

REVISTA

GPT



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

Artículos

Personas:

Liderazgo educativo
Enseñar a investigar
Motivaciones de los alumnos
internacionales de grado y metáforas
sobre el rol docente universitario.

Tecnología:

Cultura de innovación como modo de
relación en grupos de investigación
y cultura de innovación en la gerencia
de un grupo de universidades.

30



FACULTAD TECNOLÓGICA

CENTRO DE POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA
INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO TECNOLÓGICO

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



DIPLOMADO

GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO



Según Resolución Exenta N° 02682 del 20 de Abril de 2010

Mas información sobre fechas y código SENCE con:

Srta. Natalia Romero

Fono: **227180527**

Email: **natalia.romero@usach.cl**

ADMISIÓN **2018**
www.logt.usach.cl

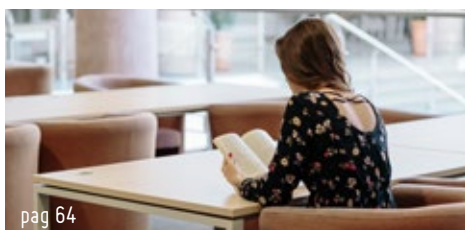
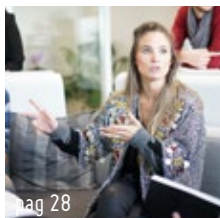
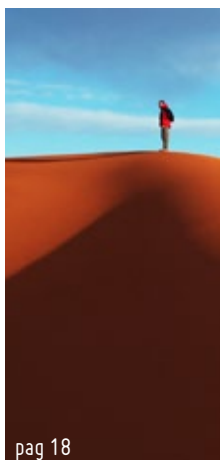


TABLA DE CONTENIDOS

3 EDITORIAL

Por el Director ejecutivo

PERSONAS

08 El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional

Del autor **Boris Alberto Riveros Valdés**

18 Enseñar a investigar: Una propuesta de acompañamiento al seminario de título de estudiantes de Tecnólogo en Automatización Industrial

De los autores **Juan Carlos Travieso Torres**, **Nicole Abricot Marchant** y **Antonio Gutiérrez Osorio**.

28 Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado

De las autoras **Silvina Elías** y **Virginia Corbella**

42 Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina

De las autoras **Laura Vugman**, **Patricia Durand** y **María Cristina Plencovich**

TECNOLOGÍA

54 Cultura de innovación como modo de relación en grupos de investigación de una Universidad Colombiana

De los autores **Susana Crespo Jaramillo**, **Luciano Gallón Londoño** y **Richard Uribe Hincapié**

64 Aspectos de la cultura de innovación en la Gerencia de las universidades del Distrito de Santa Marta, Colombia

De la autora **Sugey Martha Issa Fontalvo**

EDITORIAL

TRIGÉSIMA EDICIÓN

En esta edición N° 30, saludamos por tercera y última vez en el presente año, a toda nuestra comunidad de lectoras y lectores de la Revista Electrónica "GESTIÓN DE LAS PERSONAS Y TECNOLOGÍA".

Consideramos que es importante comunicarles que durante el segundo semestre del 2017 y, en gran medida como había sido planificado, la Revista fue incorporada a una red y a un importante sistema de información científica. Para ser más precisos, durante el mes de octubre del año 2017, la Revista se integró a **LATIN REV**, Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, proyecto liderado por FLACSO Argentina. Por otra parte, y con fecha 22 de noviembre del presente, se aceptó oficialmente a través de una constancia de indización, la incorporación de la Revista GPT al Sistema de información científica **REDALYC**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sin duda, una muy buena noticia que valida la calidad editorial de nuestro medio de comunicación electrónico. A esta fecha, seguimos siendo evaluados en SCOPUS y estamos terminando de elaborar nuestra postulación a SCIELO Chile.

Volviendo a la presente edición, señalar que, varias son las temáticas que se abordan en cada artículo presentado, ya sea en la modalidad de ensayos o de resultados de investigación. De esta forma, tópicos tales como "El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional", "Enseñar a investigar: Una propuesta de acompañamiento al seminario de título de estudiantes de Tecnólogo en Automatización Industrial", "Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado" y "Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina" son los temas principales de la sección "Personas". En la sección de Tecnología, los trabajos que se exponen están relacionados con las temáticas de "Cultura de innovación como modo de relación en grupos de investigación de una Universidad Colombiana" y los "Aspectos de la cultura de innovación en la Gerencia de las universidades del Distrito de Santa Marta, Colombia".

Aun mayor nivel de detalle y considerando el título de cada trabajo, sus autores y un breve resumen, en orden de publicación en las respectivas secciones de Personas y de Tecnología, se presentan las siguientes contribuciones:



SECCIÓN PERSONAS

El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional, del autor Boris Alberto Riveros Valdés.

La literatura sobre la mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección al organizar prácticas pedagógicas en los centros educacionales que incrementen los resultados de aprendizaje de los alumnos. Este artículo revisa el concepto de liderazgo educativo como factor esencial en la mejora de los resultados y la gestión de los mismos establecimientos. Hasta ahora, los directores han tenido escasa influencia para incidir en la mejora de las prácticas docentes al interior de la escuela, pero a partir del año 2004, la autonomía de los directores aumenta gracias a la Ley 20.501, normativa que orienta la investigación y el desarrollo de políticas que potencien el liderazgo pedagógico.

Enseñar a investigar: Una propuesta de acompañamiento al seminario de título de estudiantes de Tecnólogo en Automatización Industrial, de los autores Juan Carlos Travieso Torres, Nicole Abricot Marchant y Antonio Gutiérrez Osorio.

Considerando las dificultades enfrentadas por nuestros académicos investigadores al guiar a estudiantes de la carrera Tecnólogo en

Automatización Industrial de la Universidad de Santiago de Chile en procesos de titulación que involucran actividades de investigación, este estudio describe la propuesta de acompañamiento ejecutada. Siguiendo la metodología de aprendizaje basado en proyectos, se definió y dio a conocer un proceso detallado de acompañamiento que implicó definir que se abordarían temas de investigación aplicada, dar un alto grado de responsabilidad a los estudiantes, e incluyó el desarrollo de una nueva consigna de evaluación de los avances de la asignatura terminal correspondiente al Seminario de Título.

Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado de las autoras Silvina Elías y Virginia Corbella.

La internacionalización de la educación superior (IES) es una problemática que se ha instalado desde hace varios años y sigue hoy en día siendo objeto de estudio.

Una de las estrategias y acciones que se han aplicado tradicionalmente para internacionalizar la educación superior es la movilidad estudiantil.

Este es un fenómeno mundial cuyo origen se remonta al siglo XV, sin embargo, ha sido en las últimas décadas cuando ha comenzado a ser considerada como una de las facetas más notorias en los procesos de internacionalización de la Educación Superior.

Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina, de las autoras Laura Vugman, Patricia Durand y María Cristina Plencovich.

Este trabajo presenta los resultados parciales generados en el marco de una investigación sobre los académicos en el sistema universitario agrario en la Argentina. Se analizan los resultados de un cuestionario que fue respondido por 793 docentes. Se identificaron conceptos metafóricos con los que los docentes-investigadores describen, por un lado, el rol de los docentes universitarios en general y, por otro lado, su rol en particular a partir de expresiones metafóricas propias.

SECCIÓN TECNOLOGÍA

Cultura de innovación como modo de relación en grupos de investigación de una Universidad Colombiana, de los autores **Susana Crespo Jaramillo, Luciano Gallón Londoño y Richard Uribe Hincapié**.

Este trabajo presenta una propuesta de un modelo para documentar y medir la cultura de innovación, entendiendo a la cultura como modo de relación. Se desarrolla teniendo en cuenta los modos de relación asociados a los elementos y características con los que se presenta la innovación a partir del trabajo en grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Medellín. Con el modelo se puede identificar elementos y características sobre los que se podrían hacer intervenciones deliberadas que potencien la cultura de innovación de los grupos. Y

Aspectos de la cultura de innovación en la Gerencia de las universidades del Distrito de Santa Marta, Colombia, de la autora **Sugey Martha Issa Fontalvo**.

El presente artículo es producto de la investigación cuyo propósito fue identificar los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las

universidades del distrito de Santa Marta. La metodología utilizada fue bajo el paradigma de investigación positivista, no experimental, transeccional, descriptiva y de campo. La población finita estuvo constituida por 37 empleados. Como instrumento para la recolección de datos se elaboró un cuestionario utilizando las categorías de respuestas de tipo Likert de 12 ítems. Los resultados de esta investigación, indican que se reconocen los empleados innovadores, se concluye que, la gerencia les permite a los empleados desarrollar su capacidad de liderazgo y se recomienda fortalecer la presencia de los aspectos de la cultura de innovación que incrementen el aprendizaje organizacional.



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE



Finalmente y, junto con desearles a todos y cada uno y una de ustedes una muy feliz navidad y próspero nuevo año, nos permitimos recordarles que las opiniones, reflexiones y planteamientos expresados por cada uno de los autores y autoras, son de su exclusiva responsabilidad. Estamos seguros en que esta trigésima edición de la Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, cumplirá con las expectativas, intereses y necesidades de toda la comunidad de lectoras y lectores.

Dr. Julio González Candia

Director Ejecutivo

Revista Gestión de las Personas y Tecnología

www.revistagpt.usach.cl

www.revistas.usach.cl/gpt

Diciembre 2017

TRIGÉSIMA EDICIÓN

Cantidad de artículos recibidos para esta edición (nuevos y pendientes de edición anterior).	17 artículos en la modalidad de ensayos o resultados de investigación. 01 Reseñas de Libros.
Artículos publicados	06 artículos en total. 04 artículos en la sección “Personas” y 02 artículos en la sección “Tecnología”.
Artículos a la espera de publicación	11 artículos en proceso de evaluación.
Artículos informados de NO publicación o derivados a otras revistas.	00 artículo.
Otras situaciones	01 artículo fue retirado por el autor voluntariamente considerando que, luego de su evaluación, aún no se ajustaba a las instrucciones de los autores de la revista.

Diciembre 01 de 2017.-

El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional

Educational Leadership: an organizational management model

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Julio 14 de 2017

Aprobado: Octubre 20 de 2017

AUTOR

Boris Alberto Riveros Valdés

Tecnólogo en Administración de Personal, Bachiller en Tecnología.

Interfases Consultores – Consultor de Apoyo Metodológico.

Santiago, Chile.

Correo electrónico: briveros@interfases.cl



RESUMEN

La literatura sobre la mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección al organizar prácticas pedagógicas en los centros educacionales que incrementen los resultados de aprendizaje de los alumnos. Este artículo revisa el concepto de liderazgo educativo como factor esencial en la mejora de los resultados y la gestión de los establecimientos educativos. Hasta ahora los directores han tenido escasa influencia para incidir en la mejora de las prácticas docentes al interior de la escuela, pero a partir del año 2004, la autonomía de los directores aumenta gracias a la Ley 20.501, normativa que orienta la investigación y el desarrollo de políticas que potencien el liderazgo pedagógico.

Se muestra a continuación el liderazgo y cómo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, se ha hecho partícipe, como organismo estatal, de promover y fortalecer los planes de formación en liderazgo directivo a través de diferentes acciones que pretenden desarrollar las habilidades de liderazgo en las personas que ejercen el rol de líder al interior de las escuelas del país, como también aquellas que tienen potencial para serlo.

Palabras clave:

liderazgo, liderazgo educativo, habilidades de liderazgo, directivos.

ABSTRACT

The literature about school improvement, has highlighted the critical role played by the principal to organizing pedagogical practices in the schools centres that increasing student learning results. This article review the concept of "Educational Leadership" as an essential factor in improving the results of Educational settlements. Up to now, the principals has had a little influence in the improvement of teaching practices inside schools. But since 2004, the autonomy of principals increase thanks to the law 20.501, normative that give tips to the investigation and develop policies that enhance the pedagogical Leadership. Now, this article show the Leadership for learning and how the Center of training, Experimentation and Pedagogical Research, CPEIP has participated as a Public Agency to promote and strengthen leadership trainings in principals leaderships through different actions that looking for develop leadership skills on people who play the role of leader inside the schools of the country as well those who have potential to be one of them.

Keywords:

Leadership, Educational Leadership, Leadership Skills, Principals.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, "las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio" (Bolívar, 2000), por ello, los esfuerzos requieren estar dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, siendo los directores quienes ejerzan el rol de líderes educativos al hacer una diferencia en la calidad de las escuelas y en la educación que reciben los niños y jóvenes. El liderazgo educativo cobra gran importancia en la investigación educacional a nivel internacional y en las políticas públicas de cada país, por cuanto deben ser capaces de crear el clima adecuado para que los docentes apliquen estrategias didácticas y de evaluación de aprendizajes acorde a los nuevos

Mejorar la calidad de los directores es un gran desafío que obliga a los países a considerar al liderazgo como un eje central en sus reformas educacionales. Para ello se incrementan las responsabilidades que tienen los directores y las expectativas que se tienen de su rol, por ser ellos quienes influyen en los resultados de la gestión de los establecimientos. Este desafío por mejorar la formación directiva se plasma concretamente en Chile a partir del año 2000 con la creación de la Dirección General de Educación del Ministerio, el inicio del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y la elaboración del primer Marco para la Buena Dirección. Respecto a esta mejora, la evidencia da cuenta de que

"Las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio". (Bolívar, 2000)

enfoques de enseñanza-desarrollo, supervisando los resultados, retroalimentando, motivando el progreso y tomando decisiones a tiempo. De esta manera, en Chile y en los países de la OCDE se ha producido un cambio en las políticas educacionales que tiende a dar mayor autonomía en la toma de decisiones a las escuelas, para que se adapten con mayor facilidad a entornos cambiantes y respondan satisfactoriamente a las necesidades que la sociedad les plantea. Ejemplo de estos cambios son la creación del Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE) y el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos) por parte del Ministerio de Educación, los que buscan implementar políticas de fortalecimiento del liderazgo escolar.

instalarla como centro requiere ineludiblemente de incidir en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones para el desarrollo del "núcleo pedagógico" (Elmore, 2010), construyendo prácticas a nivel de aula y de organización, que incidan en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Jantzi y Mascall, 2002). Asimismo, hay consenso nacional e internacional respecto a que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento sostenido de la calidad de las escuelas. En esta línea investigativa, el desarrollo del conocimiento releva al liderazgo educativo como la segunda variable intraescuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos (OCDE, 2008).

La creciente atención en el liderazgo viene así acompañada de cambios en el rol y en las expectativas del equipo directivo, entre los que destacan la necesidad de una mayor centralización que otorgue mayores atribuciones y responsabilidades a los líderes escolares (Barber, Whelan & Clark, 2010).

El presente artículo aborda la necesidad real de desarrollar políticas públicas sobre mejora y efectividad escolar, como también políticas en liderazgo para el mejoramiento educativo. Se menciona cómo Chile ha iniciado a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) diversas acciones para abordar esta necesidad a través de políticas y marcos legales e institucionales que regulan la identificación, selección, desarrollo y retención de los líderes en el sistema educacional.



acciones que fortalezcan el rol del líder escolar a partir de la investigación, innovación y la experiencia práctica en escuelas y liceos del país.

En este sentido, el liderazgo educativo adquiere vital importancia al influir en los resultados de aprendizaje y al impactar de lleno en los desafíos sociales y culturales que presenta la globalización. El mundo globalizado, impone cada vez más exigencias a la manera en que se gestionan los diversos procesos que ocurren en la organización y especialmente a la forma en que los líderes gestionan su rol y mueven a las personas en la consecución de un objetivo común.

El siglo XXI, la integración de las tecnologías, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes, son desafíos a los cuales los directores de escuela deben responder. Bajo esta perspectiva, el liderazgo educativo se esfuerza en reunir a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que

los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido. Uno de los desafíos al modelo educativo de este siglo, es el crear escuelas que aseguren a todos los estudiantes de todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Las escuelas deben garantizar a los alumnos los aprendizajes necesarios y el líder educativo debe centrar sus esfuerzos en lograr dichos aprendizajes

Cuando las obligaciones de la dirección se reducen a gestiones administrativas, la responsabilidad del aprendizaje del alumno queda en segundo plano. Por el contrario, cuando el enfoque es un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central. De allí que es fundamental ejercer la dirección de un establecimiento mediante un “liderazgo para el aprendizaje” el que vincula el ejercicio directivo con el aprendizaje de los alumnos y los resultados de la escuela. La mejora de un centro escolar depende de directivos con liderazgo, capaces de dinamizar y animar al alumno a que aprenda a desarrollarse y a construir su capacidad interna de mejora. Y para que un centro escolar tenga futuro debe tener la capacidad de desarrollarse y hacer frente al cambio. Ello necesita de la autonomía capaz de potenciar la capacidad de cada establecimiento para mejorar y junto con ello rediseñar las escuelas con el objetivo de ser organizaciones genuinas de aprendizaje, tanto para el alumno como para los propios docentes.

ANTECEDENTES

El liderazgo ha sido conceptualizado de muchas maneras. Tomando como referencia a Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) el liderazgo se caracteriza por fijar un “norte” para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. Al agregar la palabra “educativo” se complementa la definición anterior para decir que el liderazgo educativo es la capacidad de influir, o más concretamente, como la labor de dotar de un sentido común a la organización escolar e influir en el comportamiento de ella (Leithwood et al., 2006). Robinson (2009) afirma: “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p.70) Ello supone conformar un modelo organizacional capaz de fundamentar, diseñar e implementar

Stoll y Temperley (2009) sostienen que:

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizadas y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p.13)



¿Qué ha hecho Chile respecto a la autonomía de los líderes escolares?

El año 2004, a través de la Ley 19.532 sobre la Jornada Escolar Completa, se establece el rol del director en función del liderazgo pedagógico, incrementando de manera progresiva su protagonismo en el proceso de educación escolar. Junto a ello la Ley 20.501 (2011) sobre Calidad y Equidad de la Educación, busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto y pone énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño a nivel directivo. Se instaure un nuevo sistema de selección, nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos para los directores de establecimientos municipales y los jefes de Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM). Se les da mayores facultades a directores sobre cómo formar equipos directivos de su confianza, establecer sistemas de evaluación o incrementar su remuneración según resultados (Fernández, Guazzini & Rivera en Weinstein & Muñoz, 2012).

EL LÍDER EDUCATIVO, ¿NACE O SE HACE?

¿Cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un director?
¿Cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, enseñado o adquirido y cuánto es intuición – el producto de sus historias de vida – sobre la cual ellos probablemente tienen poco o nada de control? Según un estudio publicado en Inglaterra llamado “Pasión e Intuición” (Parker, 2002) de 5 directores de establecimientos públicos de condiciones desafiantes, los líderes ven la labor docente como más que un solo trabajo. Estos sostienen que desarrollaron un estilo de liderazgo personal durante su carrera.

El estudio concluyó que:

- El rol del director es un factor central en la eficacia escolar, lo que afirma el postulado de Robinson (2009) sobre la mejora de los resultados de aprendizajes de los alumnos y la influencia que tiene en ello el rol del líder.
- No es posible concebir el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz.
- Es la historia personal la que favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional.
- La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder.
- El carisma, la consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y la tolerancia psicológica, son algunas de las dimensiones que caracterizan a un líder educativo.

El año 2009, se publica un estudio llamado “El desarrollo de líderes destacados”ⁱⁱ (West-Burham, 2009). Esta investigación concluyó que no se puede separar el rol de líder, del líder como persona. Liderar no puede verse sólo como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que de alguna manera son neutras y abstractas, sin una relación compleja y profunda con la construcción de la persona que lidera. En ese sentido la integración y congruencia entre las etapas de la experiencia vital es una herramienta fundamental para el liderazgo.

En Chile se ignora y disminuye la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, para centrarse en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Existe una visión reduccionista e instrumental de muchos programas formativos, ya que es más fácil entregar herramientas que fortalecer el potencial humano. He aquí la importancia de desarrollar competencias actitudinales en los programas formativos.

Los líderes deben utilizar sus conocimientos y habilidades con un fuerte sentido de la confianza aplicando su experiencia y su sabiduría para cuestionar su realidad, la de su establecimiento e intervenir para modificar dichas realidades, implementando espacios de debate y difusión de prácticas para mejorar los resultados organizacionales y modificar la visión reduccionista de los planes formativos que no potencian el desarrollo de competencias actitudinales.

EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y LA SITUACIÓN INTERNACIONAL

En el año 2010, Barber, Whelan y Clark identificaron cómo los sistemas educacionales más efectivos del mundo seleccionan y preparan a las personas para ocupar posiciones de liderazgo. Tras un estudio de la consultora McKinsey & Company, se rescataron tres aproximaciones al desarrollo de los líderes en el contexto escolar:

- La auto-identificación de potenciales líderes y los mecanismos informales bajo los cuales son formados y provistos de oportunidades en sus escuelas.
- Construida sobre la primera, facilitando oportunidades a potenciales líderes para que realicen cursos orientados a formar su capacidad e interés en ser líderes.
- Pretende guiar y apoyar proactivamente la carrera de líderes potenciales para que adquieran experiencias progresivas de liderazgo al asumir roles en la escuela.

Los sistemas escolares más efectivos se sitúan en la tercera aproximación, ya que usan diversas estrategias para lograr el posicionamiento efectivo de los líderes escolares. Por ejemplo: a) manejan las oportunidades de liderazgo al ofrecer una “carrera” de liderazgo con requisitos, niveles y/o planes estratégicos que se complementan con cursos o programas de formación; b) la oportunidad de salarios altos y la posibilidad de ser un líder escolar aun cuando se proviene de un área no relacionada con la educación hace más atractivo el rol. Otras estrategias implican el apoyo intensivo a líderes principiantes, uso de redes escolares y aprendizaje lateral, la posibilidad para líderes con alto desempeño de tomar responsabilidades de liderazgo fuera de la escuela y la evaluación de desempeño continua (Barber, Whelan y Clark, 2010).

La oferta formativa respecto a cursos de liderazgo efectivo o el manejo de conflictos suele ser muy amplia en Chile, ya sea en centros de capacitación o inclusive en universidades. ¿Son realmente efectivos? ¿Un líder nace o se hace? Como competencia actitudinal el liderazgo es muy difícil de evaluar y de adquirir, no basta con simplemente realizar un curso de capacitación y obtener una certificación sino se demuestra la adquisición de dicha competencia en el mundo del trabajo. Al respecto, la gran mayoría de los sistemas de liderazgo escolares efectivos en el plano internacional otorgan poca importancia a las calificaciones o certificaciones formales para los puestos de liderazgo, aunque sí exigen o esperan la participación en programas de desarrollo de liderazgo (Barber, Whelan y Clark, 2010).



EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Las políticas de liderazgo educativo en Chile son relativamente recientes. Tras la modificación de la Jornada Escolar Completa (Ley 19.979) en el año 2004, se precisa el rol directivo y sus funciones, inclinando la figura de este líder hacia el liderazgo pedagógico, yendo más allá de lo meramente administrativo. Actualmente, limitar la gestión del líder a la burocracia administrativa de los centros escolares es algo insuficiente: la mejora escolar y el éxito educativo de los alumnos no sólo deben quedar en manos del profesorado. De allí la importancia en que la dirección de la escuela intervenga en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje del establecimiento.

El rol del líder escolar implica transformar las prácticas tradicionales al interior de la escuela con el objeto de mejorar la cultura organizacional. Se establece dicho rol en el año 2005 al ser publicado el primer Marco para la Buena Dirección por parte del Ministerio de Educación, en el cual se definen las dimensiones y descriptores de la función directiva que abre la posibilidad de evaluarla y potenciarla en el sistema escolar. Esta modificación aporta un nuevo contexto normativo que permite relevar el desarrollo de políticas centradas en el liderazgo pedagógico a nivel nacional (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

En relación al reclutamiento y selección de los cargos directivos, la Ley 20.501 del año 2011 establece la conformación de una Comisión Calificadora para la selección de aquellos que ocuparán el cargo de director en establecimientos municipales. En el grupo, se incluye a un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública del Estado, “con el fin de dotarla de objetividad y rigor técnico” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012, p.389). El proceso requiere que el Municipio presente un perfil de cargo basado en un conjunto de perfiles ofrecidos por el MINEDUC. Tras ello, se llama a concurso público en donde se pre seleccionan los candidatos a ser entrevistados por la Comisión Calificadora. En la última etapa en relación a las entrevistas, la Comisión presenta una terna, cuaterna o quina de candidatos idóneos, a partir de la cual el alcalde toma la decisión final sobre quién ocupará el puesto (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

La Ley de Calidad y Equidad de la Educación (LCE) pretende atraer a los mejores profesionales para los puestos de liderazgo del sistema escolar y para ello, establece criterios de selección y condiciones laborales. Por ejemplo, para postular a un cargo directivo se debe contar con un título profesional y tres años de experiencia en

establecimientos, lo que amplía el universo de candidatos posibles. Con esta ley se aumenta la responsabilidad directiva para los directores y sus equipos, la que se ve moderada de acuerdo al tamaño y vulnerabilidad del establecimiento (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

La LCE establece un sistema de aseguramiento de la calidad para mantener un estándar de idoneidad de los equipos directivos. Se establecen mecanismos de accountability como por ejemplo: convenios de desempeño a cinco años entre director y sostenedor o la participación del consejo de profesores en la evaluación de la gestión directiva, lo que año tras año permite evaluar al director para definir su permanencia en el cargo (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012). Lo anterior se complementa con la institucionalización de estándares indicativos de desempeño y los planes de mejoramiento (PME) en relación al proyecto educativo (PEI) de cada establecimiento, lo que permite la detección y retroalimentación de necesidades de mejora en la gestión de los equipos de liderazgo y la toma de decisiones para superarlas (Montt, 2012).

Respecto a las políticas de formación y desarrollo de líderes del sistema educacional chileno, destaca el Plan de Formación de Directores, programa del Ministerio de Educación implementado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2016). Este plan surge de la intención del gobierno de generar alianzas con instituciones especializadas en la formación de líderes educativos.

¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL PAÍS EN CUANTO A LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO?

El CPEIP realiza acciones formativas para apoyar a docentes y directivos que se desempeñan en establecimientos municipales o subvencionados. Estas acciones forman a directores, docentes y educadores con potencial de líderes al interior de la escuela. Durante el año 2017, catorce universidades acreditadas e instituciones sin fines de lucro imparten programas de

formación para los 754 docentes y directivos seleccionados por el programa, de los cuales un 73% son de regiones distintas a la Metropolitana. Cabe destacar que, con la entrada en vigencia de la nueva Reforma a la Educación impulsada por el Gobierno actual, a contar del 01 de Enero de 2018 todos los colegios del país deberán tener definida su situación legal, es decir, si se acogen

a ser persona jurídica sin fines de lucro (corporaciones o fundaciones) o si serán particulares pagados.

Lo anterior implica que los directores y docentes que hasta ahora trabajan en particulares subvencionados y que pasarán a ser particulares, perderán la opción de acceder a los cursos de formación de liderazgo, los que son financiados en un 100% por el Ministerio de Educación, a través del CPEIP.

Los programas formativos para directores se establecen de acuerdo a la trayectoria en establecimientos educacionales de los postulantes, según se muestra en la tabla n° 1:

Nivel	A quién está dirigido	Trayectoria
1	Directores, jefes de UTP, equipos directivos.	2 o menos años de experiencia.
	Profesionales de la educación	Aspirantes al cargo de director, al menos 3 años experiencia docente.
2	Directores, jefes de UTP, equipos directivos.	Experiencia como directores entre 3 y 12 años.
3	Directores, jefes de UTP, equipos directivos en etapas avanzadas.	13 o más años de experiencia educativa.

Tabla n° 1: Programas formativos para directores. Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en <https://www.liderazgoescolar.mineduc.cl>

Macro zona	Regiones	Instituciones
1	XV,I,II,III y IV	INACAP y U. de La Serena (Nivel 1); U. del Desarrollo (Niv. 2)
2	V	PIIE (Nivel 1), Universidad del Desarrollo (Niv. 2)
3	Metropolitana y VI	Universidad Alberto Hurtado y UFRO (Nivel 1); Universidad de Chile (Niv. 2)
4	VII y VIII	Universidad San Sebastián (Nivel 1); Universidad del Desarrollo (Niv. 2)
5	IX,X,XI,XII y XIV	UFRO (Nivel 1); Universidad Católica de Temuco (Niv. 2)
1,2,3,4 y 5		Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Niv. 3)

Tabla n° 2: Instituciones que imparten programas formativos para directores. Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en <https://www.liderazgoescolar.mineduc.cl>

Existe un programa de inducción para el liderazgo escolar a cargo del Centro de Desarrollo Docente del Mineduc, el CPEIP, que se dirige a los directores que asumen por primera vez la función de líderes y que fueron escogidos mediante el Sistema de Alta Dirección Pública del Estado (ADP) posterior al 01 de Enero de 2015. Contempla a directores que con ejercicio previo del cargo se han seleccionado por la ADP para ejercer en un nuevo establecimiento a partir de la fecha mencionada.

Tiene por objetivo entregar información y formación para apoyar la adaptación e integración del director al nuevo establecimiento y al cargo, maximizando sus competencias y prácticas en beneficio de los aprendizajes de la comunidad escolar. La primera ejecución de estos programas fue en Abril de 2017 impartido en las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Maule y Araucanía. En la misma línea formativa, el CPEIP también integra a los profesionales que cumplen otras funciones directivas en establecimientos subvencionados. Se busca fortalecer, actualizar y potenciar el desarrollo de las funciones docentes y directivas en los establecimientos escolares de subdirectores, inspectores generales, orientadores y jefes técnico pedagógicos.

Durante el año 2017 se implementarán cinco cursos presenciales y semi presenciales en 13 regiones del país. Se espera una participación aproximada de 1000 docentes directivos. Los cursos son:

- Curso general de herramientas para la gestión técnico pedagógica de jefes de UTP.
- Análisis y uso de la información.
- Acompañamiento para la mejora pedagógica: observación y retroalimentación.
- Gestión y liderazgo para una convivencia democrática.
- Gestión de una orientación vocacional temprana.

Lo anterior se enmarca en uno de los compromisos de la Presidenta Michelle Bachelet y su gobierno por mejorar la calidad de la educación del país.

CONCLUSIONES

A nivel nacional e internacional se confirma la importancia del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los alumnos y lo clave de esta competencia en las escuelas eficaces. La mejora continua que se espera ocurre sólo cuando en las escuelas se encuentran las condiciones internas apropiadas, de las cuales las capacidades de liderazgo de los directores es una de las más relevantes. Para lograrlo sería útil instaurar un sistema de selección de todos los cargos directivos, tanto municipales como particulares subvencionados capaz de garantizar estándares de calidad y probidad. A pesar de la dificultad del proceso de selección, se debe procurar el acceso

a los cargos directivos por medio de concurso público y revertir la tendencia actual de los directores de establecimientos particulares subvencionados y de colegios municipales, quienes acceden mayoritariamente por invitación directa a ejercer el cargo.

Chile se destaca en la formación en liderazgo de directores, jefes de UTP, inspectores y otros mediante las acciones formativas del CPEIP. A pesar del avance, se debe considerar esta formación en torno al trabajo grupal, tomando en cuenta la implicancia que esto tiene en el desempeño del establecimiento. Y así incluir herramientas de articulación, definición de planes de trabajo interno y el monitoreo, la resolución de conflictos y los mecanismos de comunicación interna, elementos claves en la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
2. Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
3. Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). Capturing the Leadership Premium. McKinsey & Company, recuperado de: <http://mckinseyonsociety.com/capturing-the-leadership-premium/>
4. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.
5. Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zealand: Ministry of Education.
6. Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
7. Stoll, L. y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
8. Parker, R. (2002). Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. Practitioner Enquiry Report. Inglaterra: NCSL.
9. West-Burnham, J. (2009.) Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers. Full report. Inglaterra: NCSL.
10. Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (editores), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 371 – 396). Santiago: CEPPE.
11. Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En Weinstein, J. & Muñoz, G. (editores), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 397 - 423). Santiago: CEPPE.

NOTAS AL FINAL

i Leithwood Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) señala que lo propio del liderazgo es “establecer consensos amplios en torno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para moverlas en esa dirección” (p.11)

ii Estudio publicado por la National College for School Leadership (NCSL) cuyo objetivo fue entender las trayectorias personales y profesionales de los directores de establecimientos que alcanzaron el grado 1 en liderazgo y gestión según estándares Ofsted.



Enseñar a investigar: Una propuesta de acompañamiento al seminario de título de estudiantes de Tecnólogo en Automatización Industrial

Research teaching: A proposal to support the course thesys seminary for students
of Technologist in Industrial Automation

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Junio 14 de 2017
Aprobado: Julio 19 de 2017

RESUMEN

Considerando las dificultades enfrentadas por nuestros académicos investigadores al guiar a estudiantes de la carrera Tecnólogo en Automatización Industrial de la Universidad de Santiago de Chile en procesos de titulación que involucran actividades de investigación, este estudio describe la propuesta de acompañamiento ejecutada. Siguiendo la metodología de aprendizaje basado en proyectos, se definió y dio a conocer un proceso detallado de acompañamiento que implicó definir que se abordarían temas de investigación aplicada, dar un alto grado de responsabilidad a los estudiantes, e incluyó el desarrollo de una nueva consigna de evaluación de los avances de la asignatura terminal correspondiente al Seminario de Título. Los hallazgos ofrecen una propuesta docente para el empleo de estudiantes de dicha carrera y guiar los procesos investigativos de los estudiantes, desde una perspectiva formativa y centrada en el aprendizaje.

Palabras Clave:

Docencia, Investigación, Seminario de título

AUTORES

Juan Carlos Travieso Torres

Doctor y Máster, Ingeniero, 22 años de experiencia.

Académico Jornada Completa

Departamento de Tecnologías Industriales, Facultad Tecnológica,
Universidad de Santiago de Chile.

Santiago, Chile.

Correo electrónico: juancarlos.travieso@usach.cl

Nicole Abricot Marchant

Máster, Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales,
6 años de experiencia.

Académico Jornada Completa.

Departamento de Historia Universidad de Santiago de Chile.

Santiago, Chile.

Correo electrónico: nicole.abricot@usach.cl

Antonio Gutiérrez Osorio

Ingeniero Civil Electricista, 40 años de experiencia.

Académico Jornada Completa.

Departamento de Tecnologías Industriales, Facultad Tecnológica,
Universidad de Santiago de Chile.

Santiago, Chile.

Correo electrónico: antonio.gutierrez@usach.cl

INTRODUCCIÓN

ABSTRACT

Considering the difficulties faced by the professors guiding students through their thesis development when facing research development, this study gives a proposal for the tutoring process of students from the career Technologist in Industrial Automation, at the University of Santiago, in the terminal process as part of their Thesis Seminary. Following the methodology of Project-Based Learning, the tutoring involved the development of the various stages of research directly related to the proof of concept and early stage of technological development. The findings offer an educational proposal for the use of technologists' students and leading the students' investigation processes from an educational and learning-centered perspective.

Keywords:

Teaching, Research, Thesis Seminary

Desde el año 2014 académicos investigadores de carrera Tecnólogo en Automatización Industrial (TAI) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) debían cumplir con sus labores docentes y a la vez entregar resultados de investigación con la participación de sus estudiantes, quienes no tenían una formación vinculada al quehacer investigativo de nuevos desarrollos teóricos. Sin embargo, hasta entonces el desarrollo de proyectos de investigación usualmente involucraba a alumnos de carreras de ingeniería civil, máster o doctorado, quienes no estaban ahora disponibles en dicho departamento. Como solución a esta problemática se desarrolló, y puso en práctica con buenos resultados, la propuesta metodológica descrita en este artículo científico.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los procesos de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas. Dejando el alumno de ser visto como el receptor del conocimiento quien debía "captar lo más posible" lo que decía el maestro, como espectadores del proceso de enseñanza; y convirtiéndose en integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento (Biggs, 1999), demandando la nueva perspectiva que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje. Se asume así la necesidad de articular coherentemente lo que se espera que los estudiantes aprendan, con lo que se enseña y lo que se evalúa (Biggs, 1999). Para esto, se motiva que los estudiantes busquen activamente el logro de aprendizajes pertinentes y coherentes con su futuro desarrollo

profesional, promoviendo su aprendizaje profundo (Biggs, 1999).

El fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes, implica también que el docente sea capaz de traspasar progresivamente el control del proceso de aprendizaje (Coll, 2006), desde un vínculo más estrecho hacia la mayor autonomía de los estudiantes. En el caso de los procesos de titulación, particularmente desde el desarrollo del seminario de título, es imperioso incorporar esta perspectiva, centrada en el aprendizaje activo y promotora de la autonomía en un quehacer investigativo de incorporación de estudiantes en etapa de titulación. En paralelo también se discute sobre la relación entre docencia e investigación en (Rojas, 2001), buscando que la investigación aporte al proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se propone que: a) la investigación juegue un papel preponderante en el estudio de la práctica docente, b) la investigación esté enfocada a la solución problemas específicos del entorno social, c) la investigación no se centre a un acercamiento de los estudiantes a lo que realiza un profesor particular, sino que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo y unificando estos conceptos de Biggs (1999) y Rojas (2001) se desarrolló la propuesta metodológica descrita aquí. Esto además fue visto como una herramienta de aprendizaje, buscando establecer una alineación constructiva y logrando un traspaso progresivo del control del aprendizaje al estudiante (Biggs, 1999), ejecutando dos proyectos de investigación con alumnos de la carrera TAI, cuyos resultados técnicos relacionados al área del control automático se describen en los siguientes dos trabajos desarrollados para adquirir el título profesional:

- 1) Beytía, O. y Lagos, G., 2015.
- 2) Fraga, J., 2015.

1.1 CONTEXTO

La USACH se ubica en el cuarto lugar en el Ranking Iberoamericano “Scimago Institutions Rankings” (SIR, 2015). Sus raíces se remontan a la fundación, por parte del Estado de la República de Chile, de la Escuela de Artes y Oficios en el año 1849 en la ciudad de Santiago, en respuesta a las necesidades de enseñanza técnica especializada proveniente de la creciente industria nacional. La USACH cuenta con siete facultades, siendo una de ellas la Facultad Tecnológica que cuenta con el Departamento de Tecnologías Industriales (DTI) donde se crea la carrera de TAI desde el año 2001, contando con sus primeros ingresos en el año 2002.

Por otra parte, en el año 2007 se emite el Modelo Educativo Institucional de la USACH articulando el proyecto educativo y a las demandas del país, en una lógica de fortalecimiento del tejido social e inserción en el contexto mundial. Siguiendo el mismo, ya en el año 2008 comienza un proceso de fortalecimiento del cuerpo académico de la Facultad Tecnológica, incluyendo nuevos académicos con capacidad investigativa, contando el DTI con académicos investigadores para la carrera de TAI desde el año 2014. Estos debían de cumplir con sus labores docentes y a la vez entregar resultados de investigación conforme los lineamientos vigentes en la USACH. No obstante, este tipo de proyecto de investigación era usualmente desarrollado por los nuevos académicos investigadores (práctica habitual de desarrollo de proyectos de investigación) en conjunto con alumnos de las carreras de ingeniería civil, máster o doctorado disponibles en otros departamentos de la Universidad. Pero en el nuevo contexto, se debía trabajar con alumnos de la carrera TAI del DTI, con una formación desvinculada del quehacer investigativo para ejecutar

nuevos desarrollos teóricos; y que cuentan con una menor cantidad de horas de formación.

La carrera TAI considera cursar y aprobar seis semestres lectivos, de 3.213 horas, divididas en: 612 horas de ciencias básicas, 442 horas de ciencias sociales y humanidades, 646 horas de tecnologías base, 1.309 horas de tecnologías de especialidad, y 204 horas de formulación y gestión de proyectos tecnológicos. Así como también presentar y rendir un trabajo de titulación, bajo la metodología de proyecto, que considera las siguientes ponderaciones de la calificación:

- **Calificación del Seminario de Título (30%)**
- **Calificación del proyecto implementado por escrito (35%)**
- **Calificación de la defensa de su trabajo de título (35%)**

Aquí el resultado de la calificación del Seminario de Título entregado por el profesor guía, se promedia con el resto de las calificaciones que tienen un carácter sumativo y son entregadas por una Comisión examinadora compuesta de tres profesores, donde uno es el profesor guía. Finalmente cada profesor entrega de manera independiente entre sí, las calificaciones a promediar de la parte escrita y de la parte oral.

Considerando este contexto, se desarrolló la propuesta metodológica descrita en este artículo científico, junto con los resultados pedagógicos obtenidos.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN UTILIZADA

Se asumió que enseñar a investigar es una tarea compleja (Sánchez, 2000) y más aún en el contexto mencionado, que requiere orientar el proceso a través del acompañamiento de un tutor capaz de ir corrigiendo, retroalimentando y guiando. Para ello se propone un sistema de acompañamiento basado en el modelo de tutoría universitaria (Rodríguez, 2004), buscando un mecanismo de sistematización y seguimiento para mantener los resultados obtenidos, organizándose la siguiente secuencia didáctica:

2.1. DEFINICIÓN DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES.

La actividad de los estudiantes se acotó a **desarrollar proyectos de aplicación y pruebas de nuevas tecnologías a partir de los resultados de artículos teóricos**. Considerando que los estudiantes tienen perfiles de egreso específicos para la formación de tecnólogos y que al mismo tiempo deben aprender a investigar, la posibilidad de potenciar dicha línea de desarrollo fortalece sus procesos formativos.

Entonces se identificó la teoría matemática que requería ser comprobada experimentalmente para culminar con su investigación y desarrollo. En este caso una nueva teoría de control no lineal desarrollada como parte del proyecto FONDECYT regular N° 1030962, la que había sido publicada por Travieso y otros (2007).

Como parte de los desafíos enfrentados durante la experiencia docente-investigativa descrita se evidenció que en el TAI, DTI, USACH no existían laboratorios de investigación apropiados, por lo que siguiendo el Plan Estratégico Institucional aprobado ya en el año 2011 se generaron vínculos con el medio y se gestionó la infraestructura requerida. Se estableció una alianza entre el DTI, USACH que probaría experimentalmente la teoría antes mencionada y el Departamento de Ingeniería Eléctrica (DIE) de la Universidad de Chile que facilitó el acceso a su laboratorio de Automática, posibilitando el uso de dos plantas de proceso para la investigación, y el apoyo de sus alumnos ayudantes de laboratorio e investigación. Entonces se identificaron los trabajos de los estudiantes, en este caso como dos proyectos de aplicación y pruebas de nuevas estrategia de control a las dos plantas de laboratorio que se muestran en la Figura 1 y Figura 2, con características no lineales diferentes.



FIGURA 1: PLANTA DE NIVEL CON ESTANQUE CÓNICO.



FIGURA 2: PLANTA DE LEVITADOR MAGNÉTICO.

2.2. DEFINICIÓN DE UN ALTO GRADO DE RESPONSABILIDAD

Se discutió con los estudiantes sobre la importancia del resultado de la investigación que ellos estaban desarrollando para el país, la industria y las Universidades; más allá de la importancia para la línea de investigación de su profesor guía (Rojas, 2001). Luego se identificaron los siguientes **compromisos** de la Alianza, adquiridos por parte del DTI de la USACH, que serían responsabilidad de los estudiantes:

- Probar experimentalmente las estrategias de control no lineal identificadas.
- Diseñar, ajustar y ejecutar pruebas experimentales comparativas.
- Desarrollar exposiciones quincenales ante el resto del equipo de investigación de los avances del proyecto de investigación (basados en el avance de la confección del documento de la Tesis). Estas exposiciones se evalúan como instancias de evaluación auténtica (Condemarín, 2006) en base a la rúbrica de evaluación desarrollada como parte de esta propuesta y descrita más adelante.

2.3. ENTREGA DE PAQUETE DE INFORMACIÓN DEFINIDO COHERENTEMENTE

Luego de lo anterior se entrega a cada estudiante el siguiente paquete de información:

- a. Plantilla con el formato de la tesis. Explicando cómo llenar la misma, respetando las instrucciones de normalización institucionales http://biblioteca.usach.cl/sites/biblioteca/files/documentos/manual_tesis_version_final_2014.pdf, con el formato de texto, figuras, tablas, e índices.
- b. Manual de uso de la planta de laboratorio a emplear para probar las nuevas estrategias de control, junto con dos sesiones sobre su uso y funcionamiento.
- c. Artículo científico con el resultado teórico a ser comprobado experimentalmente, y su explicación de acuerdo al nivel formativo correspondiente.
- d. Resultados de aprendizaje esperados, los que finalmente quedarían reflejados como parte de los objetivos del trabajo.
- e. Consigna y rúbrica de evaluación a ser seguidas.

