextos con los que interactúan centros de educación superior." La complejidad del sistema obedece al conjunto de instituciones, relaciones e interacciones que se desarrollan al interior del sistema educativo y que tiene su destino final en la escuela como escenario en donde convergen todas las instituciones sociales […]" (Contreras, 2011, p. 102).

Desarrollar estrategias de corresponsabilidad, en un marco de apertura y flexibilidad de gestión por directivos, personal académico, estudiantes y trabajadores administrativos de las EN, a fin de generar las sinergias que impulsen el actuar proactivo, creativo e imaginativo de directivos, académicos, estudiantes y personal que realiza funciones de carácter administrativo en la consecución de los programas y proyectos. "[…] esta propuesta altera la tradición de la gestión como la lógica imperante tanto entre los tomadores de decisiones en el campo de la educación, como de los demás actores que participan de estos procesos" (Aguerrondo I. , 2014, p. 573).

Promover el desarrollo de una cultura de vinculación a nivel local regional y nacional entre las EN, a través de la difusión y divulgación de experiencias exitosas de desarrollo académico institucional y la apertura de espacios para el desarrollo de programas y proyectos derivados del esfuerzo compartido y el intercambio como modalidades del trabajo interinstitucional. "Fortalecer los sistemas de planeación de los servicios y las modalidades de educación normal en cada estado, con objeto de garantizar la formación inicial de docentes de acuerdo con la dinámica demográfica […]" (SEP, 2003, p. 36).

Divulgar con mayor vigor los resultados del desempeño académico institucional, mediante el fortalecimiento de la investigación en el campo de la planeación y la gestión a fin de que la producción académica en estos campos, sea difundida en foros, congresos y eventos de carácter académico tanto nacionales como internacionales; promoviendo de esta manera la vinculación de las EN entre sí y con diferentes instituciones de educación superior, centros de investigación, organismos gubernamentales y organismos de la sociedad civil.

Establecer mecanismos de coordinación, que sin contravenir el principio de identidad que caracteriza la orientación del desarrollo académico de cada institución, fortalezca la vinculación interinstitucional para sumar esfuerzos y experiencia con el propósito de utilizar eficientemente los recursos. "[…] se han emprendido diversas acciones orientadas a la renovación de los procesos de gestión institucional, tales como: el mejoramiento de la planeación y evaluación institucional […]" (SEP, 2003, p. 31).

Constituir fondos estratégicos con recursos provenientes de los gobiernos federal y estatal, de organismos sociales y productivos y agencias de financiamiento para programas y proyectos interinstitucionales que complementen los programas de desarrollo de cada institución. "Renovar los procesos de planeación, de evaluación institucional y de regulación en la aplicación de los recursos financieros, como base para organizar la vida institucional […]" (SEP, 2003, p. 36).

5. La innovación, una mirada en el devenir de la planeación

Ante este escenario y partiendo de que, en esta vorágine que caracteriza al mundo actual, la única constante es el cambio en todos los ámbitos de la vida; las EN como entidades complejas no pueden permanecer al margen de tales transformaciones. Los enfoques de planeación practicados hasta ahora habrán de dar paso a los nuevos paradigmas surgidos en este campo de estudio. Esto con la finalidad de responder con pertinencia a la complejidad de las demandas actuales respecto a la formación de los ciudadanos del siglo XXI; a través de la generación de una cultura colaborativa que

instaure formalmente el trabajo colectivo, orientado a la construcción de escenarios de desarrollo institucional futuros, mediante la participación activa de cada uno de los actores involucrados en los diferentes procesos académicos que se desarrollan en estas instituciones educativas.

Así mismo, resulta pertinente reconocer que el desarrollo de la planeación en las EN se ha realizado desde diferentes enfoques, que van desde aquellos que se han centrado en la proyección o prolongación en el futuro de acontecimientos pasados y presentes, desde una postura tendencial del pasado traída al presente y su prolongación al futuro. Estos enfoques se diferencian de la visión prospectiva porque muestran un futuro determinado no conciben la construcción del futuro deseable y factible a partir de la acción presente, por lo tanto, para estas concepciones el pasado explica al futuro y no se ve el futuro como resultado de la acción creativa presente.

Estos enfoques han fortalecido la planeación proyectiva que se ha desarrollado en las EN cuyo objetivo es prolongar el pasado hacia el futuro a partir de la definición estricta de parámetros para medir el desempeño institucional en el presente; por lo tanto, las limitantes de esta planeación proyectiva radican en que las tendencias apuntan a un solo futuro predeterminado al no tomar en cuenta las discontinuidades o posibilidades de ruptura de las tendencias mostradas.

Esta concepción del desarrollo institucional ha conducido a la aplicación de modelos de planeación con una perspectiva retrospectiva inercial de las problemáticas ya que se piensa más en el pasado cuyos problemas se tratan de resolver en el presente olvidándose de edificar el futuro. Esta tendencia ha repercutido estructuralmente en las EN; al denotar de manera evidente estas instituciones educativas la carencia de proyectos académicos que articulen, integren y dirijan de manera pertinente los procesos de transformación académica a partir de la construcción creativa de escenarios factibles de desarrollo futuro institucional con una visión de largo alcance.

En este contexto, en el ámbito educativo y por ende en la formación de docentes de México, el paradigma de la planeación prospectiva realmente ha tenido una escasa difusión e implementación centrándose recientemente en el ámbito de la economía, el sector financiero y la ecología; su aplicación en las EN es casi nulo ya que la concepción del desarrollo académico de estas instituciones se ha centrado en el análisis tendencial de las problemáticas educativas; diseñando e implementando planes, programas y proyectos para atenderlas en el presente con una visión coyuntural sin focalizar y analizar realmente la trascendencia y complejidad de las mismas y generar auténticos procesos de transformación.

Por lo tanto, a continuación, se presentan los trazos de la perspectiva prospectiva de la planeación como una propuesta que posibilitará edificar el porvenir de las EN como instituciones

formadoras de docentes a partir de la acción creativa y dinámica de los actores que las integran y con esto responder a las demandas provenientes de las realidades actuales caracterizadas por su complejidad. En este sentido, la perspectiva prospectiva de la planeación se caracteriza por ser una vía creativa para construir el futuro institucional mediante la construcción de escenarios factibles de alcanzarse en el corto, mediano y largo plazo.

Una diferencia de suma relevancia de la perspectiva prospectiva de la planeación con respecto a los modelos retrospectivos y tendenciales es que éstos tienen una visión determinista y única del futuro, además, la actitud frente a este futuro es pasiva o reactiva, mientras que la perspectiva prospectiva impulsa una actitud proactiva. Otro aspecto que diferencia a la planeación prospectiva de los otros modelos es su carácter anticipatorio. Estas características se ven plasmadas en las definiciones que han sido dadas por diferentes teóricos.

> A tal efecto, Miklos y Tello (2000) establecen que la prospectiva dimensionada como un elemento clave del estilo de planeación, caracteriza los futuros factibles para después seleccionar el más adecuado, determinando el futuro deseado de forma creativa, dinámica sin considerar el pasado y el presente como restricciones, los cuales se incluyen en una segunda fase de confrontación para con base en ello analizar las posibilidades escogiendo la de mayor satisfacción. Por consiguiente, la razón de ser de la prospectiva es la adaptación para el futuro desde los objetivos deseables y posibles, guiando las acciones del presente, la posibilidad del mañana a través del impulso del proceso de planeación y la toma decisiones. (Santafé & Tuta, 2013, p. 115)

La prospectiva constituye ante todo asumir una concepción de futuro que se imagina, se crea y se materializa; superando así el carácter tendencial y determinista del desarrollo de las entidades sociales, significa intervenir para construir de manera creativa a donde aspiramos y pretendemos llegar en el proceso de transformación de una institución educativa anticipándonos y superando los desafíos del pasado que se manifiestan en el presente y que son posibilidades para manifestar la actitud proactiva de los actores que las conforman.

Gaston Berger definía la prospectiva como:

> la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él". Es decir, se trata de que estudiando e imaginando el futuro se sientan las bases para transformar el presente. Así es como nos encontramos con que "el futuro es la razón de ser del presente". Berger añadía y recalcaba que mediante la prospectiva se debía "observar

> lejos, ampliamente y profundamente, pensar en el hombre y asumir riesgos". (Astigarraga, 2016, p. 14)

La concepción antes enunciada, muestra claramente la relevancia de la construcción colectiva para alcanzar el futuro deseado y factible y por lo tanto, la trascendencia que tiene una visión que no considera el futuro como una realidad determinada, sino como algo que está por construirse, de tal forma que es una reflexión colectiva para la acción colectiva en contra del determinismo.

En la concepción prospectiva, se encuentra explícito su carácter proactivo ya que ésta, no se posiciona desde el planteamiento de un futuro idealizado, a partir de la construcción de un escenario utópico, sino que comprende la acción colectiva, la apropiación y reflexión creativa de las posibilidades de desarrollo futuro por parte de los actores para poder intervenir y con esto, lograr la construcción de los estadios de desarrollo académico institucional venideros de una organización. "La prospectiva bien ejercida, se reconoce más bien como un proceso sistemático, participativo, de construcción de una visión a largo plazo para la toma de decisiones en la actualidad y a la movilización de acciones conjuntas." (Astigarraga, 2016, p. 14).

Desde el ámbito metodológico la perspectiva prospectiva, plantea la construcción del desarrollo futuro de una institución educativa a partir de tres procesos interdependientes entre sí: la creación de futuros deseados, mediante la puesta en práctica de la capacidad creativa colectiva; el análisis del contexto actual, que a su vez comprende la reflexión acerca del ámbito externo y la deliberación de las problemáticas y potencialidades internas de la organización y finalmente, el proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos e intereses que se materializan en la capacidad colectiva para intervenir en la edificación del porvenir que se perfila como viable y factible a través de la construcción de escenarios de desarrollo a corto, mediano y largo plazo.

> […] propone las cuatro etapas de un proceso metodológico prospectivo. Una primera etapa que consiste en el entendimiento sobre el contexto del problema o sistema bajo estudio desde el punto de vista cualitativo (estado del arte) y cuantitativo (variables medibles). Una segunda etapa donde se lleva a cabo una visualización estratégica aterrizado a nivel micro u observación interna, que es el resultado de análisis y validación de las variables fundamentales. Una tercera etapa involucra dibujar los escenarios futuros, en la cual la creatividad del prospectivista es fundamental para describir las historias a largo plazo, con información estratégica resultante de las etapas anteriores. Finalmente, se expone una cuarta etapa, que consiste en hacer lo posible por consolidar ese futuro mediante acciones pertinentes. (Farías, 2016, p. 133)

De lo expuesto, se derivan las siguientes interrogantes: ¿Qué significa construir el desarrollo académico futuro factible de las EN como instituciones formadoras de docentes? ¿Es viable detonar y orientar la configuración del desarrollo académico futuro de las EN desde el ámbito de la prospectiva?

Los cuestionamientos formulados nos conducen al planteamiento de los propósitos de la perspectiva prospectiva de la planeación en los siguientes términos: impulsar procesos colectivos dirigidos a la construcción de escenarios futuros de desarrollo alternos; la reflexión creativa acerca de la factibilidad de los futuros alternos y la toma de decisiones para perfilar la definición de los escenarios factibles de desarrollo académico y la realización de las acciones pertinentes para lograr la concreción de los escenarios futuros de desarrollo académico a través de la capacidad proactiva de las comunidades institucionales.

Así el enfoque prospectivo de la planeación no es una utopía, ya que al poner en práctica la imaginación para crear el futuro factible, se direcciona la acción proactiva colectiva hacia la transformación de la realidad a través de la construcción de una visión compartida del futuro de desarrollo factible y se actúa con flexibilidad, sobre los escenarios de desarrollo de corto, mediano y largo plazo. De esta manera se articulan la posibilidad, la hipótesis, el proyecto y la acción en la configuración del futuro de desarrollo factible lo que implica a su vez, desarrollar una serie de habilidades como la creatividad -producción de algo nuevo y valioso-; la visión holística; la participación; la cohesión-consenso; la preeminencia del proceso sobre el producto; la convergencia-divergencia; el -proceso interactivo- y la actitud constructiva.

La implementación de la perspectiva prospectiva de la planeación comprende a su vez como proceso, tres fases en constante interacción: la imaginativa, en esta fase se configura el futuro deseable, es decir, se diseña el escenario creativo; la definicional, esta etapa se orienta a la elaboración del diagnóstico de la realidad en la que habrán de tomarse las decisiones y en la que se intervendrá; de confrontación estratégica y factibilidad, durante esta fase se contrastan los resultados de las dos anteriores para definir un proceso continuo de desarrollo futuro institucional, a través de la definición de los futuros factibles que integran opciones concretas a partir del análisis de la viabilidad de las mismas.

La configuración prospectiva por lo tanto tendría como propósito central la construcción de escenarios futuros de desarrollo académico de las EN a partir de un horizonte de largo plazo. Estos escenarios, serían el resultado de los consensos colectivos derivados a su vez del análisis de las condiciones imperantes actuales para lo cual se determinarían e implementarían los cursos

de acción colectiva deliberada y se propondrían los medios operativos para definir la trayectoria de las acciones que harían posibles los escenarios en el corto, mediano y largo plazo del futuro desarrollo académico factible.

En estas circunstancias, el enfoque de la planeación prospectiva impulsaría el desarrollo académico de las EN desde una perspectiva innovadora ya que a través de ésta se trata de incorporar la previsión del futuro a partir del análisis de los procesos de la formación docente. Por lo tanto el fundamento medular de este enfoque está en posicionarse desde una perspectiva de futuro y transitar desde este posicionamiento de la intencionalidad a la acción colectiva para contribuir a la transformación de las condiciones institucionales actuales desde la visión del futuro a la que se aspira; así como fortalecer la conformación de una cultura previsora y proactiva del desarrollo académico institucional y propiciaría la creación de las condiciones para la construcción de consensos y compromisos colectivos permanentes.

El posicionamiento prospectivo parte así mismo de una visión holística a través de la apreciación integral de la realidad y desde esta mirada, define el desarrollo académico institucional a través de procesos transformadores creativos provenientes de la acción proactiva de las comunidades. Así mismo, desde su carácter integrador crear las condiciones pertinentes para la priorización y uso racional de los medios y recursos, permitiendo así una toma de decisiones más asertiva en el desarrollo académico institucional. Así desde el enfoque prospectivo, el proceso de transformación de las escuelas normales habrá de concretarse a partir de la puesta en práctica de un conjunto de acciones tendientes a:

Constituir un verdadero sistema nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional de docentes, articulado internamente y con un alto grado de intercambio, cooperación y colaboración interinstitucionales.

Promover cambios innovadores en el quehacer cotidiano institucional mediante la incorporación de acciones que fomenten la participación colectiva en el desarrollo de planes, programas y proyectos institucionales congruentes con los requerimientos actuales de la transformación de las EN.

Fortalecer el profesionalismo e interdisciplinariedad por parte de los grupos académicos de los diversos ámbitos institucionales y la superación de prácticas burocráticas atomizadas.

Interiorizar en las comunidades institucionales, la resignificación de la gestión institucional

basada en criterios académicos y procesos participativos mediante el empleo de las mejores tecnologías en el ámbito educativo.

Vigorizar la cultura de colaboración e intercambio, no sólo con los sectores gubernamentales, sino también con los agentes sociales, económicos y ciudadanos, que permita a las EN como centros de formación docente.

6. Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa.* SEP. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Aguerrondo, I. (2014). *Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas.* Cadernos de pesquisa , 44(153), 548-578. Recuperado el 23 de Noviembre de 2018, de www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a05v44n153.pdf

Arnaut, A. .. (2004). *El sistema de formación de maestros en México*. SEP., México.

Becerra, A., Michelena, A., Fernández, E., & Robaina, A. D. (2013). *Dirección por procesos en la Universidad. Ingeniería Industrial.* (34), 87-95. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&

Brito, L. M. (2015). *Planeación institucional. Elemento valioso para el desarrollo institucional de las escuelas normaleS.* (E. d. Comunicación, Ed.) Recuperado el 2 de Mayo de 2019, de Portal de noticias, COEPES, Guanajuato.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina(la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado el 23 de Mayo de 2019, de http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf

Conci, M. C., Moine, M. B., & Tamagno, M. R. (2016). *La aplicación de la planificación estratégica en instituciones universitarias.* Universidad Nacional de Villa María, Villa María. Recuperado el 5 de Abril de 2019, de biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1199

Contreras, B. Y. (2011). *Organización, planeación yadministración educativa.* Perspectivas teóricas en la escuela. Logos, ciencia & tecnología, 2(2). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4165990.pdf

Fernandez, A., & Santini, L. (1992). *Dos décadas de planeación de la educación superior.* Mexico: ANUIES.

Fratín de Samper, A. (2011). *La Planificación de la Educación como una práctica compleja. San Luis,*

Argentina: LAE. Recuperado el 23 de mayo de 2019, de lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/..

Fuster, P. J. (2008). *La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa.* (O. d. Iberoamericanos, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación(46/1), 3-11. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 , de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576049

Jacobo, G. H., & Pintos, J. L. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos.* Una visión sistémica. Serie Cuadernos de Discusión. SEP, Distrito Federal, México.

México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Recuperado el 3 de Febrero de 2019

Latapí, S. (1975). *Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos.* Revista de Comercio Exterior, Bancomext. Recuperado el 23 de marzo de 2019, de gob.mx/rce/sp/index.jsp?idRevista=738

Latapi, S. P. (1988). *Un siglo de educación nacional: una sistematización.* Fondo de Cultura Económica.

Llarena, T. R. (1993). *Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior.* En L. A. Fernández, & L. Sntini, Dos décadas de planeación de la educación superior (págs. 53-84). México: ANUIES.

Llinàs, A. X., Girotto, M., & Solé, P. F. (2011). *La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas.* Revista de educación superior(N° 355), 33-54. Recuperado el 3 de Mayo de 2019, de https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/278873

Lya, S. (2006). *La Transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder.* Educar(16). Recuperado el 23 de Marzo de 2019, de http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.htm

Martínez, R. X. (2013). *Gestión educativa y prospectiva humanística.* México.

Medrano, C. V., Ángeles, M. E., & Morales, H. M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ciudad de México. Recuperado el 23 de Enero de 2019, de publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf

Muñoz, I. C. (1993). *Teoría y Método de la planeación de la educación superior.* En L. A. Fernández, & L. Sntini, Dos décadas de planeación de la educación superior (págs. 103-116). México.

Navarrete, C. Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México.* Siglo XX. . Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17 -34. Recuperado el 7 de mayo de 2019

Nova, H. ,. (2016). *El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas.* Itinerario Educativo(68), 115-130. Recuperado el 16 de Marzo de 2019, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6290704.pdf

Nova, H. A. (2016). *El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas.* Itinerario Educativo, (68), 115-130. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6290704.pdf

Parnett, j. A. (2004). *La gestión educativa por procesos.* Guía paraq su identificación e implementación. Mas Educativa, 1-9. Recuperado el 14 de Diciembre de 2018, de www.academia.edu/19609938/La_Gestión_educativa..

Rangel Díaz, J. L. (2016). *Posición o planeación. Los límites de la planeación educativa.* p. 1. Recuperado el 16 de Marzo de 2019, de www.educacionfutura.org/posicion-o-planeacion-los

Reyes, E. R., & Zúñiga, R. R. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial.* México: Fundación para la Cultura del Maestro.

Rueda, B. M. (2011). *La investigación sobre la planeación educativa.* Perfiles Educativos(. vol. XXXIII, núm. 131,). Recuperado el 9 de mayo de 2019, de www.redalyc.org/pdf/132/13218531001.pdf

Sánchez, F. J., & Luz, M. C. (Abril de 2009). *Planeación estratégica: breve reseña teórica.* Planeación y evaluación educativa, 3-12. Recuperado el 3 de Febrero de 2019

Savín, C. M. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Recuperado el 2 de Marzo de 2019

SEP. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Recuperado el 7 de Enero de 2019, de basica.sep.gob.mx/fcms/cds17

SEP. (2003). *La planeación institucional en las escuelas. Orientaciones para su elaboración.* México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores.* Sinectica-Iteso.Revista Electrónica de Educación,(30), 1-30. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/..

IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN EN LOS PROCESOS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATALES NICARAGUENSE

Xiomara Machado Bello

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

1. Introducción

La Planificación desde la perspectiva como pensamiento estratégico, modelo, metodología o proceso guían las buenas prácticas que llevan a cabo la dirección estratégica de las Universidades Estatales de Nicaragua, en función de su crecimiento y desarrollo, pero a la vez como parte del cumplimiento de las Normas Técnicas de Control Interno de la Contraloría General de la República de Nicaragua y como mínimo del art., 10: de la Ley 704: Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

Las Universidades estatales han venido implementando la Planificación con un enfoque de Gestión para Resultados y Gestión de Riesgos, relacionada directamente con el Presupuesto y la Programación Anual de Compras, que permita direccionar los recursos materiales, económicos y talento humano para la consecución de los resultados previsto para cada año, a través de la Planificación Operativa Anual. Se han desarrollo actividades de sensibilización y capacitación, para implementar la cultura de la planificación a todos los niveles de la estructura organizacional, para que los actores valoremos la importancia de planificar comprometidos e identificación con la Universidad.

Se presenta parte del avance que ha venido desarrollando la Universidad Nacional de Ingeniería desde el año 2008, en el campo de la Planificación desde la definición de un Modelo de Planificación con un enfoque de Gestión para Resultado y Gestión de Riesgos con sus respectivos procedimientos tomando como base las Normas ISO 9001, 9004, hasta la elaboración de un Software, para uso y manejo de todos los actores de la comunidad universitaria que intervienen en el Proceso de la Planificación Institucional.

2. Desarrollo

En Nicaragua desde el año 1990, el Estado mediante la Ley No. 89: Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, estableció que las Instituciones de Educación Superior tienen carácter de servicio público, su función social es la formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios. Su prestación es función indeclinable del Estado, dentro de esta ley están las universidades estatales: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y Universidad Nacional Agraria (UNA).

Las Instituciones de Educación Superior legalmente constituidas por la Ley 89, tienen personalidad jurídica, gozan de plena capacidad para adquirir, administrar, poseer y disponer de los bienes y derechos de toda clase; expedir títulos académicos y profesionales, así como contraer obligaciones en relación con sus fines, debiendo regirse por esta Ley, por sus Estatutos y Reglamentos. Gozan de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa, así como de una estructura organizacional común en todas, estableciendo Facultades, Escuelas, Departamentos Docentes, Centros Regionales e Institutos y Centros de Investigación.

Además, de su forma de organización la Ley No. 89 define los órganos de gobierno, siendo el Consejo Universitario la máxima autoridad de la Universidad, el Rector es la máxima autoridad ejecutiva, el Consejo de Facultad, el Decano es la máxima autoridad de la Facultad y establecen Consejos de Dirección de Escuela y Director de Escuela, donde los hubiese.

Es importante mencionar que cada universidad desarrolla las funciones sustantivas de Docencia, Investigación, Extensión o Proyección Social, y la gestión universitaria es transversal a todas estas funciones.

En el contexto actual donde la globalización, la tecnología, la competitividad y el cambio climático, generan un entorno en el que las instituciones y organizaciones deben llevar a cabo estrategias que les permita mantenerse o crecer en el sector de mercado donde se encuentran, al igual las instituciones de educación superior tienen el encargo social de formar profesionales con competencias en un marco de cualificaciones que ya se analiza a nivel mundial, de tal forma que los profesionales contribuyan al desarrollo socioeconómico del país y la región.

En ambos ámbitos, la Dirección estratégica de cada institución debe establecer las acciones y los riesgos a los cuales se enfrenta y gestionar los recursos, dirigiéndolos al cumplimiento de la misión, visión y objetivos que se han propuesto en un determinado horizonte de planeación.

La Dirección estratégica de las Universidades estatales está integrada por los funcionarios públicos electos los cuales conforman el Consejo Universitario, Consejos de Facultad y los no electos que desempeñan cargos de Dirección según el organigrama de la institución.

Estos directivos tienen que garantizar una gestión institucional que conjuga el marco jurídico, la toma de decisiones, la estructura organizacional, los recursos materiales, económicos, financiero y el talento humano, que permita el cumplimiento de la misión y lograr la visión propuesta, aunque las universidades tienen autonomía son fiscalizadas, a posterior, por la Contraloría General de la República y también deben responder a los indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), que es el ente rector y máxima autoridad del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Nicaragüense.

La Contraloría General de República de Nicaragua establece través de las Normas Técnicas de Control Interno que se deben preparar planes estratégicos para el desarrollo institucional debiendo estar basados en una metodología de planeación estratégica enfocada en la gestión por resultados y en el análisis de riesgos, para el cumplimiento de sus objetivos con programaciones anuales como base de la formulación del proyecto de presupuesto anual.

Así mismo el CNEA en el Artículo No.10 de la Ley.No.704, establece que las instituciones de educación superior deben poseer un plan de desarrollo estratégico y los mecanismos necesarios de evaluación, planificación y seguimiento.

Es por ello que la Dirección estratégica de las Universidades estatales por su propia gerencia universitaria, por cumplimiento de normas de la Contraloría General de la República y del CNEA, establecen la planificación, organización, dirección y control institucional tomando como base el círculo de Deming, para la mejora continua de la institución, siendo la planificación el camino a seguir para lograr el crecimiento y desarrollo de las Universidades.

En este contexto la planificación debe entenderse desde varias perspectivas, una como el resultado del pensamiento estratégico que de manera holística los miembros de la Dirección estratégica de la Universidad analizan las situaciones pasadas, la situación presente y hacen la previsión de acciones que llevarán a cabo en un futuro cercano o lejano, de tal manera que lleve a la Universidad al cumplimiento de los objetivos propuestos, a la visión o estado deseado y cumplan con su encargo social. Otra es como modelo o metodología que las universidades estatales deben tener con un enfoque de Gestión para Resultados y análisis de riesgos.

Otra perspectiva de la planificación es como un proceso que consta de subprocesos y procedimientos que se despliegan a nivel de toda la institución para lograr establecer los mecanismos internos que permitan la implementación de la Planificación Estratégica, la Planificación Operativa Anual (POA), el Monitoreo y Seguimiento del POA, la Evaluación al POA y Evaluación del Plan Estratégico, que, junto a la determinación de los posibles riesgos, puede llevar a institución a un futuro deseado.

2.1. Actualización de las perspectivas de la Planificación en la Universidades estatales de Nicaragua

2.2. Planificación como pensamiento estratégico

La planificación estratégica es una forma de pensamiento que nos permite reflexionar sobre el rumbo que lleva la universidad, nos motiva a seguir adelante, nos compromete a mejorar, hace que analicemos que necesitamos para poder llevar a la universidad a un mejor estado de mayor calidad y pertinencia dentro de la sociedad, nos ayuda a prever ese futuro, a valorar qué recursos se requieren, el talento humano con que se cuenta o se necesita, para el logro de los objetivos que se desean alcanzar en un horizonte de tiempo determinado, de una manera más eficiente y económicamente posible.

El pensamiento estratégico de las autoridades universitarias en la formulación del Plan Estratégico, parte de un análisis de la situación que vive la Universidad y su perspectiva, con respecto al rol que debe desempeñar la comunidad universitaria para contribuir en el desarrollo sostenible del país, de tal manera que responden a una serie de preguntas, objetivos (¿qué?); problema que se resuelve con un objetivo (¿para qué?); las actividades (¿acciones?); recursos o medios para los ejecutores (¿con qué?); cronología, secuencia y tiempo (¿cuándo o en cuánto tiempo?; en qué cantidad, la meta (¿cuánto?) o ¿cuál es el resultado esperado?, responsables y ejecutores (¿quiénes?) y en qué lugar (¿dónde?), auxiliándose de la utilización del análisis FODA o matriz de marco lógico, junto con el análisis de referentes a nivel nacional como el Programa Nacional de Desarrollo Humano, Plan Estratégico del Consejo Nacional de Universidades y referentes internacionales como los compromisos asumidos como miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), los postulados de la de Conferencia Regional de Educación Superior(CRES 2018) los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este contexto, la respuesta más adecuada, desde el punto de vista organizacional, es la que proporciona el enfoque conjunto de las autoridades universitarias como dirección estratégica conocedora de sus funciones, emprendedora, tecnológicamente avanzada y comprometida con

el desarrollo de la sociedad, la cual formula un Plan Estratégico de forma participativa, con su posterior ejecución y evaluación sobre la base de los resultados obtenidos.

Los miembros de la comunidad universitaria son actores y garantes, para que la Universidad logre los objetivos propuestos en el Plan Estratégico de Desarrollo, ya que es guía fundamental para ir definiendo las acciones académicas y administrativas que le permitan alcanzar los resultados que contribuyan al desarrollo de la sociedad nicaragüense.

En su pensamiento estratégico las autoridades no pueden perder de vista que responden al cumplimiento de Normas Técnicas de Control Interno (NTCI) emitidas por la Contraloría General de la República, en lo referido al horizonte de planeación establece que los planes estratégicos deben establecerse con un horizonte de planeación de tres a cinco años y las fechas realización de la Planificación Operativa Anual del año siguiente, tiene que ser llevada a cabo a partir del mes de agosto de cada año, debiendo ser base para la formulación del presupuesto anual, con su correspondiente programación anual de compras.

Por ello las autoridades universitarias con una perspectiva de pensamiento estratégico, analizan las metas o resultados que se esperan obtener en el siguiente año, definiendo a la vez su matriz de riesgos con su correspondiente plan de mitigación que garantice una seguridad razonable en el funcionamiento de la Universidad.

Planificación Estratégica (PE): Es la planificación que se establece con un horizonte de planeación de cinco años, pero hay universidades que elaboran planes estratégicos de desarrollo con periodos mayores de tiempo, siendo hasta 10 años , con evaluación de medio término a los cinco años y cada una define su propia estructura de contenido de presentación del plan dependiendo del modelo o metodología de planificación, pero todas guardan similitud en cuanto a establecer el marco filosófico de Misión, Visión, Valores y Principios.

Planificación Operativa Anual (POA): Es la planificación de metas o resultados esperados e indicadores del Plan Estratégico que realizan en un año, en el POA se establecen actividades, responsables, tiempo, recursos y riesgos, articulado con la formulación del Presupuesto Anual que da cumplimiento a las Ley No. 550 Ley de Administración financiera y del régimen presupuestario y la Programación Anual de Compras que responde a la Ley No. 737 Ley de Contrataciones administrativas del sector público .

Presupuesto: Es la estimación los ingresos y gastos que se pueden generar durante un período determinado, en las universidades estatales es de forma anual, debe tener como base la planificación operativa anual y debe también ser la base de la programación anual de compras, como se indica en el párrafo anterior.

El pensamiento estratégico de las autoridades universitarias es la fuente principal para que se lleve a cabo una planificación estratégica que dirija el crecimiento y desarrollo de la Universidad, para cumplir con su encargo social establecido en su misión y visión.

3. Planificación como Modelo o Metodología

La planificación ha marcado un espacio amplio para el surgimiento y desarrollo de una gran cantidad de "modelos", procesos y/o metodologías. ¨Existen muchas definiciones sobre el término "modelo". Una de ellas, lo concibe como una construcción imaginaria del conjunto de interacciones, que conceptual y metodológicamente, se establecen y delimitan a un determinado objeto de conocimiento (Gallego, 2004).

> El término "metodología" es apreciado por muchos autores como: Conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, que reguladas por determinados requerimientos o exigencias, nos permiten ordenar nuestro pensamiento y modo de actuación con el propósito de obtener o descubrir nuevos conocimientos en el estudio de un problema teórico o en la solución de un problema en la práctica (Soto y Rodríguez, 2005, p. 41).

La planificación como modelo se expone teóricamente para hacer la analogía de su aplicación en las universidades estatales, ya que no hay un modelo propio de planificación de las Universidades generalmente lo que se ha hechos es adaptar modelos empresariales por ello es importante mencionar que la NTCI, emitidas por la Contraloría General de la República indican que las Instituciones del Estado en su Gerencia deben establecer un enfoque de Gerencia por Resultados en correspondencia con la metodología planeación estratégica y programación de operaciones con su análisis de riesgos para el cumplimiento de sus objetivos, de tal forma que tanto la planificación como la formulación del Presupuesto Anual debe ser el resultado conjunto de los ejecutivos y colaboradores en las distintas unidades organizativas conforme la estructura organizacional.

Por ello abordaremos el modelo Administración por Objetivo (APO) y el Cuadro de Mando integral o CMI que son los modelos que han sido utilizados por las universidades y el modelo de

Gestión para Resultados (GpR), las universidades estatales están instaurando, para la consecución de Misión y Visión de la Universidad, cada Universidad debe generar un informe trimestralmente y anual de la Ejecución Física y Financiera enviarlo al Consejo Nacional de Universidades, para que en conjunto con las Instituciones de Educación Superior que lo conforman lo envíen al Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Contraloría General de la República y a la Comisión Económica de la Asamblea Nacional de Nicaragua.

3.1. Administración por Objetivos (APO)

¿Qué es APO?

> La Administración Por Objetivos aparece en el año 1954 con su creador Peter F. Drucker. A continuación, de la cual puede decirse que la administración por objetivos es en sí un proceso administrativo por el cual tanto el jefe como el empleado tienen claro las metas y objetivos establecidos por la organización es decir que se obtendrán los resultados que están dispuestos a alcanzar teniendo en cuenta la participación en grupo que es fundamental para alcanzar dichos objetivos.

En este modelo los objetivos deben ser cuantificable, donde claramente se describe como enunciado o frase que da a conocer claramente que se espera obtener en un período determinado. El APO tiene cuatro componentes que son la especificidad de la meta, la participación en la toma de decisiones, el periodo en que se llevara a cabo las actividades y la evaluación del desempeño del personal, para que contribuya al desempeño institucional

Características de la APO[10]

> La APO es una técnica de dirección de esfuerzos a través de la planeación y el control administrativo basada en el principio de que, para alcanzar resultados, la organización necesita antes definir en qué negocio está actuando y a dónde pretende llegar. Inicialmente se establecen los objetivos anuales de la empresa, formulados sobre la base de un plan de objetivos a largo plazo (que pueden ser quinquenales o decenales), y los objetivos de cada gerente o departamento, con base en los objetivos anuales de la empresa. La APO es un proceso por el cual los gerentes, principal y subordinado, de una organización identifican objetivos comunes, definen las áreas de responsabilidad

[10] https://www.gestiopolis.com/administracion-objetivos/

> de cada uno en términos de resultados esperados y emplean esos objetivos como guías para la operación de la empresa. Se logran objetivos comunes y seguros que eliminan cualquier duda del gerente, al lado de una cohesión de esfuerzos orientados hacia los objetivos principales de la organización. (López, C. (2001, marzo 11).

Las organizaciones con mejor desempeño son las que se proponen alcanzar los objetivos planteados, que, explicado de otra manera, constituye el camino hacia el éxito de las operaciones y del negocio en su conjunto:

> El administrador tiene que saber y entender lo que, en términos de desempeño, se espera de él en función de las metas de la empresa, y su superior debe saber qué contribución puede exigir y esperar de él, juzgándolo de conformidad con las mismas (López Carlos, 2001, marzo 11, https://www.gestiopolis.com/administracion-objetivos/).

La Administración por Objetivos es el pensamiento y actuar del personal de la organización, ya que todos deben estar en función de un Plan Estratégico, que de manera conjunta procuran alcanzar los objetivos propuestos, con niveles de control que permitan monitorear y brindar seguimiento permanentemente al avance, de manera que, aun cuando no exista el suficiente compromiso por parte del colaborador éste debe cumplir los objetivos previstos y garantizar la satisfacción de las partes interesadas (la gerencia, propietarios, clientes entre otros)

En el caso de las Universidades Estatales de Nicaragua, como instituciones que buscan una utilidad de orden social, con una forma de gobierno cuyas decisiones son colegidas y consensuadas, tanto internamente como a nivel de todas las Universidades que forman parte del Consejo Nacional de Universidades, en temas de planificación existe un gran acuerdo para la construcción de un Plan Estratégico cuyos ejes y objetivos guardan coherencia para un periodo determinado y constituyen un referente para todas las Instituciones de Educación Superior. A continuación, se muestra un ejemplo:

Plan Estratégico de la Educación Superior 2012 – 2021

Eje 1. Calidad.

Lineamiento 4. Fortalecimiento de los sistemas de información científica y tecnológica a través del sistema de bibliotecas, centros de documentación de las universidades nicaragüenses.

1.4.1. Objetivo Estratégico:

Contribuir a la mejora de la calidad académica mediante el acceso y uso de los sistemas de información científica y tecnológica de las universidades nacionales.

Estrategias:

1. Integración oficial del Sistema de Bibliotecas Universitarias de Nicaragua (SIBIUN) como un sistema de educación superior.
2. Realización de los procesos de certificación de las bibliotecas universitarias.
3. Aplicación y seguimiento de los estándares de Bibliotecas Universitarias de Nicaragua.
4. Gestión de proyectos para mejorar el desarrollo de colecciones, infraestructura tecnológica y capacitación al personal bibliotecario.
5. Implementación del Programa de Alfabetización Informacional para desarrollar competencias en el acceso, uso y evaluación de la información en las universidades de Nicaragua.
6. Asumir el arbitraje de los repositorios de documentos científicos y cumplimiento de las leyes de derechos de autor.

No.	Indicador	Proyección a 5 años	Proyección a 10 años
14	Bibliotecas universitarias certificadas.	100% de la biblioteca universitaria miembros del CNU cumplen los estándares para la certificación.	Certificadas el 100% de las Bibliotecas universitarias miembros del CNU.
15	Creadas las competencias de los docentes y estudiantes para el acceso y uso del SIBIUN	El 80% de las IES implementan un programa de capacitación permanente para docentes y estudiantes en el uso y manejo del SIBIUN.	El 100% de las IES implementan un programa de capacitación permanente para docentes y estudiantes en el uso y manejo del SIBIUN.

Figura 26: **Plan Estratégico 2012 - 2021 del Consejo Nacional de Universidades**
Fuente: Consejo Nacional de las Universidades

Aunque es por objetivos, cada universidad establece un Modelo o Metodología de planificación, según su forma de gobierno y estructura organizacional, de tal manera que al planificar retoma información, para integrarlo a su planificación estratégica.