Los resultados de aprendizaje, la consigna y rúbrica de evaluación propuestos se describen a continuación.



2.3.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEFINIDOS

El trabajo de título se realizó siguiendo los siguientes resultados de aprendizaje:

Resultado de aprendizaje general:

- Aplicar una nueva estrategia de control del tipo _____ a la Planta _____

Resultado de aprendizaje específico:

- Analizar los antecedentes, a partir de referencias actualizadas, identificando el alcance del proyecto y caracterizando todos los elementos nuevos que los alumnos debían de usar (plantas de laboratorio, software, teorías de control).
- Implementar nuevas estrategias de control, junto con estrategias de control clásicas, aprendiendo el uso de la planta de laboratorio a emplear.
- Planificar, ejecutar y registrar resultados de experimentos comparativos.
- Analizar y describir los resultados de la aplicación.

2.3.2. CONSIGNA DE EVALUACIÓN DEL SEMINARIO DE TÍTULO

En la consigna e instrumento de evaluación se plantean los siguientes requisitos que debe cumplir el trabajo de título, permitiendo al docente guiar el trabajo a lo largo del proceso y a los estudiantes autoevaluar su propio desempeño:

- a) Portada: debe considerar un título representativo para la propuesta, combinando las palabras clave “Aplicación y pruebas” de “estrategias de control del tipo _____”, a “planta de laboratorio _____”, pre-identificadas al inicio cuando el estudiante y el profesor guía acuerdan el proyecto a desarrollar.
- b) Resumen: síntesis de 250 palabras que afirma que se aplicó la nueva estrategia de control del tipo _____ a la planta_____, y describe la metodología empleada. También cómo se cumplieron cada uno de los objetivos trazados: Se analizaron todos los antecedentes, se caracterizó la planta de laboratorio incluido el software Simulink de Matlab, y la nueva teoría de control a ser comprobada, junto con una estrategia de control clásica para fines comparativos; se planificaron, ejecutaron, registraron y analizaron experimentos de laboratorio.
- c) Introducción: debe considerar la presentación del estado del arte de las teorías de control, desde las teorías clásicas de control hasta el desarrollo de las teorías que serán comprobadas experimentalmente. También la descripción de la planta de laboratorio donde se probarían dichas teorías. Esto, yendo desde lo general a lo particular, advirtiendo los principales antecedentes y la principal problemática que solucionará la propuesta. Además, presentará la estructura del documento.
- d) Marco de teórico: deberá presentar el detalle de las teorías matemáticas de control automático que serán comprobadas experimentalmente, en este caso las publicadas en Travieso y otros (2007). Esto junto con las teorías de control clásica que serán empleadas para fines comparativos. También cómo serán aplicadas ambas a la planta de laboratorio seleccionada, respondiendo: ¿Qué antecedentes permiten plantear el problema? ¿Qué otras maneras existen para abordar el problema? ¿Cuáles son las ventajas esperadas de la propuesta?
- e) Objetivos (predefinidos en la Sección 3.3.1 por el profesor guía para posibilitar que el alumno se concentre en el desarrollo del trabajo y que pueden ser mejorados por el estudiante): Deben plantear el propósito (para qué) de la propuesta, de manera coherente con la problemática identificada. Además, debe haber relación lógica entre el objetivo general y los específicos.
- f) Desarrollo: describe las nuevas estrategias de control implementadas, junto con las estrategias de control clásicas también aplicadas para fines comparativos, la planificación realizada de los experimentos comparativos, así como la descripción y análisis de los resultados registrados.
- g) Conclusiones: enfatiza el cumplimiento de los objetivos, el análisis de los antecedentes, la descripción de la planta de laboratorio; cómo se implementó la nueva estrategia de control junto con estrategias de control clásicas para fines comparativos; la planificación realizada de los experimentos y el análisis de los resultados obtenidos. Plantea también líneas de continuidad y señala las posibles limitaciones encontradas. Adicionalmente identifican las experiencias y apreciaciones propias adquiridas por cada estudiante.
- h) Bibliografía: Formato APA 6ta edición.
- i) Aspectos formales: resguardar normas de redacción y ortografía. Cumplir con los siguientes aspectos: Letra Calibri Tamaño 12, justificado, espaciado simple.

2.3.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

A continuación se describe la rúbrica de evaluación desarrollada como parte de esta propuesta. Esta rúbrica se diseñó siguiendo los criterios técnicos de elaboración propuestos por Hawes (2004) con el fin de orientar niveles de logro para retroalimentar el quehacer de los estudiantes durante el proceso.

Avance del trabajo	Evaluación	Criterios de evaluación			
		Óptimo	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Avance 1	Portada		El título es representativo del proyecto y considera los elementos de normalización.	El título está desvinculado del proyecto o falta al menos un elemento de normalización.	El título está desvinculado del proyecto y falta al menos un elemento de normalización.
	Resumen	Sintetiza claramente, el problema, los objetivos, metodología y resultados, todo en 250 palabras.	Sintetiza claramente, el problema, los objetivos, metodología y resultados, todo en más de 250 palabras.	Plantea claramente 3 de los elementos; o bien, plantea todos los elementos con débil coherencia y claridad.	Plantea claramente 2 o menos elementos debilitando la coherencia para constituir un resumen.
	Introducción	Presenta los antecedentes desde lo general a lo particular, evidenciando la problemática y la estructura del trabajo.	Presenta los antecedentes desde lo general a lo particular, sintetiza la estructura del trabajo, pero no evidencia el problema.	Presenta los antecedentes, dificultando la lectura y/o sin advertir el problema que guía el trabajo de titulación.	La presentación de la propuesta carece de argumentos que la sitúen en un marco de antecedentes.
Avance 2	Marco teórico: introducción	El proyecto está sólidamente fundamentado, con referencias adecuadas.	El proyecto está fundamentado, pero algunas de las referencias son escasamente claras.	El proyecto está débilmente fundamentado y las referencias son débiles e insuficientes.	Se plantean sólo algunos antecedentes que no logran posicionar la postura del proyecto.
Avance del 3 al 7	Marco teórico: antecedente	Analiza los principales antecedentes, en una secuencia clara, legible, y bien argumentada.	Analiza los principales antecedentes, de manera clara y legible, pero no menciona a ciertos autores.	Analiza los principales antecedentes, en una secuencia clara, legible, y no bien argumentada.	Expone algunos referentes, pero deja vacíos no relacionados entre sí en la argumentación.
	Objetivos		Los objetivos se relacionan con la problemática y el propósito del proyecto.	Los objetivos se relacionan con el propósito del proyecto, y no con la problemática.	Los objetivos se relacionan con actividades y no con el propósito ni con la problemática.
	Desarrollo	Describe con precisión: las existentes y nuevas estrategias de control, la planificación y resultados de los experimentos.	Describe con precisión: las existentes y nuevas estrategias de control, la planificación de los experimentos; pero no analiza los resultados.	Describe sin precisión: las existentes y nuevas estrategias de control, la planificación y resultados de los experimentos.	Se mencionan pero no se describen: las existentes y nuevas estrategias de control, la planificación y resultados de los experimentos.
Avance 8	Conclusión	Emite un juicio bien fundamentado del cumplimiento y plantea continuidades plausibles.	Sintetiza el análisis, emitiendo un juicio general o señalando una continuidad poco plausible.	Emite un juicio escasamente fundamentado o plantea continuidades implausibles.	Señala estar de acuerdo o en desacuerdo con la innovación planteada.
Avance 9	Entrega de Informe de Tesis	Existe un alto grado de correspondencia entre Título, Resumen, Objetivos, Introducción, y evidenciadas Conclusiones.	Existe un buen grado de correspondencia entre Título, Resumen, Objetivos, Introducción, y evidenciadas Conclusiones.	Existe un algún grado de correspondencia entre Título, Resumen, Objetivos, Introducción, y evidenciadas Conclusiones.	No existe correspondencia entre Título, Resumen, Conclusiones, Introducción y Objetivos
	Redacción y ortografía	Cumple las normas de redacción y ortografía (se permite un error)	Alguna redacción confusa y más de 2 errores de ortografía.	Alguna redacción confusa y más de 3 errores de ortografía.	Problemas de ortografía y redacción recurrentes.
	Formalidad	Cumple 3 aspectos	Cumple 2 aspectos	Cumple 1 aspectos	Cumple 0 aspectos
	Referencias en APA	Todas las referencias están en APA	Entre 1 y 3 referencias no están en APA.	Entre 4 y 5 referencias no están en APA.	Más de 6 referencias no están en APA.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se describe una propuesta de acompañamiento en la realización de actividades de investigación y desarrollo de estudiantes de la carrera TAI de la USACH en procesos de titulación, en lugar de trabajar con estudiantes de Ingeniería, Magister o Doctorado. Esto se realizó en el marco de dos investigaciones aplicadas (con plantas de laboratorio y alumnos diferentes), empleando la investigación como herramienta docente, en el transcurso de los seminarios de título de los estudiantes. Como resultado, se realizaron pruebas experimentales de nuevas tecnologías de control automático basadas en pasividad adaptable para sistemas no lineales en base a una investigación teórica previamente publicada en revista científica, probando el mejoramiento en ciertos aspectos de la tecnología existente.

Con la aplicación de esta propuesta docente se fortaleció la investigación en el DTI de la USACH, cumpliendo con lo establecido en el Plan Estratégico Institucional, habiéndose publicado resultados en dos revista indexada en el "Web of Science", una con factor de impacto 1,421 (Travieso et al, 2017a), y otra con factor de impacto 0,695 (Travieso et al, 2017b). Además se estableció una metodología que permitiría reproducir el procedimiento con otros estudiantes de TAI desde una perspectiva formativa y centrada en el aprendizaje.

Los estudiantes manifiestan que la entrega del paquete de información fue de gran ayuda, estando resuelto asuntos formales e identificando los elementos nuevos y su literatura a estudiar. Plantean que esto les permitió concentrarse en el desarrollo del trabajo, ir avanzando y escribiendo a la vez que aseguraron los tiempos de entrega. Sentirse importantes y responsables por la entrega de resultados, los motivó a esforzarse y poner cuidado, ayudándoles la realimentación recibida en los avances.

No obstante a lo anterior, se advierten debilidades importantes en la redacción del marco teórico y en la búsqueda de información pertinente, evidenciándose además una escasa capacidad de los estudiantes para realizar lecturas en inglés. Estos elementos deberán ser mejorados a nivel macro curricular, ya que son habilidades de desarrollo a largo plazo complejas de resolver en períodos de tiempo restringidos.

También se observó una tendencia inicial a la frustración por parte de los estudiantes cuando las pruebas experimentales obtenidas se alejaban de lo esperado y debían realizar ajustes para conseguir los objetivos. Esto se suplió con apoyo del profesor guía que entre otras cosas les insistió en que eso era parte normal del proceso de investigación. Los estudiantes lo aceptaron y finalmente mostraron tener paciencia y motivación por realizar las mejoras requeridas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Biggs, J. (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, S.A. ediciones. España.
2. Condemarín, M. (2006). Evaluación autentica de los aprendizajes. Santiago: Ed. Andrés Bello. 3ª Ed.
3. Ruiz del castillo, A, y Rojas, R. (2001), Vínculo docencia-investigación para una formación integral, ISBN: 968-856-534-2.
4. Forster C. y Rojas C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 43, pp. 285-305.
5. Travieso-Torres, J.C., Duarte-Mermoud, M.D., y Sepúlveda, D.I. (2007), "Passivity-Based control for stabilization, regulation and tracking purposes of nonlinear systems". International Journal of Adaptive Control and Signal Processing, Vol. 21, No. 7, pp.582-602, September.
6. Beytía, O. y Lagos, G. (2015), Prueba experimental en planta de nivel de nuevas estrategias de control no lineal, Tesis de Tecnólogo en Automatización Industrial.
7. Fraga, J. (2015), Aplicación de una nueva estrategia de control adaptable no lineal a un levitador magnetico, Tesis de Tecnólogo en Automatización Industrial.
8. Juan Carlos Travieso-Torres, Manuel A. Duarte-Mermoud and Orlando Beytía-Cancino (2017a), "Taylor Polynomial Approximation and Adaptive Passivity-Based Control Applied to the Level Regulation of a Conical Tank", Asian Journal of Control, Vol. 19, No. 6, pp. 1–9, November. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/asjc.1496.
9. Juan Carlos Travieso-Torres, Manuel Armando Duarte-Mermoud, Orlando Beytía (2017b), "Comparative Study of Fractional and Integer Order Adaptive Passivity-Based Controller Applied to the Level Regulation of a Conical Tank", Journal of Control Engineering and Applied Informatics, Vol 19, No 2.

Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: Un análisis comparado

The motivations of international students: a comparative analysis

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Octubre 28 de 2017

Aprobado: Noviembre 22 de 2017



AUTORAS

Silvina Elías

Licenciada y Magister en Economía,
Departamento de Economía,
Universidad Nacional del Sur; IIESS
(UNS-CONICET)
Bahía Blanca, Argentina.
Correo electrónico: selias@uns.edu.ar

Virginia Corbella

Licenciada y Magister en Economía,
Departamento de Economía,
Universidad Nacional del Sur.
Bahía Blanca, Argentina.
Correo electrónico: corbella.virginia@uns.edu.ar

RESUMEN



La internacionalización de la educación superior (IES) es una problemática que se ha instalado desde hace varios años y sigue hoy en día siendo objeto de estudio. Una de las estrategias y acciones que se han aplicado tradicionalmente para internacionalizar la educación superior es la movilidad estudiantil. Este es un fenómeno mundial cuyo origen se remonta al siglo XV, sin embargo, ha sido en las últimas décadas cuando ha comenzado a ser considerada como una de las facetas más notorias en los procesos de internacionalización de la Educación Superior (Theiler, 2005; Luchilo, 2007). En este contexto, el presente trabajo pretende ampliar el conocimiento respecto al desarrollo de la movilidad en países latinoamericanos, realizando una comparación entre los factores asociados a la recepción de estudiantes internacionales de grado de dos universidades de la provincia de Buenos Aires: la Universidad Nacional del Sur y la Universidad del Centro.

Palabras clave:

Movilidad estudiantil, Internacionalización, Educación superior, Factores de elección

ABSTRACT

The internationalization of higher education is a problem that has been installed for several years and is still under study today. One of the strategies and actions that have been traditionally applied to internationalize higher education is student mobility. This is a worldwide phenomenon whose origin goes back to the fifteenth century; however, it has been in the last decades when it has begun to be considered as one of the most notorious facets in the internationalization processes of higher education (Theiler, 2005; Luchilo, 2007). In this context, the present work aims to expand knowledge regarding the development of mobility in Latin American countries, comparing the factors associated with the reception of international undergraduate students from two universities in the province of Buenos Aires: the National University of South and the University of the Center.

Keywords:

Student mobility, Internationalization, Higher education, Factors of choice

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior (IES) es una problemática que se ha instalado desde los ochenta en universidades e institutos de educación superior en todo el mundo y sigue hoy en día siendo objeto de estudio. Una de las estrategias y acciones que se han aplicado tradicionalmente para internacionalizar la educación superior es la movilidad estudiantil, entendiendo a la misma como el envío y la recepción de estudiantes internacionales con el fin de cursar y/o finalizar estudios de grado y/o posgrado fuera de su país de residencia. Si bien el origen de este fenómeno se remonta al siglo XV, ha sido en las últimas décadas del siglo XX, cuando ha comenzado a ser considerado como una de las facetas más notorias en los procesos de IES (Theiler, 2005; Luchilo, 2007).

En este contexto, el presente trabajo pretende ampliar el conocimiento respecto al desarrollo de la movilidad en países latinoamericanos, realizando una comparación entre los factores asociados a la recepción de estudiantes internacionales de grado de dos universidades de la provincia de Buenos Aires: la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad del Centro (UNICEN).

Se tomará como base la investigación llevada a cabo por Mayoral y Di Lorenzo (2015) para la UNICEN y los datos obtenidos de encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos internacionales en el caso de la UNS.

Para abordar la investigación en la siguiente sección se presentarán algunos conceptos respecto a la internacionalización y la movilidad estudiantil para continuar con una breve caracterización de las dos instituciones. El abordaje metodológico de esta sección es exploratorio y descriptivo. Seguidamente se expondrán los datos de alumnos internacionales que reciben ambas instituciones para continuar con la comparación de las motivaciones que han influido en la movilidad de estos estudiantes. En este caso se utiliza un abordaje metodológico cuantitativo en el marco de los estudios comparados en educación. Finalmente se plantean las reflexiones preliminares con el fin de analizar si existen tendencias y/o discrepancias respecto a los resultados alcanzados en cada caso particular.

DESARROLLO ANTECEDENTES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Según Luchilo (2007) durante mucho tiempo la experiencia de los estudios en el extranjero revestía un carácter excepcional, limitado a grupos de las clases altas o de muy alto rendimiento educativo; sin embargo, a partir de la segunda posguerra y con mayor intensidad en los últimos veinte años, esta experiencia fue ampliándose. Para este autor “Si bien los estudiantes “móviles” son un pequeño porcentaje del total de estudiantes universitarios, la noción de que es posible, conveniente o interesante estudiar en un país distinto del de nacimiento ha perdido el carácter de excepcionalidad” (Luchilo, 2006: 108). Es así que, para las últimas décadas del siglo XX, la movilidad estudiantil y otras actividades internacionales de las universidades comenzaron a tener un rol fundamental en la agenda nacional de políticas de educación superior. Las autoridades gubernamentales e institucionales, empezaron a apoyar algunas actividades tradicionales, como la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la movilidad de investigadores y otras, como estancias de movilidad cortas para estudiantes, profesores, administradores, participación en alianzas y redes académicas. (Didou Aupetit, 2009). De esta manera, la movilidad académica, entendiéndola como el “desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos entre instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares” (García Palma, 2013: 62) se ha convertido en uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior.

En el caso de las universidades, la movilidad estudiantil posibilita que la presencia de alumnos extranjeros en las aulas enriquezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, posicionándolas en el contexto internacional de la nueva sociedad del conocimiento y la información.

Por otro lado, en el caso de los alumnos, Moctezuma y Navarro (2011) consideran que la oportunidad de viajar a diversos países y experimentar tanto retos de adaptación académica como culturales, repercute en sus patrones familiares de vida generando círculos virtuosos de acceso y ventaja laboral y cultural.

Según el informe de la OCDE (2014) el número de estudiantes matriculados fuera de su país de origen a nivel mundial ha aumentado de 0.8 millones en el año 1975 a 4.5 millones en el año 2012. En el período 2000-2012 la tasa de crecimiento anual de alumnos internacionales fue de casi 7%. De acuerdo al mismo informe, Europa es el destino más elegido, alojando el 48% de los alumnos internacionales, seguido por Norte América que acoge el 21% de estos alumnos y Asia con un 18%. Se destaca que el número de estudiantes internacionales se ha triplicado en el mismo período en Oceanía, aunque esta región sólo aloja el 10% de alumnos extranjeros. Otras regiones como África, América Latina y el Caribe también presentan números crecientes de alumnos internacionales, evidenciando el avance en el proceso de internacionalización llevado a cabo por las universidades.

En Argentina, Larrea y Astur (2011) plantean que, a partir de los años noventa, se observa tanto desde el gobierno como de las instituciones de educación superior la voluntad de constituir espacios de cooperación académica e institucional a través de la movilidad de estudiantes de grado y posgrado, docentes-investigadores y gestores. Sin embargo, es a partir del año 2000 que se nota un gran avance en la movilidad estudiantil debido a la implementación de programas de intercambio por parte de organizaciones multilaterales (OEI, AUGM), agencias bilaterales (AECI) y acuerdos bilaterales entre universidades extranjeras y argentinas (JIMA, MACA, ARFITEC, JICA entre otros). La implementación de estos programas ha tenido como resultados positivos a nivel de las IES el reconocimiento de estudios y tramos académicos, la creación de dobles titulaciones y la homogeneización de currículas, entre otros.



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN UTILIZADA

Según un informe del Observatorio del Comercio Internacional de Buenos Aires (2013) cada vez son más los alumnos internacionales que año a año eligen la Argentina para cursar estudios de grado, posgrado e idioma. Señalan que Argentina se destaca por la calidad de sus universidades, la oportunidad de aprender español como lengua extranjera y la variada oferta cultural y turística. En el mismo trabajo se investigó sobre las percepciones de los estudiantes internacionales que llegan a estudiar a la ciudad de Buenos Aires en base a 587 alumnos encuestados. Entre los hallazgos más interesantes se puede destacar que el mayor flujo proviene de países latinoamericanos, seguido por los procedentes de Estados Unidos y Francia siendo la edad media de 25 años, con mayor porcentaje de mujeres. Estudiar en Buenos Aires fue la primera elección de gran parte de los estudiantes y los países que compiten con Argentina son España, México, Chile, Australia y Brasil. En general, los estudiantes forman una muy buena opinión de la ciudad durante su permanencia destacando su oferta turística y cultural, seguido por el transporte mientras que la seguridad y la limpieza cuentan con la más baja valoración. La mayoría elige una universidad privada y sólo el 20% cursa en una universidad pública.

La metodología que se utiliza para el abordaje del tema es el enfoque exploratorio, ya que se pretende aportar nuevos contenidos a la teoría, a partir de dos casos particulares. Asimismo, es descriptivo, ya que se pretende especificar las características de dicho fenómeno, a partir de la observación de la realidad. La investigación se plantea desde un enfoque teórico-empírico al tomar como base dos trabajos de campo a partir de variables relevadas en el marco teórico así como de otros factores que puedan surgir en el proceso mismo de investigación. Se utilizan tanto fuentes primarias -los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas realizadas a los propios alumnos internacionales- como fuentes secundarias. Las técnicas de recolección de datos están basadas en encuestas semi-estructuradas y entrevistas que fueron respondidas por los alumnos internacionales. Se trabajó con toda la población objeto de estudio estadístico.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ANALIZADAS

La Universidad Nacional del Sur (UNS), ubicada en Bahía Blanca, se crea por Decreto-Ley del Poder Ejecutivo Nacional el 5 de enero de 1956 sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur (Decreto ley n°154, 1956).

La UNS es considerada, dentro de las universidades del país que implementaron la organización por departamentos, aquella que la conserva en su forma más pura. Cuenta con 17 departamentos y 9 institutos de investigación.

La Universidad Nacional del Centro (UNICEN) tiene su eje principal en la ciudad de Tandil y dependencias en las localidades cercanas de Azul, Olavarría en el centro de la provincia de Buenos Aires; y en la ciudad de Quequén partido de Necochea, sobre la costa atlántica de la mencionada provincia. En el cuadro Nro.1 se presentan algunas cifras que caracterizan estas dos instituciones.

Cuadro Nro.1: Carreras, estudiantes y personal de las universidades analizadas

	UNICEN	UNS
Títulos pregrado	35	20
Títulos de grado	72	62
Títulos de posgrado	30	40
Estudiantes de pregrado y grado	13.130	19.476
Egresados de pregrado y grado	629	1.075
Estudiantes de posgrado	668	776
Cargos docentes	1.821	2.334
Personal no docente	660	539

Fuente: elaboración propia en base a CIN (2016)

Respecto al área de relaciones internacionales la UNICEN participa activamente como miembro pleno de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (Red -CIUN) y sus vinculaciones con el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) de la Secretaría de Políticas Universitarias; con la Dirección Nacional de Cooperación e Integración Institucional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Deportes; además con la Dirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores, entre otras. En el caso de la UNS, entre las actividades de internacionalización se destacan, por un lado, la realización de cursos y/ estancias de investigación en instituciones extranjeras así como la presencia de alumnos y docentes de

instituciones foráneas en la UNS en el marco de distintos programas tales como -JIMA, MARCA, MACA, IAESTE, ARFITEC-, o de convenios bilaterales celebrados con instituciones de países latinoamericanos y europeos (Universidad Nacional del Sur, 2013).

En el cuadro .2 se presentan algunos indicadores cualitativos para caracterizar el grado de internacionalización alcanzado por estas dos instituciones.

Cuadro Nro.2. Indicadores de internacionalización

	UNICEN	UNS
<i>Existe un área responsable de las relaciones internacionales</i>	SI	SI
<i>Existe una estrategia de internacionalización en la Universidad, incluyendo un listado de acciones definidas</i>	SI	SI
<i>El proceso de internacionalización está incorporado dentro de los objetivos / lineamientos estratégicos de la Universidad</i>	SI	SI
<i>Explicitar los objetivos de la institución en relación a los procesos de integración educativa regional e internacional</i>	-Generación de actividades funcionales al desarrollo y fortalecimiento de la investigación científico- tecnológica. -Formación de recursos humanos y su transferencia en el medio.	-Mejora de las funciones sustantivas de la UNS y generación de oportunidades de empleo para los graduados.-Fortalecimiento de las capacidades de sus miembros para afrontar problemáticas regionales, nacionales y globales.
<i>Enumerar las acciones propuestas en el Plan de desarrollo estratégico institucional relacionadas con la internacionalización</i>	-Apoyo a la movilidad. -Rúbrica de convenios de cooperación con instituciones extranjeras. -Propiciar la participación en programas nacionales de internacionalización.	-Internacionalización de los planes de estudio. -Internacionalización en casa.
<i>Enumerar las que se están llevando a cabo y su grado de logro estimado en porcentaje</i>	-Participación en Programas evaluados y financiados por la SPU. -Rúbrica de convenios con instituciones extranjeras. -Movilidad de alumnos, docentes y no docentes -Participación en ferias y otros eventos.	-Participación en Programas evaluados y financiados por la SPU. -Rúbrica de convenios con instituciones extranjeras -Movilidad de alumnos, docentes y no docentes. -Participación en ferias y otros eventos.
<i>Recursos humanos en el área de relaciones internacionales</i>	Secretaría de Relaciones Internacionales	Secretaría General de Internacionalización
<i>Cuenta la Universidad con una oferta de infraestructura al servicio de actividades de movilidad</i>	NO	SI
<i>¿La institución cuenta con un plan de autoevaluación continua del proceso de internacionalización?</i>	Sí, a nivel de facultad.	Sí. A partir de la generación de indicadores en línea con los utilizados a nivel nacional que incluya las particularidades de la UNS.

Fuente: Elías, S., Morresi, S. & Corbella, V. (2015)

En general no se observan grandes diferencias en cuanto a la incorporación de variables internacionales en las dos universidades analizadas. De acuerdo al trabajo de Elías et al. (2015), puede decirse que el proceso es contemporáneo, que las modalidades adoptadas son semejantes, que la actitud de las autoridades es proactiva según constan en los propósitos del Plan Institucional de cada una de ellas y que, dada la cantidad de actividades reportadas, el proceso es aún incipiente.

Las universidades seleccionadas para el presente estudio reciben en promedio alrededor de cien alumnos provenientes de diferentes partes del mundo por año. El número de estudiantes internacionales que recibe la UNS se mantiene en firme crecimiento.



Tabla 1. Cantidad de estudiantes internacionales de la UNS, 2011-2016

Año	Cantidad de estudiantes	Año	Cantidad de estudiantes
2011	45	2014	123
2012	82	2015	115
2013	106	2016	132

CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS INTERNACIONALES DE AMBAS UNIVERSIDADES

La información con la que se trabaja en el presente estudio se obtuvo de la población de alumnos internacionales que se movilizaron con la intención de cursar, complementar o concluir sus estudios en el nivel de grado en las universidades bajo análisis.

En la UNICEN, las autoras Mayoral y Di Lorenzo identificaron 44 alumnos internacionales de grado en el año 2012 a los cuales se les realizó la encuesta, con excepción de una alumna proveniente de Chile que se negó.

Los 43 alumnos fueron entrevistados entre marzo y octubre del 2012.

Los resultados arrojan que los estudiantes llegaron para realizar una estadía corta o estudios parciales, pertenecían al género femenino (58%), entre los 21 y 23 años y provenían de Latinoamérica principalmente. Entre las carreras seleccionadas por los alumnos internacionales se encuentran en primer lugar la Licenciatura en Administración seguida de Licenciatura en Teatro, Licenciatura en Relaciones Internacionales,

Licenciatura en Turismo y Realización Integral en Artes Audiovisuales. En menor porcentaje, Ingeniería en Sistemas, Abogacía, Agronomía y Comunicación Social.

En la UNS la población bajo estudio fue de 72 alumnos, de los cuales se obtuvieron 48 respuestas. Se cree que, dado que el período de envío de la misma fue entre los meses julio y diciembre del 2015, y que muchos de los estudiantes internacionales ya habían finalizado su estancia al momento de recibir la encuesta, pueden no haber tenido entonces motivación suficiente para responder a la misma.

Los resultados indican que los alumnos internacionales eran en su mayoría de género femenino (56%) y se ubicaban en la franja etaria de 20 a 23 años. Principalmente venían a la Argentina a realizar una estadía de entre 6 meses a 1 año y proceden en su mayoría (69%) de Europa y en menor medida de Latinoamérica (Colombia, México y Brasil). Las carreras mayormente seleccionadas han sido Licenciatura en Economía (19.5%), Derecho (9%), Licenciatura en Administración (9%) e Ingeniería Química (9%), un 6.5% optó por Enfermería, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Letras, Farmacia y Licenciatura en Ciencias Geológicas, y en menor porcentaje se eligieron otras ingenierías. Los alumnos se encontraban mayormente en años avanzados de carrera, cuarto y quinto año.

La población objetivo estaba compuesta por estudiantes que por primera vez salían del país de origen y sólo un 25% afirmaron haber estudiado en otros países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos.

Asimismo, indicaron los siguientes factores, en orden de importancia, como determinantes al momento de elegir a Argentina como país de destino: el conocimiento de idioma y cultura, ser más competitivos laboralmente, mejorar el idioma y sólo un 10% se refirió a la motivación de conocer otra universidad.

Por lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la población que se usará para realizar el análisis comparativo presenta características similares en cuanto a duración de la estancia, franja etaria y sexo. En cuanto a la procedencia, en el caso de la UNS es principalmente de Europa mientras que en la UNICEN de Latinoamérica. Las carreras más elegidas son la Licenciatura en Economía y Administración, encontrándose ciertas discrepancias entre las universidades debido a las diferencias de oferta académica (por ejemplo, la UNS no cuenta con carreras artísticas de cine o teatro).



COMPARACIÓN DE LAS MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS INTERNACIONALES

Los datos fueron obtenidos a partir de una encuesta semi-estructurada con preguntas abiertas y cerradas, que fueron respondidas por los alumnos en diferentes períodos de tiempo para ambas muestras. En el caso de la UNICEN, las encuestas se realizaron en el año 2012, mientras que en el caso de la UNS, se respondieron en 2015.

Es importante destacar que en el estudio realizado en la UNICEN los alumnos extranjeros fueron clasificados según la estadía u objetivo de la misma en “estadía larga o carrera completa” y “estadía corta o estudios parciales” y dado que, en el caso de la UNS, no existen alumnos internacionales que realicen una carrera

completa, sólo se trabajarán y compararán los resultados asociados a alumnos extranjeros que vengan a realizar estadías cortas, es decir, de 4 meses a 1 año.

Dado que ambas investigaciones presentan la misma operacionalización de variables, en el cuadro 3 se presenta una síntesis del análisis comparativo. En cada caso se indica si la variable ha sido relevante o no para los estudiantes en su decisión de venir a la Argentina y a la universidad en cuestión así como el porcentaje de alumnos que respondió afirmativamente a la pregunta respectiva.

El análisis comparativo considera, en primer lugar, el factor Político-Institucional. En ambos casos la existencia de convenios entre las instituciones resultó determinante en la decisión de venir al país. El 90% de los alumnos viajaron en el marco de un convenio, que no sólo les proveía ayuda económica, sino también atención y predisposición para brindarles información académica y trámites en general, tanto para ingresar al país como a las universidades. En cambio, respecto a si están estudiando en la universidad a través de una beca, los resultados difieren. En el caso de la UNS, el 62% de los alumnos contestó que sí, mientras que en la UNICEN sólo el 38% respondió afirmativamente.

El siguiente factor a considerar es el de Razones y Motivaciones. En ambas universidades, el idioma ha sido uno de los factores más influyentes. Los encuestados señalaron en su mayoría que buscaban aprender ese idioma (principalmente provenientes de Europa) o perfeccionarlo (provenientes de Latinoamérica). En relación con el atractivo turístico, indicaron que la belleza paisajística de la Argentina influyó en su decisión pero no así la de la localidad sede de la universidad. Esta fue la segunda variable más importante considerada dentro del factor analizado. Le sigue en importancia la calidad de la oferta educativa, tanto de Argentina como de la universidad en cuestión.

Los alumnos encuestados señalaron, en ambos casos, que éste fue un factor muy importante a tener en cuenta, al igual que la afinidad socio-cultural. Este último factor tuvo más peso en la UNS y en estudiantes de origen latino que europeo y otros. En lo que sí difieren los alumnos de ambas universidades es en la importancia de la localización geográfica. Para los estudiantes de la UNS fue relevante, especialmente por el interés, por la lejanía. En el caso de la UNICEN la respuesta estuvo dividida en 50% y 50%, mientras que el 35% de los que respondieron afirmativamente remarcaron la importancia que tenía para ellos la lejanía del país en cuestión.



Cuadro Nro.3: Análisis comparativo de factores asociados a la recepción de estudiantes extranjeros de grado en la UNS y UNICEN

Factores	Variables	UNS	UNICEN
Político-Institucionales	Convenio/Programa	SI (90%)	SI (95%)
	Beca	SI (62%)	NO (38%)
Razones y Motivaciones	Idioma	SI (92%)	SI (85%)
	Localización Geográfica	SI (58%)	SI (50%)
	Atractivo Turístico de Argentina	SI (85%)	SI (85%)
	Afinidad Socio-cultural	SI (73%)	NO (46%)
	Calidad de la Oferta Educativa en Argentina	SI (79%)	SI (69%)
	Calidad de la Oferta Educativa de la universidad	SI (58%)	SI (54%)
	Facilidades Migratorias	NO (12%)	SI (50%)
Facilidades de Ingreso	Facilidades de Acceso	NO (31%)	NO (46%)
	Imagen previa de la Argentina	SI (64%)	SI (92%)
Representaciones e Imagen	Imagen previa de la universidad	NO (17%)	NO (31%)
	Educación Pública Gratuita en Argentina	NO (24%)	NO (42%)
Educación Pública y Gratuita	Educación Pública Gratuita en la universidad	NO (29%)	NO (42%)
	Costo de Vida	SI (56%)	SI (69%)
Motivaciones Personales	Amigos/Familiares en el país	NO (17%)	NO (12%)
	Amigos/Compañeros/Tutores experiencia similar	NO (40%)	SI (58%)
	Consejo de Padres	NO (4%)	NO (27%)
	Recomendaciones	NO (40%)	NO (46%)
Contingentes	Otro país	SI (76%)	SI (85%)
	Otra Universidad	NO (31%)	NO (38%)
Azar	Azar para estudiar en Argentina	NO (39%)	NO (12%)
	Azar para estudiar en la UNS/UNICEN	NO (36%)	NO (8%)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del trabajo de Mayoral y Di Lorenzo (2015) y Elías, Corbella y Cerone (2017)



Por otra parte, las facilidades de ingreso, tanto migratorias como de acceso a las universidades han resultado ser factores no influyentes en la decisión de venir a la Argentina, aunque cuando se les consultó el motivo, ambos grupos indicaron lo mismo respecto a las facilidades migratorias. El hecho de no tener que gestionar una visa previa a su llegada o que su tramitación sea sencilla y la pudieran realizar desde una oficina en la localidad anfitriona, fue la respuesta más nombrada por ambos grupos.

A su vez, el factor asociado a la Imagen Previa de la Argentina resultó afectar la decisión de los estudiantes internacionales casi en la totalidad de la población en el caso de la UNICEN y en un 56% en el caso de la UNS. Los estudiantes enumeraron las siguientes imágenes previas que tenían de la Argentina: el cine y el arte, el deporte (fútbol), buena comida (carnes y vinos), el mate, lindos paisajes (Patagonia), personas cultas (leen y hablan de política), las islas Malvinas. Con respecto a la imagen previa de la universidad seleccionada, éste no fue un factor determinante en ninguno de los dos grupos.

El factor Educación Pública y Gratuita en Argentina no influyó en la decisión de los estudiantes internacionales de ambas casas de estudios. Es importante tener presente lo observado al realizar las encuestas en la UNS. La mayoría de los alumnos de intercambio provienen de universidades públicas pero no gratuitas. Aunque se encuentren realizando el intercambio fuera del país de origen igual continúan abonando normalmente la cuota mensual-anual de su universidad. Este puede ser el motivo por el cual para varios alumnos internacionales la gratuidad de la educación en Argentina no fuera un factor a tener en cuenta al momento de la elección de este país.

El factor que sí fue considerado por la mayoría de los alumnos en ambos grupos fue el costo de vida. Incluso, luego de instalarse, comentaron que especialmente los alimentos eran más caros, en comparación con su país de origen. Respecto a las Motivaciones Personales, los alumnos expresaron que no tenían amigos o familiares en Argentina, así como tampoco fue relevante el consejo paternal. En cambio, en el caso de la UNICEN sí valoraron las recomendaciones de algunos compañeros, tutores o amigos que habían realizado experiencias similares en Argentina.

La mayoría de los estudiantes tuvo la intención de elegir otro país antes que Argentina para realizar su estadía, así como también otra universidad. En este último caso, los alumnos que asistieron a la UNS respondieron que no habían contemplado otra universidad. No obstante, entre las razones del porqué no fueron a otra institución se encuentran, falta de convenios con las universidades anfitrionas, cupos saturados, problemas de papeles, ciudades grandes y planes de estudio. Las universidades consideradas como alternativa en ambos casos fueron las ubicadas en: Buenos Aires, Entre Ríos, La Plata, Rosario, Córdoba y Mendoza.

Respecto a la consideración de otro país para realizar la estancia, los alumnos de la UNICEN consideraron a Chile, Brasil, España, Estados Unidos, Cuba, México, Alemania, Corea, Puerto Rico e India. Por su parte, los alumnos de la UNS mencionaron como probable país de destino a España, México, Chile, Brasil, Perú, Noruega e Irlanda. Entre las razones del por qué no fueron a estos países, mencionaron los altos costos, el idioma, la inseguridad, los trámites migratorios, y la falta de convenios, entre otros.

Finalmente, los estudiantes afirmaron que el factor Azar no incidió en su decisión ni para estudiar en la Argentina ni en las universidades elegidas. Esto resalta la importancia de este estudio para encontrar los elementos que resultan determinantes para los alumnos a la hora de tomar la decisión de dónde proseguir sus estudios de grado en el exterior.

En el cuadro Nro. 4 se presenta en relación al país de origen, la importancia que los alumnos dan a dos elementos considerados en la literatura como factores claves para la elección de un país como probable destino de movilidad: costo de vida y calidad de la educación. Al respecto, se observa que en el caso de la UNICEN el 73% comparó el costo de vida entre su país de origen con el de destino y el 54% la calidad de la educación. Al preguntarles si consideraron otro factor como determinante para su decisión, sólo el 19% contestó en forma afirmativa y mencionaron la seguridad, el modo de vida, la cultura y el clima. En el caso de la UNS el 40% de los estudiantes encuestados manifestó haber hecho una comparación con respecto a la calidad educativa entre la UNS y su universidad de origen y el 60 % restante respondió que no hizo comparación alguna. En cuanto al costo de vida, el 42% de los alumnos consideró las diferencias en el costo de vida mientras que el 58% respondió no haber hecho este tipo de comparación.

Cuadro Nro.4: Hipótesis de análisis comparativo.

Variables	UNS	UNICEN
Costo de Vida	42%	73%
Calidad de la Educación	40%	54%
Otros		Seguridad, modo de vida, cultura y clima

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Mayoral y Di Lorenzo (2015) y Elías, Corbella y Cerone (2017)

El índice valorativo, presenta los tres factores que más incidieron en la decisión de los estudiantes. En ambos casos el idioma, la experiencia cultural y la calidad educativa fueron los factores prioritarios. Incluso, si se amplía a un cuarto factor, vuelven a coincidir, siendo el mismo el costo de vida en el país de destino.

Cuadro Nro.5: Índice valorativo

Ranking	UNS	UNICEN
1ro	Idioma (24,64)	Idioma (11,29)
2do	Cultura y paisajes (23,5)	Experiencia cultural (8,96)
3ero	Calidad educativa (12,26)	Calidad educativa (5,65)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Mayoral y Di Lorenzo (2015) y Elías, Corbella y Cerone (2017)



REFLEXIONES FINALES

La movilidad estudiantil es hoy una de las acciones estratégicas más impulsada y visible llevada a cabo por las universidades que tienen un interés explícito en su internacionalización buscando como fin último la formación de recursos humanos de alto nivel.

Si bien los procesos de movilidad, sea estudiantil, de docentes o de investigadores comenzaron a gestarse a mediados del siglo pasado, eran resultado de acuerdos personales y de algunos centros de investigación. En el actual entorno de la nueva sociedad del conocimiento, la movilidad ha adquirido un papel protagónico, formando parte de las políticas nacionales de los países, las instituciones y centros de investigación.

En este estudio se pretendió avanzar en el conocimiento respecto al desarrollo de la movilidad en países latinoamericanos, realizando un análisis comparativo entre los factores asociados a la recepción de estudiantes extranjeros de grado de dos universidades públicas de la provincia de Buenos Aires: la UNS y la UNICEN.

Al respecto, se puede concluir que ambos grupos de alumnos internacionales coinciden en los factores motivacionales respecto a existencia de convenios preexistentes, idioma, atractivo turístico de Argentina, calidad de la oferta educativa tanto del país como de la universidad anfitriona, consideración previa de otros países y otras universidades. Asimismo, se han encontrado diferencias en cuanto a las motivaciones relacionadas con facilidades migratorias,

venir a estudiar con una beca, consejos de amigos y afinidad socio-cultural.

Por otro lado, ambos grupos de alumnos coinciden en el idioma como primer factor que influyó en su decisión y en la calidad educativa como el tercero. En el caso del idioma, fue determinante ya sea porque el estudiante hablara esa lengua o la conociera o porque la quisiera desarrollar durante su estancia. Al respecto, las universidades podrían utilizar esta motivación para atraerlos a la institución, dando a conocer los programas de idiomas con los que cuenta y su validación internacional. En el caso de las universidades aquí analizadas, ambas cuentan con propuestas al respecto, presentando una ventaja frente a otras instituciones de nivel superior que no han desarrollado una estrategia similar.

Es relevante señalar que, en los resultados de la comparación, se pueden encontrar factores motivacionales considerados en la literatura de base para este tema, así como también factores no considerados por la misma y que podrían ser pensados para su ampliación y desarrollo en futuras investigaciones para completar el estado del arte. Ejemplos de estos últimos son el atractivo turístico, el costo de vida y las recomendaciones de personas con experiencias similares.

Una sugerencia práctica que se puede extraer del análisis realizado, es la necesidad de generar políticas activas de parte de las universidades

respecto a su visibilidad en el exterior. La investigación arroja que los estudiantes tenían un conocimiento previo de la Argentina, pero no así de las universidades.

Esto provoca que algunos de los alumnos lleguen a las mismas por azar, recomendaciones o por la influencia de factores contingentes. Se identifica entonces, la relevancia de que las universidades consideren estrategias para lograr mayor visibilidad e imagen en el exterior como por ejemplo generar un canal de comunicación para los estudiantes extranjeros en una red social como Facebook, para que pudieran estar en contacto y compartir información.