En Nicaragua las universidades deciden sobre qué modelo o combinación de modelos establecer, para su gerencia o administración, pero no así sobre qué modelo o metodología de planificación aplicaran ya que deben tomar en cuenta las NTCI, según su forma de gobierno y la estructura organizacional de tal manera sean la base para llevar a cabo el plan estratégico institucional

3.2. En el caso del Modelo o Metodología de Cuadro de Mando Integral (CMI) o BSC

El cuadro de mando integral es una metodología de cálculo de indicadores que permite desplegar la estrategia general de la empresa, a nivel de toda la estructura organizacional, valorando cuantitativamente y cualitativamente los resultados, nos solo financieros si no integral, lo cual lo hace a través de cuatro perspectivas que te brinda una información valiosa para la toma de decisiones de las partes interesadas.

> El Cuadro de Mando Integral (CMI) proporciona a los directivos el equipo de instrumentos que necesitan para navegar hacia un éxito competitivo futuro. Hoy en día, las organizaciones están compitiendo en entornos complejos y, por tanto, es vital que tengan una exacta comprensión de sus objetivos y de los métodos que han de utilizar para alcanzarlos. El cuadro de mando integral traduce la estrategia y la misión de una organización en un amplio conjunto de mediada de la actuación, que proporcionan la estructura necesaria para un sistema de gestión y medición estratégica. (Kaplan y Norton, 2002, p. 14)

Con respecto a éste modelo, se presenta la experiencia de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), que se adaptó a la dinámica y realidad universitaria de Nicaragua.

La Universidad Nacional de Ingeniería, es una institución de educación superior estatal (marco jurídico, formas de gobierno etc.), la cual ha generado una propuesta llamada: "Una aproximación Metodológica al Proceso de Planificación Operativa en la Universidad Nacional de Ingeniería", propuesta que se ha venido perfeccionando desde el año 2006; considerando que este modelo era idóneo, se adaptó a la realidad y fue instaurado en el período 2008 - 2014.

La UNI se apropió del modelo de Cuadro de Mando Integral y lo adaptó al quehacer universitario para el diseño e implementación de su planificación estratégica y operativa, con el correspondiente seguimiento de indicadores, evaluación a las actividades y las metas planteadas de manera trimestral y anual.

La UNI de una planificación por objetivo o meta estrategica, asumió este modelo de cuadro de mando integral adaptándose a "perspectivas" de tal manera que pudiese desplegar su misión y visión establecida en el Plan Estratégico 2008 - 2012, estableciendo cinco perspectivas con ejes hasta llegar a establecer indicadores de gestión, que le permitiera un mejor monitoreo del avance y cumplimiento de las metas anuales y por ende las metas multianuales. A continuación de muestra la perspectiva que estableció la UNI.

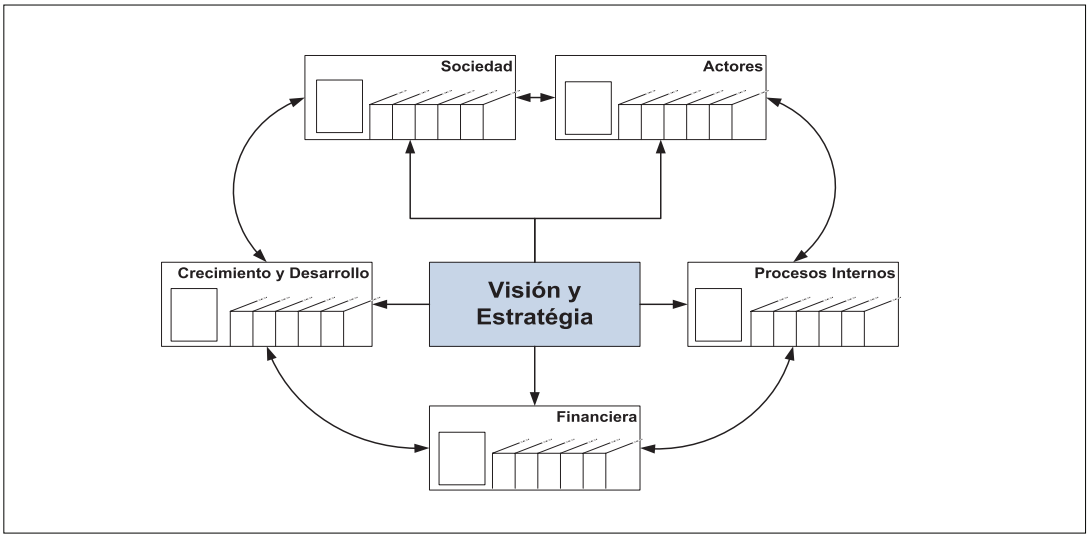


Figura 27: **Perspectivas según su misión y visión**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2008)

La UNI desarrolló un Mapa estratégico, para la implementación del CMI y anualmente se revisaba el mapa. A continuación, se muestra la versión del año 2011:

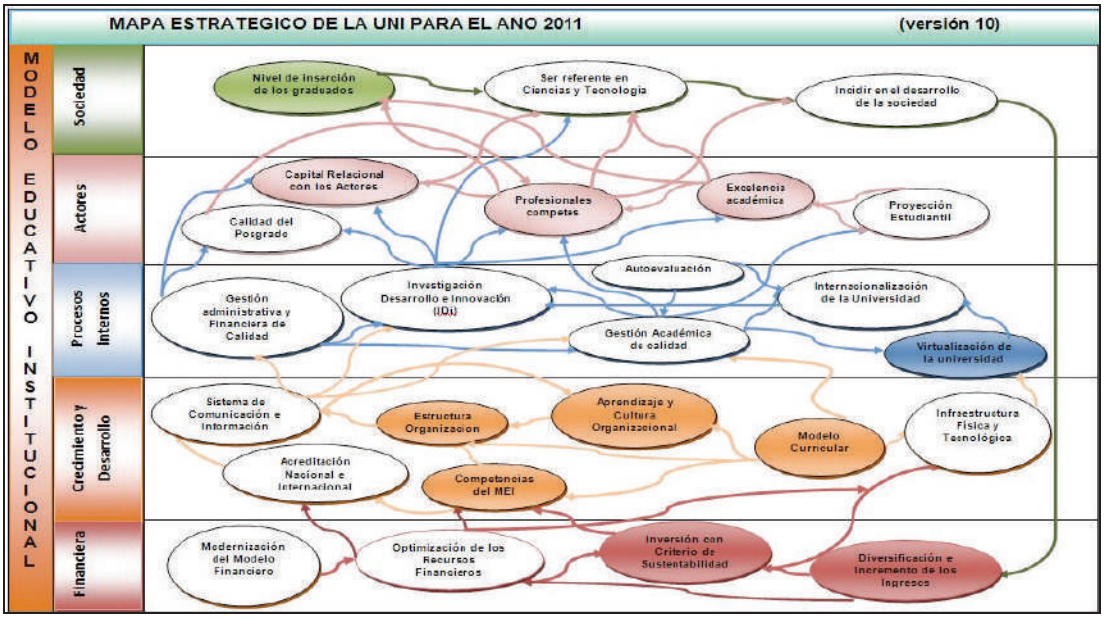


Figura 28: **Mapa estratégico, para la implementación del CMI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2011)

A continuación, se Muestra el Perfil del Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Ingeniería, con un horizonte de Planeación del 2008 -2012

Misión:

La Universidad Nacional de Ingeniería es una Institución de la Educación Superior, estatal y autónoma, en búsqueda permanente de la excelencia académica, dedicada a formar profesionales en el campo de la Ciencia, la Ingeniería y la Arquitectura para que generen y difundan conocimientos con conciencia social, ética y humanística, con la finalidad de contribuir a la transformación tecnológica y al desarrollo sustentable de Nicaragua y la región.

Grandes ejes identificados:

1. Formar profesionales en el campo de la Ciencia, la Ingeniería y la Arquitectura,
2. Búsqueda permanente de la excelencia académica.
3. Interacción con los diversos actores y sectores sociales, económicos y culturales del país[11].
4. (Profesionales que...) generen y difunden conocimientos.
5. Contribuir a la transformación tecnológica y al desarrollo sustentable de Nicaragua y la región Centroamericana.[12]

Visión:

La Universidad Nacional de Ingeniería es una Institución que se consolida como líder nacional en la enseñanza de la Ingeniería y la Arquitectura, y es un referente en la investigación científica y tecnológica, construido mediante la interacción con los diversos actores y sectores sociales, económicos y culturales del país, contribuyendo al crecimiento y desarrollo nacional en función del bienestar de la sociedad nicaragüense.

Grandes ejes identificados:

1. Consolidarse como líder nacional en la enseñanza de la Ingeniería y la Arquitectura.
2. Ser referente en la investigación científica y tecnológica.

[11] Elemento presente en la visión que explica el modo que en que se cumple la Visión de la UNI.
[12] Elemento presente en ambos enunciados.

Declaración de Valores:

Conciencia social, ética y humanística.

Declaración de Principios

- Autonomía Responsable.
- Libertad de Cátedra.
- Vocación de Paz.
- Gratuidad.
- Equidad.
- Democracia.
- Promoción de los Derechos Humanos.
- Integración Regional.
- Identidad Institucional.
- Ética Institucional.
- Protección de los Recursos Naturales y el Ambiente.

Ejes Estratégicos 2008 – 2012:

- Incidencia en el Desarrollo de la Sociedad.
- Desarrollo del Capital Relacional.
- Graduación de Profesionales Competentes.
- Investigación, Desarrollo e Innovación (IDI).
- Gestión Académica de Calidad.
- Gestión Administrativa en función del Modelo Educativo Institucional.
- Ampliación y Modernización de la Infraestructura.
- Desarrollo del Capital Intelectual.
- Sustentabilidad Económica y Financiera.

Ejes Transversales:

- Marco Jurídico.
- Planificación.
- Organización.
- Comunicación.

- Sustentabilidad.
- Internacionalización.
- Seguimiento y Evaluación.

Estrategia General (se lee de arriba hacia abajo)

9. Asegurar la Sustentabilidad Económica y Financiera de la UNI…
8. Invirtiendo en el Desarrollo del Capital Intelectual…
7. En la Ampliación y Modernización de la Infraestructura..
6. con el fin de asegurar una Gestión Administrativa orientada por el Modelo Educativo Institucional y…
5. una Gestión Académica de Calidad que,
4. fortaleciendo la Investigación, el Desarrollo y la Innovación (IDI),
3. garanticen la Graduación de Profesionales Competentes,
2. el Desarrollo del Capital Relacional con el entorno y
1. la Incidencia en el Desarrollo de la Sociedad.

PERSPECTIVA SOCIEDAD
EJE1. Incidencia en el Desarrollo de la Sociedad

PERSPECTIVA ACTORES (estudiantes, docentes, personal administrativos)
EJE2. Desarrollo del Capital Relacional
EJE3. Graduación de Profesionales Competentes

PERSPECTIVA DE PROCESOS INTERNOS
EJE4. Investigación, Desarrollo e Innovación (IDI)
EJE5. Gestión Académica de Calidad
EJE6. Gestión Administrativa en Función del Modelo Educativo Institucional

PERSPECTIVA DE CRECIMIENTO Y DESARROLLO
EJE7. Ampliación y Modernización Tecnológica y de la Infraestructura
EJE8. Desarrollo del Capital Intelectual

PERSPECTIVA FINANCIERA
EJE9. Sustentabilidad Económica y Financiera
A continuación, se muestra un ejemplo que como estableció la ruta de los cinco años

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA
PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA PARA EL PERÍODO 2008-2012
CUADRO DE MANDO INTEGRAL

HIPÓTESIS ESTRATÉGICA - MAPA			CUADRO DE MANDO INTEGRAL		PLAN DE ACCIÓN				
PROSPECTIVA	EJE	OBJETIVOS	METAS	INDICADORES	2008	2009	2010	2011	2012

Figura 29: *Cuadro de mando integral*
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI

Este modelo se utilizó a través de un software en la web, desde el año 2010 hasta el año 2014, en el que los responsables llevaban a cabo las actividades anuales. Esta herramienta ha facilitado el seguimiento, monitoreo y evaluación, en tiempo real, así como también la consolidación de la planificación por área e institucional, contribuyendo a la toma de decisiones de la Dirección estratégica de la Universidad. En la actualidad en la http//uni.edu.ni, se visualiza el SIPPSI Sistema de Información de Planificación, Presupuesto y Seguimiento Institucional, que es una versión mejorada y adaptada al modelo de planificación con enfoque para resultados que tiene la Universidad Nacional de Ingeniería del año 2015 al 2019.

3.3. Con respecto al modelo de planificación con enfoque para resultados

Iniciaremos definiendo el concepto de gestión pública para resultados.

Según Makón (2000), La gestión por resultados puede definirse como el modelo que propone la administración de los recursos públicos centrada en el cumplimiento de las acciones estratégicas definidas en el plan de gobierno, en un período de tiempo determinado. De esta forma, permite gestionar y evaluar la acción de las organizaciones del Estado con relación a las políticas públicas definidas para atender las demandas de la sociedad. (Makón 2000, p.3)

El modelo de gestión pública para resultados se centra en el Ciudadano, el Gobierno responde a necesidades de éste, para que alcance mejor nivel y calidad de vida, contribuyendo al desarrollo sustentable del país.

Dentro de este modelo la planificación es la base de traducir la estrategia en acciones e indicadores de efecto en impacto, que permita una mejora continua.

Por ello también es importante definir la planificación en el ámbito público, para ILPES y CEPAL (2009):

La planificación estratégica en el ámbito público es una herramienta que nos ayudará al establecimiento de prioridades, objetivos y estrategias como apoyo a la definición de los recursos que necesitamos para lograr los resultados esperados, por lo tanto, debe ser un proceso simple e incorporado en la rutina de la toma de decisiones directivas en el proceso presupuestario. Desde esta perspectiva, debemos contar con estándares de confiabilidad para identificar aspectos claves que apoyen la gestión organizacional, tales como la definición de la Misión, Objetivos Estratégicos, Estrategias, definición de metas e indicadores. (Armijo, 2009, p. 11)

A continuación, el esquema de la Planificación en el ámbito público

Esquema Nº 1 de Planificación Estratégica

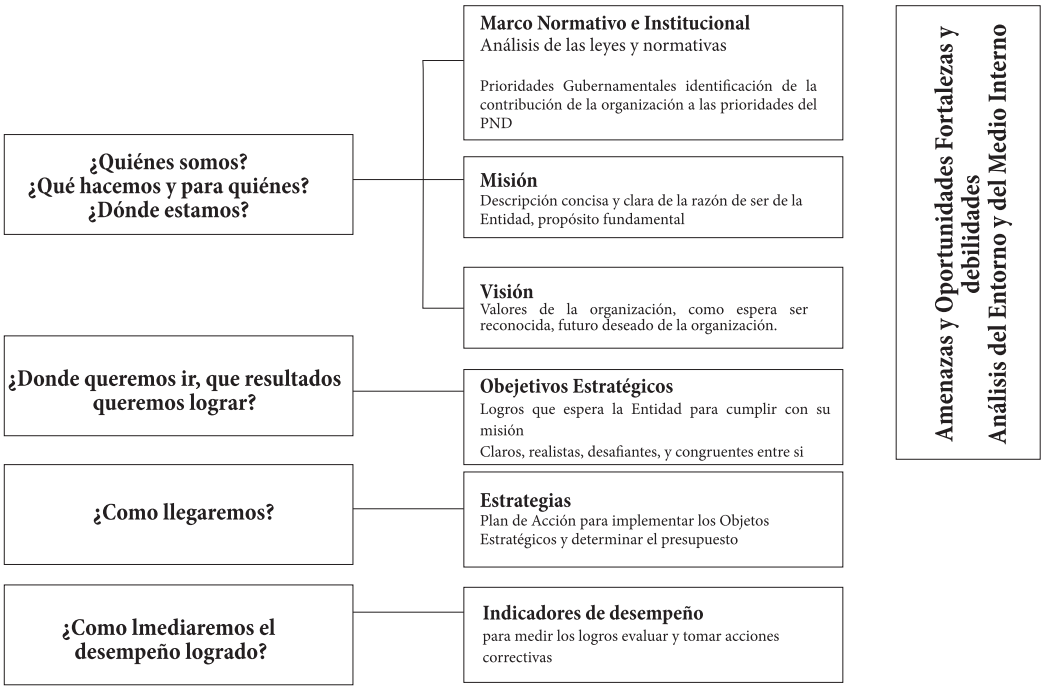


Figura 30: *Esquema de la planificación estratégica en el ámbito público*
Fuente: Manual de Planificación Estratégica en el Sector Público - ILPES_CEPAL,2009

En Nicaragua, las universidades estatales ya están adoptando el modelo de gestión pública para resultados, ligados muy estrechamente con la planificación institucional, el presupuesto, la programación anual de compras y la gestión de riesgos. Todo esto ha conllevado la realización de una serie de acciones para valorar la adaptación del modelo o metodología, que permita tomar en cuenta las formas de organización de la universidad, la estructura organizacional, el liderazgo de

las autoridades, el compromiso e identificación del personal o colaboradores, para que se pueda instaurar una cultura para que todos y cada uno trabajemos en función de los resultados que brindamos a la sociedad. A continuación, se muestra un gráfico de esta dinámica institucional:



Figura 31: **Dinámica Institucional**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional - ONI (2018)

Las universidades estatales realizan todos los esfuerzos para alcanzar la cultura de la planificación con un enfoque de Gestión para Resultados y Gestión de Riesgos. A continuación, se muestra la figura No.32 del modelo de planificación con enfoque de Gestión Pública para Resultado y Gestión de Riesgo de la Universidad Nacional de Ingeniería.

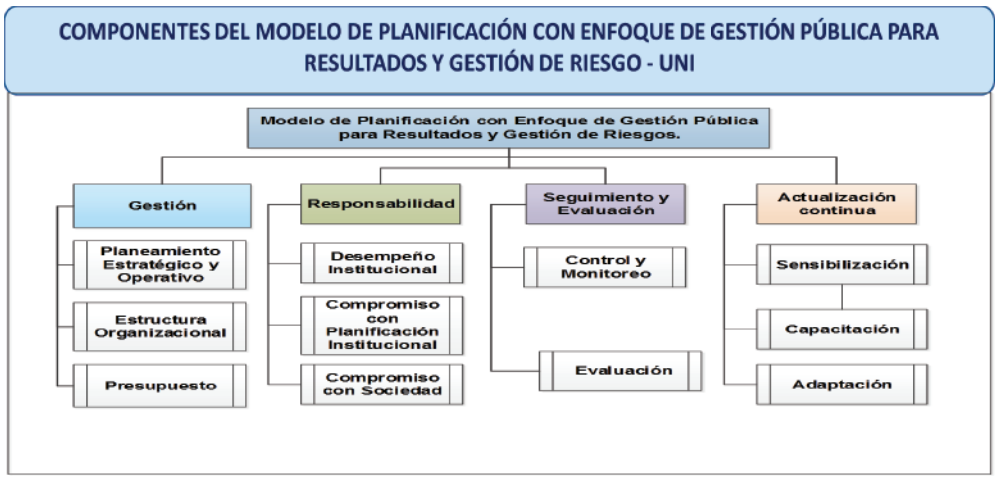


Figura 32: **Componentes del modelo de planificación con enfoque de gestión pública**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

El modelo se sustenta en cuatro pilares fundamentales que son: la Gestión, la Responsabilidad, el Seguimiento y Evaluación, y la Actualización Continua, que permiten instaurar el proceso de planificación a nivel institucional. La UNI, consiente de su crecimiento y desarrollo, así como del cumplimiento de Normas de Control Interno, ha enfocado sus esfuerzos en varios análisis para la instauración del modelo desde el año 2014, lo cual se ha consolidado con el Plan Estratégico 2014 – 2018 por Resultados, de lo que continuación se muestra un esquema:



Figura 33: **Esquema Plan Estratégico + Plan Operativo Anual**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

La figura muestra como el Plan Estratégico se estableció por funciones universitarias, a la vez se despliega por áreas Estratégicas Facultades y áreas funcionales (Divisiones / Direcciones/ Programas entre otras), de la Universidad. Mediante el POA y Plan Operativo Individual, establecen los resultados previstos a corto plazo y la (S) significa el seguimiento que se realiza las autoridades, para valorar los resultados alcanzados trimestral y anualmente por área.

Este plan permitió ir introduciendo la cultura de planificación por resultados, lo cual no ha sido fácil, porque el personal no estaba familiarizado con la gestión para resultados, por ello es que se inicia con acciones de sensibilización, para que nuestro accionar como Universidad nos conduzca a una cultura de pensamiento y acciones para resultados con gestión de riesgos, esto ha ido avanzando, pero aún llevará tiempo para que se pueda concretarse esta cultura.

3.4. La planificación como un Proceso

La Planificación desde la perspectiva de Proceso, se le puede denominar Sistema de Planificación Institucional, porque conlleva un solo proceso, con subprocesos y procedimientos que establecen la forma, mecanismos, tiempos de ejecución, responsables de las acciones y asignación de recursos a nivel de la estructura organizacional, así como la definición de políticas y disposiciones de presupuesto, lo cual garantiza una adecuada toma de decisiones.

Definir el Proceso de la Planificación Institucional conlleva un análisis detallado desde cómo se llevará a cabo la Planeación Estratégica, con sus correspondientes procedimientos de participación de la comunidad universitaria; su ejecución a través del Plan Operativo Anual, con los correspondientes procedimientos de elaboración; la relación con la formulación del presupuesto y la programación anual de las compras; el Seguimiento al POA con sus procedimientos y normativas de ejecución presupuestaria, definiendo como las autoridades brindaran seguimiento al cumplimiento del POA de las áreas bajo su cargo; según organigrama, el seguimiento a los planes de mitigación de los riesgos identificados en el POA; el procedimiento de visita in situ al área, para valorar los resultados obtenidos así como tener a la vista las evidencias de las actividades realizadas, la evaluación del POA anual y la evaluación de medio y término del Plan Estratégico con sus correspondientes procedimientos que permitan valorar y ajustar el POA del siguiente año y la formulación del nuevo Plan Estratégico de la Universidad.

Es importante mencionar que las Normas ISO 9001, 9004, son referentes para elaborar un Manual de Planificación Institucional estandarizado documentado y autorizado que permite a la organización universitaria asegurar que los responsables de la planificación lleven a cabo los procedimientos establecidos de tal forma que lo planificado se cumpla, y cuando por la misma dinámica de la universidad se tenga que cancelar, suspender, o incluir nuevas actividades, el responsable la registre y se obtenga información valiosa, para los resultados por área e institucional, pero también para la planificación del próximo año.

La aplicación del Manual del Procesos y procedimientos de planificación, permite determinar los formatos e instructivos para llevar a cabo la planificación a nivel de toda la Institución ,debe ser del conocimiento de todos los involucrados, pero a la vez es la base de la automatización del proceso y procedimientos para agilizar y obtener la información en tiempo real, contribuyendo a la toma de decisiones de las autoridades de la universidad y a la instauración de la cultura de planificación con gestión de riesgos.

Gerencia de cada universidad estatal ha tomado en cuenta su Manual de Control Interno, su modelo o metodología de planificación, su dinámica institucional, su normativa interna, para definir su proceso y procedimientos de planificación.

Esta institucionalizada la planificación, esto ha sido posible con el compromiso de las autoridades, con sensibilización a la comunidad universitaria, capacitaciones y la utilización de un Software que cada Universidad ha diseñado para facilitar los procedimientos y el control interno que conlleva el Plan Operativo Anual, Seguimiento y Monitoreo, y la Evaluación anual, su relación con la Formulación, Ejecución y Cierre presupuestario, así como también con la Programación y Ejecución de la Compras anuales. Esto permite que, en tiempo real, se logre valorar tanto el avance del cumplimiento al POA y la ejecución del presupuesto.

A continuación, se muestra la experiencia de la Universidad Nacional de Ingeniería, que desde el año 2014 ha venido desarrollando acciones para definir un manual de planificación acorde a la dinámica de la Universidad, para la instauración de la cultura de planificación y gestión de riesgos, con las nuevas disposiciones de la Contraloría General de la República.

Proceso de Planificación de la Universidad Nacional de Ingeniería en correspondencia con el Modelo definido en la figura 34.

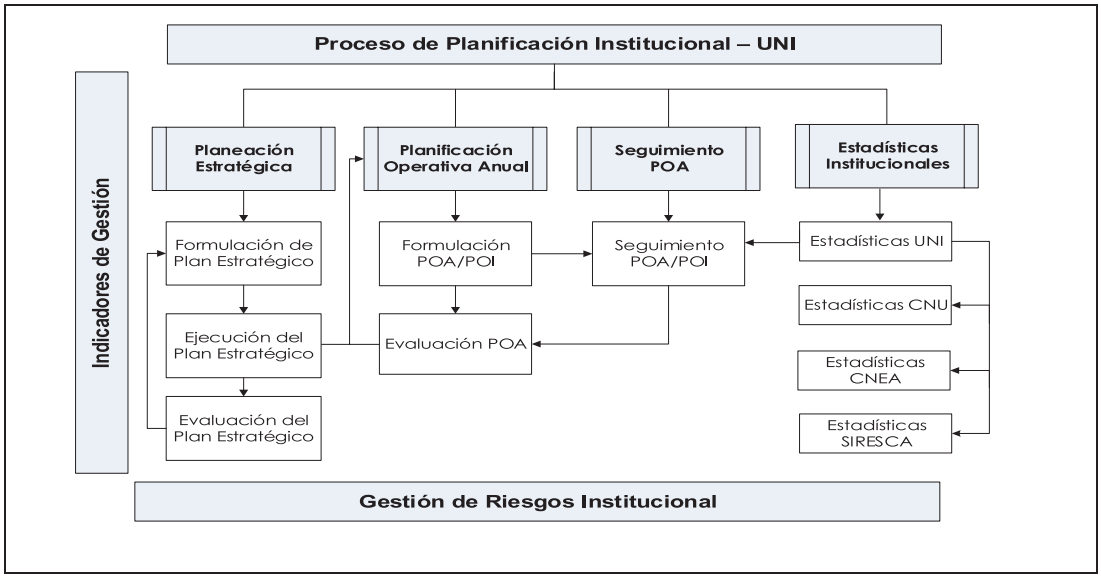


Figura 34: ***Proceso de Planificación de la Universidad Nacional de Ingeniería***
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

A continuación, se muestra la estructura de la Planeación Estratégica de la UNI.

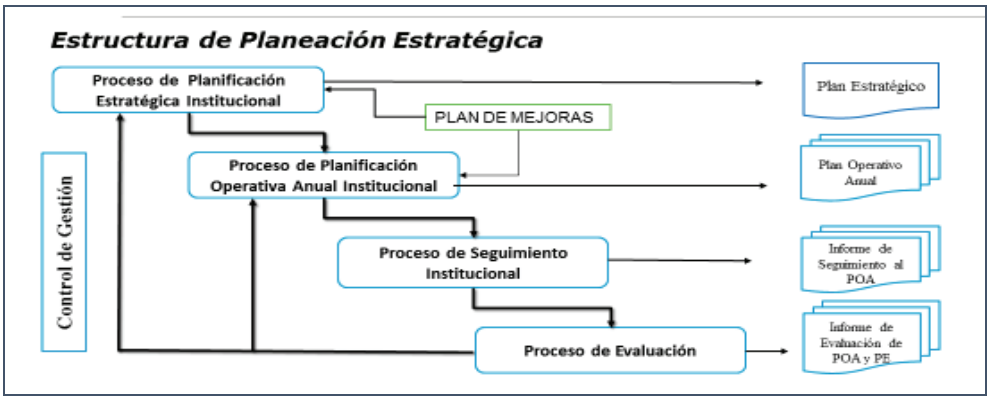


Figura 35: **Estructura de Planeación - UNI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

Nota: El Plan de Mejora se obtiene de las conclusiones y sugerencias contenidas en el informe final de autoevaluación y las recomendaciones surgidas de la verificación externa para la mejora o acreditación de carreras o la mejora Institucional.

A continuación, se muestra parte del Manual de Planificación Institucional de la UNI.



Figura 36: **Portada del Manual de planificación – UNI.**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

Esta manual está compuesto por 441 páginas, que describe el proceso de la planificación institucional en la UNI, con los sub procesos, procedimientos, flujogramas y formatos de la Planificación Estratégica, Planificación Operativa, Seguimiento, Estadísticas, Indicadores y Gestión de Riesgos. Este Manual establece como se despliega la planificación a través del organigrama, permite las coordinaciones entre áreas y todas las normativas que rigen al módulo de planificación institucional en el SIPPSI.

	Universidad Nacional de Ingeniería Manual de Procesos y Procedimientos de Planificación			División de Planificación y Evaluación Institucional
Versión	02	Vigencia	2014 - 2022	

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN ____ 15
II. OBJETIVOS ____ 17
III. ALCANCE DEL MANUAL ____ 18
IV. INSTRUCCIONES DEL USO DEL MANUAL ____ 19
V. RESPONSABLE - ACCIÓN ____ 20
VI. BASE LEGAL ____ 20
VII. PRINCIPIOS Y VALORES ____ 22
VIII. FUNCIONES GENERALES DE DPEI EN CORRESPONDENCIA CON EL PRESENTE MANUAL ____ 23
IX. SIMBOLOGÍA ____ 24
X. CONCEPTOS ____ 26
XI. MODELO DE PLANIFICACIÓN CON ENFOQUE DE GESTIÓN PÚBLICA PARA RESULTADOS Y GESTIÓN DE RIESGO ____ 32
XII. EL POA Y SU RELACIÓN CON EL PLAN ESTRATÉGICO ____ 39
XIII. CRITERIOS PARA LA FORMULACIÓN DEL PLAN OPERATIVO ANUAL. 40
XIV. NORMAS GENERALES ____ 41
XV. GRÁFICA DEL PROCESO PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL ____ 42
XVI. GRÁFICA DE LOS SUB PROCESOS DE LA PLANIFICACION INSTITUCIONAL ____ 43
XVII. TABLA DE CODIFICACIÓN DE LOS SUBPROCESOS DE PLANEACION ESTRATEGICA Y PLANIFICACIÓN OPERATIVA ANUAL. ____ 44
SUB PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ____ 47
XVIII. GRÁFICA DEL SUB PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ____ 49
XIX. MATRIZ DEL SUB PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ____ 50
DPEI-SP01-PR01-02 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ____ 51
DPEI-P01-SP01-PR01-02 FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO ____ 51
DPEI-D01-SP01-PR01-02 FROMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO 1/2 ____ 54
FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO 2/2 (continuación) ____ 55
DPEI-P02-SP01-PR01-02 EJECUCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO ____ 56
DPEI-D02-SP01-PR01-02 EJECUCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO. ____ 57
DPEI-P03-SP01-PR01-02 EVALUACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO. ____ 58
DPEI-D03-SP01-PR01-02 EVALUACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO. ____ 59

Figura 37: ***Parte del Índice del manual de Procesos y Procedimiento de Planificación Institucional***
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

Este manual clasifica los documentos de acuerdo a su alcance en: Proceso, Sub Proceso, Procedimientos, diagramas y formatos, los cuales están clasificados con la siguiente nomenclatura.

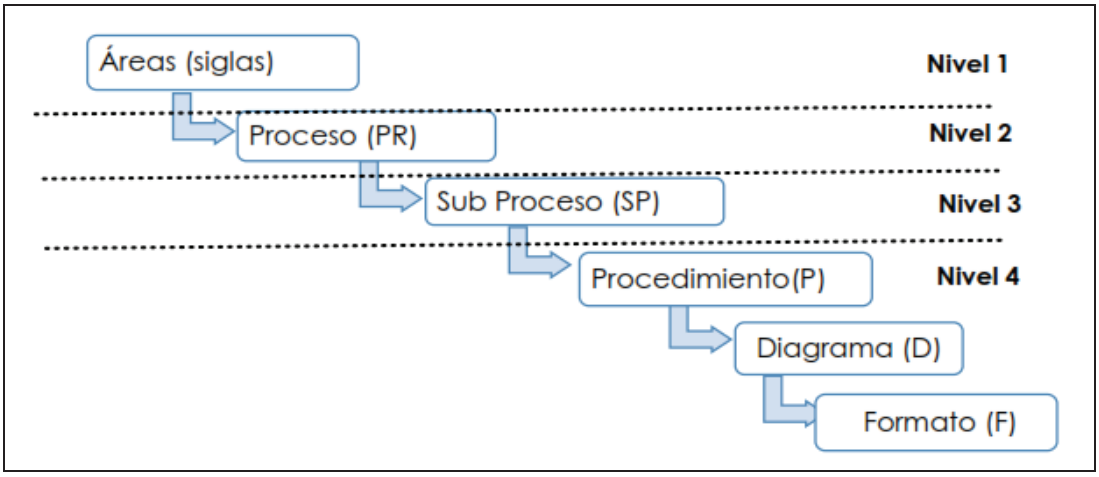


Figura 38: **Nomenclatura que lleva el Manual**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

El presente Manual es la base del Sistema Informático de Planificación, Presupuesto y Seguimiento al POA Institucional (SIPPSI), el cual está relacionado directamente con los procesos: presupuestarios, de adquisiciones, contable financiero y administrativos de la Universidad. No obstante, cada proceso tiene su correspondiente manual. Esto conlleva un trabajo de equipo entre las áreas de Planificación, Presupuesto, Adquisiciones e Informática, lo que permite establecer una relación fuerte en cada etapa de los procesos.

El objetivo general del manual es establecer el proceso de la Planificación Institucional que permitan gestionar la Planificación Estratégica, Planificación Operativa Anual, Seguimiento al POA, Evaluación de Plan Estratégico, Evaluación de POA, Estadísticas Institucionales, Indicadores de Gestión y Gestión de los Riesgos.

El alcance del Manual debe ser aplicado y de estricto cumplimiento por los diferentes usuarios y áreas responsables en el sub proceso de Planeación Estratégica, Planificación Operativa Anual, Seguimiento al POA Institucional, Indicadores de Gestión, Gestión de Riesgo, Evaluación del Plan Estratégico y POA; y Estadística conforme la estructura organizacional establecida en la Universidad Nacional de Ingeniería.

A continuación, se muestra un ejemplo del procedimiento de formulación del plan estratégico.

	Universidad Nacional de Ingeniería Manual de Procesos y Procedimientos de Planificación			División de Planificación y Evaluación Institucional
Versión	02	Vigencia	2014 - 2022	

DPEI-SP01-PR01-02 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

DPEI-P01-SP01-PR01-02 FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO

Nombre del Procedimiento:	FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO			
Código:	DPEI-P01-SP01-PR01-02	Frecuencia:	Diez años	Hoja No. 1 de 3

Objetivo

Determinar los Objetivos, Riesgos, acciones e Indicadores que permitirán el crecimiento y desarrollo de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Políticas de Operación

1. Las autoridades a través del Consejo Técnico Universitario, formularan la propuesta de Plan Estratégico, la cual será consultada a la comunidad universitaria, con el fin de obtener aportes para la mejora continua y generar así el proyecto de Plan Estratégico.
2. La División de Planificación y Evaluación Institucional, garantizará la programación de actividades, la documentación y/o evidencias como producto del proceso de formulación del Plan Estratégico con la participación de la Comunidad Universitaria.
3. La División de Planificación y Evaluación Institucional determinará el número de participantes en los grupos focos conforme a la metodología establecida, para la formulación del Plan estratégico de la UNI.
4. La Participación de la comunidad Universitaria será según el procedimiento "Participación de la Comunidad Universitaria en la Formulación, Ejecución y Evaluación del Plan Estratégico y la Elaboración del Presupuesto Anual de la Universidad Nacional de Ingeniería". Aprobado en junio del 2017, que se integra en el presente manual.
5. Las autoridades a través del Consejo Técnico Universitario, revisarán la propuesta preliminar de Plan Estratégico, la cual se dará a conocer, por medio del procedimiento de Participación de la Comunidad Universitaria, para generar la propuesta de Plan Estratégico que presentará el Rector ante Consejo Universitario para su debida aprobación.
6. Una vez aprobado el Plan Estratégico deberá ser divulgado a través de los medios de comunicación de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Descripción

DPEI

1. Propone la metodología y elabora el cronograma de actividades para la formulación del Plan Estratégico tomando en consideración cómo se realizará el análisis estratégico, las técnicas y herramientas a aplicar; conforme a los diferentes actores, normativas, marco jurídico, entre otros.
2. Envía al Rector o quién delegue la metodología y el cronograma de actividades, para la formulación del Plan Estratégico.

RECTOR/VICE RECTORÍA GENERAL

3. Revisa la propuesta de la metodología y cronograma de actividades para formulación Plan Estratégico.
   ¿Requiere Ajuste?
   Sí: Solicita el ajuste correspondiente, pasa a la actividad No.4.
   No: La somete a discusión al Consejo Técnico Universitario, pasa a la actividad No.5.

Figura 39: **1/3 Procedimiento de planificación estratégica**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

	Universidad Nacional de Ingeniería Manual de Procesos y Procedimientos de Planificación			División de Planificación y Evaluación Institucional
Versión	02	Vigencia	2014 - 2022	

Nombre del Procedimiento:	FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO			
Código:	DPEI-P01-SP01-PR01-02	Frecuencia:	Diez años	Hoja No. 2 de 3

DPEI

4. Realiza ajuste a la propuesta de la Metodología y Cronograma de actividades para la formulación del Plan Estratégico. Pasa la actividad No. 3.

CTU

5. Revisa y da visto bueno a la propuesta de la metodología y cronograma de actividad para la formulación del Plan Estratégico.
   ¿Está bien?
   Sí. Pasa a la actividad No. 6.
   No. Pasa a la actividad No. 4.

RECTOR/VICE RECTORÍA GENERAL

6. Autoriza la metodología y el cronograma de actividades para formulación el Plan Estratégico.

DPEI

7. En cumplimiento al cronograma de actividades, realiza sesiones de trabajo con el Consejo Técnico Universitario para la formulación de la propuesta de Plan Estratégico.

CTU y DPEI

8. Realizan Análisis Estratégico, aplicando las herramientas y técnicas propuestas en la metodología por la DPEI, logrando obtener la propuesta preliminar de Plan Estratégico para la consulta a la Comunidad Universitaria. En esta propuesta se podrá integrar o no, la revisión de la coherencia y pertinencia de la misión y visión de la Universidad.

DPEI

9. Coordinará:
   - Con la dirigencia de cada gremio (Estudiantes, Docentes y Administrativos) el acompañamiento a las actividades de consulta. El resultado de la consulta deberá expresarse en un solo documento por cada gremio, dirigido al Rector.
   - Con los Decanos la participación de los docentes por Facultad, a través de los Jefes de Departamento. El resultado de la consulta deberá expresarse en un solo documento, dirigido al Rector por el Decano.
   - Con el Responsable de SEDE, la participación de los docentes por SEDE. El resultado de la consulta se expresará en un solo documento por Sedes que será enviado al rector por el Director.
   - Acompañamiento a cada una de las vicerrectorías y la rectoría para la consolidación de los aportes reflejados en los informes de la sesión de consulta de participación del personal administrativo de cada una de las direcciones, divisiones y programas adscritas a ellas.
   - La DPEI organizará grupos focales para la participación del personal administrativo de las facultades y de servicio del nivel central, donde darán su aporte.
10. La DPEI elaborará el consolidado de las aportaciones y envía al Rector.