Los resultados de este estudio amplían la literatura existente sobre las motivaciones de los alumnos internacionales a la hora de considerar Argentina y sus instituciones de educación superior para realizar una movilidad. Los factores determinantes aquí mencionados pueden servir de base para el diseño de políticas que ayuden a fomentar la llegada de estudiantes internacionales a las universidades argentinas con el consiguiente impacto positivo que la movilidad implica en la institución anfitriona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Theiler, J. (2005). Internacionalización de la educación Superior en Argentina. Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional, 71-112. Ediciones Mayol, Colombia. Fuente: <http://es.scribd.com/doc/52375162/9/internacionalizacion-de-laeducacionsuperior-en-argentina> (consultado el 08-07-2017).
2. Luchilo, L. (2007). "Migración de retorno: el caso argentino", en Doc. de Trabajo, Centro Redes, N° 39. Fuente: <http://www.centroredes.org.ar/files/documentos/Doc.Nro39.pdf> (consultado el 16-07-2017).
3. Mayoral, L., y Di Lorenzo D. (2015). Factores asociados a la movilidad estudiantil en la Argentina: El caso de los alumnos internacionales de la UNCPBA. Gestión Universitaria, ISSN 1852-1487 Vol.:07, Nro.:02,2015. Fuente: <http://gestuniv.com.ar/0702art.htm> (consultado el 15-05-2017).
4. Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior, Revista CTS, n° 7, vol. 3, pp. 105-133.
5. Didou Aupetit, S. (2009). "¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y Caribe", en Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (Ed.) Fuga de Cerebros, Movilidad Académica. Redes Científicas, Perspectivas Latinoamericanas, CINVESTAV, México, pp.25.
6. García Palma, J. (2013). "Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación", Revista Iberoamericana de educación, Núm. 6, pp. 59.
7. Universidad Nacional del Sur (2013). Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011-2016-2026. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
8. Moctezuma Hernández, P. y Navarro Cerda, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California, Revista de la educación superior, Vol. XL (3), No. 159 Julio -Septiembre de 2011, pp. 47 – 66.
9. OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014> Fuente: <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> , consultado el 07-06- 2016.
10. Larrea, M. y Astur, A. (2012). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. SPU, Working Paper. Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar> (consultado el 17-07- 2017).
11. Observatorio de Comercio Internacional de Buenos Aires. (2013). Estudiantes Internacionales "quiénes son, de dónde vienen, qué hacen y qué opinan" Fuente: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/estudiantes_internacionales_2013_marzo.pdf (consultado el 10-06-2017).
12. Universidad Nacional del Sur (n.d.) Reseña histórica. [online]. Fuente: www.uns.edu.ar (consultado el 07-06-2017).
13. Universidad Nacional del Centro (n.d.) Reseña Histórica [online]. Fuente: <https://www.unicen.edu.ar/> (consultado el 07-06-2017).
14. CIN. (2016). Anuario Consejo Interuniversitario Nacional 2014-2015, disponible en <http://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2014-2015.pdf>, consultado el 16 de julio de 2017.
15. Elías, S., Morresi, S. y Corbella, V. (2015). "La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas", V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Junio 2015. Fuente: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab026.pdf>
16. Elías, S., Corbella V. y Cerone, R. (2017). "Movilidad estudiantil: los alumnos internacionales que estudian en la Universidad Nacional del Sur (Argentina)", trabajo en proceso de evaluación aún no publicado. 16. Elías, S., Corbella V. y Cerone, R. (2017). "Movilidad estudiantil: los alumnos internacionales que estudian en la Universidad Nacional del Sur (Argentina)", trabajo en proceso de evaluación aún no publicado.
17. Elías, S., Corbella V. y Cerone, R. (2017). "Movilidad estudiantil: los alumnos internacionales que estudian en la Universidad Nacional del Sur (Argentina)", trabajo en proceso de evaluación aún no publicado.

MAGÍSTER
EN GESTIÓN
DE LA INNOVACIÓN Y
EL EMPRENDIMIENTO
TECNOLÓGICO



MAGIET

Magíster en Gestión de la Innovación y el Emprendimiento Tecnológico

ADMISIÓN **2018**
www.magiet.usach.cl

Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina

Metaphors of the professor's role in the Agrarian University System of Argentina

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Septiembre 29 de 2017

Aprobado: Noviembre 29 de 2017

AUTORAS

Laura Vugman

Magíster en Lengua Inglesa. Usos contemporáneos, Licenciada en Ciencias Antropológicas. Área de Educación Agropecuaria, Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: lvugman@agro.uba.ar

Ing. Agr. Dra. Patricia Durand

Profesora a cargo de la Cátedra de Extensión y Sociología Rural, Facultad de Agronomía,

Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: pdurand@agro.uba.ar

Dra. María Cristina Plencovich

Directora del Área de Educación Agropecuaria, Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: plencovi@agro.uba.ar



RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales generados en el marco de una investigación sobre los académicos en el sistema universitario agrario en la Argentina. Se analizan los resultados de un cuestionario que fue respondido por 793 docentes. Se identificaron conceptos metafóricos con los que los docentes-investigadores describen, por un lado, el rol de los docentes universitarios en general y, por otro lado, su rol en particular a partir de expresiones metafóricas propias. Como conclusiones, se distingue una percepción idealizada del rol docente que puede compararse a otras metáforas comunes en la educación. Esta visión idealizada -que identificamos como un "ethos" -contrasta con otras visiones que surgen a partir de la formulación de las metáforas propias que aluden a una tensión entre el deber ser y la realización del propio rol.

Palabras clave:

metáforas en investigación social,
docentes universitarios, percepción de
roles

INTRODUCCIÓN

ABSTRACT

This paper presents partial results from a research project on the academics in the Agrarian University System in Argentina. The results are based on a questionnaire that was responded by 793 professors. We identified metaphorical concepts that teachers chose from a selection of options to define the role of university teachers in general, and secondly, open metaphorical expressions the teachers coined to refer to their own roles. As a conclusion, we identified an idealized representation that coincides with the most usual metaphors in education. On the other hand, these idealized representations we identify as an "ethos", contrast with other representations that result from the formulation of their own metaphors to allude to a tension between the ethos and the realization of their own roles

Keywords:

metaphors, university agrarian system, role perception

Las metáforas expresan las representaciones que las personas tienen sobre múltiples realidades, entre ellas, objetos específicos de la literatura sobre metáforas las define la literatura sobre como construcciones sociales en las que los grupos humanos manifiestan esas representaciones. Desde una perspectiva cognitivista, Lakoff y Johnson (1995) afirman que nuestro aparato conceptual es metafórico y estructura nuestro pensamiento y nuestra percepción, además de la manera en que nos relacionamos y nos movemos en el mundo. De este modo, para estos autores, la metáfora "impregna la vida cotidiana, el pensamiento y la acción" (Lakoff y Johnson 1995:39).

A fin de comprender la percepción de los docentes sobre su rol en el ámbito universitario, en el marco de una investigación sobre instituciones universitarias de las ciencias y tecnologías agropecuarias¹, entre otros objetivos específicos y en relación con las tres misiones de la universidad (docencia, investigación y extensión), este trabajo se propuso analizar las metáforas utilizadas por estos profesionales para describir su rol. En tal sentido, se administró un cuestionario por correo electrónico para recabar información y dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben los docentes su rol? ¿Qué valores orientan su acción? ¿Cambian esta percepción a lo largo de los años y de su profesionalización como docentes?

Este artículo presenta un avance de los resultados sobre el uso de las metáforas en el marco del proyecto de investigación citado. Su objetivo es presentar brevemente el marco teórico que guio la investigación realizada y los resultados provisionales de esta investigación en relación con la utilización de las metáforas por parte de los profesores investigadores. Los resultados presentados provienen de un cuestionario que formó parte de una investigación sobre las ciencias agrarias en el nivel universitario de la Argentina, al que respondieron 793 docentes. Entre varias preguntas dirigidas al estudio de la percepción de los docentes universitarios acerca de su rol, se les pedía que eligieran una metáfora entre varias opciones que definiera el rol de los profesores universitarios en general. A continuación, se les pedía que formularan una metáfora que definiera su rol como docentes en particular.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las metáforas han sido estudiadas desde perspectivas diversas. En su Retórica, Aristóteles acuñó el término para referirse a la acción semántica que la metáfora permite realizar, a partir de la cual un referente es «llevado sobre, encima» o transferido a otro referente, de modo que el segundo se nos refiere como si fuese el primero (Plencovich, 2007). Por ejemplo, en la expresión *El profesor es un sembrador* se refiere a una entidad «el profesor» como si fuese un sembrador para destacar su importancia en la reproducción de la vida -el conocimiento, pero también para comunicar cualidades de entrega, esperanza, modestia.

Desde una perspectiva cognitivista y alejándose del análisis de las metáforas como ornamento literario o retórico, en 1980, Lakoff y Johnson publican su libro *“Metaphors we live by”* traducido al español como *“Metáforas de la Vida Cotidiana”* (1995)ⁱⁱ. Allí analizan numerosos ejemplos de metáforas que dan cuenta de que nuestro mundo está estructurado conceptualmente por estas expresiones cotidianas del pensamiento. En nuestra vida diaria esta estructuración metafórica no se hace consciente, pero podemos develarla observando el lenguaje.

“Los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. El sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica; la metáfora es, entonces, un concepto metafórico” (Lakoff y Johnson, 1995: 42). Por ejemplo, el concepto metafórico *“arriba es mejor, abajo es peor”* puede manifestarse en distintas expresiones lingüísticas metafóricas, como *“levantemos el ánimo”* o *“arriba los corazones”*.

Se suelen encodificar las metáforas como una relación «A es B», en la cual en el proceso de interpretación ciertos atributos de B, «la base», se trasponen a A, [la meta]. A pesar de que se utiliza en el lenguaje el verbo copulativo “ser”, esta relación queda mejor expresada con el giro «puede pensarse como» y no como es igual a [=] o «es equivalente a» ~. (Plencovich 2007:9). La metáfora expresa una semejanza que debe entenderse como una tensión entre la identidad y la diferencia; es decir, permite percibir lo semejante dentro de lo disímil (Ricouer 2001).

Esta característica será luego retomada por Lakoff y Johnson para destacar el poder de las metáforas de iluminar ciertos rasgos de un objeto y ocultar otros. En el caso de concebir *la discusión* metafóricamente como *una guerra*, por ejemplo, se pierden otros rasgos propios de la discusión que pueden ser conciliadoras y servir para alinear pensamientos, etc. También se deja de lado el hecho de que las personas que discuten están dedicando tiempo de sus vidas a esta discusión y que, por lo tanto, está dotada de sentido para sus vidas (Lakoff y Johnson, 1980, 1995).

Otra característica es que los conceptos metafóricos son coherentes con el sistema cultural en el que se insertan. La discusión considerada como una guerra, es coherente con el sistema capitalista en el cual prima la competencia individual. Esto refiere al análisis del contexto en que se usa el lenguaje; por eso es necesario tener en cuenta quiénes son los que enuncian las metáforas.

Para un profesor que se desempeña en el campo de las ciencias agronómicas, usar una metáfora de *sembrador* o *cultivador*, habla ciertamente de una coherencia con el sistema de representaciones y destaca valores positivos.

El estudio sobre el que se basa este artículo, también se nutre en las investigaciones de Macfarlane (2011) sobre la construcción del liderazgo de los profesores universitarios. Sus investigaciones se realizan en el contexto del Reino Unido, en donde el título de profesor se aplica solo a los académicos con más experiencia. Sus estudios se basan en los conceptos de Tight (2002) y Merton (1947) quienes destacan, entre otras formas, cómo el liderazgo de los profesores se construye al funcionar como mentores, al ayudar a colegas menos experimentados a desarrollarse.



METODOLOGÍA

Como ya se mencionó, el estudio sobre las metáforas cuyos resultados se presentan en este artículo forma parte en una investigación más amplia que se llevó adelante con una metodología basada en una encuesta on line y en entrevistas presenciales, obteniendo información que fue procesada de acuerdo al tipo de dato (cuantitativo o cualitativo). El estudio específico de las metáforas se basó en los resultados de la encuesta, cuyo cuestionario estuvo dirigido a todos los docentes rentadosⁱⁱⁱ de unidades académicas de la Argentina^{iv} (en general, facultades o institutos de agronomía). Los docentes que respondieron la encuesta tienen diferentes dedicaciones laborales^v y diferentes categorías. Dentro de los profesores se diferencian Titulares, Asociados y Adjuntos; entre los docentes auxiliares se diferencian Jefes de Trabajo Practico y Ayudantes. El cuestionario on line se administró en el período octubre-diciembre de 2016 después de haber realizado una experiencia piloto previa. Un enlace al cuestionario virtual se envió por correo electrónico a los docentes de las 29 unidades académicas educativas de gestión públicas de ciencias agrarias y ambientales de la Argentina. Se obtuvieron respuestas de 793 docentes de 20 unidades académicas. Esta cifra corresponde aproximadamente a un 20% de la población total de docentes de esta especialidad, quienes respondieron voluntariamente.

El cuestionario indagó sobre las representaciones acerca del rol del profesor universitario. Los resultados de este avance de investigación se centrarán en las respuestas dadas por los profesores a estas dos cuestiones.

Entre las preguntas formuladas, dos de ellas pedían a los docentes que primero eligieran una metáfora entre una lista de posibles conceptos metafóricos que sirvieran para identificar al docente universitario en general. Las categorías incluidas en esta lista se basaron en las consideraciones de Merton (1947), Tight (2002) y Macfarlane (2011) sobre los posibles roles de los profesores. La pregunta en el cuestionario decía:

Estas son algunas metáforas con que se ha identificado en la literatura el papel del docente universitario:

- a. El docente universitario es un Modelo Social
- b. El docente universitario es un Mentor
- c. El docente universitario es un Promotor Social
- d. El docente universitario es un Guardián del Conocimiento
- e. El docente universitario es un Gestor de Recursos para la institución
- f. El docente universitario es un Embajador

¿Cuál/es de ellas cree que son las más apropiadas para definir el papel del docente universitario?

Escriba la letra/s correspondientes a su elección en el espacio de abajo



Cada docente podía elegir más de una opción. En este artículo se presentan los resultados del procesamiento de la primera opción que cada uno eligió.

A continuación, se les hizo una pregunta abierta a los encuestados en las que se pedía que formularan una metáfora que definiera su rol como docente universitario.

Las respuestas a estas preguntas abiertas se analizaron de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1977), de la cual surgieron categorías de análisis que luego se asociaron a los conceptos metafóricos que se pusieron en relación con las expresiones metafóricas particulares de los docentes.^{vi}

Para realizar el análisis se partió de una concepción cognitivo-conceptual de las metáforas, es decir que se consideró a las metáforas en su potencial de expresar conceptos estructurantes de significación para la vida cotidiana y no como un ornamento literario.

En muchos casos, los docentes no hicieron uso de metáforas propiamente dichas, sino que se remitieron a la analogía o símiles, que en general se introducen con el término “como”. De ahí que también se estudiaron expresiones de pensamiento analógico, tal como *el docente universitario es como...* que con propiedad no constituyen metáforas. Sin embargo, las respuestas que estuvieron formuladas en forma de definición normativa, es decir, que expresaban un “deber ser”, como *el docente universitario debe ser un referente del conocimiento o debe transitar el aprendizaje a la par de los alumnos*, no se consideraron a los fines de este estudio.

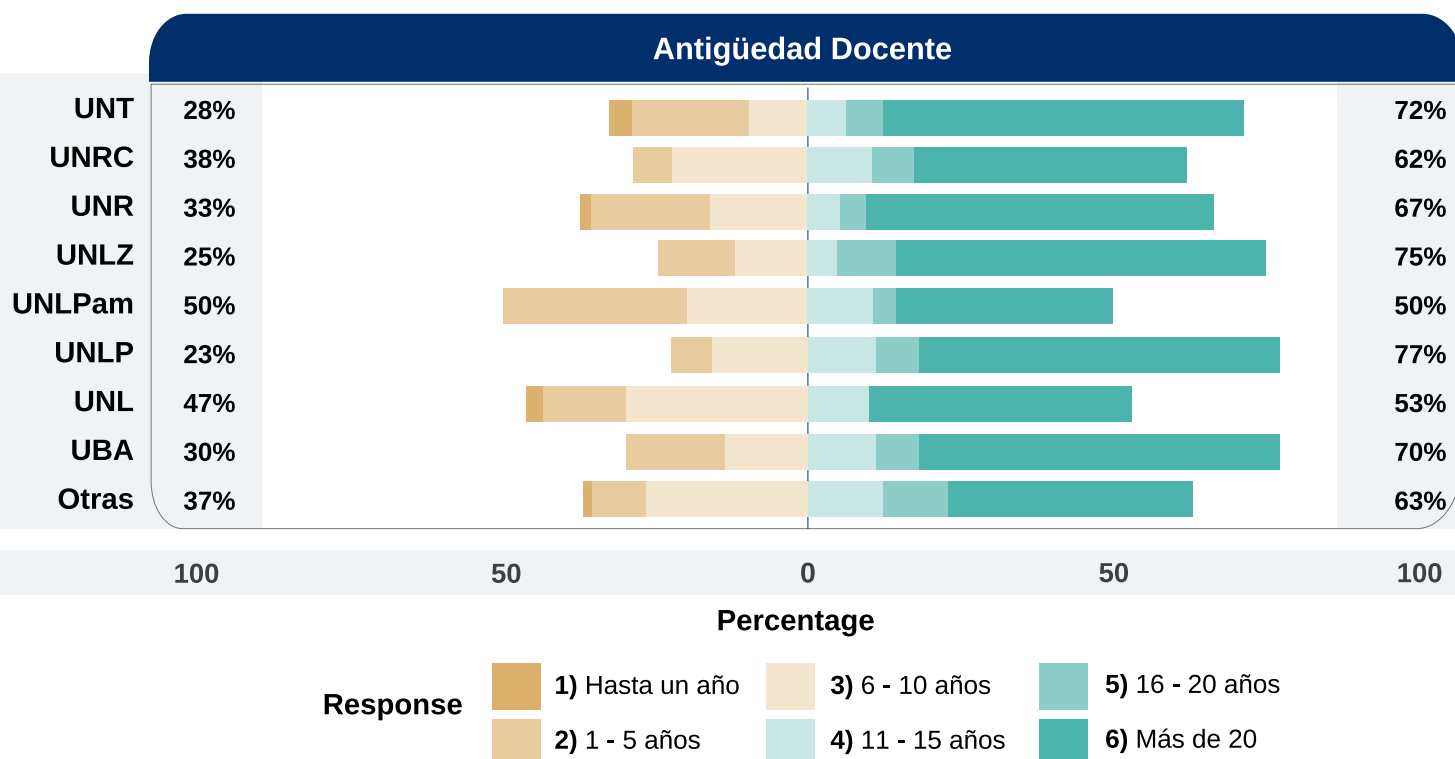


RESULTADOS

El cuestionario indagaba sobre datos de base de los encuestados: género, edad, grado de experticia. En cuanto al género de quienes respondieron a la totalidad del cuestionario en las distintas unidades académicas, no hubo diferencias significativas estadísticamente. En cambio, en la edad sí las hubo. El promedio de edad osciló entre los 43 y los 51 años. En cuanto a la antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre unidades académicas.

A continuación, se presenta una figura donde se pueden observar, hacia la izquierda, barras que representan menos de 10 años de antigüedad y, hacia la derecha, barras que representan más de 10 años de antigüedad, en los encuestados de cada unidad académica (figura 1).

Fig.1. Antigüedad en docencia universitaria de los encuestados (en porcentaje)



Fuente: Proyecto UBACyT 20020130100517BA.

UNT: Universidad Nacional de Tucumán; UNRC: Universidad Nacional de Río Cuarto; UNR: Universidad Nacional de Rosario; UNLZ: Universidad Nacional de Lomas de Zamora; UNLPam: Universidad Nacional de La Pampa; UNLP: Universidad Nacional de La Plata; UNL: Universidad Nacional de Luján; UBA: Universidad de Buenos Aires; Otras: Universidades Nacionales del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Córdoba, de Cuyo, de Jujuy, del Nordeste, de Catamarca, de Entre Ríos, de San Juan, de Salta, de Misiones, de Villa María y de San Luis.

Se observa que los profesores que respondieron al cuestionario tienen muchos años de experiencia en la actividad, por lo cual se espera que sus opiniones estén fundamentadas en dicho saber práctico, acumulado a través del tiempo. Esa experiencia está acompañada por una amplia formación de posgrado, con predominio de encuestados con doctorados y maestrías. Si bien hay diferencias estadísticamente significativas entre universidades, es de destacar que aún en la universidad donde la proporción

es menor, más del 50% de los encuestados tienen título de posgrado, llegando en otras universidades a más del 80%. Es decir que una gran mayoría tiene formación en su carrera de docente-investigador.

En este trabajo se analizaron las respuestas sobre la metáfora/concepto metafórico que los encuestados seleccionaron en primer lugar. El concepto metafórico más seleccionado fue Mentor, con un 33%. El siguiente fue Promotor, con el 24%. Luego

Modelo Social, con 20%, y Guardián del Conocimiento con 18%. Gestor de Recursos y Embajador quedan lejos, con 3% y 2%, respectivamente.

Del procesamiento estadístico se concluyó que no hubo diferencias entre unidades académicas en las metáforas seleccionadas en primer lugar. Tampoco hubo diferencias entre género ni en las antigüedades docentes en las metáforas seleccionadas en primer lugar.

En cambio, no fue independiente la metáfora elegida según la categoría docente, con más metáforas (a) de las esperadas elegidas por los Ayudantes (46 vs 37 esperadas) que por los Jefes de Trabajos Prácticos (29 vs 42 esperadas), o metáforas (c) elegidas por los Profesores Titulares y Asociados (22 vs 35 esperadas). No hubo diferencias entre dedicaciones docentes, ni en la edad promedio de los docentes que seleccionan cada metáfora en primer lugar.

En síntesis, el género, la antigüedad, la región, la edad y la dedicación no influyeron sobre la metáfora seleccionada. Sólo el cargo estuvo vinculado. De este modo, los Ayudantes seleccionaron "Modelo Social" en mayor proporción que lo esperado, mientras que los Jefes de Trabajos Prácticos seleccionaron la misma metáfora en menor medida que lo esperado. Por otra parte, los Profesores Titulares y Asociados seleccionaron "Promotor" en menor medida que lo esperado.

Con respecto a la pregunta abierta en las que las metáforas eran formuladas por los propios docentes, cabe consignar que los Profesores con dedicación exclusiva representan el grupo de mayor número de respondentes (n=234). Lo mismo ocurrió con los docentes auxiliares con dedicación exclusiva (n=167).

Al analizar las producciones de los docentes, surgen como categorías de análisis el vínculo con los alumnos y la relación con el conocimiento. Estas categorías se relacionaron con los conceptos metafóricos propuestos en la primera pregunta resultando en:

1. Expresiones metafóricas que se refieren al profesor en relación con los alumnos y que coinciden con el concepto metafórico 'El docente universitario es un Mentor', mencionado en la pregunta anterior. Entre otras:

Abeja laboriosa, trabajando junto a otros integrantes de la colmena en pos de criar a una nueva generación de abejas/estudiantes al mismo tiempo que se mantiene y mejora la estructura y las funciones de la colmena/institución.

Tutor que ayuda al árbol a crecer fuerte y erguido.

Un faro para la juventud que deberá encontrar nuevos caminos para el bien común.

Abrir caminos en la selva de las mentes juveniles.

Guía de una expedición cada uno de los que participan tienen que hacerse cargo de sí mismos y de por qué y para qué están realizando esa expedición.

Guía de las generaciones que llegan.

Padre/Madre de familia.

Arado que abre surcos para que una semilla tenga un buen lugar para emerger y desarrollarse.

Sembrador que tal vez no llegue a ver su cosecha.

Pescador que genera nuevas formas de pescar, construye redes, hace sebos y enseña a sus hijos como hacerlos.

Timonel de una canoa, y los alumnos, los remeros.

El que enciende las brasas que habitan en cada alumno.

Somos el agua, el sol y los nutrientes que la semilla necesita para germinar, crecer y dar sus frutos.

Es como un empresario agropecuario que planta semillas y aguarda que se desarrolle el ciclo vegetativo... sabiendo que su cosecha contribuirá a alimentar al mundo.





2. Expresiones metafóricas que guardan relación con el conocimiento, que coincidirían con el concepto metafórico de 'El docente universitario es un Guardián del Conocimiento' de la pregunta anterior:

Monjes en un monasterio, custodios del conocimiento.

Partera del conocimiento.

Hojas de cada rama que forman el árbol del conocimiento científico de la humanidad.

Obrero del conocimiento.

Constructor de una escalera.

Una abeja que picotea en todas las flores para llevar algo de valor a su enjambre.

El que pasa el testimonio a las generaciones que llegan.

Catalizador del conocimiento.

La luz que ilumina el camino en la oscuridad.

Guía en el laberinto de los conocimientos.

Generador de avances en la frontera del conocimiento de su ciencia.

Usina de conocimiento.

Escultor de la sociedad del conocimiento.

Puente entre dos orillas.

Sembrar la semilla del conocimiento.

Predicador del conocimiento.

Así como el agricultor riega el suelo para favorecer la germinación de las semillas, nosotros aportamos para favorecer la multiplicación de las ideas.

Apóstol del conocimiento.

Las metáforas usadas por los profesores no difieren de otras de uso común en la educación en general. Sin embargo, surgen también otras metáforas que se refieren a la persona del docente y a las dificultades inherentes a ese rol que a veces adquieren ribetes heroicos y que podríamos relacionar con el concepto metafórico 'el docente universitario es un gestor de recursos', aun cuando en este rol, la autopercepción es negativa y en cierto modo, descalificante:

Luciérnaga intentando que su luz se vea en la oscuridad.

Un Tupac Amaru debatiéndose para estar a la altura de todas las circunstancias.

Un Quijote a quien su vocación lo traiciona y lo deja atrapado en manos de una institución esquivada.

Una hoja llevada por el viento.

Pilares de una gran estructura tambaleante.

Laburante multitareas mal pago.

Es un equilibrista entre su propia formación y la que debe impartir en un medio sin recursos y tratando de mantener el trabajo que significa su vida.

Agua de riego en un suelo árido.

Engranaje oculto.

Héroe, heroína.

Mago.

Ilusiones rotas.

Malo de la película.

En algunas respuestas, los encuestados se explayan sobre la metáfora construida, fundamentando su elección. Entre los docentes auxiliares predominaron las metáforas relacionadas con el concepto metafórico del docente *universitario-mentor* y al vínculo con los alumnos, apareciendo en este caso la función del docente de mediar, por ejemplo:

El docente es como el telescopio, vino a revolucionar el mundo, nos acerca a través de las teorías y el conocimiento, un espacio lejano al alcance de la mano. Nos permite mirar afuera (borrar fronteras y distancias) con dedicación, con paciencia, con trabajo podemos ver nuevas estrellas, nuevos planetas, nuevas constelaciones, tal vez una sociedad un “poco, sólo un poco” más justa...

También encontramos algunas metáforas en las que el docente se percibe como grupo y en un papel no tan protagónico, aunque vital:

Una planta de gramilla. En conjunto con otros logra formar un suelo propicio para el crecimiento de otras plantas y evitando la erosión.

Somos la fuente y destino constante de energía, conocimiento y más preguntas.

En relación con el conocimiento, se vislumbra una mención al conocimiento de los alumnos así como también un reconocimiento explícito hacia otros saberes:

Es un puente doble mano. Asegura el acceso a un tipo de conocimiento, pero permite que los alumnos aporten los suyos.

Docente universitario es el timonel de una canoa, dado que su rol es determinar el rumbo, pero para alcanzar el destino es necesario el esfuerzo de todos, docente y alumnos, para llegar al destino prefijado.

El docente universitario es el puente entre la comunidad y el ámbito científico.

El docente universitario es un artesano del conocimiento colectivo.



CONCLUSIONES

Se encontró una coherencia entre las metáforas construidas por los profesores y por los docentes auxiliares y la selección del concepto metafórico de Mentor, que fue el más elegido en primer lugar. Es importante destacar que los docentes de ambas categorías (profesores y auxiliares) hicieron alusión al vínculo del docente con los alumnos y no tanto hacia otros colegas con menor experiencia. En términos de evaluar la percepción de los docentes hacia las tres misiones de la universidad, se concluye que hay un predominio de la misión Docencia, en comparación con la adscripción a otras metáforas que se vinculan a la producción de conocimiento y en relación con la misión universitaria de Investigación. En este sentido, el concepto metafórico *‘El docente es un guardián del conocimiento’* refuerza su vigencia en las expresiones de las metáforas en cada caso particular.

El análisis de las construcciones metafóricas de los profesionales docentes para expresar su situación en particular, revela de manera notable una tensión entre las valoraciones positivas de los conceptos metafóricos enunciados en primer término, por ejemplo, *“somos el agua, el sol y los nutrientes que la semilla necesita para germinar, crecer y dar sus frutos”*, con alguna expresiones de malestar e incomodidad con que se perciben, desempeñándose con una sobrecarga de exigencias institucionales, como en: *“quien apaga incendios sin posibilidades de prender el fuego del conocimiento”*, *“un malabarista tratando de cubrir demasiada cantidad de roles de manera simultánea”*.

Se espera que el proceso de análisis del resto de los resultados del cuestionario brinde información que permita profundizar el estudio sobre metáforas, pudiendo surgir nuevas interpretaciones. Se puede afirmar que el uso de las metáforas en la investigación es de utilidad para explorar los sentidos que los docentes otorgan a sus prácticas y resulta una vía posible para avanzar en la construcción del conocimiento sobre la realidad de lo que significa ser docente universitario en las unidades académicas del sistema público dedicadas a las ciencias agrarias y ambientales de la Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Lakoff, G. y Johnson, M. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra.
2. Plencovich, M. C. (2007) *La metáfora y el lenguaje científico: ¿inconceptuabilidad, inefabilidad o excedencia de sentido?* Ponencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
3. Rojas de Escalona, B. (2005) El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Revista Universitaria de Investigación*, 6 (2), pp. 53-62. Venezuela: Sapiens.
4. Evans, L. (2015) "University professors as academic leaders. Professorial leadership development needs and provision". *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (1), pp. 123 – 140. Sage Publications.
5. Ricoeur, P. (2001) *La metáfora viva*. Madrid: Trotta Editorial.
6. Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) "The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System". *Cognitive Science*, 4 (2), pp. 195-208.
7. Macfarlane, B. (2011) "Professors as intellectual leaders: formation, identity and roles". *Studies in Higher Education*, 36 (1), pp. 57-73.
8. Tight, M. (2002) "University professors as academic leaders". *Higher Education Review*, 34 (2), pp.15-32.
9. Merton, R. K. (1947) "Patterns of influence: local and cosmopolitan influentials". En: Merton, R. K. Ed. *Social theory and social structure*. Glencoe, IL: The Free Press.
10. Glaser, B. y Strauss, A. (1977) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

NOTAS AL FINAL

i Proyecto UBACyT 20020130100517BA, convocatoria 2014-2017. "La educación agropecuaria universitaria en la Argentina: sistema y articulación". Directora: María Cristina Plencovich. Equipo de investigadores: L. Vugman, P. Durand, M. Ginestet, M. Gally, V. Ramos, S. Sharry, A. Costantini, A. Mella, C. Suárez. El proyecto cuenta con el auspicio de la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS). En el equipo participan investigadores de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de La Pampa y de la Universidad Nacional de La Plata.

ii Este enfoque ha sido usado en el estudio de las organizaciones para abordar cuestiones relativas a los valores de los miembros de los grupos en estudio (Rojas de Escalona, 2005; Evans, 2015).

iii Se hace esta aclaración porque dentro de las universidades argentinas hay docentes que trabajan sin percibir un salario, situación que se conoce como "cargos *ad honorem*".

iv Esta cobertura territorial se logró gracias al auspicio de la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS). Se puede encontrar información sobre AUDEAS en <https://www.audeas.com.ar/>

v Dedicación Parcial, que implica 10 horas de trabajo semanal; dedicación Semiexclusiva, con 20 horas de trabajo semanal; dedicación Exclusiva, con 40 horas de trabajo semanal.

vi Dado que el análisis estadístico no refirió una incidencia del tipo de dedicación, las respuestas abiertas se analizaron sin considerar la dedicación y sólo se distinguió entre profesores y docentes auxiliares.

Cultura de innovación como modo de relación en grupos de investigación de una Universidad Colombiana

Innovation culture as a mode of relationship in research groups of a Colombian University

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Junio 29 de 2017

Aprobado: Noviembre 14 de 2017

AUTORES

Susana Crespo Jaramillo

Ingeniera Industrial. Facultad de Ingeniería Industrial.
Escuela de Ingenierías de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Medellín, Colombia.
Correo electrónico: susana.crespo@upb.edu.co

Luciano Gallón Londoño

PhD. Facultad de Ingeniería Industrial.
Escuela de Ingenierías de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Medellín, Colombia.
Correo electrónico: luciano.gallon@upb.edu.co

Richard Alonso Uribe Hincapie

Mg. Facultad de Educación.
Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Medellín, Colombia.
Correo electrónico: richard.uribe@upb.edu.co

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de un modelo para documentar y medir la cultura de innovación, entendiendo a la cultura como modo de relación. Se desarrolla teniendo en cuenta los modos de relación asociados a los elementos y características con los que se presenta la innovación a partir del trabajo en grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Medellín. Con el modelo se puede identificar elementos y características sobre los que se podrían hacer intervenciones deliberadas que potencien la cultura de innovación de los grupos.

Palabras clave:

Cultura de innovación, Diagnóstico organizacional, Modo de relación.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for a model to document and measure Innovation culture, understanding culture as a mode of relationship. It is developed considering the modes of relationship associated with the elements and characteristics which innovation is presented in a research group of the Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) from Medellin. With the model, it is possible to identify elements and characteristics on which it could make deliberated interventions that enhance the group's innovation culture.

Keywords:

Innovation culture, Organizational diagnostic, Mode of relationship.

1. INTRODUCCIÓN

La cultura es la manera como las personas interactúan, se relacionan y resuelven problemas. Schein (1988) define la cultura empresarial como las creencias descubiertas o desarrolladas por un grupo, que aprende a enfrentarse a sus problemas de adaptación externa e integración interna y que ejercen la suficiente influencia para ser enseñadas a los demás como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas.

La cultura tiene diversas formas de clasificarse, una de ellas es la cultura de innovación, la cual, según Hofstede (2001), se define como *“las actitudes hacia la innovación, la tecnología, el intercambio de conocimiento, las actividades emprendedoras, la empresa y la incertidumbre, así como los comportamientos relacionados y las trayectorias históricas”* (p.167). Para potenciar el proceso de innovación, se requiere la identificación de los modos de relación que apoyen esa cultura de innovación. Existen diferentes modelos para medir y evaluar una cultura, entre ellos se encuentra el modelo de análisis de los rasgos culturales (Hofstede, 1999) o el modelo de tipologías culturales que integran los rasgos (Cameron y Quinn, 1999), pero no hay un modelo claro para medir y documentar la cultura de innovación como modo de relación.

El presente artículo presenta las siguientes secciones: inicialmente se realiza una descripción del marco teórico que incluye un recorrido por las definiciones de innovación, cultura de innovación y modos de relación; a continuación se describe el marco metodológico utilizado para la investigación y para la recolección de datos; y finalmente, se mostraran los resultados obtenidos y se exponen las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este documento presenta varios conceptos básicos de Modo de Relación, cultura, innovación y cultura de innovación para la contextualización en el tema de la investigación.

2.1 MODO DE RELACIÓN

Los modos de relación dependen del ser humano y son la manera como éste interactúa y se comporta con los demás. Las personas en general viven simultáneamente tres modos de relación: con el ambiente que los rodea para sobrevivir, consigo mismas a través de sensaciones, sentimientos, ideas y pensamientos y con otros seres humanos para intercambiar diferentes recursos (Uribe, 2011).

Los modos de relación que se van a tratar son: consigo mismo, con los demás y con el ambiente.

Relación del hombre consigo mismo:

Es la primera relación que tiene el ser humano. Se refiere al cuidado y conocimiento de sí mismo (capacidades, gustos, deseos, anhelos y límites). La relación del hombre consigo mismo o con su propio mundo, se da cuando cada persona identifica su individualidad, se conoce a sí mismo, conoce sus aptitudes y capacidades para desempeñarse en diferentes medios. (Uribe, 2011).

Relación del hombre con los demás:

El hombre es un ser social por naturaleza, necesita de los demás para alcanzar sus metas. La relación con los demás se trata de la interacción y comunicación con el mundo y las cosas, el encuentro con los demás y la construcción de comunidad, mediante el intercambio de información, el servicio y los talentos (Uribe, 2011).

Relación del hombre con el ambiente:

Consiste en la relación mutua entre las personas y el entorno. Es la relación que tiene el ser humano con el lugar que lo rodea, donde desarrolla las múltiples actividades laborales. El ambiente laboral, es aquel donde las personas se desenvuelven ejecutando las tareas cotidianas y generan conexiones que llevan al trabajo colaborativo, responsable, respetuoso y agradable (Uribe, 2011).

2.2 CULTURA

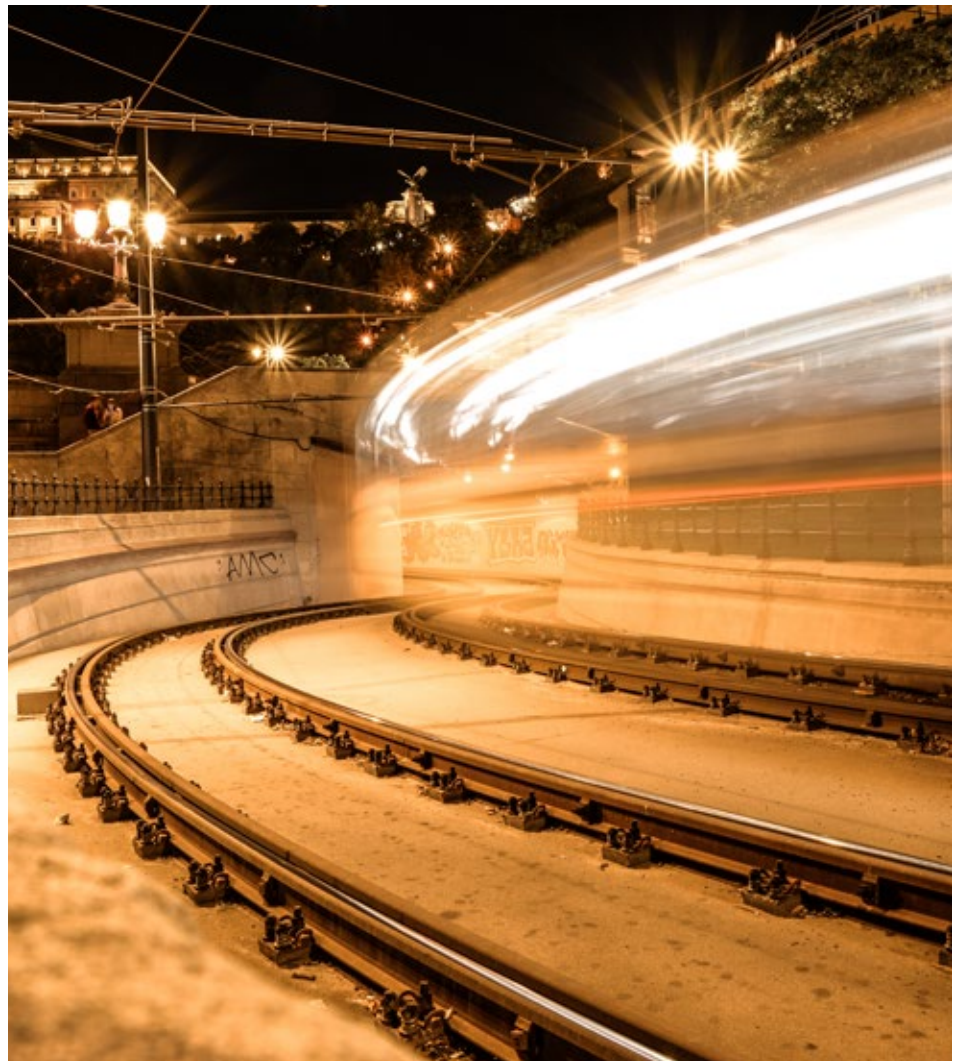
La UNESCO (1982) define la cultura como: “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Es ella la que hace que los seres humanos sean racionales, críticos y éticamente comprometidos” (p.4). Esta cultura es el modo particular de hacer las cosas en un entorno específico, se fundamenta en los valores, las creencias y los principios que constituyen a una comunidad. Esta puede “ser aprendida, evoluciona con nuevas experiencias y puede ser cambiada si se entiende la dinámica del proceso de aprendizaje” (Castro & Cotes, 2005, p. 27).

Los valores para potenciar y llegar a la esencia de una cultura son, principalmente: la creatividad, la toma de riesgos y el trabajo en equipo. La cultura es justamente todo aquello que se hace sin pensar, que se hace automáticamente, todo aquello que parece normal y lógico, es lo que se ajusta a la forma de ser y a los gustos de los seres humanos (Zhang & Zhou, 2012). “La cultura es lo que la gente dice y hace alrededor de los demás y lo que dicen y hacen cuando nadie más está alrededor” (Barrett, Friedman, Hemerling, & Kilmann, 2016, p. 20).

2.3 INNOVACIÓN

La innovación es, según el manual de OSLO (2005): “La introducción de un nuevo o significativamente mejorado producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (p. 56).

Las innovaciones son el resultado de prácticas sociales e interactivas que integran comunicación, creatividad y trabajo para generar nuevas ideas, y que éstas, posteriormente se puedan convertir en productos o servicios aceptados por el mercado. La innovación es un fenómeno social porque su proceso comienza con personas que interactúan e intercambian información y aprenden a resolver problemas relacionando variables como el conocimiento, el aprendizaje, la habilidad, la experiencia, la creatividad, la investigación y la información (Cabo & Pacheco, 2006).



2.4 CULTURA DE INNOVACIÓN

“La cultura de innovación se define como el conjunto de conocimientos, prácticas y valores (individuales y colectivos), que determinan disposiciones y formas de hacer las cosas y que promueven, en la sociedad, la generación de nuevos conocimientos y la creación de innovaciones” (Cornejo & Muñoz, 2012, p.131). El elemento central de la cultura de innovación lo conforman las personas, que con sus conocimientos y comportamientos estimulan su creatividad, solucionan problemas y enfrentan riesgos (Souto, 2015).



Según Morales (2013), existen siete elementos fundamentales que debe tener la cultura de innovación y son:

1. Liderazgo:

El liderazgo se refiere *“al nivel de apoyo de los líderes que gestionan las actividades cotidianas de quienes realizan o desarrollan la innovación. Los responsables inmediatos o supervisores de los proyectos deben igualmente apoyar, motivar, plantear cuestiones y, en síntesis, servir de modelos, mostrando interés y apoyo”* (Fernández, 2005, p.78). Es decir, se trata de influir sobre la gente de manera positiva y animarla para que de lo mejor de sí en la ejecución de sus tareas. La clave del liderazgo es llevar a cabo las tareas asignadas fomentando y construyendo las relaciones humanas que funcionen (Hunter, 1999).

2. Cuestionar:

Permitir que se cuestione y analice objetivamente la forma como se hacen las cosas para no caer en una zona de confort y lograr un cambio que beneficie a todas las personas involucradas en el proceso de innovación (Morales, 2013).

3. Entorno y recursos para innovar:

Una cultura que apoye la innovación debe contar con espacios que estimulen a la gente a pensar de manera diferente y permitir que las personas dediquen tiempo a la innovación. No es necesario tener un salón de innovación sino tener espacios en el área de trabajo que sean cómodos, permitan el contacto de la gente, la discusión, las charlas informales entre colegas y el intercambio de información y conocimiento (Claver, Llopis, García, & Molina, 1998).

4. Talento y Motivación:

Las personas son las que hacen innovación, es a quienes se debe atraer, retener, motivar, incentivar y reconocer su talento creativo e innovador, mediante incentivos, reconocimiento y elogios, para que realicen las labores, cumplan lo que prometen y maximicen su potencial. En muchas ocasiones el reconocimiento del éxito puede ser simbólico, por ejemplo acumular algo para obtener días libres, porque estos reconocimientos informales fomentan el espíritu colectivo y promueven el flujo de ideas (Shelton, 2016).

5. Experimentar y correr riesgos:

La innovación implica riesgos. Se debe tener un ambiente donde se pueda experimentar, no castigar los errores, no tener miedo a los fracasos y ser tolerantes a ellos para que suceda. Algunas innovaciones resultan por accidente o por decisiones no planeadas (Shelton, 2016).

6. Diversidad de pensamiento:

Incentivar a personas y equipos multidisciplinarios a generar ideas en actividades grupales bien preparadas y focalizadas para que los participantes abran la mente, tengan pensamiento abierto y las ideas se conviertan en productos comerciales (Morales, 2013).

7. Colaboración:

La innovación se hace en equipo y es un esfuerzo transversal a toda la organización, por lo tanto, necesita la colaboración de todos sus miembros y sus capacidades (Shelton, 2016).