RECTOR/VICE RECTORÍA GENERAL

11. Recibe aportes de Plan Estratégico para presentar ante Consejo Técnico Universitario la propuesta preliminar del plan estratégico de la UNI.

CTU

12. Revisan la propuesta preliminar de Plan Estratégico consolidada por DPEI para que nuevamente sea consultado por la Comunidad Universitaria.

Figura 40: **2/3 Procedimiento de planificación estratégica**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

	Universidad Nacional de Ingeniería			**División de Planificación y Evaluación Institucional**
	Manual de Procesos y Procedimientos de Planificación			
Versión	02	**Vigencia**	2014 - 2022	

Nombre del Procedimiento:	**FORMULACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO**			
Código:	DPEI-P01-SP01-PR01-02	**Frecuencia:**	Diez años	Hoja No. 3 de 3

COMUNIDAD UNIVERSITARIA

13. Los Estudiantes, Docentes, Personal Administrativo y Autoridades participan; son parte de la aprobación del Plan Estratégico, mediante sus representantes en el Consejo Universitario. Pasa a actividad 17.

DPEI

14. La DPEI coordinará la participación y aportes a la propuesta preliminar del Plan Estratégico con los Estudiantes, Docentes y Personal Administrativo, mediante su representante en el Consejo de Facultad.
15. La DPEI, elaborará el consolidado de las aportaciones y presentará ante Consejo Técnico Universitario el proyecto del plan estratégico de la UNI que será sometida a aprobación por el Consejo Universitario.
16. La DPEI brinda acompañamiento al Rector para la presentación del proyecto del Plan Estratégico a los miembros de Consejo Universitario; solicitando su aprobación.

RECTOR

17. presenta el proyecto del Plan Estratégico a los miembros de Consejo Universitario solicitando su aprobación

CU

18. El Consejo Universitario aprueba el Plan Estratégico y solicita lo certifica para su divulgación ante la secretaria General

SECRETARÍA GENERAL

19. Certifica Plan Estratégico para su divulgación.

DIVISIÓN DE COMUNICACIÓN

20. La División de Comunicación a solicitud del Secretario General, divulga el Plan Estratégico, a través de los medios de comunicación de la UNI.

Fin del Procedimiento.

Figura 41: **3/3 Procedimiento de planificación estratégica**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

Una vez que se tiene definido el procedimiento, se procede a diagramar para una mayor comprensión, pero además porque se toma la base Normas de calidad ISO 9001 y 9004 utilizando la simbología de diagramas de flujo de la American National Standard Institute –ANSI-1992, y se utilizan con el propósito de representar los procedimientos aquí descritos.

A continuación, se presenta la diagramación del procedimiento descrito anteriormente.

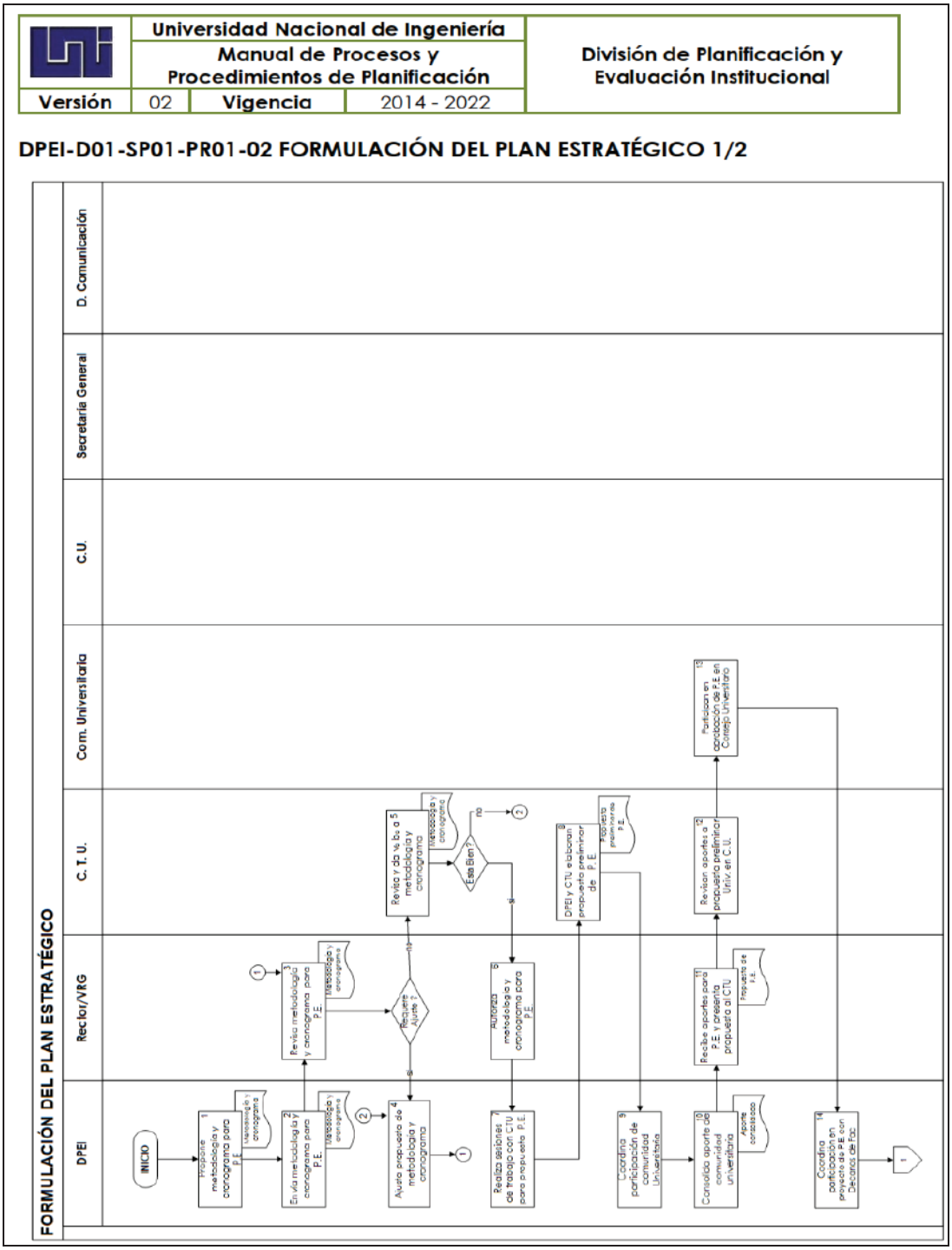


Figura 42: **1/2 Procedimiento de formulación de planificación estratégica**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

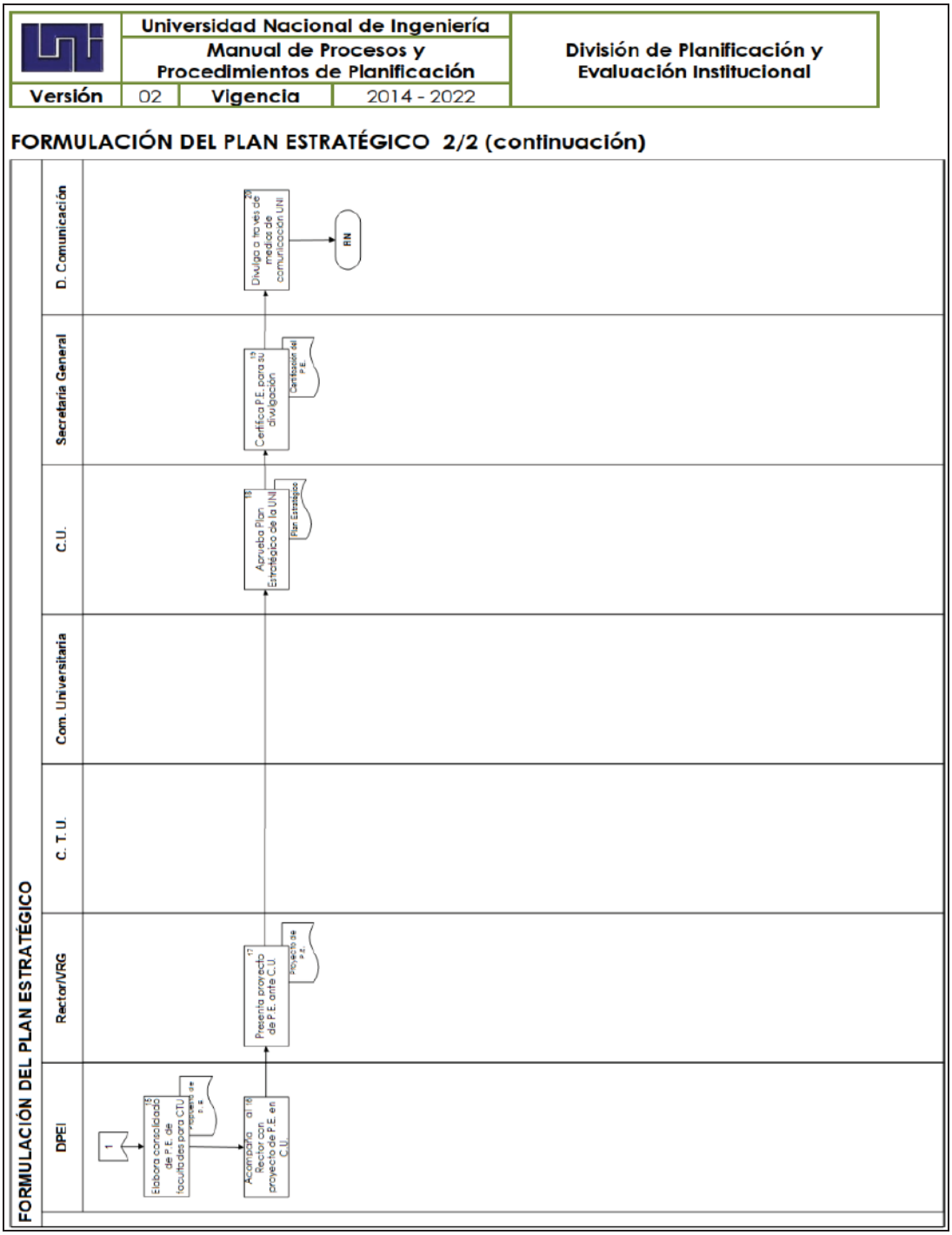
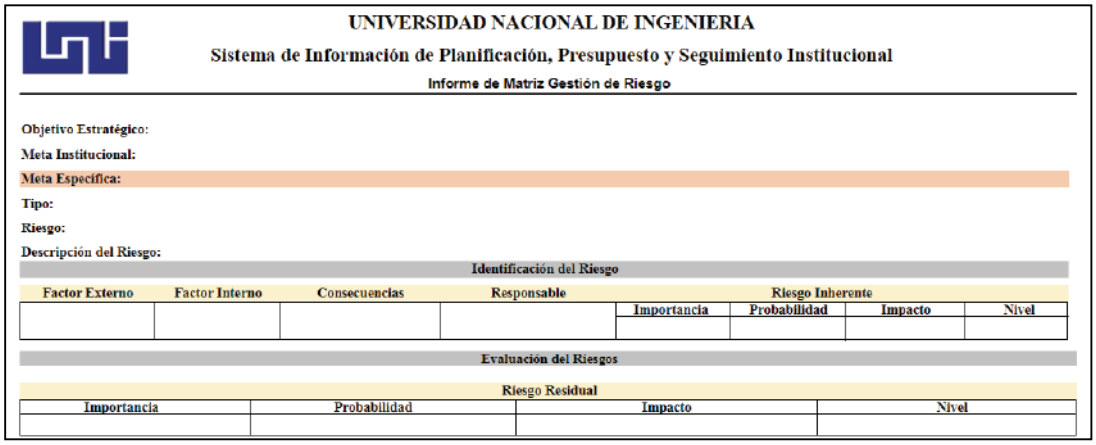


Figura 43: **2/2 Procedimiento de formulación de planificación estratégica**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

El manual contiene todos los formatos que han sido automatizados para el ingreso de la información, reportes de informe del área, reportes de informe para autoridades y para la División de Planificación y Evaluación Institucional que es la encargada de generar los informes a lo interno y externo de la UNI. A continuación, dos ejemplos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERIA

Sistema de Información de Planificación, Presupuesto y Seguimiento Institucional

Informe de Matriz Gestión de Riesgo

Objetivo Estratégico:

Meta Institucional:

Meta Específica:

Tipo:

Riesgo:

Descripción del Riesgo:

Identificación del Riesgo

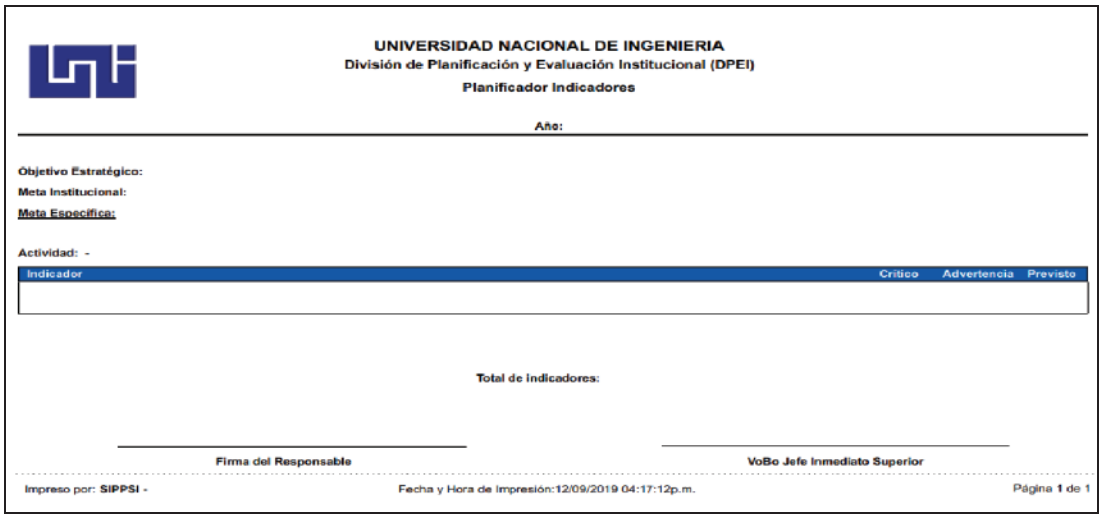
Factor Externo	Factor Interno	Consecuencias	Responsable	Riesgo Inherente			
				Importancia	Probabilidad	Impacto	Nivel

Evaluación del Riesgos

Riesgo Residual

Importancia	Probabilidad	Impacto	Nivel

Figura 44: **Ejemplo de formato de Matriz de Riesgo**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERIA

División de Planificación y Evaluación Institucional (DPEI)

Planificador Indicadores

Año:

Objetivo Estratégico:

Meta Institucional:

Meta Específica:

Actividad: -

Indicador	Critico	Advertencia	Previsto

Total de Indicadores:

Firma del Responsable | **VoBo Jefe Inmediato Superior**

Impreso por: **SIPPSI -** Fecha y Hora de Impresión:12/09/2019 04:17:12p.m. Página **1** de 1

Figura 45: **Ejemplo de formato de planificador de Indicadores**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

A continuación, se muestra la pantalla de entrada al Software de Planificación, Presupuesto y Seguimiento Institucional (SIPPSI), alojada en el portal web www.uni.edu.ni, con acceso a todos los

actores universitarios que realizan planificación y brindan seguimiento a las actividades lo realicen desde cualquier parte del mundo, sin justificación de no hacer por estar en misión universitaria.



Figura 46: **Entrada con rol de usuario al SIPPSI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

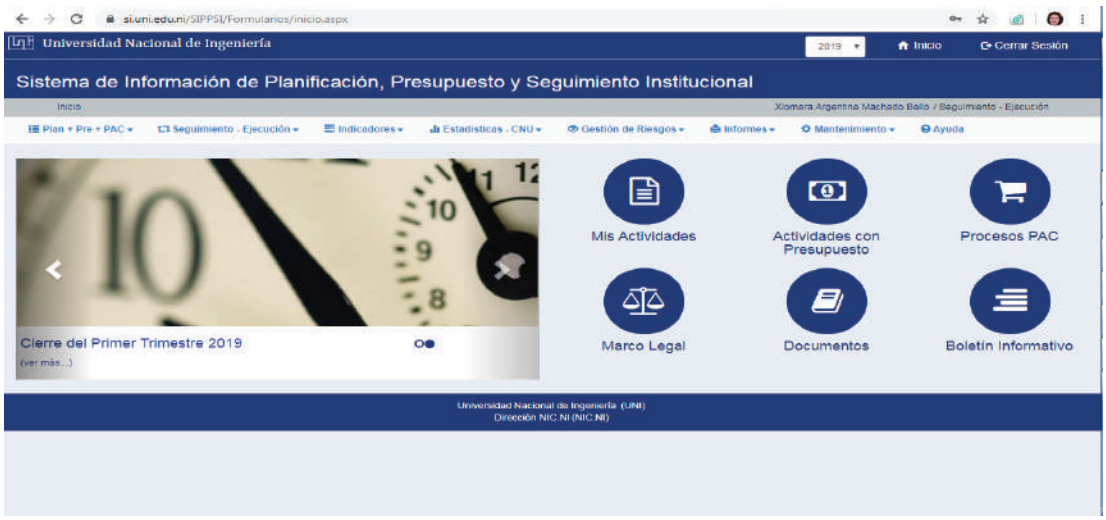


Figura 47: **Menú de entrada al SIPPSI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

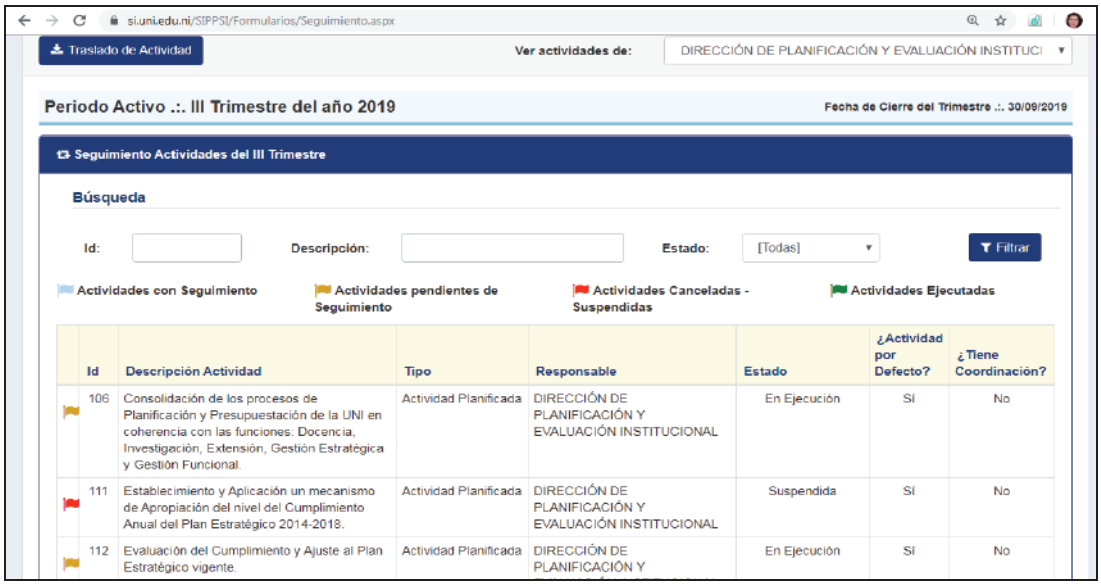


Figura 48: **Pantalla de entrada al seguimiento trimestral en el SIPPSI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)



Figura 49: **Pantalla de información de avance de la actividad en el SIPPSI**
Fuente: División de Planificación y Evaluación Institucional –UNI (2018)

El tener documentado y automatizado el proceso de la planificación institucional, permite que se estandarice las forma de elaborar e informar, de tal forma que contribuya a establecer un orden, secuencia lógica, facilita el seguimiento, la evaluación y la obtención los resultados de las

funciones sustantivas de la universidad en tiempo real.

4. Conclusiones

La planificación como pensamiento estratégico debe ser parte de la gestión universitaria, la cual, con el liderazgo de las autoridades y la definición de un modelo o metodología, permite la determinación de los procesos y procedimientos, que contribuyen al orden interno en el desarrollo de las actividades que nos garantizan la Misión, Visión y la gestión adecuada de los riesgos.

Se debe reconocer que el establecimiento de la formalidad de la cultura de la planificación en el centro de la gestión universitaria, conlleva realizar acciones de inducción, capacitación y actualización constante, para mantenerse enfocados en el compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria con la consecución de los objetivos institucionales.

Las Universidades Estatales de Nicaragua, han venido instaurando dentro de la mejora continua un Modelo de Planificación de Gestión para Resultados con enfoque de Riesgos, que conlleva unir la Planificación con Presupuesto y Compras de tal forma, que toda actividad que se realice para obtener los resultados previstos, esté respaldado con la posibilidad de realizar adquisiciones de bienes y servicios debidamente presupuestados y establecidos en las compras de la Universidad. Además, la Planificación es un medio que permite aplicar el control interno, por Gerencia Universitaria y Normas de Control Interno.

La Universidad Nacional de Ingeniería ha avanzado en la instauración del modelo de planificación con un enfoque de Gestión para Resultados y Gestión de Riesgos. Utiliza como herramienta de gestión, el manual de procesos y procedimientos, el cual ha permitido elaborar un software en web, que permite en tiempo real, informar sobre los resultados alcanzados, con sus correspondientes informes trimestrales y anuales, que permite a las autoridades brindar el seguimiento al avance y cumplimiento de los objetivos, misión y visión de la universidad.

5. Referencias Bibliográficas.

Armijo, M (2009). *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público.* ILPES-CEPAL

A, C. (1976). *El balance social de la empresa.* Madrid: Universidad Empresa.

A, C. (2003). *Eficiencia y responsabilidad social de la empresa.* En L. Amicours, Economía, empresa y sociedad. Homenaje a Manuel Alonso Olea. Madrid: Thompson- Civitas.

Acosta Silva, A. (2018). *Estudio de prospectiva del postgrado en la Universidad de Guadalajara.* 2015-2030. Recuperado el 3 de julio de 2019, de http://cipv.cga.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/prospectiva_posgrado.pdf

Adúriz-Bravo, A. (2011). *Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución.* En L. G. (coord.), Didáctica de las ciencias naturales. El caso de los modelos científicos (págs. 141-161). Buenos Aires: Logar.

Agerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación.* (OEA, Ed.) Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, III(116), 116.

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa.* SEP. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Aguerrondo, I. (julio-septiembre de 2014). *Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas.* CADERNOS DE PESQUISA , 44(153), 548-578. Recuperado el 23 de Noviembre de 2018, de www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a05v44n153.pdf

Bustos,E., Cerecedo,M.,García, M. (2015). *Modelo de gestión de conocimiento para el desarrollo de posgrado: estudio de caso. Hitos de ciencias económico- administrativas,* 43-52.

Constitución Política de la República de Nicaragua Constitución Política de Nicaragua de 1987 incluyendo: Ley de Reforma Parcial de la - Ley No. 192 del 1 de febrero de 1995.

Ley No. 704: *Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.* Publicada el 02 de septiembre del año 2011.

Ley No. 89: *Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior,* Publicada el 20 de abril de 1990

Ley No. 550: *Ley de Administración Financiera y del Régimen Presupuestario,* Publicada el 29 de agosto del año 2005

Ley No. 737: *Ley de Contrataciones Administrativas del Sector Público Publicada el 8 y 9 de noviembre del 2010.*

López,O., García,J., Batte,I. Cobas,M. (2015). *La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior.* EDUMECENTRO, 196-215.

Manual de Proceso y Procedimientos de Planificación de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2014 – 2022.

Makón. M.(2000) *El Modelo de Gestión por Resultados en los Organismos de la Administración Pública Nacional.* Documento presentado como ponencia en el V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, República Dominicana, 2000

Nieva,J., Martínez,O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Revista Universidad y Sociedad, 14-21.

Normas Técnicas de Control Interno, emitidas por la Contraloría General de la República de Nicaragua, el 15 de abril de 2015.

Robert S. Kaplan, David P. Norton – 2009, *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral: Para implantar y gestionar su estrategia.* 2da. Edición.

Robert S. Kaplan, David P. Norton – 2002, *El Cuadro de Mando Integral.* Gestión 2000. 1da. Edición Español.

PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

Katia Rivero Alonso
Damayse Ramona Pérez Fernández

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS - CUBA

1. Introducción

Uno de los retos más desafiantes de la educación superior en la actualidad es el perfeccionamiento de la gestión universitaria y de cada uno de los procesos que la integran. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", organizada en París por la UNESCO en octubre de 1998 se expresó el deber de generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden la educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal, extender el saber y a facilitar la educación durante toda la vida (Acosta, Becerra y Jaramillo, 2017).

Desde esta perspectiva, se hace énfasis en la necesidad de mejorar los modelos de gestión, proceso en el que ya existen algunos avances a partir de la adopción de la dirección estratégica por un número creciente de universidades. Por otra parte, se sabe que estas instituciones están amenazadas por muchos riesgos, que emergen tanto del entorno como de sus propias condiciones internas. Por ello, cuando se elabora, implementa y controla la estrategia, debe considerarse la vulnerabilidad ante un conjunto de riesgos; de lo contrario, estos pudieran afectar el rumbo institucional de forma repentina si no se gestionan bien (Almuiñas y Galarza, 2016).

La gestión y prevención de riesgos se manifiesta en Cuba en el control interno (Contraloría General de la República de Cuba, 2011) y permite conocer razonablemente los factores que pueden limitar el cumplimiento de los objetivos planteados. En la Resolución 60/2011 de la CGR (Contraloría General de la República de Cuba, 2011) (actualmente se está trabajando en su actualización) se establece el componente gestión y prevención de riesgos y sus normas se encuentran en función de: identificar y analizar los riesgos que enfrenta la organización y pueden afectar el cumplimiento de los objetivos, determinar los objetivos de control y definir un plan de prevención.

Estas circunstancias hacen que la problemática actual y las alternativas para el desarrollo de la educación superior aparezcan en la agenda de discusión de muchos países.

En el marco de la actualización del modelo económico cubano las IES han sido convocadas a la elevación sistemática y sostenida de la calidad en los servicios educacionales. En tal sentido, el desarrollo de la calidad en la gestión de sus procesos se convierte en una imperiosa necesidad (González, 2014).

En correspondencia, autoridades e investigadores de la educación superior, han considerado que para desplegar prioridades en estrategias y planes de acción y lograr la excelencia en la educación superior, se requiere disponer de una plataforma de gestión centrada en la calidad de los procesos propios de este sistema educacional, como vehículo o hilo conductor que permita lograr las metas y objetivos propuestos (MES, 2010; Ortiz, 2014; Ortiz et al., 2015; MES, 2016; Carballo, Acevedo, Lara y Ascuy, 2016; Veliz, Alonso, Fleitas, y Alfonso, 2016). Estas metas y objetivos aparecen declarados en la planificación estratégica, elaborada y aprobada en las IES.

Al analizar los resultados de la búsqueda bibliográfica, existen investigaciones que en cuanto al enfoque de procesos en el contexto universitario realizan aportes valiosos. Se destacan dos criterios que guardan relación con el objetivo de este proyecto. Se identifica el criterio de González y Hernández (2014), los cuales a partir del diseño de un procedimiento logran desplegar la gestión de la calidad en los procesos sustantivos, a su vez proponen indicadores que propician medir el nivel de desempeño de estos procesos a partir de una correlación con los resultados estratégicos. Por su parte Pons y Villa (2006) proponen un procedimiento para la gestión por procesos, organizado en cuatro etapas básicas dirigidas a la identificación, caracterización, evaluación y mejora del proceso, cada una de ellas con su correspondiente sistema de actividades y herramientas para su diseño y ejecución. Al mismo tiempo el criterio de Ortiz (2014) propone un modelo y un procedimiento que posibilita establecer un vínculo de la gestión por procesos y la dirección estratégica en el ámbito de la gestión universitaria. Estos son algunos de los investigadores que han motivado a mantener nuevas expectativas para la mejora de procesos y la gestión institucional.

El plan estratégico de la Universidad de Cienfuegos, cuenta con un conjunto de objetivos de trabajo dedicados al tema relativo de gestión por procesos y su vínculo con la dirección estratégica. Específicamente los planes estratégicos dedicados a los ciclos 2013-2016 y 2017-2021, se realizan con un enfoque a procesos partiendo de las prioridades establecidas por el MES y los resultados del diagnóstico de la institución.

Como parte del perfeccionamiento de la gestión desde el año 2015, en la Universidad de Cienfuegos se desarrolla una nueva etapa para emprender la gestión por procesos como vía para la gestión institucional en la educación superior. Todo lo expuesto anteriormente permite identificar la necesidad de un perfeccionamiento en la gestión institucional de la Universidad de Cienfuegos con vista a lograr una gestión adecuada y acorde a las nuevas exigencias establecidas por los entes reguladores del sector. Por lo que el Problema Científico de la investigación contiene la pregunta ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos?

Entre los propósitos fundamentales del presente trabajo académico, se presenta la búsqueda de procurar el perfeccionamiento del sistema de gestión de la Universidad de Cienfuegos sobre la base de lograr una integración del enfoque a proceso, la dirección estratégica y el sistema de control interno, que permita el desarrollo de acciones integradas que faciliten el cumplimiento de los objetivos y misión de la universidad. Para ello, se analizó el estado del arte relativo a la gestión institucional en la educación superior. Se estudió la gestión por procesos como herramienta para mejorar el desempeño de las IES y su vínculo con la dirección estratégica y el sistema de control interno, y finalmente, se presentan los resultados del procedimiento que permitirá desarrollar el enfoque a procesos en la gestión de la Universidad de Cienfuegos, como plataforma que posibilite la integración de dirección estratégica y el sistema de control interno.

2. Desarrollo

Se desarrolló una búsqueda en la literatura científica y se identificaron investigaciones realizadas en la esfera internacional, las cuales han propuesto modelos para el perfeccionamiento de la gestión universitaria basado en el enfoque a procesos a saber: Duro y Gilart 2016; Hernández 2016; Veliz et al., 2016 y Ojeda, 2016). En este sentido, la investigación aportó que de igual forma en Cuba existe una amplia experiencia y se ha ido avanzando en la concepción de modelos y procedimientos para instituciones de educación superior como se reafirma en los trabajos de (Villa, 2006; Gimer et al., 2010; Prado, 2011; González y Hernández, 2014 y Ortiz et al., 2015; Carballo et al., 2016; Borges et al., 2016, Pupo et al., 2017); son algunos de los investigadores consultados. Como dato significativo se identifica el estudio desarrollado por Cejas y Alfonso (2013) donde se consultaron 34 fuentes sobre la gestión universitaria en las que se exponen modelos, metodologías y técnicas, que evaluaron teniendo en cuenta 40 características, para comparar similitudes entre las propuestas consultadas. Se identifica el análisis realizado por González y Hernández (2014) y el criterio de Ortiz (2014) los cuales analizan procedimiento desde la misma lógica.

A su vez, en la Universidad de Cienfuegos, un conjunto de investigaciones desarrolladas

para esta institución, aportaron al desarrollo del enfoque a procesos a saber: Villa y Pons (2006); Alfonso et al. (2013); Martínez y Urquiola (2015).

El análisis de las fuentes bibliográficas permite afirmar que los sistemas, modelos y procedimientos estudiados, en la literatura nacional e internacional han realizado aportes a la gestión por procesos en las IES, sirven de antecedentes de la presente investigación; en la cual se logra identificar la no existencia de diferencias en los criterios emitidos respecto al estado de arte y de la práctica. Se pudo constatar que todos ellos buscan desde su perspectiva, formalizar y demostrar un proceder que asegure alcanzar los resultados deseados con mayor eficiencia, cuando los recursos y las actividades relacionadas se gestionan como procesos en las instituciones de la educación superior.

El procedimiento para la gestión integrada de los procesos concebido y aplicado en la presente investigación está basado en el ciclo gerencial básico de Deming y es el resultado de las experiencias y recomendaciones de prestigiosos autores en esta esfera, tales como: Villa y Pons (2006) y Ortiz (2014) que de una u otra forma conciben la gestión de los procesos con enfoque de mejora continua e integrado a otras filosofías, tal como la aplican las prácticas gerenciales más modernas, al estilo de la metodología de mejora Seis Sigma, denominada DMAIC (Define, Measure, Analyse, Improve, Control). Facilita además la adopción de un lenguaje común y universal para la solución de problemas, que es fácilmente comprensible para todos en la organización. El objetivo que se persigue con este procedimiento es dotar a los directivos de las técnicas y herramientas para desarrollar una gestión integrada de los procesos en universidades. Es preciso para la implementación del procedimiento tener en cuenta principios tales como: trabajo en equipo, autocontrol de procesos, mejoramiento continuo, enfoque de sistema, cargo y descargo, trascendencia y sistematicidad.

En la Figura 1, se muestra el procedimiento que se implementa en la investigación desarrollada en la Universidad de Cienfuegos. Como se deduce a partir de la figura mencionada anteriormente, el procedimiento se organiza metodológicamente en una secuencia de cuatro etapas básicas conformadas por 20 pasos. El trabajo mostrado en este artículo está enmarcado en las tres primeras etapas concebidas en el procedimiento. Para las cuales se precisa de técnicas propias de la Ingeniería Industrial relacionadas con el mapeo y descripción de procesos, así como técnicas relativas a la disciplina de Administración.

3. Resultado

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al desarrollar las tres primeras etapas del procedimiento mencionado anteriormente. Se transita por los doce procesos relevantes de la institución representados en el mapa de proceso (resultado de la aplicación del procedimiento).

3.1. Etapa 1. Preparación de las condiciones para el diseño del sistema de gestión

Paso 1.1 Conformación del equipo de trabajo

Se precisa constituir un grupo de trabajo para el diseño del sistema de gestión de la universidad, este grupo de expertos debe poseer una vasta experiencia en la gestión universitaria. Para la selección de los integrantes se procede al cálculo del coeficiente de competencia y la calificación de este indicador para cada experto. A partir de estos resultados son escogidas 12 personas, a los cuales se le consultarán criterios y serán aquellos que avalarán los resultados obtenidos al aplicar cada herramienta utilizada en esta investigación.

Paso 1.2 Capacitación del grupo de trabajo

Todos los expertos del grupo de trabajo, se encuentran en el rango de clasificación entre alta y media en relación a sus competencias, lo cual se considera adecuado. Se decide llevar a cabo un proceso de capacitación mediante talleres con los directivos e investigadores de experiencia que constituyen el grupo, se abordaron temas sobre planificación estratégica, gestión de la calidad, gestión por procesos, sus herramientas y técnicas a emplear.

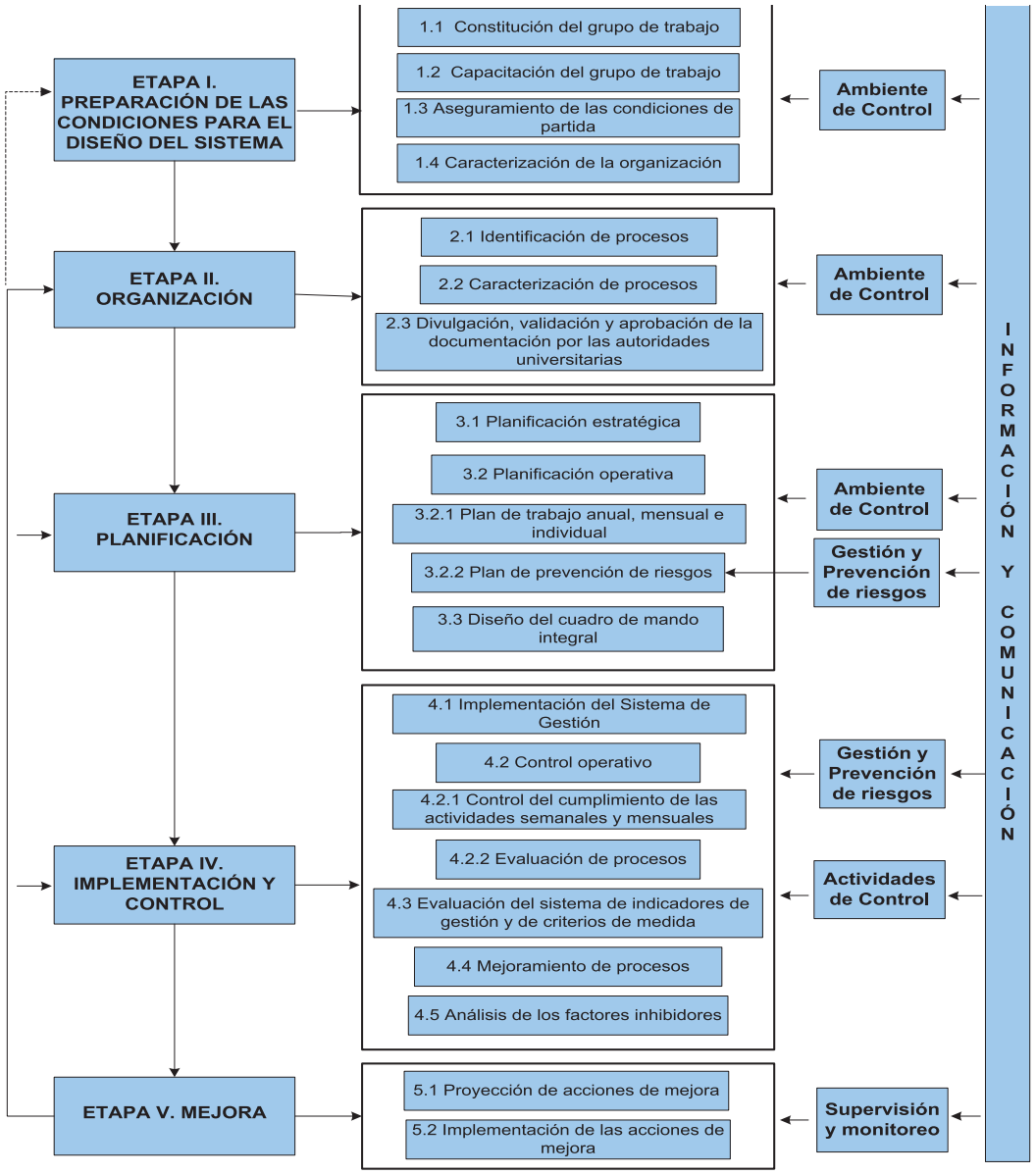


Figura 50: **Secuencia de pasos del Procedimiento para la Gestión integrada de procesos**
Fuente: Urquiola y Pérez (2019)

Paso 1.3 Aseguramiento de las condiciones de partida

Se aseguraron las condiciones de partida para la aplicación del procedimiento, teniendo en cuenta el criterio positivo de las consultas a los expertos de todos los niveles de decisión.