2.4.1 ACCIONES PARA ESTIMULAR LA CULTURA DE INNOVACIÓN

Las acciones que permiten la adopción y fomento de la cultura de innovación en una organización son: la búsqueda de nuevas formas de hacer las cosas, la creatividad para encontrar oportunidades e integrarlas estratégicamente para obtener operaciones exitosas (Jarrar & Smith, 2014), el intercambio de ideas sin miedo a que éstas puedan ser copiadas o robadas, incentivar a las personas a solucionar problemas, difundir el conocimiento, permitir las fallas, retar a los empleados a encontrar mejoras y tener claro que el cambio requiere, normalmente, incorporar nuevos comportamientos, nuevas formas de pensar y reaccionar o un nuevo conjunto de prácticas por seguir (Castro & García, 2014). Para implementar estas acciones en una empresa, se recomienda estimular los valores que ayudan a las personas a pensar de manera distinta como: el aprendizaje, la curiosidad, el trabajo en equipo, el liderazgo, la gestión del riesgo, la creatividad, la autonomía, la adaptación, la comunicación, la colaboración, la confianza y el compromiso (Gutierrez, 2011).

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la teoría de necesidades humanas y satisfactores de Manfred Max-Neef (1994), los Modos de relación y los elementos y características que definen la cultura de innovación, se construyó un modelo que se muestra en la **Figura 1** y sirve para documentar y medir la cultura de innovación como modo de relación en grupos de una organización.

Las necesidades humanas siempre son las mismas en todas las culturas lo que cambia es la manera como se satisfacen (Max-Neef, 1994). En este modelo la cultura de innovación se define mediante los siguientes elementos y características: Autonomía, Colaboración, Comunicación, Cuestionar, Diversidad de pensamiento, Entorno y Recursos para Innovar, Escucha, Experimentar y Correr Riesgos, Ideación, Incentivos, Liderazgo, Talento y Motivación, Trabajo y Tiempo Libre. *“Un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diversas necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir de diversos satisfactores para ser satisfecha. Ni siquiera estas relaciones son fijas. Pueden variar según tiempo, lugar y circunstancias”* (Max-neef, 1994, p.42).

Cada satisfactor se clasificó en uno de los tres modos de relación correspondiente a su definición,

pero se encontró que estos satisfactores se pueden compartir entre modos de relación como es el caso de: cuestionar, ideación, escucha, trabajo, talento y motivación, razón por la cual, se llevó a cabo una segunda clasificación que define correctamente el modelo.

Teniendo definidos y clasificados los satisfactores en los modos de relación, se construye el modelo, el cual tiene en el centro las necesidades humanas que son las mismas para todas las culturas, seguida de los elementos y características de una cultura encaminada a la innovación que satisface esas necesidades y están asociadas a unos modos de relación que tienen los seres humanos.

Los satisfactores, que se ven de color azul en el modelo que se muestra en la **Figura 1**, son los que se pueden intervenir y fomentar mediante estrategias particulares y son los que permiten que se mida la cultura de innovación como modo de relación, mediante su evaluación en cada equipo de trabajo o lugar donde se desee aplicar. En este caso el modelo se aplicó en los integrantes de cuatro grupos de investigación de la Universidad, seleccionados para hacer el piloto.

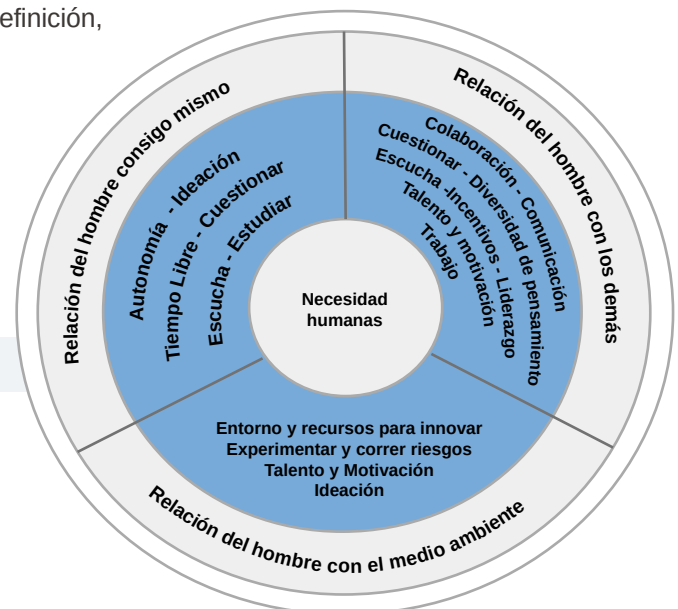


Figura 1 Modelo Cultura de innovación como Modo de Relación

Fuente: Elaboración propia con base en (Max-neef, 1994) (Morales, 2013) (Uribe, 2011).

4. RESULTADOS

Para documentar y medir los modos de relación de una cultura encaminada a la innovación, se diseñó un instrumento que se probó con 17 integrantes de diferentes grupos de investigación. Estos grupos pertenecen a la facultad de ingeniería de la Universidad, fueron recomendados por la dirección de innovación y seleccionados porque desarrollan proyectos de investigación, trabajan para llegar a la innovación y tienen capacidades para hablar del tema.

Este instrumento de medición cuantitativa que mide variables categóricas de los grupos es una encuesta que pretende evaluar los satisfactores y comportamientos de los investigadores, se califican en una

escala de bajo, medio o alto, según lo que considere apropiado cada investigador.

La encuesta tiene la descripción de cada uno de los satisfactores o elementos que definen la cultura de innovación como modo de relación, lo que permite que el encuestado tenga un criterio claro a evaluar en la escala de medición ordinal propuesta. Los elementos y características que se evalúan son los que se describen en el modelo como satisfactores o elementos y características de la cultura de innovación.

Algunos de ellos se repiten porque están asociados a dos modos de relación y su descripción y evaluación

en la encuesta es diferente debido a su enfoque.

En la **Tabla 1** se describen los resultados de la encuesta realizada a los diferentes investigadores de los grupos, clasificados en los modos de relación. Las calificaciones están representadas por letras de la siguiente manera: baja (B), media (M) y alta (A). En ella se evalúan las relaciones de los integrantes de los grupos de investigación, que pueden ser altas, medias o bajas, de acuerdo con la calificación de esos elementos y características.

Tabla 1 Resultados de las encuestas de los investigadores
Fuente: Elaboración propia

Modos de relación	Satisfactores	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3					GRUPO 4					
Relación del hombre consigo mismo	Autonomía	A	A	A	A	M	A	A	M	A	M	A	B	B	A	A	M	A
	Ideación	A	A	A	A	A	M	M	M	M	B	A	M	M	A	M	A	B
	Tiempo libre	M	M	M	A	M	M	A	B	B	M	B	B	M	M	B	B	B
	Cuestionar	A	A	A	A	A	M	A	M	B	M	M	M	B	A	A	A	B
	Escucha	A	M	A	A	A	A	B	M	M	M	M	M	M	A	A	A	M
	Trabajo	A	M	A	A	A	M	A	M	M	M	A	A	M	A	M	M	M
Relación del hombre con los demás	Colaboración	A	M	A	A	M	A	M	M	M	M	B	B	M	A	A	A	A
	Comunicación	A	M	M	A	A	A	B	A	M	M	B	B	M	A	A	A	M
	Cuestionar	A	A	A	A	A	B	B	M	B	M	M	A	M	A	A	A	A
	Diversidad de pensamiento	A	A	A	A	A	B	A	M	B	B	M	M	M	A	A	M	B
	Escucha	A	M	A	A	A	A	M	M	M	M	M	M	M	A	A	M	M
	Incentivos	M	M	M	M	M	M	B	B	M	B	M	B	M	M	M	M	B
	Liderazgo	A	M	A	A	M	B	M	B	M	M	M	A	M	A	A	A	M
	Talento y motivación	A	M	A	A	M	B	M	B	M	M	M	B	M	A	M	M	B
	Trabajo	A	M	A	A	A	M	B	M	M	B	B	M	M	A	A	M	M
Relación del hombre con el ambiente	Experimentar y correr riesgos	A	A	A	A	M	B	A	M	M	M	B	B	B	A	M	A	M
	Entorno y recursos para innovar	M	A	A	B	M	B	A	B	M	B	M	B	B	A	M	B	B
	Ideación	M	A	A	M	M	B	M	B	B	B	B	B	M	A	M	M	B
	Talento y motivación	A	A	A	A	M	B	M	B	M	M	B	A	M	A	A	M	M

Estos resultados de la encuesta son descriptivos, en consecuencia, se pueden conocer las fortalezas y debilidades de los grupos en este caso de investigación en el tema de los modos de relación de una cultura encaminada a la innovación. En la **Gráfica 1** se expone la cantidad de respuestas de las encuestas de cada grupo de investigación para cada modo de relación. En el gráfico, los modos de relación están representados por letras de la siguiente manera: Relación del hombre consigo mismo (RHM), relación del hombre con los demás (RHD) y relación del hombre con el ambiente (RHA).

Resultado de la encuesta de los investigadores para los modos de relación de la cultura de innovación

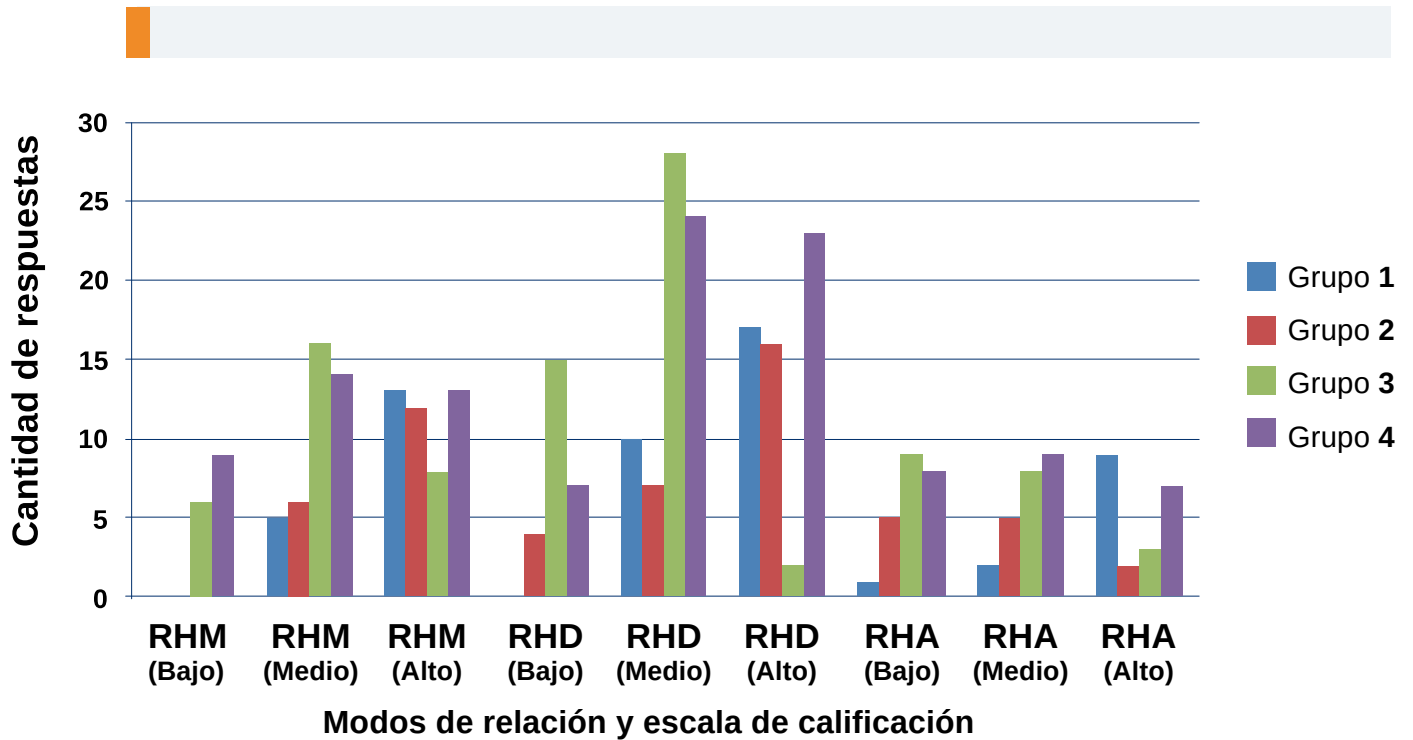


Gráfico 1 Respuesta de los investigadores encuestados
Fuente: Elaboración propia.

Analizando los datos obtenidos de la encuesta, se puede concluir que el grupo 1 en el tema de la cultura de innovación como modo de relación se encuentra en un nivel alto, ya que en la evaluación de los satisfactores de los tres modos de relación su resultado fue alto. El grupo 2 se encuentra en un nivel medio-alto, ya que en la evaluación de los satisfactores en cada modo de relación obtuvo los siguientes resultados; la relación del hombre consigo mismo y la relación del hombre con los demás fueron altas, pero relación del hombre con el ambiente fue media. El grupo 3 y el grupo 4 se encuentran en un nivel medio, ya que en la evaluación de los satisfactores para los tres modos de relación su resultado fue medio.

5. CONCLUSIONES

En general, en estos grupos, se les permite tener iniciativa, tomar decisiones, participar en proyectos, generar propuestas libremente para solucionar problemas, se estimula el trabajo en equipo, la discusión, integración y el intercambio de conocimiento. En las oficinas se vive un ambiente de confianza, de trabajo colaborativo, su comunicación es buena, respetan los comentarios de los demás y se hacen críticas constructivas, pero los espacios para la generación de ideas son limitados, al igual que su tiempo para dedicarle a la innovación y no cuentan con un sistema claro de incentivos para que las personas aporten y desarrollen ideas.

Esta investigación centró su interés en proponer un modelo para documentar y medir la cultura de innovación como modo de relación en instituciones educativas y empresas y para tal propósito, se indagó sobre los conceptos básicos de innovación, cultura de innovación y modos de relación.

El modelo tiene como base a la persona como centro de la cultura y todos los conceptos elementales de la cultura de innovación, donde se evidencian las necesidades humanas, que son las mismas para todas las culturas, los satisfactores, que suplen esas necesidades y están asociados a los tres modos de relación.

La aplicación de ese modelo se hizo como prueba piloto con un equipo selecto de personas, pero lo ideal es examinar una muestra representativa de toda la Universidad para proponer estrategias de fomento e intervención. Por lo tanto, se recomienda hacer el diagnóstico de la cultura de innovación como modo de relación mediante la encuesta en las demás dependencias de la Universidad, es decir, no solo los grupos de investigación sino también los docentes, estudiantes y administrativos y proponer estrategias para intervenir a estos grupos.

El diagnóstico se hizo mediante un instrumento que es una encuesta que tenía definidos los satisfactores, clasificados en los tres modos de relación, y se midieron en una escala de bajo, medio o alto según la fuerza con que se daba en el grupo. El instrumento de medición sirve para evaluar los elementos y características de la cultura de innovación como modo de relación en cualquier grupo social.

Con el diseño del instrumento de medición se obtuvieron datos de fuentes primarias específicas que permitieron hacer el diagnóstico de la cultura de innovación como modo de relación de los grupos de investigación de la Universidad seleccionados inicialmente como piloto. De las encuestas se puede concluir que en la Universidad, la innovación se puede comprender como una construcción social porque los investigadores llevan a cabo proyectos que le apuntan a la innovación y requieren de un entorno social para lograrlo.

Según el resultado de la encuesta en los grupos se pueden implementar estrategias que permitan el mejoramiento, fortalecimiento o sostenimiento de esa cultura de innovación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barrett, C., Friedman, D., Hemerling, J., & Kilmann, J. (2016). Breaking the culture barrier in postmerger integrations. Fuente: <https://www.bcg.com/publications/2016/breaking-the-culture-barrier-in-postmerger-integrations.aspx> (Consultado el 22-04-17)
2. Cabo, A., & Pacheco. (2006). El impacto de la cultura organizacional en la gestión de la innovación. Innovamineria.Cl. Fuente: http://www.innovamineria.cl/archivos/Impacto_de_la_Cultura_Organizacional.pdf (Consultado el 17-10-15)
3. Castro, A., & Cotes, A. (2005). *La creatividad y la innovación como base de la cultura organizacional*. Universidad de la Sabana. Fuente: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/6758/125583.pdf?sequence=1> (Consultado el 15-03-16)
4. Castro Martínez, E., & García Aracil, A. (2014). Culturas científicas e innovadoras.
5. Claver, E., Llopis, J., García, D., & Molina, H. (1998). Organizational culture for innovation and new technological behavior. *The Journal of High Technology Management Research*, 9(1), 55–68. [https://doi.org/10.1016/1047-8310\(88\)90005-3](https://doi.org/10.1016/1047-8310(88)90005-3)
6. Cornejo, M., & Muñoz, E. (2012). Percepción de la innovación: cultura de la innovación y capacidad innovadora. *Pensamiento Iberoamericano*, 5, 1–147. Fuente: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/5/118/0/percepci-n-de-la-innovaci-n-cultura-de-la-innovaci-n-y-capacidad-innovadora.html> (Consultado el 21-01-16)
7. Fernández, M. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8.
8. Gutierrez, J. (2011). Estrategias para desarrollar la cultura de la innovación. Fuente: [http://www.eafit.edu.co/cice/emprendedores-eafit/Documents/Artículo Kimberly Clark.pdf](http://www.eafit.edu.co/cice/emprendedores-eafit/Documents/Artículo%20Kimberly%20Clark.pdf) (Consultado el 17-10-15)
9. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications.
10. Hunter, J. (1999). La paradoja. (Empresa activa, Ed.).
11. Jarrar, N. S., & Smith, M. (2014). Innovation in entrepreneurial organisations: A platform for contemporary management change and a value creator. *British Accounting Review*, 46(1), 60–76. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2013.07.001>
12. Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana (Icaria)*. Barcelona.
13. Morales, M. (2013). Adiós a los mitos de la Innovación. Una guía práctica para innovar en América Latina. Innovare.
14. OECD, & Eurostat. (2005). *Manual de Oslo. Analysis (Vol. 30)*. <http://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
15. Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés.
16. Shelton, R. (2016). These Five Behaviors Can Create an Innovation Culture. Fuente: <http://www.strategy-business.com/blog/These-Five-Behaviors-Can-Create-an-Innovation-Culture?gko=85549> (Consultado el 22-04-17)
17. Souto, J. E. (2015). Gestión de una cultura de innovación basada en las personas. *Journal of Technology Management and Innovation*, 10(3), 60–65. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242015000300007>
18. UNESCO. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales.
19. Uribe, H. (2011). CULTURA , MODO DE RELACIÓN. *Cuestiones Teológicas*, 38(90), 269–291.
20. Zhang, Y., & Zhou, Y. L. (2012). An Empirical Study on Innovative Culture from the View of Educational Factors. *Energy Procedia*, 17, 700–705. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.158>

Aspectos de la cultura de innovación en la Gerencia de las universidades del Distrito de Santa Marta, Colombia

Aspects of the culture of innovation in the management of the universities of the Santa Marta District, Colombia

Edición N° 30 – Diciembre de 2017

Artículo Recibido: Octubre 20 de 2017

Aprobado: Noviembre 30 de 2017

AUTORA

PhD. Sugely Martha Issa Fontalvo

Ingeniera de Sistemas, especialista en Docencia Universitaria,
Magíster en Telemática. Doctorando en Ciencias mención Gerencia.
Docente Universidad Cooperativa de Colombia sede Santa Marta.
Investigadora Principal del Proyecto: Competencias Laborales
sobre TIC en las Pymes Colombianas.
Santa Marta, Colombia.
Correo electrónico: sugely.issa@campusucc.edu.co



RESUMEN

El presente artículo es producto de la investigación cuyo propósito fue identificar los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta. La metodología utilizada fue bajo el paradigma de investigación positivista, no experimental, transeccional, descriptiva y de campo. La población finita estuvo constituida por 37 empleados. Como instrumento para la recolección de datos se elaboró un cuestionario utilizando las categorías de respuestas de tipo Likert de 12 ítems. La confiabilidad del instrumento fue determinada por el método Alfa de Cronbach presentando 0.96 de confiabilidad. Los resultados de esta investigación, indican que se reconocen los empleados innovadores, se concluye que, la gerencia les permite a los empleados desarrollar su capacidad de liderazgo, se recomienda fortalecer la presencia de los aspectos de la cultura de innovación que incrementa el aprendizaje organizacional.

Palabras clave:

Cultura de Innovación, Cultura Organizacional, Gestión Estratégica, Gestión Universitaria

INTRODUCCIÓN

ABSTRACT

This article is a product of the research whose purpose was to identify the aspects of the culture of innovation in the management of universities of the Santa Marta District. The methodology used was under the positivist paradigm, non-experimental, transectional, descriptive and field research. The finite population consisted of 37 employees. As a tool for data collection, a questionnaire was developed using the categories of 12-item Likert responses. The reliability of the instrument was determined by Cronbach's Alpha method with 0.96 reliability. The results of this research indicate that it is possible to recognized innovative employees. It is concluded that management allows employees to develop their leadership capacity. To strengthen the presence of aspects of the innovation culture that increase organizational learning is recommended.

Keywords:

Culture of Innovation, Organizational Culture, Strategic Management, University Management

En América Latina, la preocupación por el establecimiento de políticas de ciencia y tecnología aparece pocos años después que en los países industrializados. Una peculiaridad de la región ha sido la vinculación entre estas políticas y la problemática del desarrollo. En este sentido, América Latina se enfrenta a la necesidad de crear una percepción distinta acerca del papel de la ciencia y la tecnología como instrumento para alcanzar el desarrollo, combatir la pobreza y construir sociedades más equitativas.

Asimismo, las diferentes estrategias nacionales deben estar orientadas, por una parte, a la consolidación de capacidades básicas de Investigación, desarrollo e innovación, formación de recursos humanos y generación de entornos favorables para la difusión de la ciencia y la tecnología a escala social para promover el desarrollo endógeno.

En Colombia, el surgimiento de la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento, han influido en la transformación en la estructura de la sociedad, dando lugar a nuevas formas de organización política, social, económica y cultural. En este sentido, cabe destacar que se deben establecer estrategias, orientadas a generar capacidades científicas y tecnológicas comunes, las instituciones educativas debe contemplar entornos para el establecimiento de redes y emprendimientos en el ámbito científico, tecnológico y de innovación, es decir, una cultura de innovación.

Los miembros de las organizaciones con cultura de innovación poseen una forma de pensar que genera actitudes propensas a suscitar, asumir e impulsar ideas y cambios que supongan transformación, en el funcionamiento y eficiencia de la misma, aun cuando ello implique una ruptura con lo convencional o tradicional.