Paso 1.4 Caracterización de la organización

La Universidad de Cienfuegos en su evolución como centro de educación superior, ha sido considerada como un eslabón importante para la formación profesional y el desarrollo de la investigación científica, además desarrolla para los profesionales un fuerte movimiento de actividades de superación académica, cuenta para ello con maestrías, especialidades y varios diplomados con una elevada actualización.

3.2. Etapa 2. Organización

Paso 2.1 Identificación de procesos

En la búsqueda por incrementar la calidad, eficiencia y racionalidad en la gestión universitaria de la universidad, se desarrollan actividades para la implementación de la gestión por procesos. En esta etapa un paso fundamental fue la identificación de todos los procesos universitarios; a través de entrevistas y consultas a expertos, revisión de otros mapas elaborados en la propia universidad y de otras universidades nacionales y extranjeras, se clasificaron en estratégicos, misionales (clave) y de apoyo, derivándolos en subprocesos y actividades, como se muestra en la Figura 51. Como aspecto a resaltar en este diseño es la concepción del sistema de control interno que está presente en todos los procesos identificados como relevantes en la investigación.

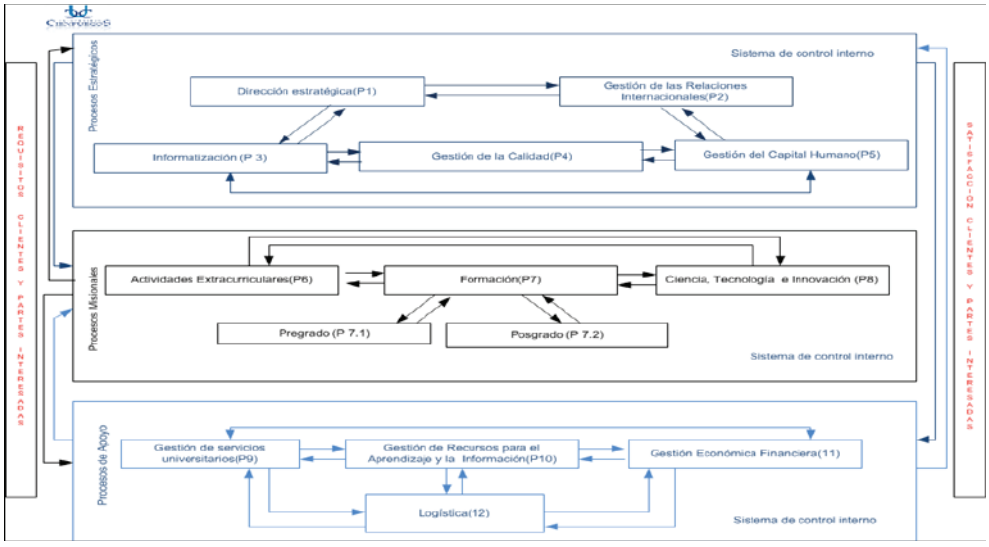


Figura 51: **Mapa de procesos de la Universidad de Cienfuegos**
Fuente: Elaboración Propia

Paso 2.2 Caracterización de procesos

La caracterización de los procesos de la universidad se realiza teniendo en cuenta un conjunto de herramientas. Los resultados se muestran en el manual de procesos elaborado en esta investigación, observándose el diagrama SIPOC, la ficha del proceso que incluye el diagrama de flujo del proceso (siguiendo el ciclo gerencial PHVA) y las fichas técnicas de los indicadores. Durante la investigación se realiza un análisis exhaustivo y riguroso en la elaboración de la documentación, identificando doce procesos. El resultado de este paso deviene en la construcción de un manual de procesos para la Universidad de Cienfuegos, el cual tiene concebido además al proceso de control interno con una documentación relativa a las características de este sistema, acorde a lo establecido por la Contraloría General de la República.

3.3. Etapa 3. Planificación

Paso 3.1 Planificación estratégica

1. Revisión y(o) definición de la misión y visión.

Esta investigación concibe a la planificación estratégica como un proceso por lo que se tiene en cuenta la documentación elaborada en la etapa expuesta anteriormente, procediéndose a realizar un análisis del diagrama SIPOC, flujo y ficha de este proceso.

La planificación estratégica de la Universidad en el ciclo 2017-2021, constituye el documento rector que guía todas las acciones que conllevan al logro de su misión y visión que en este ciclo estratégico se soporta, en el perfeccionamiento de su sistema de gestión basado en un enfoque a procesos, de manera que los objetivos de trabajo se asocian a los procesos identificados y documentados, los cuales se corresponden con los requerimientos de los usuarios en cada momento y lugar.

2. Confección de la Matriz DAFO

Una vez realizado el diagnóstico estratégico que considera los aspectos internos y externos de la universidad se listan las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, observándose que prevalecen las debilidades, por encima de las fortalezas, oportunidades y amenazas, por lo que la universidad está en condiciones de aprovechar las oportunidades del entorno, prestándole la debida atención y seguimiento a las debilidades con el objetivo de minimizarlas. A su vez quedan elaborados los valores compartidos de la institución.

3. Definir objetivos estratégicos y criterios de medidas por procesos.

Se hizo necesario hacer un análisis exhaustivo de las indicaciones establecidas por el MES, para elaborar la planificación estratégica del ciclo 2017-2021 identificando aquellos criterios de medida en los cuales la universidad tiene incidencia.

A diferencia de ciclos anteriores, este diseño estratégico tiene la particularidad de elaborarse por procesos, los cuales fueron identificados en pasos anteriores, estos tienen identificados objetivos y sus respectivos criterios de medida, los cuales se corresponden con el cumplimiento de la misión que posee la universidad.

Para lograr este propósito fue necesario el uso de diagramas de árbol que permitieron establecer las relaciones entre las ARC y criterios de medida establecidos por el MES y los objetivos y criterios de medida a establecer por proceso en la institución.

4. Confección del mapa estratégico

Identificada la orientación estratégica general de la universidad se presenta el mapa estratégico que considera los procesos estratégicos, misionales y de apoyo, los que constituyen la base para el diseño de la planificación estratégica para el ciclo 2017 – 2021. Estos procesos se presentan en su desagregación a un primer nivel y se continúa con su desagregación hasta el nivel operativo de gestión. El mapa estratégico se diseña bajo una arquitectura específica de causa y efecto y sirve como punto de partida para el diseño del cuadro de mando integral.

Paso 3.2 Planificación operativa

Paso 3.2.1 Plan de trabajo anual, mensual e individual

Con carácter gradual se elaboran los planes de trabajo anual, mensual e individual de la universidad sobre la base de la Instrucción No. 1/2011 del Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, logrando un mayor grado de correspondencia entre los mismos, en los distintos niveles de decisión y a la vez enfocados en el cumplimiento de los objetivos de trabajo previstos para el período. Este paso se desarrolla en 3 momentos: Elaboración del plan de trabajo anual, elaboración del plan de trabajo mensual y elaboración del plan de trabajo individual.

Paso 3.2.2 Plan de prevención de riesgos

De la identificación y evaluación de riesgos se obtiene por proceso, subproceso y área el inventario de riesgos existentes en la universidad, en el cual solo aparecen aquellos riesgos que son críticos en cada uno. Se identificaron un total de 125 riesgos, de los cuales el 6.4 % pertenecen a los procesos estratégicos, el 12 % a los procesos clave, el 28 % pertenecen a los procesos de apoyo y el 53.6 % a diferentes áreas, siendo los procesos Gestión de Relaciones Internacionales el de mayor incidencia entre los procesos estratégicos, entre los claves formación en pregrado, gestión económica financiera en los procesos de apoyo y en las áreas secretaria general, la de mayor incidencia. Como una forma de establecer un vínculo entre la documentación elaborada y el sistema de control interno, se procede a confeccionar el mapa de riesgos de cada proceso, utilizando el diagrama SIPOC elaborado en la Etapa II.

A su vez en este paso se hace uso de la matriz causa - efecto para cada proceso, herramienta por medio de la cual se identifican las variables claves que deben ser controladas. Otra de las herramientas utilizadas es el FMEA, la cual permite desde la perspectiva de la fiabilidad identificar aquellos riesgos o fallos del proceso que tienen una mayor probabilidad de ocurrencia. Esta herramienta es aplicada en todos los procesos identificados en la institución estudiada. La Figura 3 muestra el caso específico del proceso de ciencia e innovación tecnológica. Luego de realizarse los cálculos correspondientes se puede observar que el riesgo de mayor incidencia en el proceso es: presupuestos de gastos elaborados inadecuadamente, a este riesgo de mayor incidencia se le elabora un plan de control.

Luego se procede a elaborar el Plan de Prevención de Riesgos de la universidad teniendo en cuenta la Resolución 60/11 de la CGR.

Debe aclararse que los pasos desarrollados desde la Etapa I hasta la actual forman parte de los componentes 1. Ambiente de control y 2. Gestión y Prevención Riesgos de la Resolución 60/11 de la CGR.

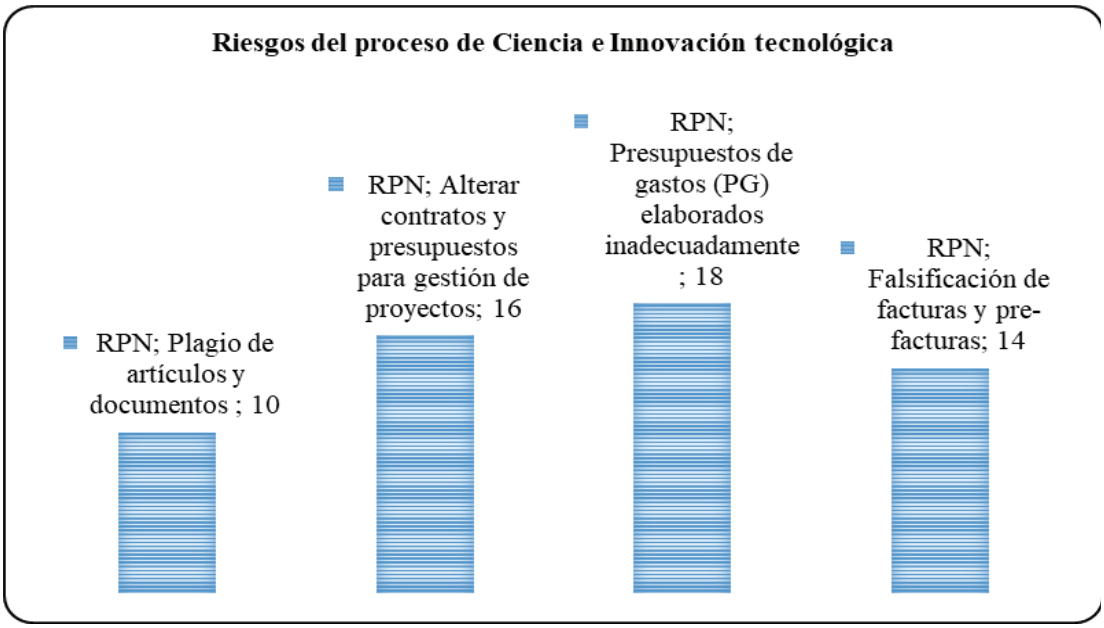


Figura 52: **FMEA del proceso de ciencia e innovación tecnológica.**
Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La implementación del procedimiento para la integración del enfoque a procesos, la dirección estratégica y el sistema de control interno en la Universidad de Cienfuegos, posibilitó constatar su factibilidad como instrumento metodológico para gestionar los procesos universitarios desarrollando una integración con otros elementos que son prioridades en las instituciones universitarias; lo que contribuye significativamente a orientar la organización hacia el cumplimiento de la misión y visión plasmadas en el plan estratégico.

De la aplicación de las tres primeras etapas del procedimiento se obtuvo como resultado el diseño del sistema de gestión para la Universidad de Cienfuegos. Un resultado a resaltar es la documentación de los doce procesos relevantes identificados en la universidad. Lo cual otorgó a la institución de una herramienta que permite visualizar el funcionamiento de cada proceso de manera detallada y sirvió de punto de partida para el diseño de la planificación estratégica y el sistema de control interno.

5. Referencias Bibliográficas

Acosta, L. A., Becerra, F. A., y Jaramillo, D. (2017). *Sistema de Información Estratégica para la Gestión Universitaria en la Universidad de Otavalo (Ecuador).* Formación Universitaria, 10(2), 103-112.

Almuiñas, J. L., y Galarza López, J. (2016). *Dirección estratégica y gestión de riesgos en las universidades.* Revista Cubana de Educación Superior, (2), 83-92.

Almuiñas Rivero, J. L., y Galarza López, J. (2016). *La gestión de riesgos: una alternativa para apoyar la gestión universitaria con enfoque estratégico.* Congreso Universidad, 5(6). Recuperado a partir de http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index

Carballo Ramos, E., Acevedo Mayedo, O., & Lara Pérez, R. (2016). *La gestión de la calidad desde la identificación, documentación e Instrumentación de los procesos.* Caso de estudio Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Estrategia y Gestión Universitaria, Vol.4(No.2). Retrieved fromhttp://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-014/msu145h.pdf.

Cejas, J. y Alfonso-Robaina, D. (2013). A*proximación al estado y tendencias de la gestión universitaria en América Latina.* Gestión Universitaria, 5(1). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_13/v5n1a2.htm

Contraloría General de la República de Cuba. (2011). *Resolución No. 60 Normas del Sistema de Control Interno.* Gaceta oficial de la República.

González Cruz, E(2014) *Despliegue de la Calidad en la gestión de los procesos sustantivos de instituciones de la educación superior cubana.*

Martínez Trujillo, K. (2016). *Contribución a la Gestión por procesos en la Universidad de Cienfuegos.* Tesis presentada en opción al grado de Máster en Administración de Negocios, Universidad de Cienfuegos. Cuba http://www.ucf.edu.cu. [Consultado: 15 de Julio 2016].

MES. (2010). *Bases conceptuales para el Sistema de Gestión de Calidad.* La Habana, Cuba.: MES.

MES. (2011). *Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior* (proyecto). La Habana, Cuba.

Ortiz Pérez, A., Pérez Campaña, M., & Velázquez Zaldívar, R. (2015). *Tecnología para la Gestión Integrada de Procesos en Universidades.* Presented at the Yayabo Ciencia 2015. Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Santis Spiritus. Retrieved from http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/Yayabociencia 2015/documentos/14-Direcc_Estrat/

Padrón Alfonso, Y. (2012). *Procedimiento para la Gestión por Competencias en la Universidad de*

Cienfuegos. Tesis presentada en opción Título de Ingeniero Industrial. Universidad de Cienfuegos. Cuba. http://www.ucf.edu.cu. [Consultado: 15 de Febrero 2015].

Pupo Pérez, A., Pérez Campaña, M. y Pérez Ortiz, A. (2017, abril). *Procedimientos para la Gestion y Prevencion de Riesgos en las Universidades.* 1-9.

Rodríguez Muñoz, R. (2015). *Impacto de los resultados de proyectos, particularidades desde una visión prospectiva.* http://www.ucf.edu.cu. Universidad y Sociedad [Consultado: 15 de Septiembre 2016].

Veliz-Briones, V. F., Alonso-Becerra, A., & Fleitas-Triana, S. (SETIEMBRE-DICIEMBRE2016). *Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), Vol. 20(3), 1-17. doi:http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.23

Villa González del Pino, E. M. (2006). *Procedimiento para el Control de Gestión en Instituciones de Educación Superior.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Universidad Central de las Villas, Villa Clara.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PLANES ESTRATÉGICOS DE DESARROLLO

UN NUEVO SISTEMA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Norma Carmen Carmona Banderas
Marcia Galina Ullauri Carrión
Oscar Geovanny Riofrío Orozco

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

1. Introducción

La planeación es un proceso administrativo que considera estrategias y acciones, además de la evaluación del entorno presente y futuro, y define misión, visión, objetivos, metas organizacionales. Es un proceso previo a la organización y se nutre mediante el control.

La planeación estratégica es un subproceso de la planeación cuyo objetivo es la creación de un plan estratégico, que es un documento que contiene acciones y mecanismos para lograr el cumplimiento de la misión y visión de la organización. Es un proceso creativo que considera la información de todas las áreas de la organización y del entorno: clientes, proveedores, cambios sociales-económicos-tecnológicos, regulaciones, competencia.

La planeación asigna recursos eficientemente enfocando los esfuerzos en actividades que permitan éxito en el futuro organizacional.

Las instituciones educativas, reciben el encargo social de formar individuos con ciertas características y que atiendan con propuestas de solución los problemas sociales. En este sentido todas las instituciones educativas en todos sus niveles, deben organizar adecuadamente sus procesos de tal forma que garanticen la calidad de los mismos. Todo proceso debe ser planificado, debe considerar estrategias, metodologías que permita solventar situaciones problémicas.

La planeación estratégica de las organizaciones educativas y principalmente las de educación superior debe considerar aspectos imprescindibles en su accionar como regulaciones gubernamentales, situaciones económicas de país, perfil de entrada de los futuros profesionales, disponibilidad económica, lo que hacen otras instituciones educativas locales, nacionales e

internacionales. Esto permite que las acciones consideradas para el cumplimiento de objetivos institucionales se alineen y trabajen de forma interdependiente a fin de lograr el verdadero objetivo de la educación: transformar al ser humano.

Dicha planificación debe ser considerada un proceso constante y dinámico, que considera un escenario actual y futuro con grandes posibilidades de readecuar las piezas. Una institución educativa que no considera en su planificación la naturaleza dinámica de la misma tiene grandes posibilidades de fracasar al no atender las necesidades sociales y al no representar un espacio educativo innovador. "Todos los planes humanos están bajo implacable revisión por la Naturaleza, el Destino o lo que sea que uno prefiera llamar a los poderes detrás del Universo" (Clarke, 2010).

La planeación y la estrategia deben ser mejoradas y cambiadas a medida que la institución educativa adquiere experiencia e información, a medida que el entorno se modifica.

2. Desarrollo

2.1. La importancia de la planificación en los procesos de dirección estratégica en las instituciones de Educación Superior (IES).

2.2. Planificación estratégica educativa de nivel superior.

En el progreso paulatino del sector educativo, no se ha evidenciado la utilización de conceptos, ni de actividades que empleen estrategias para avanzar hacia la excelencia académica que toda institución educativa requiere perfilar, para que su oferta sea más codiciada por los/las diversas estudiantes. Por el contrario, se ha evidenciado una serie de pequeñas acciones puntuales que se realizan al azar por no disponer de un orden ni previsión de dichas acciones.

Es así que, la Ley de Educación Superior ha dispuesto evaluar e intervenir los procesos que cumplen las universidades tanto públicas como privadas, con la finalidad de reprogramar las actividades y proponer planificaciones que vayan en relación al contexto educativo. Por lo tanto, los cambios constantes a los que se expone el sector educativo en especial el de tercer nivel, requieren de una buena planificación estratégica que permita delimitar sus prioridades y objetivos a corto, mediano y largo plazo.

De igual forma, resulta relevante señalar que las nuevas organizaciones educativas, generan un alto grado de competencia intersectorial. Además, la introducción de la tecnología en las IES,

lleva a los que la integran a introducir técnicas analíticas que antes solo pertenecían al mundo empresarial, pero que hoy por hoy está dando excelentes resultados en la academia; produciendo estándares elevados de profesionales totalmente capacitados para el mundo laboral. "El enfoque estratégico se caracteriza por tener en cuenta los múltiples factores que intervienen en la dinámica de las situaciones y las distintas visiones de los actores" (Pini, 2017: 3).

Consecuentemente, los elementos de planificación en las Instituciones de Nivel Superior se han convertido en parte fundamental, para la secuencia de actividades que beneficien a la misma, a la vez sirve como prevención de problemas o dificultades dentro de la organización educativa. Es así que, donde la relación de la planificación tiene su incidencia también en la calidad de gestión educativa. Todo esto conlleva a orientar, a impulsar y facilitar los diferentes procesos de toma de decisiones, lo cual facilitaría las nuevas competencias de la comunidad Académica.

2.3. Importancia de la planificación estratégica

Implementar un proceso de planificación es vincular el estado de situación inicial con el futuro deseado, es decir, vincula un diagnóstico inicial con un plan estratégico. Proceso por el cual en una forma sistemática y coordinada se piensa en el futuro de la Institución, en este caso las de nivel superior, esto se realiza de manera reflexiva y se establecen objetivos, seleccionan alternativas y definen programas de actuación a mediano y largo plazo. Es así, la planeación se constituye en una herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas para adaptarse a los cambios y las demandas de la comunidad Universitaria.

Por consiguiente, para conseguir un objetivo con eficiencia y un mejor resultado es imprescindible que esté apoyado de acciones dentro de una planificación estratégica como lo afirman (Mora-Riapira, Vera-Colina & Melgarejo-Molina, 2014) en un estudio para el comercio en Bogotá. "La planeación estratégica es el proceso por el cual los dirigentes ordenan sus objetivos y sus acciones en el tiempo" (Sallenave, 2002: 18). Su importancia radica en que una planificación bien implementada asegura resultados seguros en la obtención o cumplimiento de objetivos establecidos (González & Espinoza, 2008).

"La planificación estratégica en una institución de educación superior, es un proceso continuo, técnico-político, sistemático, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador, que promueve el cambio, y precede y preside la acción para la toma de decisiones" (Castro & Mora, 2017:3). Es decir, reconocer la importancia de la planificación y la ventaja en relación a la planificación tradicional permite dar el paso inicial del proceso continuo que fundamenta el nuevo tipo de sistema de gestión universitaria.

Se debe considerar que el plan estratégico representa un instrumento eficaz de gestión para trabajar y mejorar la visión a futuro de la comunidad universitaria. En este contexto, es fundamental implementar recursos y espacios que permitan a la administración central reflexionar y argumentar sobre la evolución de la Institución de Educación Superior. Además, se debe enfatizar el involucramiento y participación de toda la institución educativa, enfocándose en primer lugar como agentes directos a los profesionales encargados de impartir catedra y guiar a los estudiantes a ser profesionales exitosos, de no existir esta participación la planificación tiende a fracasar.

De acuerdo, a la enseñanza constructivista, donde se considera a los sujetos constructores y motivadores de su propio conocimiento, a través de su forma de pensar e interpretar la información receptada del exterior, además permite generar competencias como oportunidades de desarrollo para la investigación y la innovación dentro de la Institución de Educación Superior.

Surge la inevitable y necesaria revisión del constructivismo como marco teórico que sustenta una práctica pedagógica, que plantea la necesaria e ineludible relación entre la metodología y la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los demás aspectos vinculados como es el caso de los objetivos, los contenidos, la metodología misma y por supuesto, las técnicas y recursos, para culminar con el proceso de evaluación. (Ortiz, 2015:96)

Por lo tanto, todo proyecto que contenga una correcta planificación provee beneficios tales como:

- El establecimiento de prioridades y jerarquización de los objetivos.
- Concentración de las energías para la consecución de los objetivos.
- Mayor objetividad superando los tópicos comunes y falsos provenientes de una autoestima tanto positiva como negativa.
- Sistematización de los objetivos por áreas: apoyo, competitividad, estructura, etc.
- Colaboración entre las esferas de lo público y de lo privado sobre la base de una serie de proyectos concretos.
- Creación de una cultura estratégica común, consensuando visiones históricas del pasado, análisis del presente, y planes de futuro.
- Refuerzo del liderazgo de las instituciones locales.
- Uso más efectivo de los recursos disponibles.
- Facilidad para conseguir más recursos, tanto públicos como privados (Testa, 2007:5).

En términos generales, la educación superior tiene una alta responsabilidad con la sociedad:

son los encargados de preparar a los profesionales del futuro. Lleva siendo así desde hace décadas, por lo que no cabe duda de la efectividad e importancia que la correcta aplicación de una planeación estratégica otorgara muy buenos resultados.

2.4. Procesos a seguir en la planificación estratégica

Si se hace referencia al planeamiento que se debe realizar en las universidades, en el cual su característica principal es la acción participativa, frente a esta premisa se toma en cuenta varias complicidades en el proceso, la inconsistencia técnica, los actores que no están inmersos en el desarrollo del plan. Además, a decir de (Barreda Tamayo, 2015) en América Latina se da este planteamiento en base al peso político de sus principales actores, quienes tienen que en su análisis crítico del planteamiento deben responder a la interrogante de ¿Qué queremos hacer?, ¿Qué podemos hacer? y ¿Qué es lo que otros quieren que hagamos?, en donde se pone de manifiesto la viabilidad del plan, tomando en cuenta las circunstancias a nivel grupal o individual, además el método vigente y que sea apto para el planteamiento y saber cuáles son los deseos de los participantes que no están dentro del plan.

Desde dicha perspectiva, la planificación estratégica es un proceso que evidencia la misión principal de la Institución Superior, plantea objetivo y metas. Además, "…permite apoyar la toma de decisiones de las organizaciones en torno al quehacer actual y al camino que deben recorrer en el futuro para adecuarse a los cambios y a las demandas que les impone el entorno y lograr la mayor eficiencia, eficacia, calidad en los bienes y servicios que se proveen" (Armijos, 2014:5).

Por ende, la planeación estratégica en las IES es un conjunto de actividades que se desarrollan, y cuya finalidad es llegar a la excelencia académica. Así pues, se trata de una previsión de futuro y definición de objetivos para alcanzar los resultados esperados. Por lo que, los procesos decisivos para una planeación estratégica se basan como en cualquier organización en orientar el logro de objetivos. Así como optimizar la utilización de los recursos dispuestos, para que dicho proyecto institucional sea viable y contribuya a la acreditación universitaria.

De esta manera, la planificación es un proceso que toda institución debe llevarlo a cabo por fases, misma que consiste en enfocar a los funcionarios de la IES a cumplir ciertas acciones como son:

- Evaluar las condiciones actuales.
- Determinar objetivos y metas.
- Establecer un plan de acción.

- Asignar recursos.
- Ejecución.
- Control.

La planeación, se inicia a partir de la definición de propósitos, éstos son fines esenciales o directrices que definen la razón de ser, naturaleza y carácter de cualquier organización. Los propósitos proporcionan las pautas para el diseño de un plan estratégico, se expresan genéricamente y su determinación es una función reservada a los altos ejecutivos de la empresa, la organización educativa ha de dirigir las actividades del trabajo en progreso para asegurar que se cumplan los objetivos, o en algunos casos, se reajusten para poder cumplirlos.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deberían asumir un nuevo modelo paradigmático de planificación estratégica que sea eficaz en los diferentes ámbitos gerencia alta, gerencia media y gerencia operativa. Un modelo viable adaptado a la estructura y funcionamiento organizacional, el cual debería proporcionar un mecanismo instrumental a la alta gerencia; lineamientos, estrategias, políticas y objetivos (Romero, 2014).

Cabe destacar que el proceso dinámico que cumple un plan estratégico en las instituciones de nivel superior, se elabora cubriendo un horizonte temporal de tres a cinco años. No obstante, dicho periodo puede variar en aquellos casos en los que el entorno educativo es muy cambiante. Por otro lado, la planificación estratégica posiciona a la organización según su entorno dinamizando las fuerzas internas en consonancia con las metas, decantando en la estructura las líneas de acción hasta los niveles más operativos. Dado que la gestión estratégica es un proceso permanente y continúo en el tiempo, que pone en marcha la dirección de una organización para abordar con el mínimo de riesgo el futuro.

2.5. Fases del proceso de la planificación estratégica

La planeación estratégica es el proceso que toda organización requiere llevar a cabo para diseñar tácticas que le permita definir los pasos a seguir para adquirir los objetivos generales que se han propuesto a largo plazo. Aunque no hay un modelo estricto de planeación estratégica, se trata de un proceso que requiere de unos pasos a seguir, con el fin de definir su plan.

De esta manera, se concibe que ya sea cualquier tipo de empresa o institución, se plantean planes estratégicos para conseguir sus objetivos a largo plazo, por lo general cinco años. Los mencionados planes no son elaborados al azar, sino que están realizados en base a un sistema de

etapas o fases, pero en general las principales se componen de las siguientes:

a) Análisis de situación, que permite determinar la realidad de la institución o empresa.
b) Diagnóstico de la situación, que permite conocer cómo opera la organización de manera interna y externa, lo que obliga a proponer los pasos a seguir para medirla.
c) Declaración de objetivos, que es el punto a dónde quiere llegar la institución, los mismos que deben ser cuantificables, medibles, reales y alcanzables.
d) Estrategias corporativas, en donde se establecen las fechas y modos de trabajo ante el mercado, sea este académico o económico interno y externo.
e) Planes de actuaciones, que es la puesta en acción de la planeación.
f) Seguimiento o monitoreo, que es el control del desarrollo del plan estratégico, para evitar de esta manera sorpresas al final del proceso.
g) Evaluación, es ya la medición de los resultados y ver cómo estos van dando cumplimiento a los objetivos definidos en el proceso (Almuiñas, 2013).

De este modo, la planeación estratégica como un proceso de administración en las organizaciones educativas sigue un proceso, al que se le determina fase y es importante para su adecuada implementación, considerando que el mundo es algo variable, los negocios cambian día a día y es por eso que se tiene que estar revisando continuamente todo lo planeado para poder reaccionar si existe algún imprevisto. Es por ello que la planeación se convierte en una planeación continua y ligada al mundo exterior.

Desde dicho punto de vista, un proceso estratégico parte de la complejidad que profundiza la viabilidad del proyecto y su incidencia en la comunidad universitaria, dicho proceso debe sobre todo catalizar un sentido de dirección y propósito compartido, tendrá que posibilitar el aprendizaje y apoyarse en él. Además, la función estratégica ya no puede ubicarse privativamente en la cúspide de la organización, sino que se requiere en todo trabajador como manera de pensar y actuar, para que así mismo colabore.

3. Características esenciales de los planes, como instrumentos de gestión de las IES.

3.1. Herramientas para la gestión educativa de nivel superior

La gestión Educativa en un centro de formación profesional se desarrolla en el diseño, implementación del desarrollo y evaluación del currículo académico. Y tiene como dinamizador principal a la comunidad académica, cuyos aportes en conocimientos, experiencias, innovaciones

o investigaciones adelantadas por parte de los diferentes agentes educativos, contribuyen al desarrollo y el mejoramiento de la institución para el logro de las metas y los objetivos propuestos.

Por lo tanto, realizar una gestión de calidad para la IES es una oportunidad de mejoramiento en la permanente búsqueda de acuerdos pedagógicos que realcen a la organización educativa. Se concibe que la gestión facilita el diálogo entre las diversas áreas existentes en la IES y contribuyen a hacer un uso pedagógico de los resultados de las pruebas externas e internas; velar por un manejo adecuado de los tiempos y recursos destinados para el aprendizaje, como por el adecuado funcionamiento del plan estratégico a implementar.

Los instrumentos o herramientas de gestión en las instituciones educativas son un conjunto de documentos técnicos que regulan aspectos de gestión interna, generalmente respaldados por una norma administrativa. Estos instrumentos deben formularse en armonía con los principios modernos de gestión, entre las herramientas para una óptima gestión educativa se encuentran el Plan Educativo Institucional (PEI), que es un instrumento de gestión estratégica que contribuye a planificar actividades a corto, mediano y largo plazo.

3.2. Características del plan estratégico

Un plan estratégico es un conjunto de acciones a seguir para llegar hacia un objetivo planteado por una organización, empresa o hablando específicamente de las IES. Mencionadas acciones están dentro de una planificación estratégica.

Un plan que garantice el correcto logro de los objetivos que se plantea la empresa o institución, debe contar con las principales características, entre las cuales constan:

- Determinar las diferentes fases que ayuden al control de los resultados.
- Proponerse metas, tanto a corto, mediano y largo plazo.
- Plantear con objetividad los resultados a conseguir.
- Identificar oportunidades que se podrían aprovechar.
- Comprometer a los actores ejecutivos inmersos en el plan a darse.
- Detectar las debilidades que se puedan dar y presentar las posibles medidas para combatirlas.
- Deben ser estos planes lo más claros, concretos y que aporten al conseguir los resultados que se espera, con la aplicación de los mismos.

Un plan que cumpla con estas características principales y junto con una buena aplicación e implementación, asegura un correcto manejo de recursos tanto humanos o económicos, un bienestar en las relaciones internas o externas y lo más importante permite lograr cumplir los objetivos planteados, generando los resultados satisfactorios para la empresa o institución que los ejecute.

Si de esta manera se lo aplica a la IES, pues los resultados no serían diferentes. Los logros que se conseguirían están reflejados en una buena gestión de los recursos, una mayor inversión para el desarrollo de la investigación y por lo tanto mejor producción de ciencia, lo que lleva a posicionar a las IES dentro de los tan competitivos rankings. Criterio que ha sido el más característico dentro de la determinación de las mejores universidades a nivel local, regional o mundial.

Este tipo de planeación se concibe como el proceso que consiste en decidir sobre los objetivos de una organización, sobre los recursos que serán utilizados, y las políticas generales que orientarán la adquisición y administración de tales recursos, considerando a la organización como una entidad total. Las características de esta planeación son, entre otras, las siguientes:

- Es original, en el sentido que constituye la fuente u origen para los planes específicos subsecuentes.
- Es conducida o ejecutada por los más altos niveles jerárquicos de dirección.
- Establece un marco de referencia general para toda la organización.
- Se maneja información fundamentalmente externa.
- Afronta mayores niveles de incertidumbre en relación con los otros tipos de planeación.
- Normalmente cubre amplios períodos.
- No define lineamientos detallados.
- Su parámetro principal es la efectividad (Cuero, 2011: 34).

Del mismo modo, se debe tener en cuenta que una planeación estratégica es temporal, cuantitativita y manifiesto, por lo que debería cumplir los tres parámetros principales en el área de panificación las cuales son:

- Prevención.
- Atención.
- Protección.

Así mismo, a una planificación establecida se la considera cuantitativa, porque establece las cifras que la IES requiere alcanzar. Consecuentemente es manifiesto porque especifica unas

políticas y líneas de actuación para conseguir esos objetivos. Por último, es temporal porque indica los plazos que la institución debe cumplir para que la puesta en práctica del plan sea exitosa.

Por otro lado, es importante considerar como característica principal de la planificación la labor constante que se debe ejecutar, revisando periódicamente si se está cumpliendo el plan de acción establecido en la planificación general de la IES. Además, se debe revisar los resultados obtenidos, considerando que la mediación y el control son actividades claves para llegar a la excelencia pretendida.

De igual forma, el equipo administrativo de las instituciones educativas debe de tener en cuenta que la planeación estratégica es un producto consensuado que se establece en función de un contexto determinado, este contiene características, necesidades y problemáticas propias. Por lo cual, el mismo debe de ser suficientemente consistente para ser sostenible en el tiempo y espacio previsto.

Por lo tanto, todo proyecto de planificación que se gestiona en las instituciones educativas, está bajo la responsabilidad de un equipo gestor el cual está encargado de:

- Coordinar las actividades de sensibilización.
- Elaborar el plan de construcción participativa del PEI.
- Coordinar las distintas actividades. Servir de enlace con actores externos.
- Responsabilizarse de la elaboración del documento, monitoreo y seguimiento a la ejecución del PEI.
- Conformar cinco comisiones para la construcción del PEI (Pesantez, 2017: 8).

4. Metodologías utilizadas en las IES para la construcción participativa de los planes.

4.1. Metodologías

La metodología estratégica, surge en el ámbito empresarial y luego se extendió al sector social, mediante la programación establecida en el área educativa es importante aplicarlo también a este sector, tiene la clara intención de prever los cambios que pueden darse en el futuro para poder prevenir los efectos negativos de estos y aprovecharse de las coyunturas favorables. Esto es, con el propósito de crear las condiciones de éxito a partir de la óptima planeación. Es relevante considerar que toda organización tiene debilidades fortalezas, amenazas y oportunidades que tiene que evaluar constantemente para adecuar a ellas sus acciones estratégicas.

Comprender como la planeación es un proceso de mediación de las relaciones de poder, implica repensar la participación de los grupos de interés y sus visiones sobre el futuro de la universidad. Es así que, la metodología para la formulación del Plan Estratégico de Desarrollo de las IES se articula y estructura en tres principios:

- Participación.
- Integridad.
- Sostenibilidad.

Ojeda Ramírez (2013) establece que, teniendo en cuenta los puntos de vista administrativos, las organizaciones, en este caso incluimos a las IES, deben contar en sus planes con los recursos disponibles y coordinar trabajo entre personas con el fin de alcanzar resultados propuestos.

Independientemente de su tipo, poseen tres características que las distinguen: i) son creadas de manera intencional y de acuerdo con un plan (la mayoría de las veces) para alcanzar ciertas metas; ii) poseen una estructura y orden de carácter vinculante, y iii) con la ayuda de este orden o estructura se puede coordinar la acción de los integrantes y de los recursos disponibles, a fin de cumplir las metas. (Ojeda, 2013: 125)

En este marco es cuando entra en juego el análisis estratégico FODA, que es una herramienta que aborda dimensiones externas de la institución (Oportunidades-Amenazas) y características internas (Fortalezas-Debilidades). Este análisis sirve para identificar las potencialidades de la institución, definir los entornos en los que ofrece mayores posibilidades y cómo usarlos en su propio beneficio en tiempos cambiantes. Aquí se establecen las líneas de acción acorde a los objetivos propuestos, los tiempos para cumplirlos y las personas a cargos de dichas acciones.

Consecuentemente, "En el entorno universitario hay diversas investigaciones realizadas sobre los profesores universitarios, utilizando métodos cualitativos prioritariamente, (…) sobre las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan" (Gargallo, Morena & García, 2015: 901). A partir de estos trabajos se comprueba la pervivencia del modelo tradicional, también denominado modelo de transmisión del conocimiento o modelo centrado en la enseñanza.

De modo que, en las estrategias que emplean las IES el estudiante adquiere un protagonismo más afianzado que el de las metodologías clásicas, el estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el Profesor Universitario;

en tal sentido resulta un aprendizaje participativo y por lo tanto más atrayente y motivador, el método basado en la enseñanza activa se caracteriza por ser motivador y dinámico.

Por lo tanto, para la línea de investigación, la implementación de metodología de la IES y a medida que avanza la historia educativa, es de suma importancia determinar el impacto y grado de satisfacción de los/las estudiantes ante la utilización de las técnicas empleadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje; variando las asignaturas, la enseñanza, los profesores; se caracteriza dichas estrategias por la flexibilidad en la planificación, la adaptación contextual, la creación de un clima psicológico distendido y gratificante, roles participativos e interactivos entre el alumnado y éste con los profesores.

De igual forma, una metodología de investigación basada en el desarrollo es entendida como el proceso de construcción del conocimiento en el que se retoman en diferentes momentos y de forma interactiva y recursiva los objetivos, las estrategias y las valoraciones con el fin de aproximarse al estudio del cambio; este procedimiento de carácter abierto y recursivo es válido tanto para la construcción individual como colectiva del conocimiento por cuanto uno y otro son fruto de la relación entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos a través de los estímulos del medio y que las etapas temporales son sustituidas por momentos o situaciones que hacen de hitos en la investigación.

4.2. Tipos de modelos de gestión estratégica

Los modelos de gestión estratégica aplicados en el área educativa tienen sus ventajas en las toma de decisiones de las cuales se nombran las siguientes:

- Es un modelo participativo construido en conjunto con los decisores de la entidad evaluada como estudio de caso.
- Logra mayor profundidad en el análisis de los procesos dentro del interior de la unidad productiva, o sea, "permite extraer lecciones desde adentro".
- Permite identificar y evaluar los sistemas productivos, así como visualizar la multifuncionalidad del sistema y optimizar los recursos locales.
- El diagnóstico y la planificación estratégica participativa es un proceso de aprendizaje que contribuye a la gestión del conocimiento, el cual coloca al sujeto como productor del conocimiento en la reflexión de sí mismo y de su realidad, y, sobre esta base, genera cambios en forma dinámica en el individuo y en su carácter social.
- Permite diseñar la cadena de resultados dirigida a los efectos e impactos dentro del sistema evaluado (Campos, Suárez, & Ojeda, 2013).

De esta manera, la implementación del modelo de gestión estratégica en las IES permite gestionar integralmente cada uno de los procesos del sistema educativo, fomentando la competencia nacional e internacional de la línea de investigación de la institución en mención. Considerando la metodología estratégica como un nuevo modelo de gestión que precisa reconfigurar todas las funciones Institucionales fruto de la generación de nuevos conocimientos.

Por lo tanto, existen varios modelos de gestión entre los que cabe destacar el Modelo de Planificación Estratégica de Fred David que se divide en tres etapas:

1. Formulación de la estrategia.
2. Implantación de estrategias.
3. Evaluación de la estrategia.

También está, el Modelo Cuadro de Mando Integral de Kaplan y Norton, quienes establecen que el plan estratégico empresarial o institucional debe haberse estructurado en un proceso de planificación y debe apoyarse en instrumentos que posibiliten a las instituciones a reflejar sus estrategias. Los autores resaltan que este modelo es una herramienta útil en la construcción de los planes empresariales, en este caso institucionales, la cual transforma la misión y la estrategia en objetivos e indicadores organizados en cuatro perspectivas diferentes: financiera, cliente, procesos internos y aprendizaje y crecimiento; permitiendo un equilibrio entre los objetivos a corto y mediano plazo, y entre los resultados deseados y los inductores de actuación de esos resultados (Pérez Lindo, 1985).

1. Clarificación y traducción de la visión y la estrategia a través del consenso.
2. Comunicación, referida a difundir y educar; establecer objetivos; vincular las recompensas con los indicadores de actuación.
3. Planificación y establecimiento de objetivos, lo que incluye la alineación de iniciativas estratégicas; asignación de recursos, fijación de metas.
4. Formación y feedback estratégico, a través de la articulación de la visión compartida; para un feedback estratégico; lo cual facilita la formación y la revisión de la estrategia.

Las tres primeras fases son necesarias para poner en práctica la estrategia, mientras que la última es de revisión y retroalimentación. De acuerdo a Kaplan y Norton el Cuadro de Mando Integral es un modelo vertical de mando y control en donde el director general determina la dirección mientras que los directivos y empleados de primera línea llevan a cabo las órdenes y ponen en práctica el plan.

Finalmente, el Modelo de Planificación Estratégica Aplicada de Goodstein, Nolan y Pfeiffer es especialmente útil para organizaciones de pequeña y mediana magnitud. La aplicación del Modelo implica nueve fases secuenciales, las cuales se describen a continuación:

1. Planeación: es necesario planear el compromiso organizacional ante el proceso, identificar el equipo de planeación e involucrar a la alta gerencia en forma continua.
2. Búsqueda de valores: es el diagnóstico de los valores presentes y futuros de los miembros del equipo de planeación y de la organización, la filosofía de trabajo, la cultura organizacional.
3. Formulación de la misión: como un enunciado claro del tipo de negocio donde se encuentra la compañía.
4. Diseño de la estrategia del negocio: requiere establecer los objetivos de negocios cuantificados de la organización mediante la identificación de las líneas de negocio, establecimiento de los indicadores críticos de éxito, identificación de las acciones estratégicas y la determinación de la cultura necesaria para apoyar estas líneas de negocio.
5. Auditoría del desempeño: es el esfuerzo concentrado que requiere el estudio simultáneo de las fortalezas y las debilidades de la empresa y de las oportunidades y amenazas externas.
6. Análisis de brechas: es una comparación de los datos generados durante la auditoría del desempeño con aquellos indispensables para ejecutar el plan estratégico. Además es requisito el desarrollo de estrategias específicas para cerrar cada brecha identificada.
7. Integración de los planes de acción: exige reunir las piezas para determinar la manera cómo funciona el plan general y dónde se encuentran los puntos neurálgicos potenciales.
8. Planeación de contingencias: proporciona a la organización una variedad de estrategias de diseño de negocios que se pueden utilizar en distintos escenarios.
9. Implementación: es la iniciación concurrente de varios planes tácticos y operativos (Fuentes, 2011: 123).

5. Impacto de la planificación institucional como acción de garantía de la excelencia académica, científica y de gestión de las IES

La Implementación del plan institucional se realiza en los procesos sustantivos de la universidad generando los siguientes impactos:

Impacto Educativo: relacionado con la docencia; tiene una influencia directa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que los profesionales sean socialmente responsables.

Impacto Organizacional: busca una comunidad universitaria socialmente responsable, a través de cursos sobre RSU, y la socialización de la misión, visión y valores corporativos a los grupos de interés. Este impacto es generado por el proceso de gestión.

Impacto Cognoscitivo: es el resultado del proceso de investigación, que generará soluciones viables y sustentables, se alcanzará con el desarrollo de investigaciones ejecutadas mediante proyectos de investigación, que se encontrarán enmarcados en las líneas de investigación de la universidad.

Impacto Social: generado por el proceso de vinculación con la colectividad, mediante la ejecución de proyectos que propendan al desarrollo sustentable de la sociedad.

Impacto Ambiental: es generado por las actividades diarias del quehacer universitario.

Impacto Comunicacional: es transversal a los procesos sustantivos de la universidad; mediante éste se transparentan las actividades desarrolladas por las instituciones para rendir cuentas a los grupos de interés, manifiesto reflejado en una memoria de sostenibilidad.

El Monitoreo se deberá realizar por carreras o unidades académicas, en los 4 procesos sustantivos de las IES. Éste asegura que los resultados respondan a los objetivos fijados (Viteri-Moya, Jácome-Villacrés, Medina-León, & Piloto-Fleitas, 2012).

Consecuentemente, el impacto general que se espera con la implementación de la planificación estratégica, es alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos, la obtención de los resultados esperados en el desempeño y la optimización del capital humano y los recursos materiales. A pesar de que existan amenazas, debilidades que podrían limitar la correcta ejecución de la planeación prevista.

5.1. Grado de aplicabilidad del Plan Estratégico Institucional (PEI), en las IES

La planificación Estratégica se concibe como un instrumento que integra y favorece la cohesión interna de la IES y actúa como herramienta integradora de voluntades para avanzar conjuntamente en una misma dirección. Su naturaleza es dinámica y no estática.

> El Plan Estratégico Institucional PEI es el instrumento fundamental en la Gestión Institucional y constituye el documento de trabajo en el que se concreta y se define de

> manera concreta y específica el direccionamiento estratégico cuyo logro se contribuye con el proceso de diseño e implementación de planes para alcanzar los objetivos y metas realistas de desempeño institucional (Santillán, 2015).

Por lo tanto, el cumplimiento de los objetivos y metas establecidas es responsabilidad conjunta de todos los funcionarios y comunidad universitaria en general. Estas metas determinadas establecen elementos principales para el seguimiento y evaluación de la gestión institucional en términos de impacto y resultados esperados una vez concluida la ejecución del plan.

En este sentido, uno de los instrumentos con los que se realiza parte de una planificación estratégica es el Plan Estratégico Institucional (PEI). Según Andía Valencia (2016) en su trabajo "Enfoque metodológico para los objetivos estratégicos en la planificación del sector público", el PEI tiene una gran importancia para la tarea de administrar y organizar una institución. Debido a que en este cuerpo se define el punto a llegar con la institución, la forma de conseguirlo y cómo el recurso humano debe trabajar para lograr los objetivos. Pues en su trabajo hace mención a tres niveles de gobierno dentro del sector público, que son el nacional, regional y local, quienes son los que emplean este tipo de instrumentos para la gestión. Por tanto, si aplicamos este modelo a las IES sería bastante parecido, puesto que son organismos jerárquicos quienes implementen este cuerpo, el PEI para la gestión estratégica de su entidad a cargo.

Sin embargo, los resultados en la enseñanza e investigación; tienen un efecto fundamental para el desarrollo futuro de la sociedad, especialmente en el desarrollo económico y social. Las universidades son organizaciones corporativas y de tipo profesional. Que por sus características particulares y de cogobierno, requieren de una gestión organizacional diferente. De ahí que la transparencia con la que se aplique el Plan Estratégico Institucional resulta fundamental gestionar con planes estratégicos, es una labor difícil de ser exitosa.

5.2. Impacto del PEI en las IES

El Proyecto Estratégico Institucional se convierte en una herramienta fundamental para las instituciones educativas especialmente para las de tercer nivel, las IES tienen la facultad de crear un proyecto educativo institucional, el cual adapta y concreta el proyecto educativo nacional y regional, en función de su contexto más inmediato, teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de la comunidad, buscando la manera de ofrecer un proyecto singular que concrete a dónde se pretende llegar.

Por lo cual, en un análisis estratégico de una universidad a través de tres procesos, Veliz-Briones, Alonso-Becerra, Robaina, & Michelena-Fernández (2016) proponen como primer proceso el análisis del entorno en el cual se consideran aspectos vitales como lo social, ecológico, económico, legal, político, cultural y tecnológico que reciben una nominación positiva si se lo toma como oportunidad, pero si es por lo contrario será negativa.

De esta manera, tomando en cuenta el número que se obtenga en la evaluación se determina el impacto así, impacto alto 5 o más signos, medio 3 o 4 signos y menor impacto cuando solo tiene un signo. Como segundo proceso es el análisis interno en donde se evaluará el desempeño de la universidad para realizar sus gestiones, se determina como fortaleza cuando el desempeño es bueno o alto y será debilidad si este es bajo, tomando en cuenta la siguiente escala de 5 alto, 3 medio, 1 bajo y x cuando no se relaciona en nada con el proceso. Y como tercer proceso está el actualizar el diseño estratégico de la universidad, lo cual se lo realiza tomando ya en cuenta los resultados de los procesos anteriores, y el órgano competente debe realizar la actualización de los principales componentes que son según los autores mencionados, misión, visión, procesos, valores, objetivos estratégicos y estrategias.

"Los proyectos, impactan en el tiempo, en el espacio, en los recursos, en las personas que están directa o indirectamente implicadas en él, pero por sobre todo, los proyectos impactan en la cultura institucional, transformándola y re-creándola". (Fabbri, 2000: 104). Es decir, el Plan Estratégico Institucional le da una identidad a la Institución de Educación Superior, debido a que, diseña estrategias y crea oportunidades de la participación activa de todos los miembros de la IES.

Las IES, que cuentan con una planificación Institucional causan impacto positivo y garantizan la excelencia académica, científica y de gestión, por lo tanto, el sistema de Educación de nivel superior, constituye un proceso gerencial que compromete talento humano y recursos materiales que buscan la efectividad de la eficiencia en las actividades realizadas, a fin de garantizar la excelencia académica.

5.3. Impacto del PEI en la academia

El Proyecto Educativo Institucional en las organizaciones de nivel superior es el ente que orienta las actividades a realizarse en función del talento humano existente, en dicha planeación se encuentra plasmado el marco lógico bajo el cual se evidencian los objetivos pedagógicos y los componentes que medirán los resultados del accionar profesional en un futuro. Toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines Educativos.

De esta manera, el proyecto que planifica las actividades dentro de la IES comprende un conjunto de diligencias que se ejecutan en un tiempo y espacio explícito y que deben de ser evaluadas de forma especializada tal como lo determina la investigación social, con monitoreo permanente. Un proyecto exige entonces, una vinculación entre las actividades, puesto que persiguen un objetivo común. Esa vinculación debe plasmarse en forma de planificación (técnico-pedagógica, temporal y económica) cuya correcta ejecución supervisada es clave para el éxito o fracaso del proyecto.

Es así que, como lo mencionan Sánchez Hernández, Medina Pavón, Moreno Reyes, Ferrer Bell, & Hodelín González (2016), en las instituciones lo más importante es su recurso humano; en su trabajo hacen referencia a la planeación para los docentes de una determinada IES, a quienes se les hace una evaluación mediante el instrumento del PEI para de esta manera diagnosticar el impacto del mismo ante el desarrollo profesional de los docentes en un periodo académico. La aplicación de esta evaluación, realizando las acciones estipuladas en el PEI se la realiza a los involucrados en la institución, por lo que se establecen tres tipos de impactos que se pueden dar, los cuales son satisfactorios cuando obtiene una puntuación de 95 a 100, adecuado si obtiene 80 a 94 y no deseados si el puntaje obtenido es menor a 80.

Realizar una buena programación más que elaborar un documento es un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva que se fundamenta en las políticas educativas de la nación planificada unilateralmente en el plan decenal 2016-2025. De este modo, se conecta a la institución con los fines educativos a nivel local, regional y Nacional. Teniendo en cuenta su naturaleza y su finalidad, el Proyecto Educativo Institucional se convierte en la carta de navegación con la cual se orientan las acciones y el devenir de la Institución en un periodo dado, durante el cual se somete cada uno de sus componentes a reflexiones permanentes que pueden conllevar a la realización de ajustes que favorezcan su vigencia y pertinencia.

Por lo que, para que el impacto del proyecto sea óptimo es importante el compromiso de la comunidad educativa para con el PEI, lo cual es más factible si la comunidad se siente parte de él, en los distintos momentos del proyecto educativo institucional, desde su concepción, hasta su puesta en marcha día tras día. Se puede concluir que un Plan Estratégico Institucional representa una oportunidad de desarrollo de la IES y tiene la finalidad de realizar procesos de mejoramiento continuo de la calidad educativa.

6. Universidad Ideal (Caso de Estudio)

Se ha considerado la teoría y autores mencionados anteriormente, se ha dado suma importancia al concepto de "Universidad Emprendedora" de Clark B. R. (1991), en el cual se presentan estas universidades como aquellas que explotan todo su potencial para vender sus ideas y crear valor en la sociedad siendo organizaciones flexibles que se adaptan a su entorno y a las exigencias que surgen de este, de una forma lógica, estratégica y oportuna sin dejar de lado su misión académica tradicional.

Con la intención de hacer parte de este nuevo entorno, se realizan cambios en la cultura y estructura organizacional con la intención de generar movimientos proactivos, innovadores, ágiles que conformen una variedad de líneas de estudio, nuevas áreas de investigación con sus correspondientes centros y otras conexiones que fusionen la universidad, la economía y la sociedad.

Clark aclara que las universidades, aunque no deben ser vistas como empresas comercializadoras, deben tener la capacidad de crear diferentes fuentes de recursos económicos para prever futuros cambios que puedan afectar su estabilidad. Para Clark las Universidades Emprendedoras son aquellas que son capaces de:

> (...) diversificar los ingresos para incrementar las fuentes financieras, proveer dinero discrecional y reducir la dependencia; desarrollar nuevas unidades departamentales externas para introducir nuevas relaciones con el entorno y nuevas fórmulas de pensamiento y formación. Los departamentos centrales también pueden ser autosuficientes; recolectar dinero, elegir activamente entre especialidades, y en todo caso, hacer previsiones; desarrollar un conjunto de creencias fundamentales que guíen y racionalicen la estructura de cambio que provea de una fuerte capacidad de respuesta; y construir una capacidad de dirección centralizada con el objetivo de realizar amplias elecciones que ayuden a orientar la organización. (Clark, 1998)

6.1. CASO: Universidad de Ingenierías de América [13]

Hemos decidido tomar un caso imaginario de la UIA (Universidad de Ingenierías de América), ubicada en Ecuador, que es una universidad privada con un número de alrededor 500 estudiantes, 5 personas de dirección y 20 empleados de apoyo. En nuestra universidad ideal tenemos en cuenta varios proyectos que se deben analizar y planear considerando tiempos y recursos. La UIA tuvo éxito en el pasado, pero las inscripciones de los alumnos se han reducido.

[13] El caso de Universidad de Ingenierías de América UIA, es un caso hipotético, planteado por los autores para la puesta en práctica de la planeación estratégica universitaria y la comprensión de sus elementos esenciales, concomitantemente con los elementos teóricos que se analizan en el presente artículo.

Considerando los cambios en las profesiones, la influencia de las nuevas tecnologías y la necesidad de aumentar el número de estudiantes, pero al mismo tiempo el mejoramiento de infraestructura, relaciones internacionales, investigación y, no menos importante, generación ingresos que ayuden a hacer de la universidad una institución fuerte que sea sostenible para enfrentar el futuro, se propone incrementar la inscripción desarrollando un plan estratégico con el fin de mejorar la UIA y determinar las actividades necesarias para ese propósito. El mencionado plan, contiene los siguientes elementos:

MISIÓN

Formar ingenieros altamente profesionales, críticos, éticos, innovadores competitivos con capacidad y aptitud para el aprendizaje continuo y la investigación, comprometidos con el bienestar común y el desarrollo sustentable.

VISIÓN

Ser una escuela técnica, líder en la formación de ingenieros, con una dirección comprometida llegando a ser reconocida como polo competente de conocimientos técnico-científicos a nivel nacional e internacional.

VALORES

- Calidad Educativa.
- Calidad de gestión.
- Confianza.
- Innovación.
- Transparencia.
- Respeto.
- Compromiso.
- Motivación.
- Ética y moral.
- Responsabilidad Social.
- Responsabilidad con el medio ambiente.

Fortalezas

- Trayectoria.
- Infraestructura / Planta física / Edificios.
- Cuerpo docente calificado.
- Ubicación geográfica (Buen transporte).
- Egresados posicionados en entidades privadas y estatales

Debilidades

- Recursos tecnológicos / equipos desactualizados.
- Ausencia de un plan de becas.
- Falta de convenios nacionales e internacionales (con empresas u otras universidades).
- Plan deficiente de equivalencia / homologación.
- Falta de apoyo al alumno y al docente.
- Directivos pasivos con falta de liderazgo y de compromiso sin visión de futuro.
- Desestimación del avance tecnológico.
- Resistencia al cambio.
- Planes de estudios desactualizados.
- Plan de inversión deficiente.

Amenazas

- Contexto socio-económico y político de la Argentina y del mundo (conflictos).
- Competencia de otras universidades mejor estructuradas.
- Escasa asignación de presupuesto por parte del gobierno.
- Desarrollo tecnológico y de infraestructura de otras universidades.
- Fuga de cerebros.
- Docentes, estudiantes e investigadores.
- Debate sobre la ley de educación.
- Creación de una institución nacional con oferta semejante a la nuestra, pero con mejores recursos y gratuita.

Oportunidades

- Ventaja competitiva y estabilidad del dólar.
- Política del país y del mundo (tendencia del mercado).

- Identificar una carrera u orientación innovadora que aún no exista en nuestra competencia.
- Detectar otro polo educativo para crear una nueva sede.
- Identificación de nuevas necesidades profesionales en la sociedad nacional e internacional.
- Casos exitosos que puedan aprovecharse y/o aplicarse a la situación de nuestra institución.
- El uso de TIC.
- Consultoría a empresas y a otras instituciones.
- Relación con los medios de comunicación.

Desafíos

- Plan de estudios competente
- TIC,Directivos, docentes y empleados: Compensación, carga horaria, competencias resistencia al cambio
- Infraestructura
- Recursos científicos
- Satisfacción del cliente (alumno y sociedad)
- Adaptación a la coyuntura político-económica
- Éticos y morales
- Contribución a la matriz productiva
- Respeto al medio ambiente
- Respeto mutuo

Ejes Estratégicos

- Tecnología
- Organización
- Académico
- Capital humano
- Infraestructura
- Comunicación
- Financiación
- Relaciones institucionales
- Promoción y difusión

Despliegue estratégico

Se plantean acciones que permitirán el desarrollo de algunos cambios en la universidad ya existente para convertirla en lo que cree sería la "Universidad Ideal", estableciendo quienes son las personas encargadas, objetivos y los plazos pensados para dichas actividades.

Se ha estructurado algunos cambios en la universidad ya existente para convertirla en lo que cree sería la Universidad Ideal, estableciendo quienes son las personas encargadas, objetivos y los plazos pensados para dichas actividades.

Proyecto Campus Virtual

Responsables: Ingeniera Tatiana Herrera, Directora del Departamento virtual, Decanos de todas las carreras y directores de posgrados, Carlos Abreo, Director Financiero, Graciela Dueñas, Director de Biblioteca y Directores de las diferentes áreas administrativas de la universidad.

Objetivos

Disponer de un sistema en el que tanto estudiantes, docentes y personal administrativo tengan acceso para realizar cualquier trámite académico, consultas bibliográficas, correos institucionales, información de los grupos de investigación, calendarios de actividades y en general documentos de interés para la comunidad académica.

- Crear aulas virtuales en las que los estudiantes puedan ingresar a foros, material y práctica de sus clases.
- Crear programas de carrera de grado y posgrado cien por ciento virtuales que, siendo una oferta diferente a la tradicional, abran campos de acción que generen otro tipo de ingresos.
- Controlar el cumplimiento y trabajo de los estudiantes y profesores en sus deberes y funciones tanto en el área de blended learning como online.
- Desarrollar materiales digitales que sean de utilidad en las distintas ofertas universitarias (presenciales y online).
- Manejar redes sociales de la universidad de forma constante.
- Mejorar la plataforma existente de Biblioteca virtual.

Plazos

- Fase 1 - Diseño del sistema. Comenzaría en abril de 2019.
- Fase 2 - Implementación. Progresivo y modular. Podría alcanzar hasta diciembre del año 2022.

Recursos

- Grupos de trabajo de los distintos órganos universitarios y áreas operativas de las dependencias.
- Constitución de grupos técnicos y de desarrollo.
- Adquisición de equipamiento específico y herramientas de software.
- Impacto
- Agilizar procesos y generar un sentimiento de cercanía y tranquilidad hacia la Universidad.
- Impulsar el uso de las TIC dentro de nuestros procesos académicos con Blended Learning.
- Facilitar el acceso a preparación académica en cualquier momento y desde cualquier lugar del país o del mundo.
- Reforzar el sistema de control académico.
- Generar recordación a través de redes sociales y atraer a la población.

Proyecto Becas

Responsables: Carlos Abreo, Director Financiero. Roberto Muñoz, Director, Bienestar Universitario

Objetivos

- Brindar oportunidades a sectores menos favorecidos y estudiantes destacados.
- Estimular estudiantes a tener mejores resultados académicos.
- Vincular estudiantes selectos con áreas investigativas y centros de estudios.
- Motivar a los mejores estudiantes que terminan la escuela secundaria para formar parte de la institución.

Plazos

Fase 1 - Proyecciones y estudios de apoyo para la toma de decisiones sobre porcentajes de financiamiento y becas, además de condiciones para acceder a ellas. Abril 2019 - junio 2019.

Fase 2 - Convocatoria y selección de estudiantes candidatos a los financiamientos. (Estudiantes que ya hacen parte de la comunidad) Julio 2019 - agosto 2019.

Fase 3 - Selección de estudiantes de escuelas secundarias que destaquen por sus buenos resultados académicos. Octubre 2019

Recursos

- Económicos
- Asesores del grupo financiero y de bienestar universitario.
- Apoyo de empresa privada o egresados de la universidad.
- Impacto.
- Apoyo a la movilidad social de estudiantes talentosos con bajos ingresos.
- Motivación a los estudiantes que ya son parte de la comunidad académica.
- Aprovechamiento del talento estudiantil en áreas investigativas de la universidad.

Proyecto Infraestructura

Responsables: Ingeniero Camilo Zapata, Director de Planta física, Arquitecta Andrea Santo Domingo, Coordinadora de Planta física.

Objetivos

- Modernizar las instalaciones existentes.
- Construir laboratorios y talleres con espacios adecuados para las prácticas de los estudiantes y los grupos investigativos.

Plazos

- Enero 2020 - diciembre 2021.

Recursos

- Económicos propios.
- Talento humano de los organismos encargados.
- Impacto
- Mejores condiciones espaciales y recursos para llevar a cabo clases e investigaciones que se realicen en la universidad.

- Extender las locaciones previendo futuros estudiantes que lleguen después de poner en marcha el plan estratégico.

Proyecto Investigación y Financiamiento

Responsables: Olga Jiménez, Directora de Investigaciones UIA, Carlos Abreo, Director Financiero

Objetivos

- Innovar conocimiento.
- Generar proyectos que aporten beneficios a la sociedad mejorando calidad de vida.
- Desarrollar proyectos que vinculen a la universidad con diferentes industrias o empresas en las que nuestras ingenierías hagan parte de sus servicios, ya sea bien en construcción, petróleos, energía, ambiental, informática etc.
- Obtener ingresos económicos que permitan tener independencia financiera a través de la producción académica.

Plazos

- Junio 2019 - Junio 2021.

Recursos

- Laboratorios ya existentes.
- Talento humano capacitado en el área investigativa.
- Económicos propios.
- Aportes de las empresas con las que los convenios se lleven a cabo.
- Impacto
- Aportar conocimiento para generar desarrollo y mejorar la calidad de vida de comunidades cercanas a la universidad o el país en general.
- Posicionar a la universidad en campos de invención, desarrollo, investigación o producción académica.
- Generar convenios o contratos con compañías en las que nuestras ingenierías sean de utilidad y que al mismo tiempo generen ingresos que beneficien a la universidad, vendiendo consultorías, patentes y otro tipo de servicios, por ejemplo:
- Ingeniería informática: Proyectos innovadores en tecnología celular o computadores.
- Ingeniería de energías: Generadores de proyectos de energías limpias (e.g eólica).

- Ingeniería civil: Licitación y modernización de infraestructuras.
- Ingeniería de petróleos: Ofrecer y vender sistemas de extracción de petróleo amigables con el medio ambiente.
- Ingeniería Química y farmacia: Dispensadores de sustancias químicas y creadores de productos farmacéuticos o productos de belleza.
- Ingeniería Ambiental: Ofrecer asesorías a empresas públicas y privadas para minimizar el impacto de las mismas en el medio ambiente.
- Obtener independencia financiera con ingresos de fuentes diferentes a la matrícula de los estudiantes.

Proyecto Relaciones Internacionales

Responsables: Amparo Gagliani, Directora Oficina Relaciones Internacionales, Decanos de facultades.

Objetivos

- Incentivar la movilidad estudiantil.
- Atraer estudiantes internacionales.
- Importar nuevo conocimiento o experiencias a través de los estudiantes que hacen parte de los intercambios.
- Generar convenios en proyectos investigativos con universidades en el exterior.

Plazos

- Agosto 2019 - Agosto 2021

Recursos

- Instalaciones.
- Talento humano.
- Conocimiento
- Impacto.
- Experiencias de estudiantes que pueden aportar a cambios dentro de los sistemas internos de la universidad.
- Reconocimiento internacional.
- Conexiones con pares internacionales.

- Nuevo Sistema de Planificación Estratégica en la Gestión Universitaria (NSPEGU)
- Este Nuevo Sistema de Planificación Estratégica en la Gestión (NSPEGU), tiene como propósito implantarse como modelo de gestión universitaria, en el cual se declara los componentes, objetivo, políticas y metas, articuladas entre sí, que tribute a la calidad y excelencia en la gestión de la IES.
- Ser referente nacional e internacional de excelencia académica e investigativa.

Nuevo sistema de planificación estratégica en la gestión universitaria (NSPEGU)

En la construcción de modelo de universidad ideal, se presentan los elementos esenciales del nuevo sistema de planificación estratégica en la gestión universitaria (NSPEGU), caracterizando sus componentes, objetivos, políticas y metas.

Tabla 13:
Nuevo Sistema de Planificación Estratégica en la Gestión Universitaria (NSPEGU)

Componente	Objetivo	Política	Meta
Gobierno	Describir las principales normas constitucionales legales y reglamentarias	Garantiza la equidad económica, social, cultural y territorial	Incluir a todos los actores de la IES, en el conocimiento de la norma para su fiel aplicación
Sociedad	Diseñar proyectos curriculares que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad en lo intercultural, plurinacional y identidades diversas.	Garantizar la interculturalidad y la plurinacionalidad en la gestión pública y respetar los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades	Erradicar algún tipo de discriminación por género, etnia y situación de movilidad
Gestión	Establecer un nuevo sistema de planificación en la gestión de la IES para lograr resultados de calidad en las diferentes áreas de desde la dirección estratégica	El nuevo sistema de gestión fomenta los vínculos sociales, políticos, económicos, ambientales, culturales y académicos fortaleciendo el desarrollo sostenible y sustentable de la IES.	Involucrar a los actores de las IES, en los diferentes escenarios de Gestión, contando con una planificación estratégica enmarcada en el reglamento de funciones de cada departamento.

Componente	Objetivo	Política	Meta
Evaluación	Evaluar a las IES en gestión, academia, investigación y vinculación o transferencia mediante los diferentes indicadores de evaluación institucional declarados en cada organismo de la educación Superior.	La evaluación será la encargada de acreditar, regular, planificar y coordinar el nuevo sistema de planificación estratégica en la gestión universitaria.	Mantener el liderazgo en la evaluación institucional para ser una IES de referencia nacional e internacional que fomenta la cultura de la calidad institucional.
Profesores	Capacitar al personal académico en diferentes aristas del saber mediante cursos, seminarios y talleres formativos que tributen al desarrollo de la IES, a nivel local, nacional y mundial.	Implanta cursos de capacitación e innovación continua a todo el claustro de profesores de la IES, que son los pioneros en la formación discente en el ámbito académico, investigativo y de vinculación o extensión a nivel local, nacional y mundial.	Contar con el 80% del claustro de profesionales capacitados en academia, investigación, vinculación o extensión y con alto nivel competitivo a nivel local, nacional y mundial.
Estudiantes	Formar estudiantes de calidad en el área académica, investigativa y vinculativa o de extensión en los componentes sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales etc. para que tributen a la matriz productiva del país acorde a su perfil profesional a nivel nacional e internacional	Los proyectos curriculares responden a los diferentes perfiles de carrera en su diseño y estructura con énfasis en las necesidades de cada profesión que posibilite la movilidad estudiantil acorde a la nomenclatura internacional en el campo amplio, específico y detallado de la carrera.	Profesionales preparados acorde al campo del saber, capaces de contribuir al desarrollo y progreso del país y del mundo en las diferentes áreas del saber ser, saber hacer, saber conocer etc.

Componente	Objetivo	Política	Meta
Investigación	Potencializar la investigación en profesores y estudiantes para la inserción de su trabajo a nivel nacional e internacional.	Que la formación impartida en la clase sea teórica, práctica y autónoma y los proyectos de investigación formativa puedan trascender a un nivel de ensayos académicos, ponencias, artículos y compilaciones en la que existan autores y coautores.	Generar una cultura investigativa desde la formación con estudiantes nóveles con el fin de que los productos de cada área del saber sean difundidos y publicados en memorias, compilaciones revistas indexadas etc.
Vinculación	Intervenir significativamente con proyectos de vinculación que estrechen la relación entre universidad y sociedad.	Todo proyecto de vinculación, transferencia o extensión tiene que tener convenios entre las IES y las instituciones que pertenecen al campo laboral y perfil del profesional en formación para que tribute al ejercitante.	Profesionalizar al estudiante en la praxis acorde a su perfil y que una vez finalizado los estudios sean insertados de forma directa al campo laboral pertinente, eliminando por completo el índice de desempleados.
Tecnología	Involucrar a toda la comunidad universitaria en el uso eficiente de las TICs para la producción de un aprendizaje significativo en los mismos.	Toda la comunidad educativa de la IES, será capacitada en el uso de la tecnología y está llamada a insertar las TIC dentro del ámbito laboral y minimizar la contaminación ambiental	El 90% de los integrantes de la comunidad universitaria aplica el uso de las TIC independientemente del campo laboral que desempeña.

Fuente: Elaboración propia

7. Conclusión

El análisis desarrollado en el presente capítulo, nos permite comprender que el buen desempeño institucional se alcanza con la implementación de estrategias adecuadas que optimicen los esfuerzos de la gestión, con lo cual, se fortalecerá la cultura de la calidad en las IES.

Para que el proceso de planeación sea comprensible y aplicable por parte de los entes universitarios, es necesario un alto nivel de participación de los actores, lo que dejará como resultado la concepción clara del horizonte institucional posible de alcanzar por la coherencia de la planificación.

En una institución educativa, la planificación debe constituir el elemento de gestión educativa más importante y útil que promueva las actividades en el tiempo y con los recursos debidamente optimizados, con el más alto nivel de conciencia estratégica de la IES.

Las IES requieren de una planificación estratégica en el mediano y largo plazo, pero además, de un estudio prospectivo en el largo plazo, lo que permitirá articular los componentes estructurales, objetivos, principios, enfoques, políticas, cuya finalidad es dar respuesta a las exigencias de los modelos de gestión en las áreas: administrativa, académica, investigativa, tecnológica y de vinculación y/o extensión universitaria.

En el caso propuesto, el "modelo de universidad ideal" responde al imperativo de la planificación integral, articulada en un horizonte de tiempo de cinco años (mediano y largo plazo) y la planificación prospectiva a largo plazo (10 - 20 años), concomitante con el interés universitario por el impacto de sus acciones en el nivel educativo, social, comunicacional y organizacional.

8. Referencias Bibliográficas.

Almuiñas, J. L. (2013). *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior.* En l. p. superior, La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Cuba.

Armijos, M. (2014). *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público.* Consultora ILPES. Recuperado el 22 de 05 de 2019, de http://seieg.iplaneg.net/pmd/doc/santa_catarina/i.insumos/2.planeacion/manual_planificacion_estrategica.pdf

Barreda, H. (2015). *Planeamiento estratégico en universidades de américa latina.* GUAL, 260-261.

Campos, M., Suárez, J., & Ojeda, R. (enero - marzo de 2013). Modelo de gestión estratégica para la toma de decisiones en entidades agropecuarias. Pastos y Forrajes, Vol. 36, No. 1, 82 - 88 . Recuperado el 22 de 05 de 2019, de http://scielo.sld.cu/pdf/pyf/v36n1/pyf07113.pdf

Clark, B. (1998). *The Entrepreneurial University: Demand and Response.* En T. E. Response, The Entrepreneurial University: Demand and Response. Tertiary Educatión and Management.

Cuero Osorio, J., & Et al. (2011). *Planeación Estratégica* . Biblioteca de administración

__ (1991). Una visión comparativa de la organización académica. En E. S. Superior, El Sistema de Educación Superior. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapotzalco. Fuentes, T. (2011). REDIP. UNEXPO. VRB. Vol.1, 123.

Domingo Fabbri, J. (2000). *Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente.* Revista Ciencia y Cultura versión impresa ISSN 2077-3323, 101 - 107. Recuperado el 22 de 05 de 2019, de http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/n8/a11.pdf.

Gargallo, B., Morena, I., & García, E. (2015). *Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.* anales de psicología Vol. 31 Nª 3, 901 - 015. Recuperado el 22 de 05 de 2019, de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia_evolutiva9.pdf.

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). *Calidad de la educación superior: concepto y modelos*. En C. D. Superior, calidad de la educación superior.

Madrigal Castro, A., & Calderón Mora, M. (2017). *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior.* Gaceta Médica Espirituana. Recuperado el 21 de 05 de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000100002&lng=es&tlng=es.

Mora-Riapira, E., Vera-Colina, M., & Melgarejo-Molina, Z. (2014). *Planificación estratégica y niveles decompetitividad de las Mipymes del sector comercio en Bogotá.* ELSEVIER DOYMA, 80.

Ojeda, M. (2013). *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica.* Revista de Investigación Educativa, 125.

Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación,* 19,, 93 - 100. Recuperado el 22 de 05 de 2019, de https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04.

Pesantez, A. (2017). *Charla Pedagógica: El PEI 2018. Ministerio de Educación, 5* - 50. Recuperado el 23 de 05 de 2019, de https://www.educar.ec/servicios/a-tarea-pei1_signed.pdf.

Pérez, A. (1985). *Universidad, Política y sociedad.* Primera Parte. En P. y. Universidad, Universidad, Política y sociedad. Buenos Aires. Sallenave, J. (2002). Gerencia y planeación estratégica. 18.

Pini, M. (2017). *El proyecto educativo institucional como herramienta de gestion para los directivos de escuelas.* repositorio.uahurtado, 1 - 6 . Recuperado el 23 de 05 de 2019, de http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8454.

Sánchez Hernández, E., Medina Pavón, M., Moreno Reyes, J. C., Ferrer Bell, D., & Hodelín González, M. (2016). *La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente.* Scielo.

Testa , S. (2007). *Plan Estratégico de Desarrollo Sostenible en red para Roraima (Brasil).* Edumet.net biblioteca vrtual , 1 - 153. Recuperado el 23 de 05 de 2019, de http://www.eumed.net/libros-gratis/2012b/1236/caracteristicas-planificacion-estrategica.html.

Romero Robles, P. (15 de febrero de 2016). *La planificación estratégica y su influencia en la calidad de gestión educativa de la Universidad Técnica de Babahoyo.* Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 20 - 22. Recuperado el 22 de 05 de 2019, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118751.

Santillan, M. (29 de 12 de 2015). *Plan estratégico institucional 2015 - 2017* . Recuperado el 22 de 05 de 2019, de http://www.congope.gob.ec: http://www.congope.gob.ec/wp-content/uploads/2017/07/PEI-2017.pdf.

Veliz-Briones, V. F., Alonso-Becerra, A., Robaina, D. A., & Michelena-Fernández, E. (2016). *Análisis estratégico de una universidad basado en el enfoque por procesos.* Dialnet.

Viteri-Moya, J., Jácome-Villacres, M. B., Medina-León, A., & Piloto-Fleitas, N. (2012). Í*ndice integral para evaluar la responsabilidad social universitaria en Ecuador.* Scielo.

CAPÍTULO IV

LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL COMO GARANTÍA DE LA EXCELENCIA

PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO PARA RESULTADOS EN LAS UNIVERSIDADES MIEMBROS DEL CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (CNU) DE NICARAGUA

Xiomara Machado Bello
Marcos Vinicio Sandino

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES - NICARAGUA

1. Introducción

El gobierno de Nicaragua viene impulsando desde el año 2014 el modelo de Gestión para Resultados (GpR), para todas las instituciones que funcionan con presupuesto estatal, entre las que se encuentran las Universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Para ello, sobre la base del Marco Integrado de Control Interno COSO 2013, la Contraloría General de la República estableció las Normas Técnicas de Control Interno (NTCI), publicadas en La Gaceta, Diario Oficial, No. 67 del 14 de Abril del año 2014 y entraron en vigencia el 15 de Abril 2016, y tiene como soporte el Sistema de Información para la Implantación de Recomendaciones de Control Interno (SIIRCI FASE II) administrado por la Contraloría General de la República (CGR).

Desde el año 2017 en la Comisión de Planificación (CPLAN) del CNU, se han realizado diferentes talleres para reflexionar sobre la implantación en nuestras Universidades de la Gestión para Resultados, como una estrategia para mejorar la gestión universitaria con mayores niveles de eficiencia, eficacia y economía.

El 30 de abril de 2019, se desarrolló un taller sobre Planificación y Presupuesto para Resultados con el propósito de analizar las implicaciones para las Universidades miembros del CNU la adopción del modelo de Gestión para Resultados (GpR) y reflexionar sobre el grado de adopción de la GpR en los ámbitos de la planificación y presupuesto.

En el presente artículo, se presentan los resultados alcanzados en el mencionado taller, a la vez que constituye una brillante oportunidad para compartir experiencias y reflexiones.

2. El Consejo Nacional de Universidades (CNU) y su Comisión de Planificación (CPLAN)

2.1. Síntesis histórica

La educación superior nicaragüense tiene un poco más de doscientos años, al surgir la Universidad de León en el año 1812 (la segunda y última universidad fundada en el período colonial de Centroamérica) (Arellano, 1973).

Como la mayoría de las universidades latinoamericanas, ha transitado por las siguientes etapas:

1. Universidad Colonial (1812-1879).
2. Universidad Napoleónica (1879-1957). En esta etapa, en el año 1947, Universidad de León fue elevada al rango de Universidad Nacional como dependencia directa del Ministerio de Educación.
3. Universidad Desarollista (1957-1979). Esta etapa fue posible, al adquirir en el año 1958 su autonomía. (de Castilla Urbina, Universidad y sociedad en Nicaragua: la UNAN 1958-1978: 20 años de asedio a la palabra libertad, 1979). Es también destacable en este período el surgimiento de las primeras universidades privadas: la Universidad Centroamericana, (UCA) fundada en 1960 y la Universidad Politécnica (UPOLI) fundada en 1967 y adquiere rango de Universidad en 1977.

El triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979, inaugura una etapa importante en el desarrollo de la Educación Superior nicaragüense, Miguel de Castilla Urbina (2018) lo define como etapa Estatista y Popular, con los esfuerzos por convertir la educación en un factor de transformación del país y revertir la situación heredada en el campo educativo.

Con la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) como organismo rector de la Educación Superior en el año 1980 se dio impulso a una reorganización de los centros de educación superior y a una profunda transformación curricular.

Los principales logros en la década de los ochenta en la Educación Superior nicaragüense fueron:

1. La masificación de la matrícula universitaria.
2. La formación de las Facultades Preparatorias (en Managua y León) que permitieron la conclusión de estudios secundarios en una modalidad acelerada a jóvenes provenientes

de los sectores empobrecidos del campo y la ciudad, además facilitar su ingreso a la Educación Superior.

3. El movimiento de alumnos-ayudantes, una estrategia para enfrentar la carencia de docentes por el traslado de académicos universitarios a asumir funciones en las instituciones públicas.
4. Inicio de un proceso de ordenamiento de la oferta universitaria.
5. Desarrollo de la investigación científica universitaria (académica y estudiantil), recuperándola como una función de las IES.
6. Se establecieron los estudios de posgrado (inicialmente este tipo de formación se realizaba en el exterior, lo que se continuó practicando en esta década, aprovechando principalmente las oportunidades que ofrecieron los países socialistas).
7. Fortalecer la vinculación de la teoría con la práctica en la formación profesional.
8. Revisión y actualización del currículum de las diferentes carreras.

Sin embargo, algunos autores, como Carlos Tünnerman Bernheim (2008), afirman que las funciones atribuidas al CNES, afectaron seriamente la autonomía universitaria, al convertirla prácticamente en un Ministerio de Educación Superior al modelo de los países socialistas.

La Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley 89) se fundamenta en la Constitución Política de Nicaragua y establece las bases para el desarrollo de la educación superior del país. En la actualidad, la educación superior nicaragüense se rige por las disposiciones establecidas en la Constitución Política de la República y en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley 89).

Tabla 14:
Legalización de 60 IES

IES	Cantidad
Consejo Nacional de Universidades (CNU)	10
Universidades públicas no pertenecientes al CNU	3
Consejo Superior de la Educación Superior (COSUP)	13
Federación de Universidades Privadas (FENUP)	9
Universidades no asociadas	25
Total	**60**

Fuente: Elaboración Propia

Actualmente están debidamente legalizadas 60 instituciones de educación superior (IES):

Los órganos más importantes en el subsistema de Educación Superior son el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Rectores (CNR).

a) Consejo Nacional de Universidades (CNU), es el órgano que regula la educación superior nicaragüense por mandato de la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley 89), según su artículo 56, se define como "un órgano de coordinación y asesoría de las Universidades y Centros de Educación Técnica Superior", está integrado por los Rectores de las instituciones mencionadas en la Ley 89.

Lo preside uno de los Rectores, electo al interior de este Consejo, con un Secretario General, que es el Secretario General de la Universidad a la que pertenece el presidente. En su reglamento de trabajo se aprobó la existencia de una Secretaría Técnica que da seguimiento a los acuerdos del Consejo e implementa las acciones encomendadas. Así como, comisiones de trabajo académicas integradas por las universidades miembros.

El Consejo Nacional de Rectores (CNR), está integrado por todos los rectores de universidades públicas y privadas. Es el órgano superior especializado y consultivo en materia académica relacionada al subsistema de educación superior. Tiene como finalidad la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la adopción de políticas de coordinación y articulación del subsistema. (Art.48, ley 582).

Entre sus atribuciones fundamentales, el CNU es el encargado de:

i) "Elaborar y coordinar la política nacional de la Educación Superior del país, en función de los recursos existentes.
ii) Dictaminar sobre la apertura o cierre de carreras.
iii) Autorizar la creación de nuevas Universidades o Centros Técnicos Superiores. (Art. 58)

2.2. La Comisión de Planificación (CPLAN)

Es una comisión de carácter consultivo del Consejo Nacional de Universidades que contribuye al desarrollo del Subsistema de Educación Superior nicaragüense, mediante la formulación, seguimiento y evaluación de planes estratégicos, estudios prospectivos articulados con las políticas, planes nacionales y necesidades de desarrollo socioeconómicas del país, que permita la toma de

decisiones, la mejora continua de la calidad y transparencia de la gestión institucional.

Su antecedente fue la identificación de los elementos para la elaboración de los informes - físico – financieros de las universidades del CNU, para cumplir con lo estipulado en la Ley No. 550 "Ley de Administración Financiera y del Régimen Presupuestario", trabajo realizado por los coordinadores de las Unidades de Planificación en marzo de 2007.

Se conformó oficialmente en el marco de la elaboración del Plan Estratégico de la Educación Superior 2012-2021, en el año 2011, integrado por el Secretario Técnico del CNU y representantes de 7 universidades[14].

La comisión se reestructuró en el año 2013 con la incorporación de las demás universidades del CNU, definiendo tres ejes estratégicos de trabajo:

- **Planificación Estratégica:** desde la perspectiva del Consejo Nacional de Universidades (CNU), se define como un proceso de diagnóstico, definición de objetivos, seguimiento, evaluación, retroalimentación, armonización y coordinación de las distintas actividades, para impulsar los planes estratégicos institucionales y de la Educación Superior en su conjunto.

- **Estudios Estratégicos:** El propósito de este eje es el desarrollo de estudios interdisciplinarios a nivel nacional y regional, que permitan identificar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de las Universidades para su desarrollo, facilitando la toma de decisiones, en la formulación de políticas de la Educación Superior, implantación de planeamiento estratégico y de acciones de mejora en este subsistema educativo. Su objetivo es proporcionar información al CNU para contribuir al cumplimiento de su misión y visión.

- **Gestión:** Comprende el Marco filosófico, la estructura y funcionamiento de la comisión, que facilite la consecución de recursos, el establecimiento de convenios, proyectos, participación en redes y eventos nacionales e internacional, articulados con el trabajo de las diferentes subcomisiones del CNU y de las universidades del subsistema de la educación superior. (Comisión de Planificación del CNU, 2013).

[14] Las universidades participantes fueron: Universidad Nacional Agraria (UNA), Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN- León), Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Bluefields, Indian & Caribbean University (BICU).

Algunos miembros de la Comisión se incorporaron a Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), en la que participaba como invitado el CNU, y en varias ocasiones, al compartir sus experiencias en las Reuniones Internacionales y Congresos, se realizaron invitaciones para la integración de las demás Universidades.

En la IX Reunión Internacional de la RED–DEES desarrollada en la Universidad de Sotavento, México en octubre de 2017, se aprobó la integración de la CPLAN a la Red.

Como parte de sus tareas, la CPLAN ha trabajado en la definición del formato e instructivo para los informes físico - financieros trimestrales y anuales de las Universidades, conforme la Ley No. 550: Ley de Administración Financiera y del Régimen Presupuestario y se está trabajando en el proyecto "Automatización del informe físico-financiero de las universidades miembros del CNU para el cumplimiento de la Ley 550 y la Rendición Social de Cuentas" que fue presentado a la Red.

Además, se han venido desarrollando en el marco de la CPLAN talleres de capacitación a los miembros de las Comisiones Técnicas de Planificación de nuestras Universidades en temáticas de: el proceso de planificación, seguimiento y evaluación; gestión para resultados; metodología de cálculo de presupuesto por función; administración de riesgos a lo interno de las universidades; normas técnicas de control interno (NTCI).

3. La Gestión para Resultados y las Normas Técnicas de Control Interno: implicaciones para las Universidades del CNU

Las Universidades y Centros de Educación Técnica Superior nicaragüenses, por mandato constitucional tienen "autonomía financiera, orgánica y administrativa de acuerdo con la ley" (Art. 125 CN), lo que implica la elaboración del presupuesto interno y la gestión financiera sin perjuicio de la rendición de cuentas y fiscalización, a posterior, por la Contraloría General de la República (CGR) (Art. 8 inciso 4 Ley 89).

Así mismo, la misma Constitución ordena a la Contraloría General de la República "el control, examen y evaluación de la gestión administrativa y financiera de los entes públicos, los subvencionados por el Estado y las empresas públicas o privadas con participación de capital público" (Art. 155, inciso 3 CN), lo que está regulado por la Ley de Administración Financiera y del Régimen Presupuestario (Ley No. 550) y la Ley Orgánica de la CGR y del Sistema de Control de la Administración Pública y Fiscalización de los Bienes y Recursos del Estado (Ley No. 681).

Con base en este marco legal, la Contraloría General de la República publicó las Normas Técnicas de Control Interno (NTCI) para el Sector Público sobre la base del Marco Integrado de

Control Interno COSO 2013 (La Gaceta No. 67 del 14 de abril 2014), con esta acción Nicaragua adoptó la Gestión para Resultados como un modelo de gestión, para el sector público y que obliga a los servidores públicos a conocer, implementar y evaluar el control interno utilizando este marco de referencia, esta normativa entró en vigencia a partir de marzo de 2016.

Las NTCI definen el nivel mínimo de calidad o marco general requerido para el control interno del sector público y proveen las bases para que los sistemas de administración puedan ser evaluados y tienen como objetivos servir de marco de referencia para diseñar o ajustar los sistemas de administración, que implica la preparación de manuales, normativas e instrumentos de regulación, y ser un instrumento para la evaluación del diseño y funcionamiento de los sistemas de administración, suministra bases objetivas para definir el grado de responsabilidad, la administración de los riesgos y el cumplimiento de las normas.

Las instituciones públicas deben autoevaluarse y certificarse a través del Sistema de Información para la Implantación de Recomendaciones de Control Interno (SIIRCI FASE II) que inició operaciones en el año 2012, es una herramienta informática diseñada para facilitar a las entidades y organismos de la administración pública de un instrumento para fortalecer el Control Interno (CI) y sus Sistemas de Administración (SA), teniendo como base las disposiciones establecidas en las Normas Técnicas de Control Interno (NTCI) emitidas por la Contraloría General de la República (CGR) y que son marco mínimo obligatorio en materia de Control Interno .

Aunque según lo establecido hasta ahora por la CGR, solamente las universidades estatales (UNAN-León, UNAN-Managua, UNI y UNA) tienen la obligatoriedad de certificarse en el SIIRCI, en el seno de la CPLAN, al valorar la importancia y pertinencia del modelo de GpR se ha promovido su uso en las demás universidades miembros del CNU.

4. Taller sobre: Planificación y Presupuesto para resultados

Tabla 15:
Información general del taller

Responsable de la actividad	Marcos Vinicio Sandino Montes, UNAN-León
Participantes:	31 personas: 3 participantes por c/u de las Universidades miembros del CNU, el delegado ante la CPLAN y dos delegados de las áreas financiera y presupuesto.
Fecha:	Miércoles 24 de abril 2019
Horario:	08:30 am – 12:30 pm
Local:	Auditorio del CNU.

Fuente: Elaboración propia

Objetivos:

1. Analizar las implicaciones para las Universidades miembros del CNU la adopción del modelo de Gestión para Resultados (GpR).
2. Valorar el estado de la planificación y presupuesto de las Universidades miembros del CNU desde las preguntas del SIIRCE.
3. Reflexionar sobre el grado de adopción de la GpR en los ámbitos de la planificación y presupuesto.
4. Elaborar propuestas de mejora para la planificación y presupuesto de las IES CNU.

Contenido:

1. Acápites 3.06 y 3.07 del SIIRCI.
2. La GpR en los ámbitos de planificación y presupuesto.

Metodología:

1. Introducción por CNU.
2. Conferencia Gestión para Resultados, implicaciones para las Universidades del CNU por Xiomara Machado, Coordinadora CPLAN – CNU.
3. Previo al taller, cada Universidad llenará una matriz con las respuestas a las preguntas del SIIRCI (La elaborada en el último semestre, si trabaja con el sistema o una valoración de las preguntas si no está incorporada al sistema) y elaborarán una presentación en Power Point, con una gráfica del cumplimiento y la identificación de logros y dificultades.

Plenaria, para abordar los siguientes puntos:

a. Evaluación del SIIRCI de los acápites 3.06 (Planificación y Programación) y 3.07 (Presupuesto) de las Universidades miembros del CNU. Logros y dificultades en la adopción de la GpR en los ámbitos de la Planificación y Presupuesto.
   - Para la evaluación del SIIRCI las Universidades presentarán su valoración global (% de cumplimiento) en cada acápite, destacando logros y dificultades, con apoyo de una presentación en PowerPoint (máximo 5 minutos por Universidad), se rifará el orden de la presentación.

b. ¿Qué podemos hacer desde la CPLAN para promover la adopción de la GpR en nuestras

Universidades?

- Para la identificación de las acciones, se trabajará con la técnica de METAPLAN, cada equipo por universidad recibirá 3 tarjetas y colocarán una propuesta de acción en cada tarjeta, se agrupan las propuestas similares y se valorará si hay consenso (o al menos un 80% de acuerdo) con las ideas agrupadas en cada una de los ámbitos trabajados (planificación y presupuesto).

Conclusiones y acuerdos:

El Vicecoordinador de la Comisión de Planificación (CPLAN), será el encargado de tomar notas de las conclusiones y acuerdos generados durante el taller, con la finalidad de elaborar una memoria y un plan de acción conjunto para dar salida a los consensos obtenidos.

Tabla 16:
Programa - 24 de abril de 2019

HORA	ACTIVIDAD
8:30 – 8:45 am	Inscripción de los participantes
8:45 – 9:00 am	Palabras de apertura. CNU
9:00 – 9:15 am	Metodología del taller, MSc. Marcos Vinicio Sandino
9:15 – 9:45	Conferencia Gestión para Resultados, implicaciones para las Universidades del CNU, Xiomara Machado, Coordinadora CPLAN - CNU
9:45 – 10:00 am	Preguntas y Respuestas
10:00 – 10:15 am	Receso
10:15 – 11:05 am	Presentación de Universidades, Delegados de cada Universidad Modera: BICU
11:05 am – 12:30 pm	¿Qué hacer? Modera: UNAN-Managua

Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

Desarrollo del Taller

El objetivo del taller fue contribuir a la implementación de las Normas de Control Interno que mandata la Contraloría General de la República de Nicaragua en lo correspondiente a la Gestión para Resultados y Gestión de Riesgos en las Universidades Miembros del CNU

En relación a las temáticas de Gestión, Planificación y Presupuesto, las Universidades miembros del CNU, se rigen por las siguientes normas:

- Ley No. 974 Ley Orgánica de Seguridad Social en Nicaragua y su Reglamento.
- Ley No. 550 Ley de Administración Financiera y del Régimen Presupuestario.
- Ley No. 618 Ley General de Higiene y Seguridad del Trabajo.
- Ley No. 621 Ley de Acceso a la Información Pública y su reglamento.
- Ley No. 681: Ley Orgánica de la CGR y del Sistema de Control de la Administración Pública y Fiscalización de los Bienes y Recursos del Estado.
- Ley No. 737 Ley de Contrataciones Administrativas del Sector Público y su reglamento.
- Ley No. 822 Ley de Concertación Tributaria (reformada el 27 de febrero del 2019).
- Normas Técnicas de Control Interno (NTCI). Publicado en La Gaceta, Diario Oficial, número 67 del 14 de abril del 2015.

A partir de esta última, es que se define para las instituciones que perciben presupuesto estatal, que deben ajustar su sistema de gestión con el modelo de Gestión para Resultados y establecer en cada una de ellas, mecanismos de control interno sobre la base del COSO II, adecuándolas a las particularidades de cada institución.

Es lo que ha llevado a reflexionar a los integrantes de la CPLAN del CNU, sobre la posibilidad de trabajar de manera conjunta, compartiendo las experiencias desarrolladas en cada Universidad y generando mecanismos de colaboración y reflexión conjunta en la búsqueda del modelo más adecuado a las Instituciones de Educación Superior del país.

Las NTCI definen el nivel mínimo de calidad o marco general requerido para el Control Interno del Sector Público y proveen las bases para que los Sistemas de Administración puedan ser evaluados.

El objetivo del NTCI, es "Servir de marco de referencia para diseñar y/o ajustar los sistemas de administración, lo que implica la preparación de manuales normativas e instrumentos de regulación". Los instrumentos para la evaluación del diseño y funcionamiento de los Sistemas de Administración, suministran las bases objetivas para definir el grado de responsabilidad, sistemas de gestión de riesgos y el cumplimiento de las normas.

Un aspecto a resaltar de este conjunto de normas, es la definición de la obligación de las

máximas autoridades para la verificación de las NTCI, en tal sentido, la Ley No. 681. Titulo VI. Deberes y Atribuciones Generales, Artículo 103, Numerales 1, 4 y 5 indica:

- Numeral 1: Establecer los indicadores de gestión y otros factores necesarios para evaluar el cumplimiento de los fines y objetivos propios de sus entidades u organismos;
- Numeral 4. "Asegurar la implantación, funcionamiento y actualización de los sistemas de administración y de control interno; y"
- Numeral 5: "Cumplir y hacer cumplir las disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias, normas y demás disposiciones expedidas por la Contraloría General de la República o por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público".

Por su parte, las Normas Técnicas de Control Interno (NTCI) Numeral 1.2. Fundamentos para la Actualización de los SA; Numerales 1 y 2, mandatan a:

- Numeral 1: "El diseño y funcionamiento del Control Interno de la Entidad constituyen deberes de la Máxima Autoridad y Titula"
- Numeral 2: "La Máxima Autoridad y Titular debe cumplir y hacer cumplir lo previsto en las NTCI, por constituir una Norma expedida por la CGR. Por consiguiente, deberá ordenar y cerciorarse de que se efectúen las actualizaciones correspondientes como acatamiento de dicha Norma".

En esta misma norma, en el Capítulo III. Aspectos Administrativos, Numerales 3.1 y 3.2:

- Numeral 3.1. "La aplicación de las NTCI será verificada por la Unidad de Auditoria Interna de cada Entidad y por la CGR en el ejercicio del Control Interno posterior, con el propósito de facilitar la actualización correspondiente de las NTCI.
- Numeral 3.2. Certificaciones: La Máxima Autoridad, deberá enviar a la CGR certificaciones sobre: 1. La concordancia del Diseño de sus Sistemas de Control Interno con las NTCI y el funcionamiento del acuerdo con los objetivos del Sistema. Dicha Certificación será emitida con una periodicidad semestral.

Además, en el Numeral 1.4.2. Obligaciones del Sector Público:

1. Efectuar los ajustes y diseños necesarios en sus SA y en las UAI, a fin de que se articulen a la Ley No. 681 "Ley Orgánica de la Contraloría General de la República y del Sistema de Control de la Administración Pública y Fiscalización de los Bienes y Recursos del Estado"

y las NTCI.

2. Poner en funcionamiento sus SA, conformando y fortaleciendo una UAI.
3. Autoevaluar periódicamente sus SA y UAI, introduciendo los cambios necesarios para su mejoramiento continuo.
4. Facilitar tanto a sus auditores internos como a los servidores públicos de la CGR debidamente acreditados, la información que les permita evidenciar la existencia y funcionamiento de las NTCI en los SA.
5. Remitir a la CGR, los resultados de las autoevaluaciones semestrales, en los que se indiquen que sus SA y las UAI, se están cumpliendo con los requerimientos previstos en las NTCI.

En este marco normativo se identifican como actividades de control aplicables a los sistemas de administración:

1. Organización Administrativa

En este aspecto se establece un enfoque conceptual de Gerencia por Resultados, "que puede ser aplicado al conjunto o a una parte de la Entidad, en correspondencia con la Planificación Estratégica y Programación de Operaciones. Este enfoque busca establecer objetivos y metas, actividades-tareas y la asignación de responsables, así como las fechas concretas de entrega de resultado. Se deberá dirigir y motivar al personal para ejecutar la programación de operaciones y controlar las actividades de acuerdo a lo planificado (Contraloría General de la República de Nicaragua, 2015).

2. Planeación y programación

Se establece como requerimiento general que: "Las Entidades deberán preparar Planes Estratégicos para su desarrollo institucional, los cuales consideren períodos entre tres y cinco años, y estén basados en una Metodología de Planeación Estratégica enfocada en la Gestión por Resultados y en el Análisis de Riesgo para el cumplimiento de sus objetivos" (subrayado por la conferencista), se establece además la derivación de Planes Operacionales Anuales, recomendando la participación de todos los sectores.

Para ambos planes se recomienda queden claramente indicados los resultados que se pretenden alcanzar, los medios de verificación y las condicionantes externas o internas que la entidad estime que puedan afectar el logro de los resultados que se desean alcanzar, deberán

indicarse con claridad en la matriz de riesgo de la entidad, así como en las actividades de control.

Con respecto al Presupuesto, las NTCI establecen, que "todas las entidades del sector público incluirán en sus presupuestos los posibles ingresos, compromisos y gastos, en relación con sus actividades específicas, contempladas en la Programación Anual de sus Operaciones".

Se establece además que: "Los Servidores Públicos designados para decidir la realización de un gasto y los que conceden su autorización respectiva, verificarán previamente que: La transacción corresponde al giro o actividad de la entidad conforme el presupuesto, planes y programas".

"Se evaluará la ejecución del presupuesto tanto en forma periódica, durante la ejecución, como al cierre del ejercicio e informarán los resultados de la ejecución físico-financiera a la máxima autoridad y al órgano rector correspondiente" (numeral 4.4).

De lo anterior se deduce la necesidad de articular los presupuestos con la Planificación de Operaciones Anuales, la que a su vez debe estar en consonancia con la Planificación Estratégica. Este aspecto se encuentra regido por el Art. 49 de la Ley No. 737 "Ley de Contrataciones Administrativas del Sector Público", que mandata a las Instituciones Públicas registrar el Plan Anual de Compras (PAC) en el Sistema Electónico de Contratación Pública.

Como resultado de la experiencia de la Universidad Nacional de Ingeniería, que han recibido ya varias auditorías de gestión por la Contraloría General de la República y se ha identificado que las IES de Nicaragua, al menos las que reciben financiamiento del Estado, deben contar con los siguientes documentos de control interno:

1. Código de Ética y Conducta.
2. Metodología de Evaluación al código de Ética.
3. Organigrama de la Institución.
4. Manual de Normas y Procedimientos de RR.HH.
5. Plan de Carrera de los Servidores Públicos.
6. Evaluación al Desempeño laboral.
7. Metodología o procedimientos de PE y POA.
8. Metodología y Matriz de Riesgo.
9. Acta de Conformación del Comité de Auditoria y Finanzas, así como las funciones.
10. Manual de Estructura y Funciones.
11. Manual de Procedimientos /área.
12. Normativa de Archivo.
13. Expediente de personal.

14. Plan de Capacitación de personal.
15. Control de Asistencia de personal.
16. Programa de vacaciones anuales.
17. Normas de Seguridad e Higiene.
18. Plan Estratégico.
19. POA y Seguimiento.
20. POI y Seguimiento
21. Evaluación de PE, POA.
22. Formulación del Proyecto de Presupuesto.
23. Informes de Ejecución Presupuestaria.
24. Manual Financiero (todo lo interno financiero o contable).
25. Plan de Contrataciones.
26. Normativa de Bodega.
27. Normativa de Activo Fijo.
28. Normativa de parque vehicular.
29. Normativa de seguridad Informática.
30. Manual de Información y Comunicación (incluye la interna y externa).
31. Informe de Auditorias, con su implementación.
32. Certificación del SCI SIIRCI semestral.
33. Política y planes de contingencia.

Además, cada semestre se debe realizar la evaluación y certificación del cumplimiento de las NTCI en el Sistema de Información para la Implantación de Recomendaciones de Control Interno (SIIRCI Fase II), que inició operaciones en el año 2012, es una herramienta informática diseñada para facilitar a las entidades y organismos de la administración pública de un instrumento para fortalecer el Control Interno (CI) y sus Sistemas de Administración (SA), teniendo como base las disposiciones establecidas en las Normas Técnicas de Control Interno (NTCI) emitidas por la Contraloría General de la República (CGR) y que son marco mínimo obligatorio en materia de Control Interno .

Pensando en la gestión de nuestras Universidades, se hace necesario intentar una concreción de la Gestión para Resultados (GpR), para ello se propone la definición presentada por la Mesa Redonda de Resultados de Marrakech, en el 2004 que definió la GpR como: una estrategia de gestión centrada en la efectividad del desarrollo y en las mejoras sostenibles en los resultados del país… (que) proporciona un marco coherente para la eficacia del desarrollo en la cual la información del desempeño se usa para mejorar la toma de decisiones, e incluye herramientas prácticas para la planificación estratégica, la programación y ejecución presupuestaria, la gestión de riesgos, el monitoreo y la evaluación de los resultados. (Strelkova, L., & Balkind, J., 2006, p.1)

Por su parte el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) lo define como:

Una estrategia de gestión que orienta la acción de los actores públicos del desarrollo, para generar el mayor valor público posible a través del uso de instrumentos de gestión que, en forma colectiva, coordinada y complementaria, deben implementar las instituciones públicas para generar los cambios sociales con equidad y en forma sostenible en beneficio de la población de un país. (López & Moreno, 2010, p.14)

Este mismo documento identifica los cinco pilares de la GpR:

i) Planificación para resultados.
ii) Presupuesto por resultados (PpR).
iii) Gestión financiera, auditoría y adquisiciones.
iv) Gestión de programas y proyectos.
v) Monitoreo y evaluación.

Más cercana a nuestra experiencia como IES, la Universidad Autónoma del Estado de México, lo define como:

Un modelo de cultura organizacional, directiva y de gestión que pone mayor énfasis en los resultados que en los procedimientos (por ello es para resultados y no por resultados). Si bien interesa cómo se hacen las cosas, cobre mayor importancia qué se hace, que se logra y cuál es su impacto en el bienestar de la población (Universidad Autónoma del Estado de México, 2015, p. 5).

Se trata de transitar por un nuevo paradigma:

Tabla 17:
Gestión Tradicional - Gestión por Resultados

Gestión Tradicional	Gestión para Resultados
Tarea	Logro
¿Cómo hacer?	¿Cómo lograr?
Esfuerzo	Resultado
Ejemplos:	
▪ ¿Cuántos espacios puedo construir? ▪ ¿Cuántas becas se otorgan?	▪ ¿Cuánto aumenta el rendimiento educativo en el nivel MS ▪ ¿En cuánto se incrementa la competitividad de los egresados? ▪ ¿En cuánto se incrementa la eficiencia terminal?

Fuente: (Universidad Autónoma del Estado de México, 2015)

Como se ha insistido anteriormente, se requiere la alineación del proceso presupuestario con la planificación institucional, lo que se refleja en la siguiente figura:

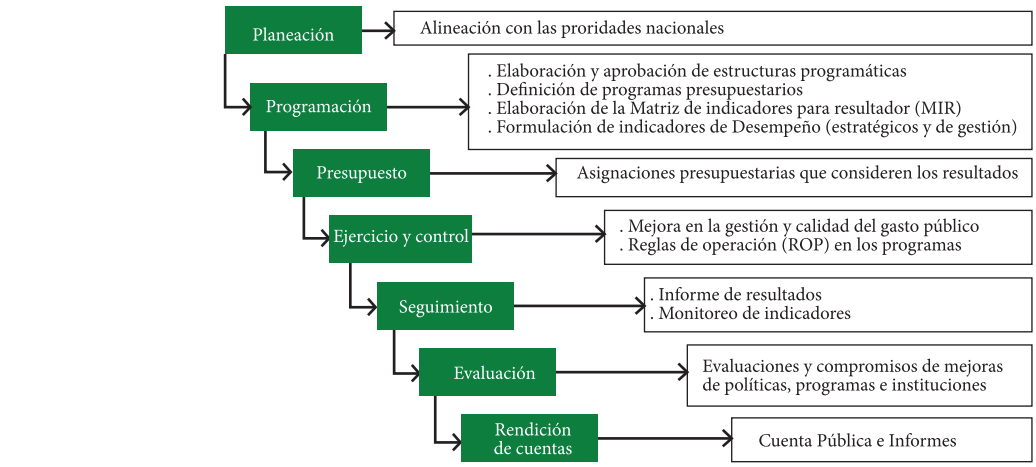


Figura 53: Alineación del proceso presupuestario para resultados
Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN).

En la UNI, se ha venido trabajando el Modelo de Planificación con enfoque de Gestión Pública para Resultados y Gestión de Riesgo - UNI, que cuenta con un Sistema de Gestión Automatizado y que tiene los siguientes componentes:

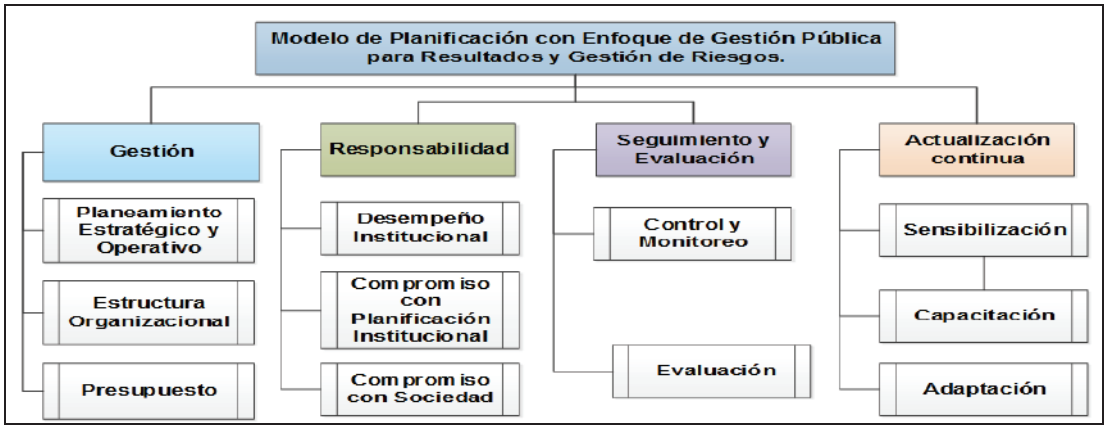


Figura 54: **Modelo de Planificación**
Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

Se desarrollan los siguientes procesos:

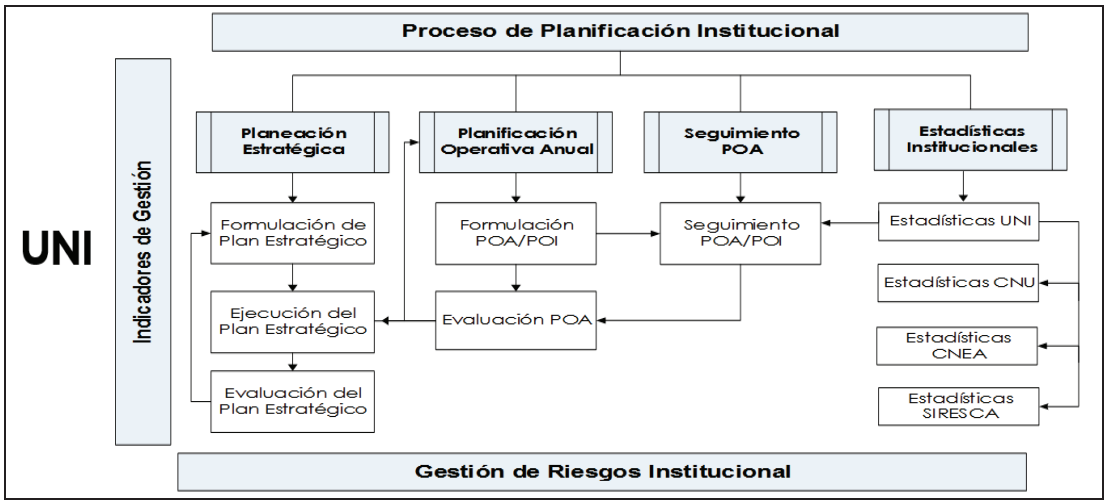


Figura 55: **Proceso de Planificación Institucional**
Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)



Figura 56: **Esquema Plan Estratégico + Plan Operativo Anual**
Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

4.1. Síntesis de las presentaciones de las Universidades sobre Planificación y Presupuesto

a. Valoración de los aspectos relacionados con la Planificación

Tabla 18:
Porcentaje de cumplimiento sobre el total de ítems en Planificación

Universidad	Planificación
1. Universidad Nacional Agraria	83.3%
2. Universidad Politécnica de Nicaragua	84.0%
3. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	75.0%
4. Bluefields Indian & Caribbean University	67.0%
5. Universidad Nacional de Ingeniería	100%
6. Universidad Internacional Antonio Valdivieso	No disponible
7. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León	100%
8. Universidad Centroamericana	No disponible
9. Universidad Católica del Trópico Seco	No disponible
10. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua	92.0%

Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

Logros

- Todas las Universidades cuentan con Planes Estratégicos que orientan el quehacer institucional, aprobados por los Consejos Universitarios o las instancias correspondientes, lo que refleja el compromiso institucional con la planificación, y que, con diferentes grados, adoptan un enfoque para resultados.
- En todas las Universidades, se elaboran Planes Operativos Anuales derivados del Plan Estratégico.
- En las Universidades Públicas y Comunitarias, estos procesos se realizan de forma participativa, con el concurso de los diferentes estamentos de la Comunidad Universitaria.
- En el caso de las Universidades Públicas, por mandato de ley, se tiene que articular la Planificación de Operaciones con el Presupuesto y el Programa Anual de Compras (que se tiene que incorporar en el Sistema Electrónico de Contratación Pública). En el caso de las Universidades Privadas y Comunitarias hay diverso grado de vinculación de estos elementos.
- Por mandato de ley, las Universidades elaboran informes trimestrales y anuales de la ejecución físico-financiera del aporte estatal, lo que ha estimulado mecanismos de seguimiento y evaluación de los Planes Operativos Anuales.
- Algunas de las Universidades han desarrollado programas automatizados para la gestión de estos procesos, observándose diferentes grados de desarrollo en estos programas.
- En algunas Universidades, con el apoyo de la CGR, se ha formado a las autoridades universitarias en temáticas asociadas al cumplimiento de las normas legales que vinculan

a las Universidades (Ley de Probidad de Funcionarios Públicos, COSO II, NTCI, Gestión Integral de Riesgos, etc.)

- Algunas Universidades han conformado sus Comités de Auditoría y Presupuesto, y Comités de Gestión de Riegos.
- Así mismo algunas Universidades han avanzado en la documentación de sus procesos con la formulación de Manuales de Políticas y Procedimientos y otros instrumentos de gestión.

Dificultades

- Pese a los avances en la cultura de planificación, ésta aún no está enfocada totalmente a la GpR (la mayoría de los planes estratégicos son anteriores a la adopción de este modelo para la gestión pública nicaragüense) y está aún no está consolidada en todos los niveles, por lo que se requiere brindar mayor apoyo a las Unidades Técnicas correspondientes.
- Se observa aún una incipiente labor en la Gestión Integral de los Riesgos.
- Se encuentra aún en instauración el proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos, mensuales, trimestrales y anuales, de los Planes Operacionales Anuales y sistematización de la información para generar evidencias.
- Algunas universidades expresan carencias en la automatización y articulación de los procesos de planificación, presupuesto y plan anual de compras, en otras su desarrollo está en proceso y debe contemplar muchas mejoras y además se expresa que no se aprovecha suficientemente los sistemas existentes.

Valoración de los aspectos relacionados con el Presupuesto

Tabla 19:
Porcentaje de cumplimiento sobre el total de ítems en Presupuesto

Universidad	Presupuesto
1. Universidad Nacional Agraria	100%
2. Universidad Politécnica de Nicaragua	100%
3. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	91.9%
4. Bluefields Indian & Caribbean University	100%
5. Universidad Nacional de Ingeniería	100%
6. Universidad Internacional Antonio Valdivieso	No disponible
7. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León	100%
8. Universidad Centroamericana	No disponible
9. Universidad Católica del Trópico Seco	No disponible
10. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua	100%

Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

Logros

- Las universidades expresan se tiene un compromiso institucional con la gestión presupuestaria y los procesos se desarrollan con la participación de los diferentes estamentos de la Comunidad Universitaria y con apego a las leyes que regulan la materia.
- Se ha avanzado en la revisión y actualización de las normas presupuestarias, sobre la base del COSO III, lo que se ha concretado en algunas universidades en contar con el Manual de Políticas, Normas y Procedimientos de la División Financiera o Metodologías para la formulación del Presupuesto General por funciones universitarias, debidamente aprobadas por las instancias superiores.
- Los presupuestos en las Universidades se formulan por tipo de gasto, algunas lo tienen desglosado por tipo de función, cumpliendo con los plazos para su formulación y cierre, en correspondencia por lo establecido en las leyes correspondientes.
- Las Universidades expresan un adecuado sistema de gestión y control presupuestario, lo les permite el mejor aprovechamiento del mismo, que en la mayoría de los casos se ha verificado en las auditorías financieras.
- Se ha avanzado también en la adecuación para cada caso de las NTCI y la conformación de las instancias de apoyo a la gestión y control (Comisiones de Presupuesto, Comités de Auditoría y Finanzas, etc.)
- Todas las Universidades cumplen con la remisión trimestral y anual de los Informes de la Ejecución Físico – Financiera del aporte estatal, aunque algunas reportan que lo entregan con cierto retraso.
- Las universidades reportan diversos grados de automatización de los subprocesos de formulación, ejecución, cierre y evaluación presupuestaria, con sistemas muy consolidados e incluso articulados con la planificación y los procesos de contrataciones y compras, y otros en desarrollo, centrados en los controles contables.

Dificultades

- Se enfrentó un contexto socio político difícil que está provocando restricciones a la economía nacional y sus proyecciones de crecimiento, lo que prevé reducciones a las partidas presupuestarias del aporte estatal, situación que se agrava por la alta dependencia al aporte estatal, que en algunos casos es insuficientes para enfrentar las actividades programadas.
- En muchas Universidades, las políticas y manuales de procedimiento presupuestario están pendientes de ser aprobadas por la máxima autoridad.

- Aún existe un predominio de criterios históricos en la distribución presupuestaria, ausencia de bases de cálculo de determinadas actividades y un alto grado de imprevisibilidad de las actividades a desarrollar en el año.
- El sistema de formulación del presupuesto es independiente del sistema de formulación de presupuesto de los recursos humanos, que tiene un crecimiento vegetativo por antigüedad y está sujeto a concertación con los gremios.
- Limitaciones en la automatización de los procesos presupuestarios.
- Se está trabajando en acciones para instaurar una cultura de control y disminución la resistencia a los mismos.
- Se presentan retrasos e inconsistencias en la información trimestral y anual.
- Para algunas Universidades, en particular las que operan en la costa caribe, la dispersión geográfica crea algunas dificultades para garantizar procesos más eficientes, lo que se agrava con los problemas de comunicación, energéticos, internet, entre otros.

Principales estrategias para fortalecer la articulación de la Planificación y Presupuesto en las Universidades miembros del CNU

El CNU ha diseñado e implementado distintas estrategias con la finalidad de fortalecer la articulación de la Planificación y Presupuesto en las Universidades, las cuales se presentan a continuación:

- El CNU asumirá la adopción de una resolución sobre la Gestión para Resultados.
- Elaborar una ruta desde la CPLAN que involucre gestión para resultados, gestión integral de riesgos y los sistemas de control (SIIRCi).
- Elaborar metodologías conjuntas que puedan ser aplicadas en todas las universidades, como la planificación y presupuesto con enfoque de resultados, la realización de pilotajes y capacitaciones para su implementación.
- Elaborar una propuesta de medios de verificación conjunta del CNU para presentar a Contraloría para su validación.
- Desarrollo de procesos de sensibilización a todos los niveles de la comunidad universitaria sobre Gestión para Resultados, Gestión de Riesgos y los sistemas de control (SIIRCI).
- Establecer las bases para implementar el sistema de Gestión de Riesgos (Políticas, procedimientos, metodologías).
- Fortalecer los procesos de planificación y presupuesto por función universitaria.
- Impulsar un plan de formación y capacitación del personal involucrado en la Gestión para Resultados.

- Intercambios de experiencias entre todas las universidades o bilaterales sobre las buenas prácticas de la implementación de la planificación, presupuesto y riesgos.
- Automatización de los sistemas de Planificación – Presupuesto y Riesgos.

5. Conclusiones:

La GpR es un modelo adecuado para la gestión de nuestras Universidades, sin embargo exige orientar sus esfuerzos en su implementación, porque da respuesta a lo establecido en las NTCI.

Su implementación requiere del compromiso de las máximas autoridades de las organizaciones universitarias, así como también de un liderazgo claro y enfocado en una cultura de gestión eficiente de cara a las demandas de la sociedad en los procesos de rendición de cuentas.

El modelo demanda del involucramiento de la comunidad universitaria en sus diferentes niveles y procesos.

Se deben estimular procesos de Gestión Integral de Riesgos, como una herramienta que contribuye al logro de los objetivos estratégicos.

Se registran avances importantes en el área en las universidades nicaragüenses, sin embargo, es necesario continuar hacia la articulación de la Planificación Estratégica y Operacional con la formulación Presupuestaria, en el marco de la GpR.

6. Referencias Bibliográficas.

Arellano, J. E. (1973). *Historia de la Universidad de León,* Tomo 1. . León, Nicaragua. : Editorial Universitaria, UNAN.

Comisión de Planificación del CNU. (2013). *Perfil de la Comisión de Planificación del CNU.* Documento policopiado.

Contraloría General de la República de Nicaragua. (14 de abrl de 2015). *Normas Técnicas de Control Interno (NTCI).* La Gaceta, Diario Oficial, p. 3280.

de Castilla Urbina, M. (1979). *Universidad y sociedad en Nicaragua: la UNAN 1958-1978: 20 años de asedio a la palabra libertad.* León, Nicaragua: Editorial universitaria, UNAN.

de Castilla Urbina, M. (2008). *La Reforma Universitaria, Troya y mi idea de Universidad*. Managua, Nicaragua: Editorial Lea.

Duriez, M. (2016). *Informe 2016. Informe Nacional: Nicaragua.* .Educación Superior en Iberoamérica - CINDA.

García López, R. & García Moreno, M . (2010). *La gestión para resultados en el desarrollo: avances y desafíos en América Latina y el Caribe.* . Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 4 de junio de 2019, de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35532834

Machado, X. (2019). *Conferencia Gestión para Resultados, implicaciones para las Universidades del CNU.* Memoria del Taller: Planificación y Presupuesto por Resultados. León: Comisión de Planificación del CNU.

Strelkova, L., & Balkind, J. (2006). *Principios de GpRD en acción: Libro de consulta de buenas prácticas recientemente identificadas.* .Banco Mundial. Recuperado el 4 de junio de 2019, de https://www. oecd. org/dac/effectiveness/36853632. pdf.

Tunnermann Bernheim, C. (2008). *La educación superior en Nicaragua.* Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13(2), 337-367. Recuperado el 4 de junio de 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000200006&script=sci_arttext

Strelkova, & Balkind. (2006). *Buenas práticas recientemente identificadas de gestión para resultados de desarrollo.* Banco Mundial, 1. Obtenido de file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/36853632.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México. (2015). *Gestión para Resultados (GpR) en la UAEM.* Recuperado el 4 de junio de 2019, de http://planeacion.uaemex.mx/docs/Capacitacion/MGR/Presentacion_MGR_capacitacion_6_julio_2015.pdf

7. Anexo

GUÍA DE TRABAJO: Aspectos a Valorar: Actividades de control

Tabla 20:
Planeación

ÍTEMS	CUMPLIMIENTO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
1. 3.06.01.01 - ¿Cuenta la Entidad con un plan estratégico para su desarrollo institucional?			
2. 3.06.01.02 - ¿La entidad cuenta con una Metodología de Planeación Estratégica, enfocada en la Gestión por Resultados y en el análisis de Riesgos para el cumplimiento de sus objetivos?			
3. 3.06.01.03 - ¿Basados en la Planeación Estratégica, la Entidad elabora sus Planes Operacionales Anuales?			
4. 3.06.02.01 - ¿La Planeación estratégica y la programación de operacionales están alineadas con las estrategias y políticas definidas por los Sistemas Nacionales de Planificación e Inversión Pública y el Marco de Mediano y Largo Plazo?			
5. 3.06.03.01 - ¿La programación de operaciones de la entidad es integral, incluye, las operaciones de funcionamiento, de pre inversión e inversión?			
6. 3.06.04.01 - ¿La programación de inversiones responde a los objetivos de la entidad, con proyectos compatibilizados con las políticas sectoriales y regionales de acuerdo con las normas del Sistema Nacional de Inversión Pública?			
7. 3.06.05.01 - ¿Los resultados que se desean alcanzar en un periodo, por las operaciones que se programen en desarrollo de los objetivos de la entidad se concretan en metas cuantitativas o cualitativas, según corresponda?			
8. 3.06.06.01 - ¿En la programación de operaciones para una vigencia determinada se establecen los medios de verificación de los resultados que se desean alcanzar?			
9. 3.06.07.01 - ¿La Entidad indica cuáles son las condicionantes externas o internas que pueden afectar el logro de los resultados que se desean alcanzar?			
10. 3.06.08.01 - ¿La Entidad indica los medios y recursos a utilizar necesarios para alcanzar las metas programadas?			
11. 3.06.09.01 - ¿En la Programación de las Operaciones se indica a los responsables de cada una de las metas o resultados que se desean alcanzar?			
12. 3.06.10.01 - ¿La Entidad establece que políticas deben aplicarse en la ejecución de las operaciones programadas, mediante documento por escrito o bien por medios electrónicos?			
▪ Logros:			
▪ Dificultades:			

Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

Tabla 21:
Presupuesto

ÍTEMS	CUMPLIMIENTO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
1. 3.07.01.01. - ¿Están establecidos y se mantienen controles necesarios en los Sistemas de Administración Financiera y Presupuestaria, de la Entidad con el fin de asegurar el cumplimiento requerido en todas las fases del presupuesto?			
2. 3.07.02.01 - ¿La entidad elabora e incluye en su presupuesto los posibles ingresos, compromisos y gastos en relación con sus actividades específicas contempladas en la programación anual de sus operaciones?			
3. 3.07.03.01 - ¿La entidad sujeta sus gastos totales a la disponibilidad de sus recursos, a las condiciones de financiamiento, límites presupuestarios, no pudiendo transferir gastos de inversión a operativos?			
4. 3.07.03.02 - ¿El presupuesto de la entidad indica sus operaciones de funcionamiento e inversión?			
5. 3.07.04.01 - ¿Qué mecanismos por escrito ha establecido la entidad para el control previo al compromiso?			
6. 3.07.05.01 - ¿Qué mecanismos por escrito ha establecido la entidad para el control previo a la obligación?			
7. 3.07.06.01 - ¿La Entidad cuenta con un sistema de registro para el Control de la Ejecución Presupuestaria, que controla el comportamiento de la ejecución financiera del Presupuesto?			
8. 3.07.07.01 - ¿Efectúan evaluaciones constantes sobre el grado de cumplimiento de los objetivos con relación a los ingresos recibidos y los gastos ejecutados?			
9. 3.07.08.01 - ¿La Entidad prepara reportes semanales, mensuales y anuales de ejecución presupuestaria, que incluyan información en el Presupuesto?			
10. 3.07.09.01 - ¿Se realizan evaluación de la ejecución presupuestaria tanto de forma periódica, durante la ejecución y cierre del ejercicio?			
11. 3.07.10.01 - ¿Las cuentas del presupuesto de recursos y gastos de la Entidad se cierran al 31 de diciembre de cada año?			
▪ Logros:			
▪Dificultades:			

Fuente: Comisión de Planificación (CPLAN)

CAPÍTULO V

ESTUDIOS DE CASO DEL ROL DE LA PLANIFICACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA DE LAS IES

LA PLANIFICACIÓN DE LOS DOCTORADOS EN LA GESTIÓN ACADÉMICA DEL POSTGRADO EN LAS UNIVERSIDADES. EL CASO DISEÑO EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA, EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

Orestes D. Castro Pimienta
UNIVERSIDAD DE LA HABANA

1. Introducción

Finalizando la segunda década del siglo XXI, la Educación Superior cubana se enfrenta a nuevos retos, como parte de una sociedad en revolución permanente, donde hay que buscar nuevas formas de articulación con la economía, la producción, los servicios, la sociedad toda.

La universidad tiene el encargo social de formar y contribuir a la educación integral de los profesionales que demanda el desarrollo actual y perspectivo del país, manteniendo y elevando los niveles de calidad, equidad y competitividad.

La universidad debe alcanzar el protagonismo que le corresponde, no solo en la revolución científica y tecnológica, en la creación y gestión de conocimientos, ciencias, tecnologías e innovación permanente, sino también, en su función crítica, movilizadora y transformadora de la sociedad.

Corresponde a cada universidad elaborar las estrategias que permitan cumplir su encargo social y alcanzar tan elevados objetivos, con los niveles de la calidad y competitividad que requieren los nuevos y cambiantes escenarios.

Los lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución han convocado a las universidades cubanas a un proceso de perfeccionamiento de sus estructuras y funciones, para elevar el protagonismo en las transformaciones del modelo.

El Instituto Superior de Diseño (ISDi), adscripto a la Universidad de la Habana, es el único centro de Educación Superior de su tipo en Cuba; en él se estudian las carreras de: Diseño Industrial y Diseño de Comunicación Visual.

Con una amplia y reconocida ejecutoria en la formación inicial de profesionales de calidad (pregrado), viene desarrollando una incipiente pero fructífera labor en la formación académica de postgrado, mediante la realización de Diplomados y la Maestría en Gestión de Diseño; sin embargo, en fecha relativamente reciente se ha producido un salto cualitativo, en relación con la obtención de Grados Científicos por parte de los docentes y directivos, los que están llamados a liderar los grupos y proyectos de investigaciones en los campos: Teorías e innovación de Diseño, Gestión de Diseño y Formación de profesionales del Diseño.

El ISDi ha desarrollado una amplia actividad científico técnica encaminada a la solución de problemas de la universidad, las empresas, la defensa del país y la sociedad en general, sin embargo, resulta necesario concretar investigaciones fundamentales en los campos mencionados, cuyos resultados tributen a la conceptualización del diseño como especialidad de doctorados.

El amplio quehacer de los docentes del ISDi, se refleja ya en el espectro visible de las publicaciones científicas, observándose su incorporación a la tendencia al crecimiento exponencial de las mismas y la presencia en revistas indexadas, libros técnicos y científicos de diversos sellos editoriales.

Con más de 2000 graduados en Diseño Industrial y de Comunicación Visual, con un número considerable de graduados en la Maestría en Gestión de Diseño, que constituyen el 34 % de su planta docente. (UH, 2018), y con un 19,9 % de doctores en ciencias en diversas especialidades, fundamentalmente en Ciencias Técnicas, Pedagógicas y Psicológicas, aspecto este último en el que se trabaja por alcanzar los elevados estándares de la Universidad de la Habana.

Por todo ello fue necesario elaborar una estrategia para gestionar eficientemente la formación de doctores en Diseño como área del conocimiento científico tecnológico.

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar la gestión académica del Programa de apoyo a la formación doctoral en Ciencias del Diseño, que se inició 2013 y rinde ya sus primeros frutos.

2. Desarrollo

La gestión universitaria, desde las perspectivas de las ciencias, las tecnologías y la innovación" ha de considerar tres aspectos fundamentales, partiendo necesariamente en primera instancia de la caracterización, a priori, de la universidad como institución, de los elementos que aporta la historicidad de su funcionamiento, evolución y resultados más exitosos.

En segunda instancia, dilucidar el entramado de las condiciones que son necesarias y suficientes para lograr una gestión universitaria efectiva, la naturaleza de las estrategias encaminadas no solo a lograr metas a corto plazo, sino aquellas finalidades superiores contenidas en el sistema de valores institucionales que permiten establecer la misión y visión que definen y orientan el futuro institucional.

En tercera instancia, aportar las "herramientas" conceptuales y metodológicas para asumir la gestión universitaria como objeto de evaluación interna, determinante de una línea base, científicamente fundamentada, que sirva de referente insoslayable para la evaluación externa y acreditación por órganos y organismos legalmente facultados, tanto nacional, como internacionalmente.

2.1. La Universidad como institución

La universidad como institución especializada para la formación profesional en los niveles superiores de la pirámide educacional de una sociedad, tiene antecedentes históricos ampliamente referenciados, procedentes de todos los confines geográficos y todas las culturas, alcanzando su configuración institucional más arraigada y característica en el medioevo, con las llamadas "universitas" (Pozo Ruiz, n.d.), en muchos sentidos, desgraciadamente semejantes a las universidades actuales.

Han existido y coexistido diferentes modelos universitarios, considerados clásicos, tales como el modelo Von Humboldt de mediados del siglo XIX en Alemania, que privilegiaba la relación entre la investigación docente y el aprendizaje. El modelo francés (Napoleónico), con un amplio aparato burocrático, reducción de la autonomía universitaria y marcada centralización y el modelo norteamericano marcado por las leyes del mercado, la competencia, la eficiencia en términos de rendimientos y la participación del capital privado en la financiación de las investigaciones que son de su interés. Estos modelos han dejado su impronta en las universidades como institución, sin embargo, el desarrollo universitario ha estado marcado también por diversos paradigmas y tendencias filosóficas, políticas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas de la educación superior. (Hiper medios para educación, 2016).

Las crecientes demandas sociales, la masividad obligada, el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las demandas del mercado laboral en cuanto al desarrollo de competencias laborales y profesionales cada vez más exigentes han sobrepasado las capacidades de los modelos de universidad que aún resultaban útiles, pero que comenzaron su negación dialéctica desde las postrimerías del siglo pasado.

La revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la internacionalización de los mercados, la globalización de los procesos y conflictos económicos, políticos, sociales y medioambientales, requieren nuevas formas de educación superior, que posibiliten respuestas coherentes a las demandas cambiantes y crecientes de las sociedades.

Se aprecian mayores y crecientes exigencias de las sociedades y los estados a sus universidades y estas se ven cada vez más obligadas a rendir cuentas de su gestión, de la calidad de sus egresados y de las respuestas que da no sólo a las exigencias de competitividad, sino también en cuanto a la formación integral de los ciudadanos en correspondencia con los modelos económicos y sociopolíticos que estos representan.

La universidad cubana tiene ante sí todos los retos del mundo actual, con la peculiaridad además de existir, subsistir y desarrollarse en las condiciones emanadas del bloqueo norteamericano, el reordenamiento económico y el perfeccionamiento de la sociedad en todos sus disímiles aspectos.

Se requiere un modelo flexible, cuyas peculiaridades contextuales no limiten su universalidad y potencialidades para la integración al concierto internacional de las universidades.

Los modelos son, en sentido general, representaciones esenciales, sistémicas y simplificadas de un objeto, proceso o fenómeno, del que se ha seleccionado las características necesarias y suficientes para su identificación y caracterización (Adúriz-Bravo, 2011).

Existen los más disímiles modelos, los que pueden ser objetuales, simbólicos, teóricos o metodológicos, entre otros.

En la universidad coexisten diversos modelos, que en muchos casos se presuponen y penetran mutuamente. Las funciones sustantivas de una institución de educación superior, orientadas a la formación integral del profesional, responden a las necesidades sociales y se expresa necesariamente en un modelo educativo, dicho modelo a su vez supone la existencia de un modelo de gestión de la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

2.2. La gestión universitaria. De las condiciones que son necesarias y suficientes para lograr gestión universitaria efectiva

Las universidades deben ser espacios para el desarrollo del pensamiento, la creación de conocimientos y generación de cultura, tanto para la singularidad educativa de la institución, como para lo diverso de la demanda social.

Perfeccionar la propuesta académica, en su intrínseca relación con la investigación, la actividad laboral y los procesos extensionistas resulta condición necesaria para la mejora continua de la universidad (Nieva,J., Martínez,O., 2016).

La mejora continua no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar los niveles de calidad de la educación superior que demanda la sociedad, implementar la mejora continua, tiene como premisa necesaria, la acción conjunta, coherente y unida de todos los factores y todos los actores universitarios (López,O., García,J., Batte,I. Cobas,M., 2015).

Alcanzar los estándares universitarios internacionalmente aceptados, a través de la mejora continua, implica elevados niveles de eficacia en la gestión universitaria, lo cual sólo es posible considerando como necesario un cambio cultural, una definición paradigmática, contar con la voluntad política coherente, las estrategias para realizarlo y los medios para lograrlo. (Rosario,V.,Marúm,E.,Barrera,M.,Alvarado,M.,, 2010).

La gestión universitaria deviene función que desarrolla y aplica la misión y visión institucional, las políticas y estrategias académicas, laborales, investigativas y de extensión mediante cuatro procesos: planificación, organización, ejecución y evaluación, enmarcados en la gerencia estratégica.

La gestión universitaria requiere un modelo que integre los procesos anteriores que sustente y respalde las estrategias institucionales, así como del apoyo de la tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el proceso y brinden información confiable a los decisores (Poza, Y.; Cruz , D.;Álvarez, G., 2010).

El término gestión puede resultar polisémico, pues suele entenderse como tarea, actuación, servicio, búsqueda, procesamiento, construcción, tecnología y en última instancia, como manera de hacer viable la gobernabilidad de una institución. (Lolas, 2006)

La gestión tiene que ir más allá de los procesos clásicos de la dirección organizacional: planificación, organización, ejecución y control, al referirse a la capacidad de los órganos de dirección para hacer cumplir la misión y los objetivos institucionales, en una aproximación sucesiva a la visión organizacional e institucional, no sólo en términos del objeto social, sino también de la coherencia entre este y los valores institucionales que le son inherentes (Durán, 2008, Gómez, M.Vidal,R. Ureñas y Acevedo, 2018).

El clima laboral favorable, cultura organizacional, competitividad (ser competentes), disponibilidad de recursos (o fuentes de obtención) y compromiso personal, son condicionantes de la gestión universitaria (Carballo, A., Priego, Ávalos, M., 2015).

Gestionar, por tanto, es mucho más que movilizar recursos para alcanzar un fin determinado o ejercer determinada forma de poder, pues debe estar orientada a movilizar fuerzas productivas o de servicio, en forma eficiente. Con legitimidad, ética, sostenibilidad, cuidando la integralidad e identidad institucional.

La gestión universitaria incluye las funciones consustanciales básicas, docente educativa, investigativa, de extensión, así como las laborales, de servicio y administrativas concomitantes. (Batista, A; Hernández, L ; González, O., 2017)

2.3. La gestión académica del postgrado en el ISDi

Las universidades deben ser espacios para el desarrollo del pensamiento, la creación de conocimientos y generación de cultura, tanto para la singularidad educativa de la institución, como para lo diverso de la demanda social.

Perfeccionar la propuesta académica, en su intrínseca relación con la investigación, la actividad laboral y los procesos extensionistas resulta condición necesaria para la mejora continua de la universidad (Nieva,J., Martínez,O., 2016).

La mejora continua no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar los niveles de calidad de la educación superior que demanda la sociedad, implementar la mejora continua, tiene como premisa necesaria, la acción conjunta, coherente y unida de todos los factores y todos los actores universitarios (López,O., García,J., Batte,I. Cobas,M., 2015).

Alcanzar los estándares universitarios internacionalmente aceptados, a través de la mejora continua, implica elevados niveles de eficacia en la gestión universitaria, lo cual sólo es posible considerando como necesario un cambio cultural, una definición paradigmática, contar con la voluntad política coherente, las estrategias para realizarlo y los medios para lograrlo (Rosario, V., Marúm, E., Barrera, M., Alvarado,M.,, 2010).

La gestión universitaria deviene función que desarrolla y aplica la misión y visión institucional, las políticas y estrategias académicas, laborales, investigativas y de extensión mediante cuatro

procesos: planificación, organización, ejecución y evaluación, enmarcados en la gerencia estratégica.

La gestión universitaria requiere un modelo que integre los procesos anteriores que sustente y respalde las estrategias institucionales, así como del apoyo de la tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el proceso y brinden información confiable a los decisores (Poza, Y.; Cruz , D.;Álvarez, G., 2010).

El término gestión puede resultar polisémico, pues suele entenderse como tarea, actuación, servicio, búsqueda, procesamiento, construcción, tecnología y en última instancia, como manera de hacer viable la gobernabilidad de una institución (Lolas, 2006).

La gestión tiene que ir más allá de los procesos clásicos de la dirección organizacional: planificación, organización, ejecución y control, al referirse a la capacidad de los órganos de dirección para hacer cumplir la misión y los objetivos institucionales, en una aproximación sucesiva a la visión organizacional e institucional, no sólo en términos del objeto social, sino también de la coherencia entre este y los valores institucionales que le son inherente (Durán, 2008; Gómez, M.Vidal,R. Ureñas, y Acevedo, 2018).

El clima laboral favorable, cultura organizacional, competitividad (ser competentes), disponibilidad de recursos (o fuentes de obtención) y compromiso personal, son condicionantes de la gestión universitaria (Carballo, A., Priego, Ávalos, M., 2015).

Gestionar, por tanto, es mucho más que movilizar recursos para alcanzar un fin determinado o ejercer determinada forma de poder, pues debe estar orientada a movilizar fuerzas productivas o de servicio, en forma eficiente. Con legitimidad, ética, sostenibilidad, cuidando la integralidad e identidad institucional.

La gestión universitaria incluye las funciones consustanciales básicas, docente educativa, investigativa, de extensión, así como las laborales, de servicio y administrativas concomitantes (Batista, A; Hernández, L ; González, O., 2017).

2.4. La gestión académica del postgrado en el ISDi

La gestión universitaria tiene un componente estático y un componente dinámico; el primero se refiere a las normas, procedimientos, metodologías, tecnologías y recursos, que en términos de

logística tiene la universidad en su conjunto o la instancia de gestión correspondiente (Facultad, Departamento, Unidad de Producción, etc.), considerando antecedentes, estados comparativos y análisis de las tendencias; mientras que, el componente dinámico se orienta al análisis del movimiento de las fuerzas internas y externas, correlacionando estas, procura el equilibrio entre la unidad institucional y la diversidad de intereses ideopolíticos, por áreas del conocimiento, administrativas, entre intereses de los diversos estamentos (estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores no docentes y otros), estableciendo las prioridades entre lo urgente y lo importante, procurando la unidad entre los intereses sociales, de los estamentos y los actores universitarios, considerando los primeros como determinantes en última instancia (Almuiñas R. y., 2017).

La interacción de los componentes estáticos y dinámicos de la gestión universitaria permite comprender la naturaleza de los cambiantes escenarios, la conexión entre fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, racionalidad y operatividad (Segredo, 2011).

Los elementos anteriormente analizados tienen una impronta propia en la actividad de postgrado.

La gestión académica del posgrado en el Instituto Superior Diseño no solamente responde a las necesidades de desarrollo profesional y científico de sus egresados, sino, además, a satisfacer las demandas de superación de otros profesionales vinculados a la actividad de diseño en el país. También está dirigido a los sectores empresariales necesitados de actualizar y ampliar sus conocimientos sobre la actividad y gestión del diseño como vía para mejorar la calidad de los productos cubanos y su competencia en el mercado nacional e internacional, así como en las decisiones que se adoptan para la importación y exportación de bienes y servicios. (Dirección de Investigación y Postgrados, 2018).

En la estructura actual del ISDi la actividad de postgrado es atendida directamente por la Dirección de Investigación y Postgrados que tiene asignadas como tareas centrales:

- Viabilizar el cumplimiento de la estrategia de superación del instituto.
- Asesorar y controlar desde el punto de vista metodológico, la ejecución de los programas de postgrado impartidos por los departamentos docentes.
- Asesorar y controlar el desarrollo exitoso de las Maestrías y potenciar la formación de Doctores en Ciencia, como formas superiores del Postgrado.
- Promover el postgrado entre los graduados de Diseño y otros profesionales afines a la actividad de diseño en el país.
- Promover el postgrado a nivel internacional.

El ISDi ofrece a los diseñadores cubanos un programa de formación posgraduada cuyas modalidades son: Cursos, Diplomados, Maestría y Doctorado.

La estrategia de postgrados parte de las necesidades sociales, evidenciadas en las demandas de profesionales competentes para resolver problemas en las más diversas áreas del conocimiento científico y tecnológico. A partir de esas necesidades identificadas, se determinan las líneas de investigación, dando lugar a los grupos de investigadores, con marcado carácter multidisciplinario. Los grupos canalizan su accionar mediante proyectos concretos. Los resultados de los proyectos de investigación sirven de fundamento para la organización de dos formas fundamentales: la superación y la formación de postgrados. La superación de postgrado incluye la preparación de los docentes más jóvenes, mediante cursos, entrenamientos y diplomados, mientras de la formación se orienta a niveles superiores, mediante los programas de maestría y doctorado.

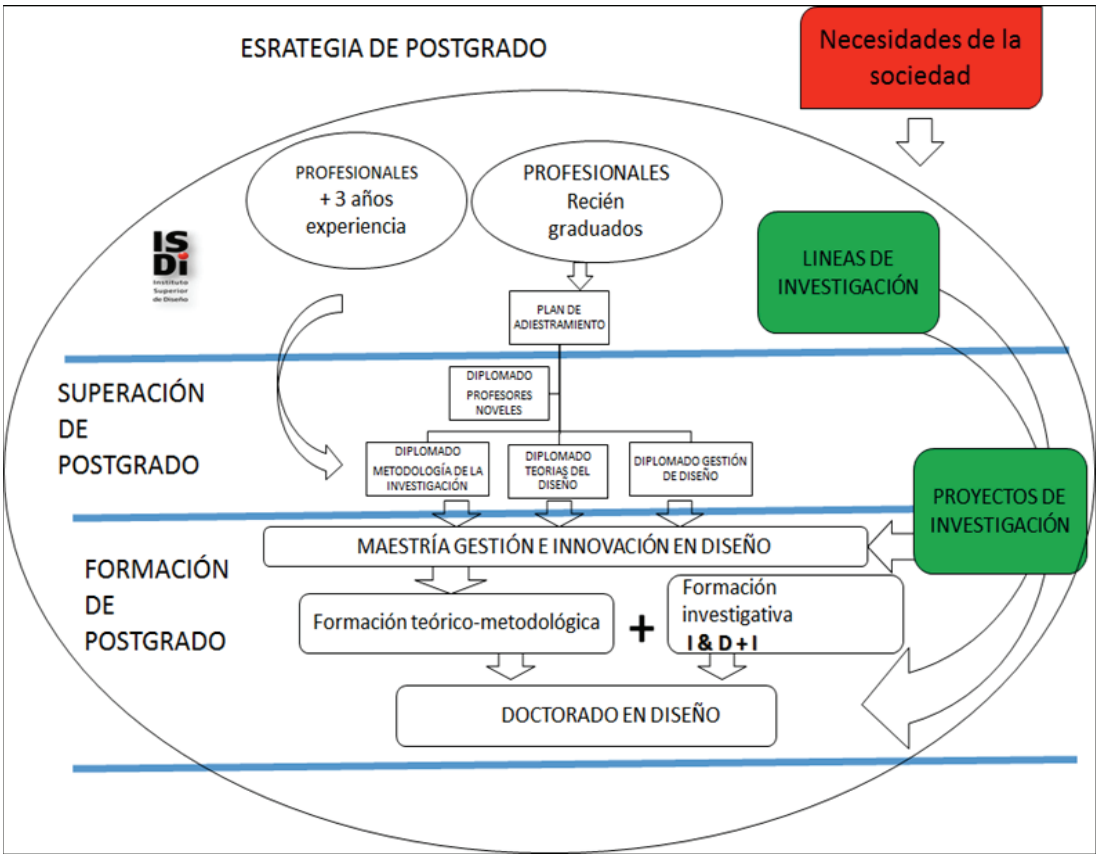


Figura 57: **Estrategia de postgrado del ISDi**
Fuente: Instituto Superior de Diseño (ISDi)

Cursos. Los cursos de postgrado previstos, se conciben dentro de las diferentes líneas temáticas asociadas a las Facultades y Departamentos.

También a solicitud, previo interés de una institución de la producción o los servicios pudiendo acordarse tanto el tema como la frecuencia.

Diplomados. Con el objetivo de satisfacer los requerimientos de superación profesional de los recién graduados del ISDi y otros profesionales vinculados a esta actividad se ofertan los siguientes diplomados:

- Formación de jóvenes profesores universitarios.
- Investigación científica en diseño. Incluye tres cursos de postgrado Visibilidad de la producción científica (redacción científica). La investigación científica en el proceso de doctorado. Investigación en Diseño.

Maestría. Con el fin de formar especialistas que posean un dominio profundo del método de investigación, amplia cultura científica y un conocimiento avanzado en el campo de Gestión e Innovación de Diseño y con habilidades en el trabajo de investigación y la docencia; que colaboren en la elevación de la calidad de los productos y servicios desarrollados en los diversos sectores económicos del país, así como en la comunicación asociada a los mismos, se presenta esta Maestría, en la que se estudian, de forma actualizada, los distintos aspectos relacionados con la actividad proyectual y en particular con la gestión e innovación de diseño.

- Gestión e Innovación de Diseño.

Atendiendo al objetivo del presente trabajo, centramos la atención en la planificación de los doctorados en el contexto en la gestión académica del postgrado.

3. Los doctorados en Diseño, rasgos esenciales de su planificación

La formación de especialistas de alto nivel, a través de la educación de postgrado, mediante un sistema de grados científicos para los graduados universitarios resulta una necesidad impostergable en las instituciones de Educación Superior.

Los claustros de excelencia de las universidades, tienen como uno de sus indicadores fundamentales el número profesores e investigadores con grados científicos en las diversas áreas

del conocimiento de las especialidades de su competencia. (Veitia, 2016).

El ISDi cuenta con veinte doctores en ciencias en diversas especialidades, fundamentalmente en ciencias filosóficas, pedagógicas, psicológicas y técnicas, todos vinculados de forma directa con la formación de diseñadores industriales y de comunicación visual.

El Diseño está reconocido como área de conocimientos científicos y tecnológicos por la Comisión Nacional de Grados Científicos, máxima instancia para la aprobación de programas de doctorados en Cuba. (Herrera, 2017).

Desde 2016 el ISDi es una institución adscripta a la Universidad de la Habana, por lo que tiene la condición de centro autorizado para la formación de doctores, con todos los requerimientos de la CNGC. Para tales efectos, se trabaja para alcanzar los requerimientos siguientes:

- Tener una masa crítica de Doctores en Ciencias en temas de diseño.
- Contar con resultados de investigaciones que avalen el proceso de formación de doctores.
- Acreditar publicaciones científicas en revistas indexadas o visibles en el espectro bibliográfico reconocido por la CNGC.

Sin embargo, fue necesario elaborar una estrategia a más corto plazo, a los efectos de dar respuesta a un creciente número de profesionales del Diseño en Cuba que, habiendo alcanzado el grado académico de Master en Diseño, se veían imposibilitados de continuar su preparación científica.

Desde el 2013 y hasta el 2016 se desarrolló un programa para la formación de docentes investigadores, denominado "PROFORDI", con el objetivo de preparar a los futuros aspirantes. Este programa ha contribuido a crear las condiciones para el desarrollo del diseño como área de conocimientos científico – tecnológicos válida para desarrollar investigaciones a nivel de doctorados.

La estrategia inicial seguida, se resume en la siguiente figura:

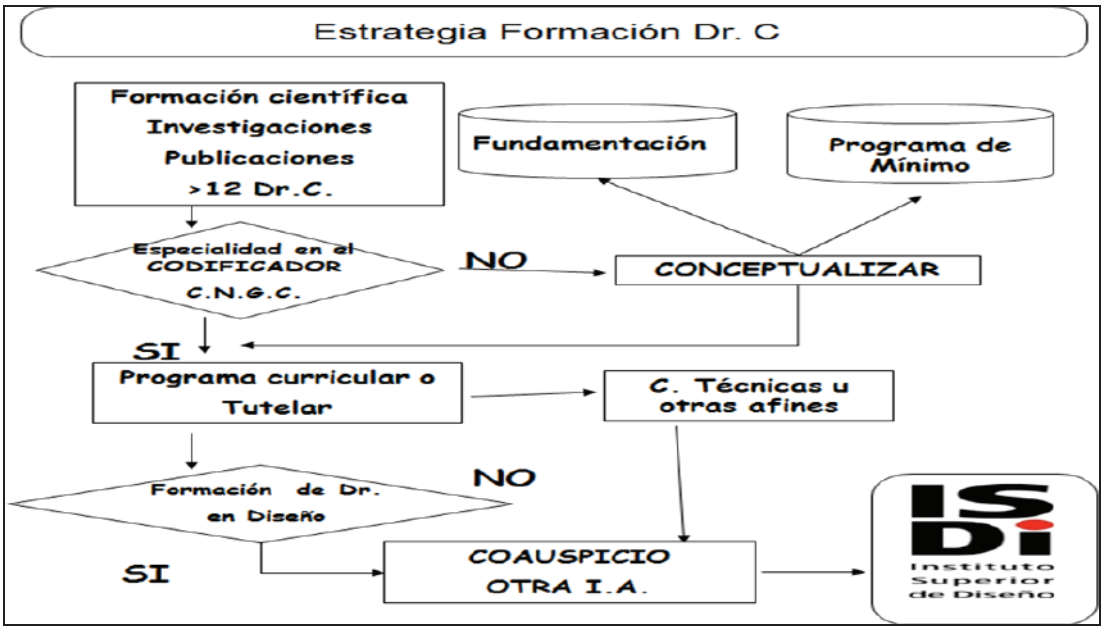


Figura 58: **Estrategia inicial para la formación de doctores**
Fuente: Instituto Superior de Diseño (ISDi)

El ISDi tiene potencialidades para propiciar la formación doctoral, entre las que cabe puntualizar:

- Voluntad política de los directivos y organizaciones del ISDi para alcanzar niveles de desarrollo superiores.
- Proyectos de Diseño pertinentes y viables.
- Amplia cantera de jóvenes profesores con formación de postgrado a nivel de Maestría.

Se aprecian además un conjunto de factores concomitantes, tales como el crecimiento de las publicaciones científicas, los resultados de las investigaciones, tener una masa crítica de doctores, la posibilidad de contar con tribunales idóneos, entre otros, lo que se resume en el gráfico siguiente:

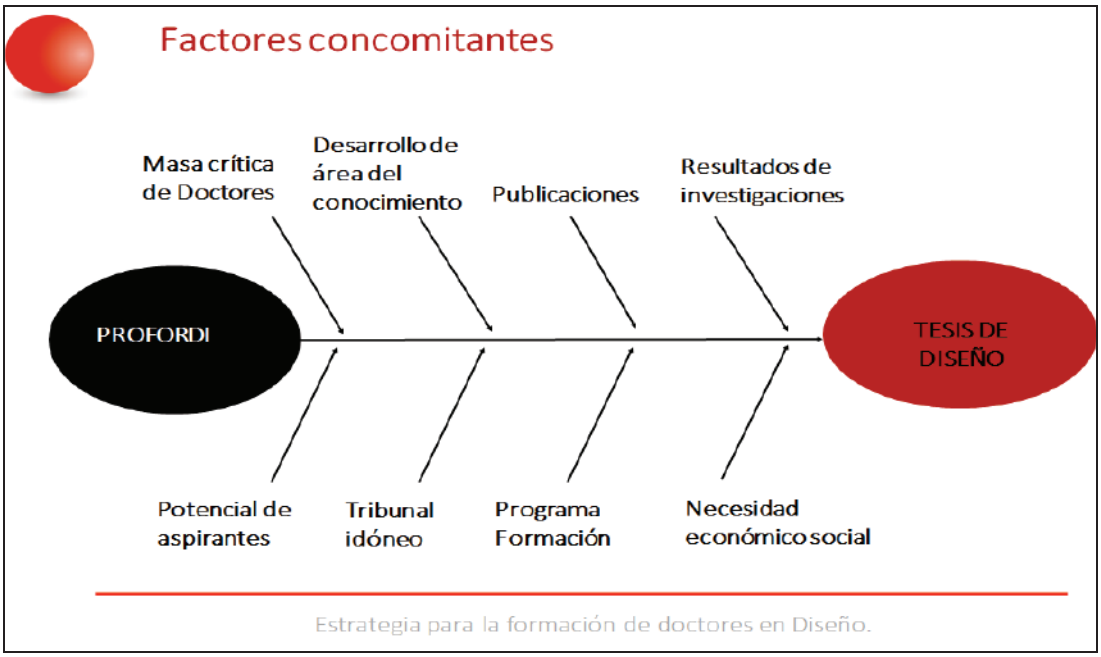


Figura 59: **Factores concomitantes**
Fuente: Instituto Superior de Diseño (ISDi)

El desarrollo de la estrategia inicial y la fundamentación de la presencia de los factores concomitantes permitieron la adopción del acuerdo 21.440.16 de la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba de marzo de 2016 (CNGC, 2016) que, con respecto a las tesis de doctorado, expresa:

1. Para cada aspirante que desarrolle tesis vinculadas con el área de conocimiento del diseño se presentara a través de la institución autorizada del aspirante la propuesta de programa de examen de candidato de especialidad en sus componentes general y complementario para la aprobación del pleno de esta instancia, de acuerdo con el acuerdo 12.365.09 de mayo de 2009 para temas que vinculen varias disciplinas científicas o especialidades.
2. Así mismo, se propondrán el tribunal correspondiente para el examen de candidato de especialidad y el tribunal de tesis para las defensas de tesis de diseño.
3. Una vez lograda la masa crítica de doctores en el área de conocimiento del diseño, las instituciones valorarán la posibilidad de proponer programas de formación doctoral en esa área.

La importancia que tiene el acuerdo 21.440.16 de la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba y su trascendencia, se resume en:

- Posibilita la continuidad de estudios al más alto nivel para los graduados del ISDi
- Los doctorantes podrán defender un tema en el área de conocimiento de su especialidad (Diseño)
- Los doctorantes realizarán el examen de especialidad en Diseño (Examen mínimo obligatorio para doctorados)
- Vincular los proyectos de investigación a la formación doctoral en diseño.
- Posibilidad de completar la llamada "pirámide" científica.
- Crea condiciones para formar una masa crítica de doctores en Diseño, que posibilite tener a mediano plazo un programa propio de formación de doctores en Diseño.
- El ISDi participará en las propuestas de miembros de tribunales, tutores, oponentes para los exámenes de especialidad, prefedefensa y defensa, los que pasarán por la aprobación previa de la CNGC.

En síntesis, los diseñadores tienen ahora la posibilidad de defender una tesis científica en las áreas de conocimientos de su formación y competencias profesionales y tener la titulación avalada por la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba.

A partir de la adscripción del ISDi a la Universidad de la Habana se analizaron los posibles escenarios, los que evidenciaron las posibilidades de defender tesis de diseño en diversas ramas, en dependencia de las peculiaridades del Diseño Industrial o de Comunicación Visual, es así que se pueden defender en Ciencias Técnicas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación, lo que se resume en la figura siguiente:

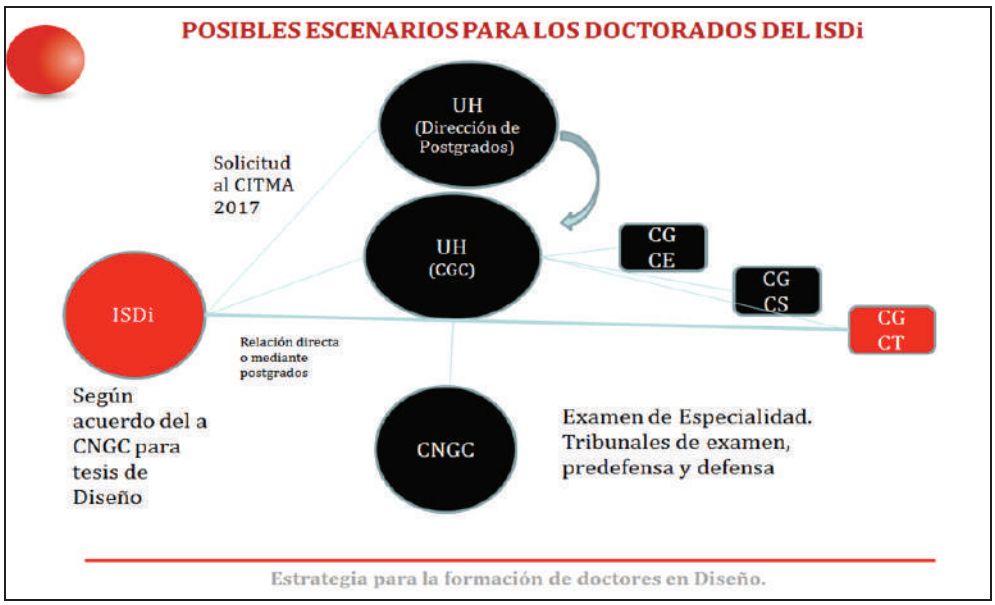


Figura 60: **Posibles escenarios en la UH**
Fuente: Instituto Superior de Diseño (ISDi)

3.1. Estrategia para la formación acelerada de los aspirantes a doctores en Diseño

Dentro del sistema de acciones para la formación acelerada de los aspirantes a doctores en Diseño, se plantean los siguientes elementos:

3.2. Sistema de acciones:

1. Constituir el Grupo Gestor del Programa de doctorado en Diseño.
2. Realizar el diagnóstico situacional del potencial científico a los efectos de un sistema de formación de doctores.
3. Determinar las personas del ISDi que se incorporarán a la preparación para hacer el doctorado en Diseño.
4. Determinar las personas de otras instituciones que se incorporarán a la preparación para hacer el doctorado en Diseño.
5. Crear una comunidad de aprendizaje para el desarrollo de los aspirantes, talleres de tesis, asesorías revisiones colectivas.
6. Crear un banco de doctores que puedan participar del proceso de doctorado en diseño (Tutores, oponentes, miembros de tribunal, consultantes o asesores)
7. Hacer un banco de temas (problemas) que son de interés, según su grado de generalidad (país, territorio e ISDi) y elaborar un plan de preparación de los aspirantes (Planificar, ejecutar y evaluar planes de desarrollo de los docentes investigadores (aspirantes) encaminados a cumplir rigurosamente los requisitos necesarios y suficientes para estar potencialmente preparado para defender un grado científico (investigaciones, publicaciones, eventos).
8. Aprobación de los temas por el CITMA.
9. Inscripción de los aspirantes en una Institución Autorizada (I.A) para doctorados.
10. Desarrollar los componentes del proceso de formación doctoral, esto es: Formación teórico-metodológica, formación investigativa y preparación y defensa de la tesis.

3.3. Etapas para la construcción del plan estratégico para la formación de doctores en el ISDi

A continuación, se detallan las etapas desarrolladas por el ISDi para la construcción del plan estratégico, así como sus principales características:

1. Etapa filosófica. Con las acciones siguientes:

- Estudiar las normativas del MES y de la CNGC.
- Determinar las políticas a seguir para la formación de Doctores en Ciencia en el ISDi.
- Conceptualizar la especialidad del doctorado.

En etapa se determinan los fundamentos y principios generales de este proceso, que son:
Fundamentos:

a) Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Objetivo 5 del MES (Lineamientos: 129,131-137 y 152)
b) Las normas y procedimientos de La Comisión Nacional de Grados Científicos actualizadas.
c) La experiencia de 30 años en la formación de diseñadores en Cuba, con cientos de graduados universitarios y decenas de docentes investigadores con Grado académico de Máster en Diseño y otros en formación de postgrado.
d) Definición de las políticas científicas y las líneas de investigación del ISDI.

2. **Etapa analítica.** Se realiza un diagnóstico de la situación del ISDi en relación con la formación de Doctor identifican los puntos fuertes y débiles de la universidad, así como las amenazas y oportunidades que ofrece el entorno. Se analizan las variantes posibles en la estrategia de formación de Doctores en Ciencia.

3. **Etapa operativa.** Se elabora el plan estratégico, fijando los objetivos y tareas a realizar para alcanzarlos, los recursos necesarios y sistemas de evaluación que se van a utilizar. Se precisan objetivos generales y específicos

Objetivos generales:

- Contribuir al desarrollo y acreditación del ISDI como universidad de excelencia, duplicando, como mínimo, el número de Doctores en los próximos cinco años.
- Alcanzar la condición de institución autorizada para la formación de Doctores en Ciencia en la especialidad de Diseño por la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba, a partir de lograr las condiciones necesarias y suficientes para ello.
- Elaborar un Proyecto Científico que permita desplegar las variantes que sean necesarias para logar la formación de docentes investigadores, capaces de defender el grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas en la especialidad de Diseño u otras afines con las esferas de actuación de un especialista en Diseño.

Objetivos específicos:

- Fundamentar la conceptualización de Diseño Industrial y para la Comunicación Visual para su inclusión como especialidad de doctorados o entre las áreas de las Ciencias Técnicas en el calificador de especialidades de la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba.
- Diseñar y ejecutar un proyecto de investigación para la formación de postgrado de docentes investigadores en el ISDI.
- Planificar, ejecutar y evaluar planes de desarrollo de los docentes investigadores (aspirantes) encaminados a cumplir rigurosamente los requisitos necesarios y suficientes para estar potencialmente preparado para defender un grado científico (investigaciones, publicaciones, eventos)
- Cumplir con los requerimientos de la Comisión Nacional de Grados Científicos para la aprobación de programas de doctorados y la condición de institución autorizada para tales propósitos. (Desarrollo de las áreas de sustentan el Programas, Facultades, Dptos., número de doctores ≥12, publicaciones indexadas o referenciadas, patentes, etc.)

4. Etapa de desarrollo. Concretar en la práctica las variantes previstas en el plan estratégico. Se determinan y organizan las tareas, de precisan las responsabilidades en las distintas áreas. Se seleccionan los aspirantes y tutores. Se determinan problemas y temas a investigar. Se desarrollan las variantes previstas. Se establece un sistema de evaluación, incluido el monitoreo y control de la efectividad y eficiencia.

En la actualidad se cuenta con 25 temas de investigación, aprobados por el Ministerio de Ciencias, Tecnologías y Medio ambiente (CITMA) y por el Ministerio de Educación Superior (MES). Todos los temas de doctorados están vinculados a proyectos de investigación asociados a programas nacionales, empresariales o institucionales.

Se establece una estructura piramidal para la concatenación de las acciones investigativas partiendo de las líneas de investigación y los proyectos de investigación que de ella se derivan teniendo en cuenta las necesidades reales planteadas por clientes potenciales tanto estatales como privados. Esta pirámide establece relaciones múltiples y dinámicas entre los líderes de las investigaciones, los doctorantes, los maestrantes y estudiantes de pregrado.

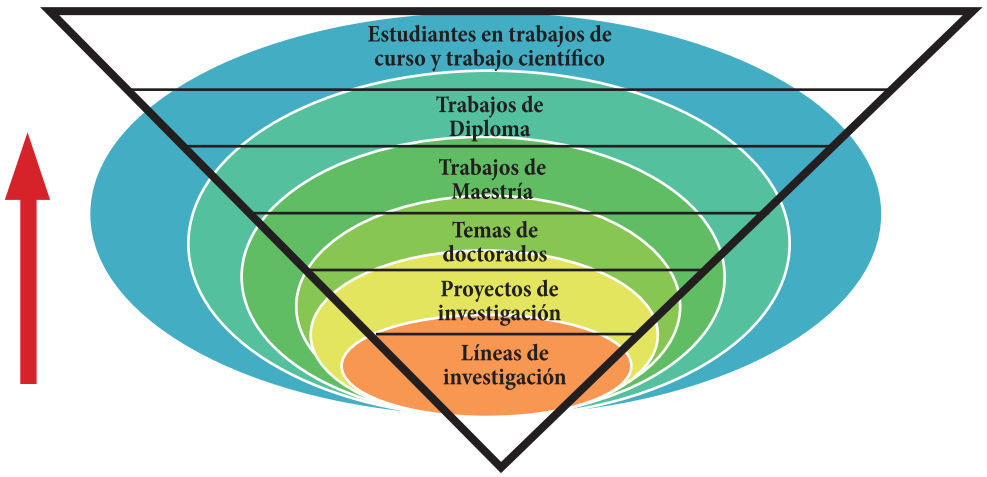


Figura 61: **Pirámide de investigación**
Fuente: Instituto Superior de Diseño (ISDi)

Partiendo de la estrategia, se ha elaborado un programa de apoyo a la formación doctoral, el cual tiene como objetivo general formar líderes proactivos de investigación en Diseño como área de conocimientos científico – tecnológicos, capaces de resolver problemas de carácter teórico, metodológico y práctico de la profesión, en el contexto nacional e internacional actual y perspectivo.

Este programa incluye siete conferencias metodológicas y treinta y cuatro talleres, que permiten guiar paso a paso a los aspirantes hasta la defensa de las tesis respectivas. Funciona como una comunidad de aprendizaje y se apoya en tutorías colectivas.

3.4. Gestión de estrategias de formación de doctores en Diseño

La gestión de estrategias de formación de doctores es un tema relativamente reciente en Diseño como especialización y área de conocimientos científicos, no obstante existen múltiples publicaciones bien referenciadas al respecto, las que dan luz acerca de cómo planificar y organizar dicha gestión. (Universidad de León, 2019) (Universidad de Valencia, 2019) (PHDOCTORADOS.COM, 2019)

El proceso de gestión de la formación doctoral parte de premisas insoslayables, la primera es considerar al aspirante o doctorante como el centro del proceso, en el que se resumen los atributos, derechos y deberes en sus diferentes roles, como:

- Capital humano.
- Gestor de información.
- Cliente.
- Beneficiario.

La segunda premisa establece que el doctorado no es un fin en sí mismo, sino que responde a líneas de investigación y proyectos para la solución de problemas reales de la sociedad, la producción y los servicios, los que pueden ser de diversa naturaleza, tanto teóricos, como prácticos, dando lugar a investigaciones fundamentales o aplicadas.

Se utilizan diversas formas organizativas, entre las que se destacan:

La tutoría colectiva. Se tomaron como referencia las experiencias de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) y a tales efectos se desarrolla un trabajo profesional en equipo, caracterizado por la complementariedad y la elaboración de estrategia para cada caso, es decir, hay una personalización de la atención a cada aspirante, se dedigna uno de los doctores como tutor o asesor responsable de atender y dar seguimiento al desarrollo de cada proyecto de tesis, velando por el cronograma acordado con cada aspirante. (Torres, 2011).

Acompañamiento. Se consideró la experiencia de este tipo de práctica en proyectos comunitarios y sus aplicaciones en el campo de la psicología, para ello se traen situaciones conflictivas que se presentan en el desarrollo de las investigaciones y en la construcción del cuerpo teórico de las tesis, se parte de una autoevaluación realizada por el aspirante y una demanda o solicitud de ayuda. Cada tutor le demuestra al aspirante cómo identificar la necesidad real que tiene y aportar herramientas para trabajar los distintos momentos del desarrollo del doctorado (es una relación profesional a partir de una demanda del aspirante y la disposición del tutor de colaborar, cooperar y dialogar. (Díaz, M.,García,J.,Legaño,M., 2018).

Es importante entender los roles de una manera diferente, redimensionando relaciones horizontales y no jerárquicas, de modo que tutor y aspirante alcancen una visión compartida del objeto de investigación y la metodología a utilizar. Para lograr un acompañamiento efectivo se aplican receptos de las llamadas comunidades de aprendizaje. (Rodríguez – Mena, López, C.L., Corral, R y otros, 2015)

Supervisión, ésta parte más de sus fundamentos psicológicos, considerando en menor medidas los aspectos del control o de carácter evaluativo propiamente dicho. Se precisa la necesidad de otra mirada, de modo que se establecen vínculos con las tutorías colectivas y se propicia en intercambio entre dos o más tutores. (Loubat O., 2005).

Taller de tesis se utiliza como colofón del proceso, donde los aspirantes hacen la presentación de resultados parciales ante la comunidad de aspirantes y tutores, en un ambiente de comunicación empática, sin dejar de tener elevados niveles de exigencia. Se tienen en cuenta las regulaciones de la Comisión Nacional de Grados Científicos para las predefensas de tesis. En los talleres de tesis se realizan aproximaciones sucesivas para elevar el nivel y calidad de las investigaciones y los informes escritos o tesis propiamente dichas. (Fernández, L., Guevara,J., 2017)

3.5. Doctorantes y tutores. Convergencias y conflictos

3.5.1. Los doctorantes

Los doctorantes se seleccionan a partir de una solicitud personal remitida por los espirantes al Decano del Facultado o al jefe de Dpto. Docente, que a su vez avala las posibilidades de los solicitantes y la vinculación del tema de doctorado con un proyecto de investigación del área que dirige.

Se requiere una propuesta y consentimiento de un Doctor en Ciencias (PhD) como tutor del doctorante. Los doctorantes deben presentar un diseño de investigación, avalado por el tutor, así como un cronograma de actividades a partir de los objetivos y tareas previstas en su diseño.

Una acción importante es insertarse en la pirámide de investigación de la Facultad, Departamento o en su defecto, proponer la estructura de la pirámide a partir de participación, es decir qué trabajos de maestría y tesis de pregrado se derivan y articulan con su tema de investigación.

Cada doctorante debe alcanzar los requisitos necesarios y suficientes previos a la predefensa de su tesis, ellos son:

1. Examen de la especialidad o su homologación por ser Máster en el área de conocimientos específica y documentar que dicho programa incluye en más del 70% los contenidos del programa de examen oficial.
2. Examen de problemas sociales de la ciencia y la tecnología (Filosofía).
3. Examen de idioma extranjero (En Cuba se aceptan: Inglés, Francés, Alemán o Ruso).
4. Dos publicaciones científicas en revistas indexadas en la Web of Science, Scopus, Scielo, Thomson Reuters y otras de igual impacto en vinculado al tema de tesis y de los últimos tres años.
5. Presentación de resultados en eventos científicos nacionales e internacionales.

6. Realizar con éxito la predefensa de una tesis ante una comisión de doctores aprobada por el consejo científico de la universidad.

3.5.2. Tutor o director de tesis. Construcción del perfil idóneo del tutor de tesis

El tutor es la figura académica y jurídica que avala y responde por la calidad científica de una tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias de determinada especialidad.

El tutor como condición necesaria debe ser Doctor en Ciencias en el área del conocimiento del tema de tesis, aunque lo puede ser en áreas afines, siempre con la aprobación de la Comisión de Grados Científicos de la universidad, lo cual es común en áreas emergentes cono Diseño. (Almaguer, 2016).

Al asumir la tutoría se acepta de facto una responsabilidad social, institucional y humana. La tutoría va mucho más allá de la dirección del trabajo de tesis, que se constituye en una etapa del proceso de formación del aspirante o doctorante.

Se debe establecer una relación empática y ética con otros tutores y los doctorantes, dando lugar a las tutorías colectivas, como método de complementariedad y espacio de reflexión, debate y orientación de los doctorantes.

El sistema de relaciones que se establecen entre los tutores y los aspirantes, deben partir necesariamente de un comportamiento ético en el ámbito universitario, como condición esencial para formar profesionales con las bases filosóficas y las convicciones necesarias para buscar la correspondencia entre el pensar y el saber ser, coherente con la historia, idiosincrasia y las tradiciones nacionales.

La universidad no es simplemente un medio de adquisición de conocimientos, sino una fuente inagotable de valores humanos, los que ineludiblemente se encuentran armónicamente configurados en una determinada moral. Es decir, sistema de normas de relación con el mundo.

Los tutores tienen el encargo social y los doctorantes el compromiso, de desarrollar relaciones éticas, con una impronta contemporánea, sin renunciar a los valores humanistas de todos los tiempos.

Virtud versus antivalores humanos, buena y malas conductas, sin maniqueísmos superfluos, es decir la aceptación crítica de determinadas normas de convivencia, la necesidad de contar con códigos comunes, que permitan la comunicación y socialización de los saberes, el saber hacer contextualizado y la conjunción del saber ser y saber vivir juntos.

Los tutores y doctorantes deben identificar, planificar y promover las relaciones morales en el proceso de investigación. Es importante precisar los principios esenciales que norman las relaciones entre los sujetos que investigan juntos, aunque con roles distintos en contextos y esferas de actuación que le son comunes.

Las conductas antisociales, el fraude, la doble moral deben ser borradas en las relaciones tutor – doctorantes. Lo ético, más que un objeto de conocimiento, es objeto de la praxis cotidiana de todos los sujetos involucrados en el quehacer investigativo.

Independientemente del objeto de estudio o la finalidad deseada de la investigación que se realice, la ética y concretamente el cumplimiento de las normas de relación con el mundo se constituye en un eje transversal en el contexto de una realidad cambiante y rica en su diversidad, en medio de la internacionalización y globalización de los procesos.

Un aspecto polémico es el referido a la autoría y los derechos a la propiedad intelectual entre los doctorantes y tutores. Debe quedar claro que, según nuestro punto de vista, los derechos de autor sobre la tesis corresponden al doctorante y en los alcances previstos en la ley a la universidad que desarrolla el programa de doctorado.

En relación con las publicaciones periódicas, libros y ponencias a eventos derivadas del proceso de investigación que sirve de base a la tesis doctoral, corresponden el primerísimo lugar al doctorante, sin detrimento de los que pueda tener el tutor, sobre aquellos trabajos realizados de conjunto entre doctorantes y tutores, dicho de otro modo, la autoría o coautoría, es un hecho conjunto, consciente y consensuado entre doctorantes y tutores, no ocurre de modo automático, ni es un derecho "per se" de uno u otro.

El trabajo de tutoría se debe caracterizar por la unidad dialéctica de dos procesos que se presuponen y complementan, el acompañamiento y la supervisión en el sentido y alcances descritos en este trabajo.

3.5.3. Prospectiva en la gestión del doctorado

Al análisis prospectivo es una necesidad de la planificación de los programas de doctorado, máxime si se tiene en cuenta que la obtención del título de doctor no es una finalidad en sí misma, sino más bien un medio para alcanzar niveles superiores en el dominio de competencias investigativas y en la formación integral del especialista – investigador.

La comprensión de la naturaleza y características predecibles del futuro a corto y mediano plazos, permite proyectar las investigaciones, considerando los posibles sucesos posteriores, lo que mejora el alcance de las acciones investigativas y la predicción de los posibles impactos de los resultados ante escenarios cambiantes y desconocidos al momento del diseño de la investigación. (Acosta Silva, 2018).

Considerar la dimensión prospectiva de la investigación permite que tutores y doctorantes puedan determinar con más claridad los resultados necesarios, los deseados y los posibles en su proyección futura. Desde una visión bien fundamentada, es una organización que sabe hacia dónde quiere y pudiera ir, con propósitos y objetivos claros. (Almuiñas J. L., 2012).

Al gestionar el programa de doctorado y en particular las investigaciones que le sirven de base, es necesario tener en cuenta que partiendo de sus antecedentes y sus fundamentos (estado del arte) y la constatación del estado actual del desarrollo de un fenómeno (diagnóstico), es posible representar holograméticamente la solución prospectiva, un pronóstico, es decir, de la certeza del pasado y presente a la incertidumbre del futuro imprevisible.

La prospectiva en la investigación ha de considerar las tendencias emergentes hoy convertidas en posibles paradigmas del futuro, es así que globalización, TIC, hipercompetencias, megainformación o cibercultura tiene hoy múltiples indicios marcando las posibilidades futuras. "… la prospectiva de los doctorados debe encaminarse en primera instancia a pensar sobre la transformación de su sociedad en nuestro caso participando en la construcción ciudadana y de nación." (Soto, 2009).

3.5.4. Ciclo completo en la formación doctoral. La innovación como exigencia intrínseca

Considerar la preparación de los doctorantes como un ciclo completo, como un anillo de la espiral formativa de los profesionales al más alto nivel del postgrado resulta un crecimiento en el alcance de este tipo de formación. Hay que tener en cuenta que el doctorado debe vincular lo académico e investigativo, privilegiando esto último, no sólo por las competencias que demandan tanto intelectuales como prácticas, sino por la diversidad de estas, al abarcar un área específica de conocimientos científico tecnológicos, de gestión de la información, de trabajo grupal y liderazgo, pues el grado a alcanzar implica la capacidad para dirigir proyectos y grupos de investigadores de igual o inferior nivel académico, ser el vértice de la pirámide investigativa, antes referida en este trabajo.

Para hablar de un ciclo completo resulta imprescindible hacer referencia a la innovación, no sólo como un tipo específico de investigación, que completa o complementa las investigaciones

fundamentales (teóricas) y aplicadas (empíricas), sino como un elemento que sustancia toda investigación, para poder alcanzar la deseable novedad científica. En los nuevos y perspectivos escenarios del desarrollo de la Educación superior en Cuba se apuesta por la integración de la ciencia, la tecnología y la innovación. El Ministro de Educación Superior de Cuba, hace referencia a la necesidad de analizar el papel de la innovación, "… una reflexión estratégica en torno a la investigación, la innovación y la formación doctoral en la educación superior cubana y a un análisis sobre sus aportes al desarrollo sostenible e inclusivo del país" y lo precisa que como una de las principales transformaciones en marcha en la enseñanza universitaria en Cuba, y su incorporación al sistema de trabajo y a los objetivos estratégicos 2017-2021 del MES (2017). (Saborido, 2018).

3.5.5. Políticas para la formación de doctores en el ISDi

Las estrategias desarrolladas han tenido en su base las políticas científicas de la institución, es decir las proyecciones más generales, en consonancia con la misión y la visión institucional, dando lugar a los objetivos generales y los sistemas de acciones para alcanzarlos. Es por todo ello el Consejo Científico del ISDi ha formulado y aplica las políticas científicas siguientes:

- La formación de doctores no es un fin en sí mismo, es un medio para proveer y desarrollar competencias en los docentes investigadores para resolver problemas sociales, estéticos, económicos y ambientales mediante la investigación científica y la dirección de proyectos.
- El sistema de formación de doctores en responsabilidad de las máximas autoridades del ISDI, las tesis son responsabilidad de los aspirantes y los tutores designados al efecto.
- El sistema de formación de doctores es una consecuencia lógica del desarrollo colectivo e individual del potencial científico.
- Existirá un vínculo directo entre los grupos de investigación, las líneas de investigación y los temas de doctorados, en función de la solución de problemas científicos de la sociedad y la universidad en particular.
- El doctorado formará parte del sistema de formación de postgrados e integrará como proceso a las formas precedentes.

4. Conclusiones

La estrategia de formación de doctores en Diseño permite logar investigadores capaces de

realizar aportaciones originales en las disciplinas del Diseño de la más alta calidad resulta hoy una realidad internacional en un mundo globalizado y un reto en el contexto cubano.

El diseño como área del conocimiento científico resulta de la integración compleja de ciencias diversas, lo que lo convierte en un entorno de convergencia de distintos saberes, la especialidad de diseño se ubicaría dentro de las Ciencias Técnicas en el actual codificador de especialidades de la CNGC, con independencia del tema de la tesis que se presente, considerando que las carreras de pregrado de diseño en Cuba han sido situadas históricamente en la ciencias técnicas, no obstante, los temas de Comunicación Visual pudieran ser defendidos en Ciencias de la Comunicación.

El pensamiento de diseño, su sistematización teórica en el ámbito académico ha cobrado visibilidad en la última década como herramienta para reconciliar distintas posturas epistemológicas y producir un conocimiento aplicado, sintético y situado en contextos, espacios y tiempo.

La preparación de los tutores resulta una necesidad impostergable para elevar la calidad del proceso de formación de los aspirantes, a los efectos de incrementar la efectividad de las tutorías realizadas.

En el caso de Diseño como área de conocimiento científico tecnológico emergente, resulta una condición necesaria, la actualización metodológica para la investigación en los procesos doctorales y trazar objetivos, así como estrategias comunes. Contar con una masa crítica de doctores en ella.

5. Referencias Bibliográficas

Bustos,E., Cerecedo,M.,García, M. (2015). *Modelo de gestión de conocimiento para el desarrollo de posgrado: estudio de caso.* Hitos de ciencias económico- administrativas, 43-52.

López,O., García,J., Batte,I. Cobas,M. (2015). *La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior.* EDUMECENTRO, 196-215.

Nieva,J., Martínez,O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente.* Revista Universidad y Sociedad, 14-21.

Acosta Silva, A. (2018). *Estudio de prospectiva del postgrado en la Universidad de Guadalajara.* 2015-2030. Recuperado el 3 de julio de 2019, de http://cipv.cga.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/prospectiva_posgrado.pdf

Adúriz-Bravo, A. (2011). *Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución.* En L. G. (coord.), Didáctica de las ciencias naturales. El caso de los modelos científicos (págs. 141-161). Buenos Aires: Logar.

Almaguer, L. (2016). *La tutoría de estudiantes de doctorado ¿asunto zanjado? Correo Científico* Médico, 799-803.

Almuiñas, J. L. (2012). *Prospectiva, planificación estratégica y evaluación institucional en las Instituciones de Educación Superior.* La Habana: Editorial Universitaria. MES.

Almuiñas, R. y. (2017). *La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior desde la perspectiva de la integración de los procesos estratégicos.* En Gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (págs. 73-92). Guayaquil: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Batista, A; Hernández, L ; González, O. (Nov. de 2017). *Gestión integrada de procesos sustantivos en una universidad innovadora: deber ser de la Extensión Universitaria.* Congreso Universidad,. La Habana, Cuba: UH . Recuperado el 13 de junio de 2019, de http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/983>. Fecha de acceso: 13 june 2019

Carballo, A., Priego, Ávalos, M. (2015). *Clima organizacional y satisfacción laboral en el personal operativo federal del programa caravanas de la salud en Tabasco, México. Hitos de Ciencias Económico Administrativas.*

Del Humberto Marimón, M. E. (2014). Recuperado el 18 de junio de 2019, de Formación doctoral: *un reto a la gestión académica de la Universidad médica cubana contemporánea.:* http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/648

Díaz, M.,García,J.,Legaño,M. (2018). *Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria.* Transformación, 44-57.

Dirección de Investigación y Postgrados. (2018). *Informe de Balance Anual ISDi - UH.* La Habana.

Durán, M. M. (2008). *Ciencias Económicas* 26-No. 2: 2008, 355-375 .

Fernández, L., Guevara,J. (2017). *Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica.* Cuadernos de Investigación Educativa, 31-46.

Franky, J. (2015). *El acto de diseñar...entre otras quijotadas.* Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Frascara, J. (2010). *Diseño y comunicación.* Buenos Aires: DIVINE EGG.

Gómez, M.Vidal,R. Ureñas,Y., Acevedo,C. (2018). *Administración por valores: Estrategia de mejoramiento.* Espacios, 23.

Herrera, M. Á. (25 de Septiembre de 2017). *Diseño: entre el diseño científico y las ciencias de lo artificial.* Recuperado el 1 de Julio de 2019, de http://www.nosolousabilidad.com/articulos/diseno_cientifico.htm

Hiper medios para educación. (15 de 9 de 2016). Recuperado el 11 de junio de 2019, de https://materialeseducativosmultimedia.blogspot.com/2016/09/los-modelos-clasicos-de-la-universidad.html

Horruitiner, P. (2007). *El problema de la calidad, el acceso y la pertinencia.* Capítulo VI del libro la universidad cubana: el modelo de formación. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XII No. 4. Pp. 92-132.

Lolas, F. (Junio de 2006). *Sobre los modelos de gestión universitaria.* Recuperado el 1 de Julio de 2019, de https://www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/.../26520833_Sobre_modelos_de_gestion_universitaria

Loubat O., M. (2005). *Supervisión en Psicoterapia: Una Posición Sustentada en la Experiencia Clínica.* Terapia Psicológica, vol. 23, núm. 2, 75-84.

María Valencia,B.,Alba,B.,Herrera,K. (2016). *La gestión del conocimiento y su relación con la innovación y la mejora continua en modelos de gestión.* Cofin Habana vol.10 no.1 La Habana ene:jun. 2016.

Morin, E., & Delgado, C. (2017). *Reinventar la educación. Abrir los caminos a la metamorfosisi de la humanidad.* La Habana: UH.

Núñez,J., et al. (2011). Cuba: University, Innovation, and Society: *Higher Education in the National System of Innovation.* Universities in Transition , B. Goransson y C. Brundenius (eds.), 97-118.

Pérez, M., & Peña, S. (2015). *Diseño: el objeto de la profesión.* A3Manos, 6-26.

PHDOCTORADOS.COM. (20 de Mayo de 2019). Obtenido de https://www.phddoctorado.com/Doctorado-PhD/Dise%C3%B1o/

Poza, Y.; Cruz , D.; Álvarez, G. (2010). *Sistema de gestión académica para la universidad.* "XIV Congreso Internacional de Informática en la Educación". La Habana: Editorial Universitaria,.

Pozo Ruiz, A. (s.f.). *Alma Mater. Hispanse.* Recuperado el 11 de junio de 2019, de https://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm

Rodríguez – Mena, López, C.L., Corral, R y otros. (2015). *La comunidad de aprendizaje "Madiba". Memorias de un viaje.* La Habana.: Ediciones Acuario.

Rollez, R. S. (12 de julio de 2018). www.isdi.co.cu. Obtenido de http://www.isdi.co.cu/index.php/site/detallenoti/288.

Rosario,V.,Marúm,E.,Barrera,M.,Alvarado,M.,. (2010). *La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación.* Educación y Ciencia, Cuarta Época. vol. 1, num. 2 , 91.

Saborido, J. (2018). *Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba.* Revista Cubana de Educación Superior, 4-18.

Saldana Campos, L. (2017). *La Universidad como institución pertinente en el avance de la sociedad. Educ Med Super* , pp.222-231.

Segredo, A. M. (2011). *La gestión universitaria y el clima organizacional.* Educación Médica Superior.

Soto, D. (2009). *Los Doctorados en Colombia. Un Camino hacia la Transformación Universitaria.* Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 152 - 195.

Sweezy, P. M. (1954). *The Theory of Capitalist Development.* New York.

Torres, M. (2011). *La tutoría en programas de doctorado*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 315-344.

UH. (12 de julio de 2018). http://www.uh.cu/noticia/cosecha-30-del-isdi.

Universidad de León. (24 de Junio de 2019). Recuperado el 24 de Junio de 2019, de https://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-doctorado/gestion-de-actividades-y-deposito-de-tesis

Universidad de Valencia. (24 de Junio de 2019). Obtenido de https://www.uv.es/doctorat-benestar-social

Valencia,B.,Alba,M.,Herrera,K. (2015). *La gestión del conocimiento y su relación con la innovación y la mejora continua en modelos de gestión.* Cofin Habana, 101-112.

Veitia, F. (2016). *Desarrollo profesional de los docentes: un indicador esencial de calidad para la excelencia.* Medicentro Electrónica vol.20 no.1, 30-43.

"La administración estratégica no es un baúl lleno de trucos mágicos ni tampoco un montón de técnicas. Es un razonamiento analítico y un compromiso de recursos para la acción. Sin embargo, sólo cuantificar no es planificar. Algunos aspectos más importantes de la administración estratégica no se pueden cuantificar".

Peter Drucker.

La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) promueve permanentemente el desarrollo de investigaciones y publicaciones relacionadas con la gestión de las Instituciones de Educación Superior; así, el libro: "El rol de la planificación en la gestión universitaria. Experiencias y resultados", es la derivación del trabajo conjunto de docentes investigadores vinculados con la planificación y desarrollo institucional, con gran experiencia en la gestión universitaria y con filiación a distintas Instituciones de Educación Superior de América Latina y El Caribe que forman parte de la mencionada red temática internacional.

Esta obra presenta reflexiones, análisis y resultados de investigaciones, así como experiencias y estudios de casos, que permitirán comprender de manera más profunda la relación entre la planificación institucional y los resultados de la gestión universitaria en los últimos años.

Félix Wilmer Paguay Chávez
Director de Planificación y Desarrollo Institucional
Universidad Politécnica Estatal del Carchi ECUADOR

ISBN: 978-9942-914-70-5
9789942914705

Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Calle Antisana y Avenida Universitaria
Teléfono: (+593) 062 224 079 / 062 224 080
www.upec.edu.ec
Tulcán—Ecuador