Este artículo representa la investigación que se lleva a cabo con la finalidad de identificar los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta. En este sentido, en principio se describe la fundamentación teórica, la orientación metodológica para la investigación constituida por el enfoque metodológico, la orientación en la tipología de la investigación y la validez y la confiabilidad del instrumento de recolección de la información; y finalmente se presentan los resultados de la investigación, las conclusiones y las referencias bibliográficas sobre las que se apoya el artículo sobre la investigación.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Morcillo (2007), señala que la cultura de innovación es una forma de pensar y de actuar que genera, desarrolla y establece valores y actitudes en las organizaciones, propensas a suscitar, asumir e impulsar ideas y cambios que supongan transformación, en el funcionamiento y eficiencia de la misma, aun cuando ello implique una ruptura con lo convencional o tradicional. No obstante, la eficiencia y eficacia de un modelo de cultura depende del grado de consenso existente entre los valores, convicciones y patrones de comportamiento adoptados por los diferentes miembros y sus grupos sociales que componen la organización.

De otra parte, Petit (2007) establece que, uno de los factores propios de la sociedad del conocimiento es la omnipresencia de la cultura de la innovación como forma de establecer el crecimiento sostenido a largo plazo. No obstante, para que la innovación se convierta en práctica efectiva de cualquier país, es de vital importancia promover una cultura tecnológica y de actitudes innovadoras apropiada a las necesidades y características de su contexto socioeconómico.



ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE UNA CULTURA DE INNOVACIÓN PARA UNA ORGANIZACIÓN

Según Cornejo (2009), hay que tener en cuenta que el uso aislado de determinadas técnicas para introducir una cultura de innovación es insuficiente para producir un movimiento innovador continuado. Los procesos de innovación o de implantación de una cultura de innovación, tienen que comprometer a toda la organización. La cultura de innovación puede proporcionar a la organización, el entorno y los medios necesarios para obtener una capacidad innovadora perdurable, pero ésta debe de ser asumida por todos los miembros de la organización. En este modelo de cultura corporativa orientada a la innovación, se tienen en cuenta cuatro aspectos estratégicos de la empresa sobre los que se debe influir: el estilo corporativo, la dirección y gestión de los recursos humanos, el aprendizaje organizativo junto al diseño organizativo y la vigilancia tecnológica.

Por su parte, Morcillo (2007) afirma que, en cuanto a los aspectos en torno a los cuales deben compartirse éstos valores, convicciones y patrones de comportamiento vigentes en una organización que apuesta por las nuevas tecnologías y la innovación, cabe señalar que los mismos tendrán que vincularse, en primer lugar, al estilo corporativo, a la dirección y gestión de los recursos humanos y al aprendizaje organizativo.

Si el estudio de estos tres aspectos ayuda a observar como la entidad resuelve sus problemas de integración interna para ser potencialmente más rica y como administra su propio espacio social, conviene, en segundo lugar, prestar una atención especial a la clase de vigilancia tecnológica que revela de qué manera la organización, entendida como espacio social, se relaciona con el entorno. Por consiguiente, una cultura corporativa de naturaleza innovadora abierta descansa, en la forma en que se abordan los diversos elementos específicos incluidos en los cuatro anteriores aspectos de carácter endógeno y exógeno.

En este sentido, Morcillo (2007) indica que los aspectos constitutivos de una cultura de innovación para una organización son los siguientes: el estilo corporativo, la dirección y gestión de los recursos humanos, el aprendizaje organizativo y la vigilancia tecnológica; y los principales elementos que definen y delimitan los aspectos de la cultura de innovación son los siguientes:

EL ESTILO CORPORATIVO

Según Pizzolante (2004), en la gerencia con un estilo corporativo hacia la innovación, la comunicación interna o corporativa define situaciones en donde dos o más personas intercambian, comulgan o comparten principios, ideas o sentimientos de la empresa con visión global.

Por su parte Morcillo (2007), establece que, el estilo corporativo de las organizaciones debe centrarse en las actitudes para desarrollar una capacidad de liderazgo, definir el proyecto de empresa, adoptar un estilo de dirección participativo, asumir los riesgos inherentes a la innovación, no sancionar los fracasos en materia de innovación, recompensar los aciertos en materia de innovación e identificar los obstáculos a la innovación de manera anticipativa.

LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

Pérez y Quevedo (2006), aseguran que es indispensable lograr mantener y retener el capital humano de la organización, pero además, considerando la creciente importancia que supone la innovación en las estrategias empresariales, es necesario crear un clima favorable para la obtención de resultados en materia de innovación.

Del mismo modo, estos autores señalan que las prácticas de la dirección de recursos humanos juegan un papel protagonista en este cometido, dado que la habilidad innovadora de una organización, así como el rendimiento empresarial, se encuentran relacionados e incluso supeditados a la efectividad de dichas prácticas. Queda así patente la importancia que posee el factor humano sobre la innovación, dado que las personas que componen la organización se encuentran inmersas en el proceso de innovación.

Morcillo (2007) considera que, en la dirección y gestión de los recursos humanos, la gerencia debe tomar en consideración que se debe tener muy claro de dónde se viene, qué se hace y qué se sabe, en qué parte de los recursos humanos se está para entender hacia dónde se dirige; estas son competencias personales. Asimismo, potenciar las actitudes proactivas, impulsar la motivación de las personas, optimizar y enriquecer el capital humano de la empresa, explotar la experiencia, destrezas y habilidades de las personas, es decir, sus capacidades personales. De igual manera, fomentar la creatividad y compartir los conocimientos pasando de la inteligencia individual a la inteligencia colectiva.

EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Las organizaciones inteligentes buscan que todos los miembros de su organización estén aprendiendo y poniendo en práctica ese potencial de sus capacidades. Cada empresa debe crear su propia realidad conjuntamente con cada uno de sus trabajadores, los individuos deben saber cómo crear esa realidad, pero también, se les debe dar la oportunidad y el espacio para hacerlo.

Tal como lo ilustra Ronquillo (2006), el aprendizaje organizacional es el proceso mediante el cual los administradores buscan mejorar las habilidades de los miembros de la organización para comprender su medio ambiente y poder tomar decisiones que continuamente impacten su efectividad general. Por su parte Bolívar (2000), define el aprendizaje organizacional como la adquisición de competencias individuales; derivadas de la experiencia organizativa, entendido como la repercusión que el mismo tiene en los procesos organizativos; funcionando como memoria organizativa, teniendo en cuenta que se sustenta en procesos requeridos para la adquisición del conocimiento, su difusión y uso, lo cual solo es posible si existe una organización orientada al cambio de nuevos modelos mentales y la adquisición de nuevos aprendizajes.

Cabe destacar que, Souto (2015), manifiesta que una cultura de innovación fuerte requiere de procesos de innovación estructurados en torno a los grupos basados en la interdisciplinariedad. Sólo así, será posible la consecución de innovaciones generadas a partir de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, posibilitando la puesta en común y combinación de los mismos, así como, futuros desarrollos de los mismos.

En la actualidad la innovación es una tarea de todos los miembros de la organización, ya no puede estar únicamente encerrada en un departamento, zona, área funcional o unidad de negocio de una empresa. Este aspecto de agrupar a todas las personas hacia la obtención de innovaciones es el mantra de la cultura de innovación. Todos deben hacer su aportación y poner sus conocimientos y habilidades al servicio de conseguir innovaciones. En el contexto actual, ante un creciente y muy relevante efecto de la innovación sobre la competitividad de las empresas, innovar es una prioridad si la compañía quiere tener éxito y sobrevivir.

Por otro lado, es importante señalar que Morcillo (2007) considera que, el aprendizaje organizativo como aspecto constitutivo de una cultura de innovación para una organización debe estar dirigido hacia incentivar el trabajo en equipo, estructurar los procesos de innovación en torno a grupos basados en la interdisciplinariedad, integrar las subculturas que afloran en la organización, refutar los procesos de innovación de naturaleza lineal que no contemplan efectos de retroalimentación y trabajan por etapas con departamentos funcionales estancos y diseñar estructuras organizativas flexibles e integradas.





LA VIGILANCIA TECNOLÓGICA METODOLOGÍA

Dussauge y Ramanantsoa (1987) citados por Morcillo (2007) consideran que la vigilancia tecnológica consiste en la observación y en el análisis del entorno científico, tecnológico y de los impactos económicos presentes y futuros para identificar las amenazas y oportunidades de desarrollo. Asimismo, la vigilancia tecnológica permite a la empresa determinar los sectores de donde vendrán las mayores innovaciones tanto para los procesos como para los productos que tienen incidencia en la organización, establece Lesca (1994) citado por Morcillo (2007).

En síntesis, vale destacar que diversos autores acotan que la vigilancia tecnológica, se ocupa de las tecnologías disponibles o que acaban de aparecer, capaces de intervenir en nuevos productos o procesos y el seguimiento de los avances del estado de la técnica, así como de las oportunidades que genera. En este sentido Morcillo (2007) afirma que las organizaciones con cultura de innovación se encaminan por buscar, detectar, obtener y difundir internamente la información procedente del entorno científico y tecnológico; asimismo, evaluar las informaciones y señales pertinentes procedentes del exterior, identificar qué tecnologías son las que pueden tener mayores impactos económicos para la organización, averiguar la posible aparición de nuevos productos y competidores, y analizar la información para la toma de decisión.

La metodología utilizada fue bajo el paradigma de investigación positivista, el tipo de investigación descriptiva, el diseño no experimental, transeccional y de campo. La población finita estuvo constituida por 37 empleados en cinco universidades del distrito de Santa Marta. Como instrumento para la recolección de datos se elaboró un cuestionario utilizando las categorías de respuestas tipo Likert de 12 ítems, validado por siete expertos en el área. La confiabilidad del instrumento fue determinada por el método Alfa de Cronbach presentando 0.96 de confiabilidad. Posteriormente, fue aplicado a la población que constituyó la base del estudio. Finalmente se agrupan los datos haciendo uso de la estadística descriptiva (spss) construyendo las tablas de frecuencia, y posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para identificar los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta, al comparar las evidencias reflejadas en la tabla 1, se distingue claramente en el estilo corporativo que 14 de los sujetos encuestados que representan el 38% respondieron estar “De acuerdo” con las afirmaciones contenidas en el cuestionario al respecto de este ítem.

Tabla 1: Aspectos de la cultura de innovación

CATEGORIA DE RESPUESTA	Estilo		Recursos		Aprendizaje		Vigilancia			
	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%
Muy de acuerdo	12	32	13	35	12	32	11	31	12	32
De acuerdo	14	38	15	41	12	33	15	40	14	38
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	3	1	3	1	3	2	5	1	3
En desacuerdo	7	18	5	14	7	19	6	15	6	16
Muy en desacuerdo	3	9	3	8	5	14	4	10	4	10
TOTAL	37	100	37	100	37	100	37	100	37	100

Fuente: Propia (2016)

De igual forma, 12 de ellos que representan el 32% respondieron a la categoría de respuesta “Muy de acuerdo”; 7 de los sujetos encuestados, que representan el 18%, seleccionaron la categoría de respuesta “En desacuerdo”; 3 de los encuestados que representan el 9%, seleccionaron la categoría de respuesta “Muy en desacuerdo”, y apenas, 1 que representa el 3% de los encuestados mantuvo una posición neutral al seleccionar la categoría de respuesta “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

En cuanto a la dirección y gestión de los recursos humanos, los resultados obtenidos indican que 15 de los sujetos encuestados que representan el 41% respondieron estar “De acuerdo” con las afirmaciones contenidas en el cuestionario al respecto de este ítem, asimismo, 13 de ellos que representan el 35% respondieron a la categoría de respuesta “Muy de acuerdo”; 5 de los sujetos encuestados, que representan el 14%, seleccionaron la categoría de respuesta “En desacuerdo”; 3 de los encuestados que representan el 8%, seleccionaron la categoría de respuesta “Muy en desacuerdo”, y apenas, 1 que representa el 3% de los encuestados mantuvo una posición neutral al seleccionar la categoría de respuesta “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

Hay que hacer notar que, los resultados sobre el indicador aprendizaje organizacional enuncian que 12 de los sujetos encuestados que representan el 33% respondieron estar “De acuerdo” con las afirmaciones contenidas en el cuestionario al respecto de este ítem, de igual manera, 12 de ellos que representan el 32% respondieron a la categoría de respuesta “Muy de acuerdo”; 7 de los sujetos encuestados, que representan el 19%, seleccionaron la categoría de respuesta “En desacuerdo”; 5 de los encuestados que representan el 14%, seleccionaron la categoría de respuesta “Muy en desacuerdo”, y apenas, 1 que representa el 3% de los encuestados mantuvo una posición neutral al seleccionar la categoría de respuesta “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

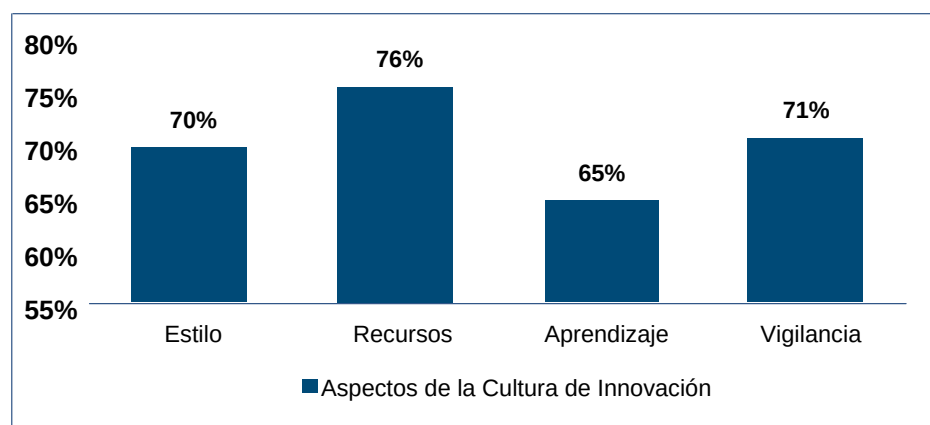
Finalmente, la presencia de la vigilancia tecnológica repunta en los resultados, pues, 15 de los sujetos encuestados que representan el 40% respondieron estar “De acuerdo” con las afirmaciones contenidas en el cuestionario al respecto de este ítem, 11 de ellos que representan el 31% respondieron a la categoría de respuesta “Muy de acuerdo”; 6 de los sujetos encuestados, que representan el 15%, seleccionaron la categoría de respuesta “En desacuerdo”; 4 de los encuestados que representan el 10%, seleccionaron la categoría de respuesta “Muy en desacuerdo”, y apenas, 2 que representa el 5% de los encuestados mantuvo una posición neutral al seleccionar la categoría de respuesta “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

Como se puede visualizar en la tabla 1, el promedio de la presencia de los indicadores indica que 14 de los sujetos que representan el 38% de los encuestados, y 12 que representan el 32% de los encuestados seleccionaron las categorías de respuestas positivas; no obstante 6 que representan el 16% y 4 que representan el 10% de los encuestados seleccionaron las categorías de respuestas negativas. En este sentido quedan identificados cuantitativamente los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta.

Como puede observarse en la figura 1, al sumar las categorías de respuestas positivas se puede observar que 28 de los sujetos que representan el 76% de los sujetos encuestados identifican la presencia de la dirección y gestión de los recursos humanos como aspecto de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta, del mismo modo, 26 de los sujetos que representan el 71% de los encuestados identifican la vigilancia tecnológica, 26 de los sujetos que representan el 70% de los encuestados identifican el estilo corporativo, y finalmente, 24 de los sujetos que representan el 65% de los encuestados identifican el aprendizaje organizacional como aspecto de la cultura de innovación.



Figura 1: Aspectos de la cultura de innovación



Fuente: Propia (2016)

Estos resultados merecen ser referenciados por lo establecido por Morcillo (2007), el cual afirma que, en los aspectos constitutivos de una cultura de innovación para una organización se comparten los valores, convicciones y patrones de comportamiento que apuestan por las nuevas tecnologías y la innovación, además se vinculan, en primer lugar, al estilo corporativo, a la dirección y gestión de los recursos humanos y al aprendizaje organizativo.

Si el estudio de estos tres aspectos ayuda a observar cómo la entidad resuelve sus problemas de integración interna para ser potencialmente más rica y cómo administra su propio espacio social, conviene, en segundo lugar, prestar una atención especial a la clase de vigilancia tecnológica que revela de qué manera la organización, entendida como espacio social, se relaciona con el entorno. Por consiguiente, una cultura corporativa de naturaleza innovadora abierta descansa, en la forma en que se abordan los diversos elementos específicos incluidos en los cuatro anteriores aspectos de carácter endógeno y exógeno. En este sentido, Morcillo (2007) indica que, los aspectos constitutivos de una cultura de innovación para una organización son los siguientes: el estilo corporativo, la dirección y gestión de los recursos humanos, el aprendizaje organizativo y la vigilancia tecnológica. Es así que, la evidencia presentada en los resultados de la investigación revela la identificación de los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta.



El estilo corporativo, es el aspecto que según Pizzolante (2004), define situaciones en donde dos o más personas intercambian, comulgan o comparten principios, ideas o sentimientos de la empresa con visión global y según Van Riel (1997), es la aplicación de simbolismo mejor conocida para promover la unidad y reconocimientos de una empresa. Por su parte, Morcillo (2007), establece que, el estilo corporativo de las organizaciones debe centrarse en el desarrollo de la capacidad de liderazgo, la definición del proyecto de empresa, la adopción de un estilo de dirección participativo, el asumir riesgos inherentes a la innovación, no sancionar los fracasos en materia de innovación, recompensar los aciertos en materia de innovación e identificar los obstáculos a la innovación de manera anticipativa.

En cuanto a la dirección y gestión de los recursos humanos, Pérez y Quevedo (2006), aseguran que es indispensable lograr mantener y retener el capital humano de la organización, pero es necesario crear un clima favorable para la obtención de resultados en materia de innovación. Morcillo (2007), considera que la gerencia debe tener muy claro de dónde se viene, qué se hace y qué se sabe, en qué parte de los recursos humanos se está para entender hacia dónde se dirige; estas son competencias personales, debe potenciar las actitudes proactivas, impulsar la motivación de las personas, optimizar y enriquecer el capital humano de la empresa, explotar la experiencia, destrezas y habilidades de las personas, es decir, sus capacidades personales, fomentar la creatividad, y compartir los conocimientos pasando de la inteligencia individual a la inteligencia colectiva.

El aspecto constitutivo aprendizaje organizativo en palabras de Morcillo (2007), debe estar dirigido hacia incentivar el trabajo en equipo, estructurar los procesos de innovación, integrar las subculturas que afloran en la organización y refutar los procesos de innovación de naturaleza lineal que no contemplan efectos de retroalimentación. La vigilancia tecnológica, según Morcillo (2007), se ocupa de las tecnologías disponibles o que acaban de aparecer, capaces de intervenir en nuevos productos o procesos y el seguimiento de los avances del estado de la técnica así como de las oportunidades que genera.

Los resultados permiten inferir que al identificar los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta, el estilo corporativo adoptado por la gerencia facilita el intercambio de ideas entre los empleados, reconoce los empleados innovadores permitiéndoles desarrollar su capacidad de liderazgo. En la dirección y gestión de los recursos humanos, la gerencia fomenta la creatividad en los empleados, impulsa la motivación de las personas y se preocupa por enriquecer el capital humano de la empresa.

Del mismo modo, la presencia del aprendizaje organizativo se evidencia en la preocupación de la gerencia por incentivar el trabajo en equipo, promover los procesos de innovación en torno a grupos basados en la interdisciplinariedad y por la creación de estructuras organizativas flexibles e integradas. Asimismo, La vigilancia tecnológica en la gerencia se presume pues, difunde la información procedente del entorno científico - tecnológico, identifica las tecnologías para mejorar la organización y busca averiguar la posible aparición de nuevos productos.

CONCLUSIONES

Los aspectos de la cultura de innovación que se identificaron fueron: el estilo corporativo adoptado, la dirección y gestión de los recursos humanos, el aprendizaje organizativo y la vigilancia tecnológica.

En este sentido, se infiere que la gerencia de las universidades en estudio reconoce los empleados innovadores permitiéndoles desarrollar su capacidad de liderazgo, fomenta la creatividad, incentiva el trabajo en equipo y difunde la información procedente del entorno científico- tecnológico e identifica las tecnologías para mejorar la organización.

Luego de las conclusiones extraídas de los resultados de la investigación se recomienda, fortalecer la presencia de los aspectos de la cultura de innovación en la gerencia de las universidades del distrito de Santa Marta, incrementando el aprendizaje organizacional como el proceso dentro de la organización mediante el cual se desarrolla un conocimiento sobre la relación entre las acciones realizadas, los resultados obtenidos y los efectos que estos tienen en el entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Morcillo, Patricio. 2007. Cultura e innovación Empresarial. Primera Edición. Ediciones Paraninfo. España.
2. Pizzolante, Ítalo. 2004. El poder de la comunicación estratégica. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
3. Pérez, Carmen. y Quevedo, Pilar. 2006. Human resources management and its impact on innovation performance in companies. International Journal of Technology Management. Vol. 35. Págs. 11-29. Fuente: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJTM.2006.009227> (Consultado el 10-09-15).
4. Ronquillo, José Luis. 2006. Administración Básica de la Empresa Familiar. Panorama Editorial. México
5. Bolívar, Antonio. 2000. Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y Realidades. Primera Edición. Ediciones La Muralla. España.
6. Van Riel, Cees. 1997. Comunicación Corporativa. Editorial Prentice Hall. España.



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

ADMISIÓN 2018
www.logt.usach.cl

LICENCIATURA EN ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN TECNOLÓGICA

Según EXENTO N° 01189 del 21 de Marzo de 2006

ACREDITADA POR 5 AÑOS

Agencia Acreditadora
ACREDITA C.I.
desde junio 2015 a junio
de 2020

CONTACTO:

Srta. Natalia Romero

Fono: 227180527

Email: natalia.romero@usach.cl

DG
Departamento
de Tecnologías
de Gestión

REVISTA GESTIÓN DE LAS PERSONAS Y TECNOLOGÍA – ISSN 0718-5693 – EDICIÓN N° 30

VOLUMEN 10 - DICIEMBRE 2017 (SEPTIEMBRE – DICIEMBRE)

FACULTAD TECNOLÓGICA - DEPTO. DE TECNOLOGÍAS DE GESTIÓN



www.revistagpt.usach.cl



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE