

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

**“PROPUESTA DE UN MODELO DE DISEÑO ORGANIZACIONAL
PARA LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS DE UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE LA BASE DE
INVESTIGACIÓN EN UNIVERSIDADES INTERNACIONALES”**

**TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO PREVIA A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE INGENIERÍA COMERCIAL**

JOSE DAVID OSEJO ALULEMA

DIRECTOR: MGTR. PAULINA CADENA VINUEZA

QUITO, MAYO 2015

DIRECTOR:

Mgtr. Paulina Cadena Vinueza

INFORMANTES:

Ing. Rodrigo Saltos

Mgtr. Mariano Merchán

DEDICATORIA

A los seres especiales que fueron mi motor en el camino y son mi fuerza para lograr mis propósitos en el futuro.

David

AGRADECIMIENTO

A mis padres por su apoyo y su sacrificio y a Dios por hacerlo posible.

David

ÍNDICE

CAPITULO I, 3

1. FUNDAMENTO TEÓRICO, 3

- 1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR, 3
- 1.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL, 9
- 1.3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL MARCO DE EDUCACIÓN PARA TODOS, 14
- 1.4 DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA, 23
- 1.5 LOS POSTGRADOS EN AMÉRICA LATINA COMO ENTES GENERADORES DE INVESTIGACIÓN, 27
 - 1.5.1 Las estructuras de los postgrados en la región, 33
- 1.6 ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA (AUSJAL), 35
 - 1.6.1 Breve Reseña Histórica, 36
 - 1.6.2 Plan Estratégico de la AUSJAL, 42
 - 1.6.3 Universidades alineadas con la AUSJAL, 43
- 1.7 EL TRIÁNGULO DE SÁBATO COMO HERRAMIENTA INTERNACIONAL, 45

CAPITULO II, 48

2. MARCO METODOLÓGICO, 48

- 2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, 49
- 2.2 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, 50
 - 2.2.1 Tipo de investigación, 50
- 2.3 MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN., 52
 - 2.3.1 Técnicas e instrumentos de la investigación, 52
- 2.4 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN, 53
 - 2.4.1 Población y muestra, 53
- 2.5 PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN, 53
- 2.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS, 54
 - 2.6.1 Funciones de la unidad, 54
 - 2.6.2 Encuesta de la dirección académica, 86

CAPÍTULO III, 117

3. MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 120

- 3.1 ANTECEDENTES, 120
- 3.2 MODELOS UNIVERSITARIOS TRADICIONALES, 121
 - 3.2.1 Modelo alemán, 122
 - 3.2.2 El modelo francés, 124
 - 3.2.3 El modelo anglosajón, 126
 - 3.2.4 El modelo latinoamericano, 128
- 3.3 LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ORGANIZACIÓN, 131
- 3.4 EL SISTEMA DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA, 134
- 3.5 LA EVALUACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO, 139

CAPÍTULO IV, 143

4. PROPUESTA DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL, 143

- 4.1. REGLAMENTO DE LAS ACTIVIDADES EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES VINCULADAS A LA AUSJAL, 146
- 4.2. DEFINICIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS DE LA AUSJAL, 148
- 4.3. CARACTERÍSTICAS DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS PERTENECIENTE A LA AUSJAL, 149
- 4.4. PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LOS GRUPOS, 150
- 4.5. SISTEMA DE GENERACIÓN Y ASIMILACIÓN DE CONOCIMIENTO, 152
- 4.6. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUSJAL, 154
- 4.7. CONDICIONES Y POLÍTICAS GENERALES PARA LA COMPETITIVIDAD ESTRUCTURAL, POR NIVELES EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS REFERENTES A LA AUSJAL, 157
 - 4.7.1. Nivel Meso, 157
 - 4.7.1.1. Una sola política de desarrollo económico integradora, 157
 - 4.7.1.2. Políticas de desarrollo por sector, 158
 - 4.7.1.3. Estrategias de articulación intersectorial, 158
 - 4.7.1.4. Estrategias de soporte operativo al nivel micro, 160
 - 4.7.1.5. Esquemas organizacionales, 161
 - 4.7.2. Nivel Micro, 162
 - 4.7.3. Nivel Macro, 163
 - 4.7.4. Nivel meta, 164

CAPÍTULO V, 166

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES, 166

5.1 CONCLUSIONES, 166

5.2 RECOMENDACIONES, 168

BIBLIOGRAFÍA, 170

ANEXOS, 172

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Estudios del IESALC sobre postgrado en América Latina y el Caribe, 31
- Tabla 2: Diferencias y semejanzas de los postgrados en América Latina, 34
- Tabla 3: Universidades vinculadas a la AUSJAL, 44
- Tabla 4: La Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de, 54
- Tabla 5: Entre las funciones de la Unidad Centralizada de la Universidad se encuentran las siguientes, 56
- Tabla 6: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene la Unidad de Investigación Central, 57
- Tabla 7: Las líneas de investigación se definen a nivel, 58
- Tabla 8: Con qué instituciones a nivel internacional se desarrolla la investigación, 60
- Tabla 9: Afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales, 61
- Tabla 10: Redes, 63
- Tabla 11: Qué tipo de investigación desarrolla la Universidad, 65
- Tabla 12: A qué se debió la selección de este tipo de investigación, 66
- Tabla 13: Utiliza la Unidad indicadores para medir la producción intelectual, 68
- Tabla 14: Cuentan con los documentos estrictos donde se especifica las funciones de los investigadores y docentes, 69
- Tabla 15: Qué porcentaje educativo tiene los investigadores aproximadamente, 71
- Tabla 16: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman la Unidad de Investigación, 72
- Tabla 17: Niveles Jerárquicos, 73
- Tabla 18:Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, según el nivel del conocimiento, 74
- Tabla 19:Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, 76
- Tabla 20: Qué indicadores se utilizan para valorar la producción intelectual y cómo se los valora de acuerdo a la producción durante el año 2013, 78
- Tabla 21: Valoración de las publicaciones, 80
- Tabla 22: Los recursos con los que cuenta la Unidad de Investigación, 81
- Tabla 23: Cuenta con el talento humano suficiente para el proceso de investigación, 83
- Tabla 24: Existe una unidad o proceso específico de la Universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios, 84
- Tabla 25: Cómo gestionan los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinario que son presentados a la Universidad, 85
- Tabla 26: la Unidad Académica desarrolla programas de manera, 86
- Tabla 27: Centros de Posgrados, 87
- Tabla 28: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene el Centro de posgrados, 88
- Tabla 29: Existe flexibilidad en los horarios de los investigadores, 89
- Tabla 30: Cuáles son las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados, 91

- Tabla 31: Se han implementado todas las estrategias mencionadas, 93
- Tabla 32: Por qué no ha podido aplicarlas, 94
- Tabla 33: Califique con un puntaje de 3 o 4 las fortalezas del Centro de posgrados siendo 3 para las fortalezas menores y 4 las fortalezas mayores, 96
- Tabla 34: Califique con un puntaje de 1 o 2 las debilidades del Centro de posgrados. Siendo 1 para debilidades menores y 2 para debilidades mayores, 97
- Tabla 35: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le brinda a el Centro de posgrados, siendo: 1 la menos importante y 4 la más importante, 99
- Tabla 36: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante, 101
- Tabla 37: Con qué universidades comparte más estudios de posgrados y generación de nuevos conocimientos, 102
- Tabla 38: Qué tipo de estudios de posgrados desarrolla, 104
- Tabla 39: A qué se debió la selección de este estudio de posgrado, 105
- Tabla 40: Utiliza indicadores, el Centro de posgrados para medir la producción intelectual, 106
- Tabla 41: Indicadores de producción intelectual, 107
- Tabla 42: Qué porcentaje académico tienen los docentes de posgrados aproximadamente, 110
- Tabla 43: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman el Centro de estudios de posgrados, 111
- Tabla 44: Niveles Jerárquicos, 112
- Tabla 45: Cual es el propósito del Centro de estudios de posgrado, 113
- Tabla 46: Qué tipo y cómo valora la producción intelectual que han generado el Centro de estudios de posgrado, 114
- Tabla 47: Valoración de las publicaciones, 116
- Tabla 48: Recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado, 117
- Tabla 49: Cuenta con el talento humano suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados, 118
- Tabla 50: Dimensiones de análisis de las instituciones de educación superior como organización Tabla, 132
- Tabla 51: Atributos de la universidad como organización, 133

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: La Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de, 55
- Gráfico 2: Entre las funciones de la Unidad Centralizada de la Universidad se encuentran las siguientes, 56
- Gráfico 3: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene la Unidad de Investigación Central, 58
- Gráfico 4: Las líneas de investigación se definen a nivel, 59
- Gráfico 5: Con qué instituciones a nivel internacional se desarrolla la investigación, 60
- Gráfico 6: Afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales, 61
- Gráfico 7: Redes, 64
- Gráfico 8: Qué tipo de investigación desarrolla la Universidad, 65
- Gráfico 9: A qué se debió la selección de este tipo de investigación, 67
- Gráfico 10: Utiliza la Unidad indicadores para medir la producción intelectual, 68
- Gráfico 11: Cuentan con documentos estrictos donde se especifica la funciones de los investigadores y docentes, 70
- Gráfico 12: Qué porcentaje educativo tiene los investigadores aproximadamente, 70
- Gráfico 13: Cuántas personas conforman la Unidad de Investigación, 72
- Gráfico 14: Niveles Jerárquicos, 73
- Gráfico 15:Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, según el nivel de conocimiento, 75
- Gráfico 16:Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, 76
- Gráfico 17: Tipo de indicadores, 79
- Gráfico 18: Valoración de las publicaciones, 81
- Gráfico 19: Los recursos con los que cuenta la Unidad de Investigación, 82
- Gráfico 20: Cuenta con el talento humano suficiente para el proceso de investigación, 83
- Gráfico 21: Existe una unidad o proceso específico de la Universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios, 84
- Gráfico 22: Cómo gestionan los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios que son presentados a la Universidad, 85
- Gráfico 23: La Unidad Académica desarrolla programas de manera, 87
- Gráfico 24: Centro de posgrados, 88
- Gráfico 25: Tiempo de funcionamiento, 89
- Gráfico 26: Existe flexibilidad en los horarios de los investigadores, 90
- Gráfico 27: Cuáles son las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados, 92
- Gráfico 28: Se han implementado todas las estrategias mencionadas, 93
- Gráfico 29: Por qué no ha podido aplicarlas, 95
- Gráfico 30: Califique con un puntaje de 3 o 4 las fortalezas del Centro de posgrados. Siendo 3 para las fortalezas menores y 4 las fortalezas mayores, 96
- Gráfico 31: Califique con un puntaje de 1 o 2 las debilidades del Centro de posgrados. Siendo 1 para las debilidades menores y 2 para las debilidades mayores, 98
- Gráfico 32: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le brinda a el Centro de posgrados, siendo: 1 la menos importante y 4 la más importe, 100

- Gráfico 33: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante, 101
- Gráfico 34: Con qué universidades comparte más estudios de posgrados y generación de nuevos conocimientos, 103
- Gráfico 35: Qué tipo de estudios de posgrado desarrolla, 104
- Gráfico 36: A qué se debió la selección de este estudio de posgrados, 105
- Gráfico 37: Utiliza indicadores, el Centro de posgrados para medir la producción intelectual, 107
- Gráfico 38: Indicadores de producción intelectual, 108
- Gráfico 39: Qué porcentaje académico tiene los docentes de posgrados aproximadamente, 110
- Gráfico 40: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman el Centro de estudios de posgrado, 111
- Gráfico 41: Niveles jerárquicos, 112
- Gráfico 42:Cuál es el propósito del Centro estudios de posgrado, 130
- Gráfico 43: Qué tipo y cómo valora la producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrados, 115
- Gráfico 44: Valoración de las publicaciones, 116
- Gráfico 45: Recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado, 117
- Gráfico 46: Cuenta con el talento humano suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados, 119
- Gráfico 47: Orientaciones ideológico políticas que influyen en la organización y la gobernabilidad de las instituciones de educación superior, 134
- Gráfico 48: Actividades para el desarrollo de la Unidad de Investigación, 148
- Gráfico 49: Desarrollo científico – tecnológico, 153
- Gráfico 50: Estructura organizacional para la Innovación Tecnológica en las Unidades de Investigación y Desarrollo de la AUSJAL, 156

RESUMEN EJECUTIVO

Acorde a la presente investigación denominada: “Propuesta de un modelo de diseño organizacional para la unidad de investigación y postgrado de una institución de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales”, se pretende indicar en qué modo las unidades de investigación y posgrados de la AUSJAL han sobresalido de las estructuras organizativas habituales de la teoría gerencial, para generar estructura de la teoría contemporánea de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, en el sentido del trabajo en grupo y por proyectos. Se aplicó un instrumento de recolección de información (cuestionario) a varios representantes de las unidades de investigación y postgrados de la AUSJAL para saber a ciencia cierta sus experiencias y la dinámica desarrollada en la actividad investigativa. Los resultados indican que los miembros de las unidades de investigación y postgrados de la AUSJAL asumen distintos papeles en su labor investigativa; y que comparado con las universidades nacionales cuenta con un mayor cubrimiento de personal preparado para investigar y dar cátedra en cuarto nivel.

En conclusión, el proyecto investigativo indica como las nuevas estructuras organizativas de gestión de conocimiento muestran la caducidad de las habituales y la necesidad de adoptar y adaptar estructuras más convenientes para la generación de conocimiento, como

la organización integracionista con los sectores productivos, fundamentada en el triángulo de Sábato, que permite a una institución de educación superior instaurar conocimiento de manera eficaz y continua.

Palabras clave: gestión del conocimiento, unidades de investigación y postgrados, teoría gerencial, estructuras organizativas, modelo de diseño organizacional.

INTRODUCCIÓN

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, institución de educación superior, a través de la investigación, la docencia y la extensión, desempeña la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento. Inmerso en el proceso de desarrollo científico, las actividades de investigación desarrollan un papel predominante en la creación de conocimiento organizacional. Para afianzar la mecánica investigativa, la Universidad se ajusta a la política de investigación establecida por el CES, CEAACES y SENESCYT, y adopta la conformación de unidades de investigación, mismas que se encuentran incorporadas en el sistema de acumulación y procesamiento de la información vinculados a la AUSJAL, que es una agrupación para el acopio de información de unidades de investigación y postgrados.

Son precisamente las unidades de investigación y postgrados cuyo propósito es dar a conocer las particularidades y dinámicas desarrolladas en los grupos de investigación, de acuerdo a las estructuras organizativas incluidas en su proceso de construcción de conocimiento. Se parte de la hipótesis de que la integración de jerarquías con estructuras horizontales, apoya el proceso de generación de conocimiento en las unidades de investigación. Lo cual se aprecia en aspectos tales como la autonomía de los integrantes de los equipos de investigación, demostrada en la autonomía para implantar temas de

investigación, planes, estrategias y metas de trabajo; la autoevaluación de sus actividades y su responsabilidad ante las mismas.

Además, también se busca comprobar que la estructura administrativa que más se asemeja a la estructura de las unidades de investigación es la de tipo ad-hoc, constituida por equipos que se agrupan para la realización de proyectos y pueden disolverse al culminar o reagruparse para uno nuevo.

La estructura de este proyecto de investigación está formada por cuatro aspectos: el primero se refiere a un esbozo de las teorías administrativas y sus vertientes racionales y conductuales, a la vez que se indican las teorías contemporáneas de la teoría gerencial, enfatizando en la estructura de creación de conocimiento planteada, en el segundo numeral se presenta investigación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y a las condiciones de las unidades de investigación y postgrados vinculadas a la AUSJAL, en su tercera parte trata de la idea de los diferentes modelos investigativos finalizando en el cuarto punto con el desarrollo de un modelo propuesto para la AUSJAL.

CAPITULO I

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

Ramón Gavilánez (Gavilanes, 2012), sostiene que la formación educativa contribuye al desarrollo de las capacidades y actitudes de las personas, para mejorar su relación con la sociedad con la capacidad de regularizar el nivel de vida transformándola en una sociedad con valores vigentes en un momento histórico determinado.

Por tanto, dentro de la obra “La Educación como ente transformista democrático” de Gavilánez (Gavilanes, 2012) menciona que la tarea de la educación superior es: “La formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (Gavilanes, 2012).

Esta conceptualización de educación le da importancia al entorno del cual se parte; por ejemplo, si se analiza la situación actual del Ecuador, la educación superior constituye la vía más efectiva de transformación y creatividad para solucionar los inconvenientes que se presentan en la sociedad de manera eficiente y eficaz, poniendo en práctica las capacidades y actitudes del individuo en el logro de la meta planteada. (Ruiz , Martínez, & Valladares, 2012)Igualmente, las instituciones de educación superior, se encargan de instruir a los jóvenes y cada una de estas instituciones se identifica con la calidad de formación de los estudiantes, entendiendo por calidad al sistema donde los elementos principales son las personas que serán capaces de organizarse eficientemente cumpliendo las expectativas de la institución educativa (Coll, Palacios, & Marchesí, 2000), por tal motivo su objetivo es el desarrollo de la creatividad e innovación en ellas mismo, logrando fomentar un ambiente pedagógico donde los estudiantes juntamente con la institución solucionen problemas, y además ayuden a formar excelentes profesionales para el futuro, mediante el desarrollo investigativo como principal pilar; por tal motivo sus funciones están destinadas a la obtención del desarrollo de la creatividad e innovación con ellas mismas, respaldando un ambiente pedagógico capaz de solucionar los problemas sociales presentes.

Al hablar del contexto ecuatoriano partiendo de la visión internacional en la Constitución ecuatoriana vigente (Constitución de la República del Ecuador, 2008), en los artículos 26 a 29 presenta los principios de aplicación de los derechos ciudadanos de acceso a la educación en todos los niveles.

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Constitución del Ecuador, 2008).

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Adicionalmente, en los artículos 350 al 357, la Constitución Ecuatoriana actual (Constitución de la República del Ecuador, 2008), determina para la educación superior estos aspectos principales:

Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Art. 351.- El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Art. 352.- El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados.

Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro.

Art. 353.- El sistema de educación superior se regirá por:

1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

Art. 354.- Las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares, se crearán por ley, previo informe favorable vinculante del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, que tendrá como base los informes previos favorables y obligatorios de la institución responsable del aseguramiento de la calidad y del organismo nacional de planificación. Los institutos superiores tecnológicos, técnicos y pedagógicos, y los conservatorios, se crearán por resolución del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, previo informe favorable de la institución de aseguramiento de la calidad del sistema y del organismo nacional de planificación.

La creación y financiamiento de nuevas casas de estudio y carreras universitarias públicas se supeditarán a los requerimientos del desarrollo nacional.

El organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema y el organismo encargado para la acreditación y aseguramiento de la calidad podrán suspender, de acuerdo con la ley, a las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios, así como solicitar la derogatoria de aquellas que se creen por ley.

Art. 355.- El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución.

Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte.

Sus recintos son inviolables, no podrán ser allanados sino en los casos y términos en que pueda serlo el domicilio de una persona. La garantía del orden interno será competencia y responsabilidad de sus autoridades. Cuando se necesite el resguardo de la fuerza pública, la máxima autoridad de la entidad solicitará la asistencia pertinente.

La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional.

La Función Ejecutiva no podrá privar de sus rentas o asignaciones presupuestarias, o retardar las transferencias a ninguna institución del sistema, ni clausurarlas o reorganizarlas de forma total o parcial.

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel.

El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes.

Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular.

El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones.

Art. 357.- El Estado garantizará el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. Las universidades y escuelas politécnicas públicas podrán crear fuentes complementarias de ingresos para mejorar su capacidad académica, invertir en la investigación y en el otorgamiento de becas y créditos, que no implicarán costo o gravamen alguno para quienes estudian en el tercer nivel. La distribución de estos recursos deberá basarse fundamentalmente en la calidad y otros criterios definidos en la ley.

La ley regulará los servicios de asesoría técnica, consultoría y aquellos que involucren fuentes alternativas de ingresos para las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares.

Sobre la base de lo expuesto y de la observación de la aplicación dentro del contexto académico y sobretodo de la educación superior que se está realizando de las normas constitucionales, se incorpora varios análisis desde el punto determinístico internacional.

Existen tres funciones primordiales que las universidades ecuatorianas deben tomar en cuenta como son: 1) formar profesionales de excelencia cuyas carreras estén inmersas en el desarrollo científico y tecnológico mundial; 2) fomentar en forma creciente y permanentemente, y 3) favorecer al desarrollo del país en el ámbito mundial. (Lomas, 2012)

En base de lo anterior la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010), se estructura en la igualdad de oportunidades; de la calidad de la Educación Superior; del Principio de Pertinencia; de la Tipología; de la Autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento; de los Organismos Públicos del Sistema de Educación Superior; del Patrimonio y financiamiento de las Instituciones de Educación Superior; de la Intervención a las Universidades y Escuelas Politécnicas; de la Suspensión; del Procedimiento para imponer sanciones a las Instituciones de Educación Superior.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010), define los principios, garantiza el derecho a la educación superior de calidad

que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna. Además se establecen las regulaciones para el Sistema de Educación Superior, los organismos e instituciones que lo integran, se determinan los derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, y se establecen las respectivas sanciones por el incumplimiento de las disposiciones constitucionales y las contenidas en este instrumento legal. Así la Educación Superior tiene como fines ser de carácter humanista, cultural y científica, constituyéndose como un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

Por esta razón, es necesario analizarlo como un periodo de largo plazo donde su meta estaría dirigida hacia el año 2020, con grandes proyecciones al futuro. (Zabalza, 2010)

1.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL

Dentro del contexto internacional de acuerdo al Instituto Tecnológico de Massachusetts (Instituto Tecnológico de Massachusetts, 2010), la humanidad ha innovado sus conocimientos, debido a que se han desarrollado inventos y descubrimientos que puntualizarán la ruta tecnológica, especialmente en las áreas de la biotecnología y la nanotecnología: redes de sensores sin cables, ingeniería

inyectable de tejidos, nano células solares, mecatrónica, sistemas informáticos Grid, imágenes moleculares, litografía de nanoimpresión, software fiable, glucómicas, criptografía quantum, entre otros.

James Kantor (Kantor, 2012), asegura que se originará una nueva e innovadora convergencia tecnológica que asociará la biotecnología, la nanotecnología, la tecnología de los materiales y las tecnologías de la información. El desarrollo tecnológico producirá una asociación la cual se denominara Aplicaciones Tecnológicas Integradas (TAs) y que se verá inmersa en las siguientes 12 áreas específicas dentro de los entornos latinoamericanos de desarrollo:

- La energía solar con costo bajo
- Comunicaciones inalámbricas en áreas rurales
- Aparatos de comunicación de amplio espectro
- Alimentos genéticamente modificados
- Nanotecnologías
- Hogares autónomos
- Mejora de los métodos de diagnóstico y quirúrgicos
- La manufacturación ecológica
- Vehículos híbridos
- Tejidos con ingeniería
- Computadores sin cables
- Criptografía cuántica

En la contextualización latinoamericana, en el ámbito ecuatoriano y al hablar del entorno de la educación superior se busca generar nuevas tendencias de mercado en las nuevas profesiones en el año 2030, trabajar con visión en el cambio de la matriz productiva del Ecuador (Jimer, 2011).

El desarrollo actual de la modernización está determinado por la demanda emergente de la sociedad por adquirir conocimientos, por tal motivo la sociedad no busca una transformación social sino que se habla de una tendencia de las naciones en vías de desarrollo para lograr el horizonte que aspiran (Acosta, 2009). Un aspecto importante es la centralidad existente en el conocimiento de las relaciones sociales.

Se debe tomar en cuenta una situación muy importante como es la centralidad de las relaciones sociales en lo que tiene que ver con el conocimiento. El ámbito laboral exige cada vez más calificaciones; hoy en día la información, tecnología y comunicación determinan la forma de vida de los individuos (inclusive en sus vidas privadas),

Un aspecto fundamental de esta transformación es la centralidad que adquiere el conocimiento en todas las relaciones sociales. La estructura ocupacional cada vez demanda más calificaciones; las nuevas tecnologías de la información y comunicación redefinen nuestras vidas (incluso las relaciones más personales),

requiriendo cada vez más la utilización y aplicación de los conocimientos, habilidades de comunicación cada vez más complejas, razonamientos matemáticos básicos, pensamientos expertos y sistémicos, entre otras (Bower, 2001).

Frente a estas transformaciones, han tenido que volver a definirse los espacios institucionales de la sociedad moderna para la producción y reproducción de su conocimiento más elaborado: las universidades. Habitualmente, éstas monopolizaban las funciones de formación de los recursos humanos calificados, la fabricación del conocimiento moderno, la ciencia, las humanidades, inclusive las artes, y la reproducción social tanto de las élites como de los cuadros profesionales.

Estas nuevas necesidades trastornaron las funciones clásicas. Debido a esto la sociedad ha exigido a las universidades ampliarse y dar apertura social a la demanda que las personas hoy en día han visto necesario (Gagné, 2009). Por otro lado, debido a la existencia de actores sociales que se dedican a brindar educación, principalmente grandes empresas y centros independientes las instituciones de educación superior han perdido su exclusividad. Por último, se ha producido una cada vez mayor inter-conexión entre distintas instituciones en sistemas comunes, valorizados y administrados por indicadores estandarizados de calidad altamente racionalizados (García, 2011). “Los procesos de cambio han significado una fuerte expansión de la matrícula en la educación post-secundaria y con ella un aumento relativo de los cupos en educación técnico-profesional” (Hilgard, 2008).

Además, se ha diversificado la oferta de programas; ganan importancia las jornadas vespertinas y la educación a distancia. También crecen las vacantes para estudios de posgrado, tanto maestrías como doctorados. Este fenómeno de expansión educacional no tiene una interpretación única en términos de equidad: si bien ha significado la apertura hacia la capa profesional de jóvenes de sectores medios y bajos, también ha reforzado un patrón de inequidad en tanto son quienes provienen de los sectores más acomodados quienes más se han beneficiado de este crecimiento (Gagné, 2009).

Estas nuevas exigencias han iniciado muchos cambios en las administraciones de las universidades. Sus antiguos “Códigos medievales” fueron sustituidos por la estandarización y burocratización de los procedimientos; sus actividades disciplinarias se irían desapareciendo ante los nuevos modos de producción del conocimiento, muchas veces asociados con la innovación productiva y tecnológica. También, el financiamiento tendió a la diversificación y organización en base a criterios de productividad y calidad, disminuyendo el aporte de libre disposición que en etapas anteriores le suministrarán los Estados u otras entidades. (Hilgard, 2008)

Por esta razón las universidades han visto la necesidad de obtener recursos a través de su propia gestión a través del cobro de aranceles a los estudiantes, vinculándose con la empresa y vendiendo algunos servicios.

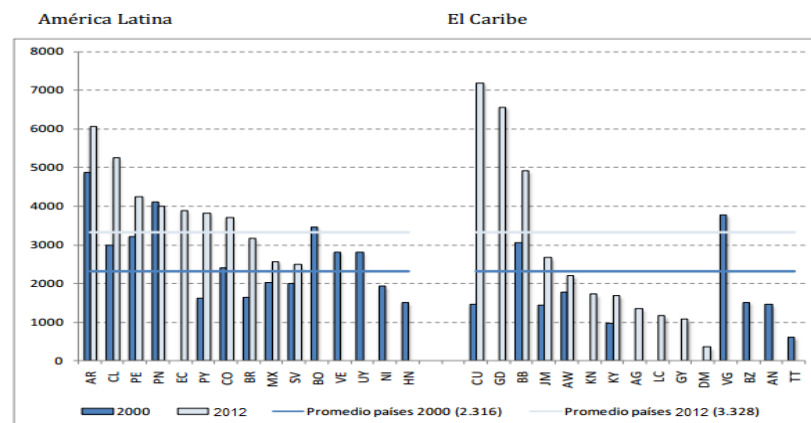
El nuevo sistema global de educación superior en Estados Unidos se rige en formar profesionales de excelencia, mediante una educación altamente diferenciada y heterogénea (en términos verticales y horizontales); juntamente con las universidades actúan otras nuevas instituciones que igualmente forman profesionales; contribuyen en conjunto con el sector privado y otros actores a la producción científica y de la alta cultura; se financian de diferentes formas con distintas fuentes; y se organizan en base a indicadores estandarizados de calidad que tienden a medir objetivamente el otro ambiguo valor reputacional de las instituciones. (Lafourcade, 2003)

1.3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL MARCO DE EDUCACIÓN PARA TODOS

Se ha notado un incremento excesivo de la matrícula en las instituciones de educación superior existentes en la región, registrando un mayor crecimiento en el periodo (2000-2012). Es difícil y muy complicado apreciar la cobertura de este nivel educativo, por cuanto la población en “edad de asistir” no tiene una delimitación etaria formalmente definida, y las personas entran y salen de él en diferentes momentos de su vida, especialmente durante la juventud y adultez temprana. (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2013).

Un medio utilizado es tomar en cuenta la tasa de estudiantes en educación superior en referencia a la población total. Así, tomando en cuenta la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe han aumentado desde 2,316 en 2000 a 3,328 en 2012, lo cual significó un aumento de poco más del 40% en el último periodo analizado. Es indispensable apreciar que esta tendencia positiva estuvo presente en todos los países para los que se tiene datos comparables, aunque en algunos de ellos el progreso fue más acelerado, como es el caso de Cuba que prácticamente quintuplicó su proporción de alumnos en educación superior.

Ilustración 1: Estudiantes en Educación Superior en América Latina y El Caribe



Fuente: (UNESCO, 2013)

A pesar de estos avances, el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe aún presenta un rezago notorio. De acuerdo a estimaciones de CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014), basadas en las encuestas de hogar, la matrícula en Educación Superior en 2012 va en torno de los

18-24 años. Se debe evitar en todo caso hacer una relación directa entre el nivel de desarrollo de los países y la expansión de la educación superior. Incluso al interior de América Latina, la condición general de rezago es sumamente heterogénea. Aunque existe una relación entre riqueza y extensión de los sistemas terciarios de educación, ésta no es lineal ni mecánica.

De acuerdo a los análisis de la UNESCO (UNESCO, 2013), (basados en regresiones múltiples que incluyen a todos los países del mundo con información disponible), una vez que se controlan otros indicadores de contexto y educacionales, el número de alumnos en educación superior, por cada 100,000 habitantes no se asocia con el PIB per cápita de los países.

Por otro lado la estimación de los estudiantes de educación superior según su edad puede ser una situación muy relevante, probablemente se deba a que el rango de edad en que las personas asisten efectivamente a la educación superior no es estandarizado (aunque los países con mayor proporción de población rural tienden a tener menor cobertura en educación superior, lo que se explica por el carácter eminentemente urbano de estos servicios educacionales avanzados). En cambio, indicadores de política educativa sí resultan ser factores explicativos de la cobertura en educación superior. Por ejemplo, los países con mayor gasto educacional como porcentaje del PIB y mayor gasto educacional como porcentaje del gasto del gobierno, tienden a tener mayor número de alumnos en educación universitaria por cada 100,000 habitantes. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación secundaria tienen en promedio mayor cobertura de educación universitaria, lo cual es consistente con la visión sistémica de las trayectorias educacionales señalada anteriormente. (Gavilanes, 2012)

Es primordial señalar que, al tomar en cuenta todos estos factores, el nivel de expansión de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe

como grupo, no se diferencia de los demás países del mundo. No obstante, las inequidad es existente entre los países antes mencionados es considerable: los países de la región se distribuyen tanto por sobre como por bajo de la tendencia promedio esperada para sus características; por cuanto países con condiciones similares poseen en la práctica niveles muy diferentes de cobertura en la educación superior, sugiriendo la diferente prioridad que los países otorgan a este nivel educacional.

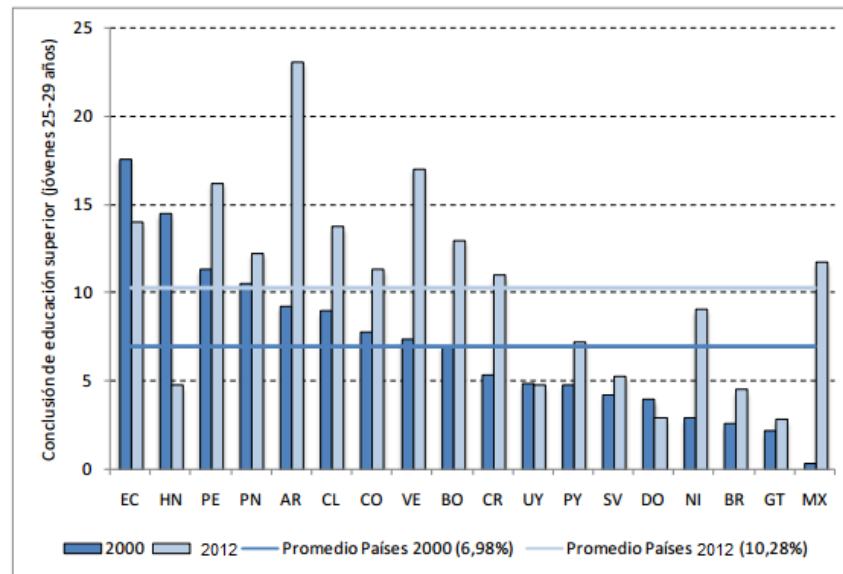
También por medio de análisis complementarios de la UNESCO (UNESCO, 2013) para comparar el avance mostrado por América Latina y el Caribe entre 2000 y 2012 con el del resto del mundo, los hallazgos son consistentes en indicar que, en promedio, entre 2000 y 2012, no hay diferencias entre los países de América Latina y el Caribe y el resto del mundo en el aumento de alumnos en educación superior por cada 100,000 habitantes.

Complementariamente, en base a al comportamiento que han seguido los países en los últimos años (2000-2020), se realizó por parte de esta organización (UNESCO, 2013), un ejercicio de proyección para anticipar en qué situación es probable que se encuentren hacia 2015,

Desafortunadamente las series de tiempo del número de alumnos por cada 100,000 habitantes a nivel de la región no están disponibles. Sin embargo, las tasas brutas de matrícula en este nivel permiten tener una imagen global de la tendencia, por lo que

se las reemplazó. Según los datos oficiales, la región avanzó entre 2000 y 2012 desde 20% hasta 41%; de acuerdo a las estimaciones, es probable que hacia 2015 la tasa bruta de matrícula en educación terciaria promedio regional llegue a un 51%. (UNESCO, 2013)

Debido a que en la educación superior constan niveles altos de deserción, es importante observar también la conclusión de estudios profesionales entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras indican que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2012 (un leve aumento a partir del 7% en 2000). En este ciclo, nuevamente las diferencias entre los países de la región son muy marcadas, tanto en el nivel actual (desde Argentina con 23% de jóvenes con educación superior completa hasta República Dominicana, con 3%) como en su evolución durante la última década (que va desde México, que elevó en decenas de veces la proporción de jóvenes con educación terciaria completa, hasta Honduras que la disminuyó a la tercera parte, durante el período 2000-2012).

Ilustración 2: Conclusión de la educación Superior

Fuente: (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014)

Sin embargo, a pesar de que los países de la región sean considerablemente heterogéneos y están muy distantes de ser países desarrollados, el acceso a la educación superior ha tenido un aumento considerable en la década pasada y en varios países empieza a dejar su tradicional carácter socialmente restringido. Con todo, esta importante expansión de la educación superior ha resultado desigualmente distribuida en la población: mientras la conclusión de la educación superior dentro de la edad de 25-29 años llegaba al 0,7% del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, en el quintil más rico era de 18,3%. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014)

Según los estudios la evolución más rápida en términos absolutos durante la década lo experimentaron los quintiles más altos, aunque en términos relativos han crecido

más aceleradamente los bajos. Sin embargo ante la existencia de un número significativo de estudiantes los cuales reflejan la primera generación de sus familias en ingresar a este nivel educativo, sigue siendo comparativamente más bajo el número de jóvenes que alcanza este nivel y proviene de familias de menores ingresos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014).

La dinámica de expansión de la educación superior tiene fuerzas muy profundas: la promesa de la movilidad social, la transformación de la estructura productiva de los países marcada por el mayor peso del sector servicios, y la propia necesidad de autofinanciamiento de las instituciones, demandan de las instituciones de educación superior una apertura mayor a la experimentada en etapas históricas anteriores. A esto contribuye el que la expansión está también vinculada a la aparición de actores privados como oferentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014). Aquello diversifica el panorama de la educación superior tanto en términos horizontales como verticales, puesto que la mayoría de las veces las nuevas instituciones se limitan a funciones docentes y concentran la formación técnica y profesional, dirigiéndose a sectores sociales de más bajos ingresos.

Dentro del informe de la educación superior emitido por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014) menciona:

Esto supone cambios profundos en el modelo histórico seguido por los países de la región en este nivel. En efecto, durante la mayor parte del siglo XX, la

educación superior en América Latina y el Caribe se desarrolló de la mano del Estado. Las universidades públicas latinoamericanas devienen durante el siglo XX en macro-universidades: grandes instituciones nacionales organizadas bajo el ideal humboldtiano, encargadas no sólo de la docencia profesional y la investigación científica, sino también de la labor de extensión, que implicaba su obligación de reciprocidad para con la sociedad en general, en la medida que ésta a través del Estado se hacía cargo de la totalidad de su financiamiento. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014)

Estas instituciones utilizaron una parte considerable de la matrícula, complementadas con universidades de la iglesia católica y algunas iniciativas privadas filantrópicas o empresariales (sobre todo en el ámbito técnico-profesional).

Fueron un factor de movilidad social selectiva, especialmente para los sectores medios, pero se trató de un proyecto altamente excluyente marcado por su signo elitario, salvo excepciones como Argentina o México. La crisis del modelo de desarrollo latinoamericano y la emergencia de una agenda neoliberal a nivel internacional, han puesto en cuestión este modelo, de servicio público basado en los aportes estatales. (Kantor, 2012).

Evidentemente, a pesar de estas transformaciones, a nivel sistémico se conserva la centralidad de las macro-universidades públicas (la UNAM de México, la UBA de Argentina, la USP de Brasil, y la Universidad Central de Ecuador, por nombrar algunos ejemplos). Adicional a la expansión de su matrícula (y por tanto mantener aún una proporción considerable del total de estudiantes), continúan siendo las instituciones de mayor calidad y relevancia a nivel nacional, con mayor investigación científica y claro predominio a nivel de la educación de posgrado. Se puede mencionar que aún son la expresión institucional más nítida de la capacidad latinoamericana de reflexión intelectual, producción científica y elaboración de

cultura propia. Por este importante rol que aún ostentan, y la reducción del compromiso fiscal con su financiamiento que tiene diferente nivel en las distintas experiencias nacionales, varios conocedores del tema comentan de la crisis de la Universidad Pública como un rasgo fundamental del nuevo periodo.

En lo referente con las políticas que dirigen la educación de nivel superior, se ha buscado desarrollar con un alto nivel de concreción, sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, que posibiliten efectuar actividades coordinadas para las instituciones vinculadas siendo cada vez más diferenciadas y heterogéneas. Las funciones normativas y de supervigilancia de los sistemas han sido desvinculadas de las universidades nacionales, lo que impulsa a la constitución de nuevas instituciones que estén a cargo de evaluar a los oferentes, asegurar su calidad e impulsar en ellas una cultura de la información, cumplimiento, transparencia y responsabilidad. En estos procesos se han conseguido dispares resultados, en lo relacionado a que las reformas de nivel sistémico no han estado acompañadas, aún, con cambios de las instituciones.

Es así como se mantienen los distintos sistemas de financiamiento, formas de propiedad y una inmensa distinción de tamaños y finalidades. En estas diferencias, aunque importante, el eje público - privado no es el único, y tampoco opera de modo binario: hay un continuo público - privado con distintos grados de control social y mercantilización. De ahí la complejidad de articular los sistemas de educación superior actuales.

Finalmente, la región aún no ha adoptado una capacidad de adaptación a las nuevas y novedosas imposiciones de la globalización y la sociedad de la información, que se asignan en la enseñanza del capital humano avanzado y en la producción científica. En lo que al sector privado se refiere es decir las instituciones ajenas a las universidades, se ha complicado el desarrollo la producción científica alternativa a las macro-universidades públicas. A su vez, los nuevos oferentes de educación superior tienden a concentrarse en labores de docencia, y no se han inclinado, de modo sustantivo, por la investigación básica ni los programas de posgrado. Así, las universidades públicas han debido enfrentar estos desafíos, aunque con las debilidades ya anotadas.

1.4 DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La instrucción del conocimiento hacia las sociedades no es similar en todos los países. Esto ha formado nuevos obstáculos y peligros de discriminación y exclusión a medida que se crean nuevas oportunidades de bienestar colectivo e individual a través de la aplicación de la investigación; la forma de cómo aprovechar estas oportunidades se presenta como un reto para la región, y que está limitada por la calidad y equidad de su sistema educativo, y también forma de manejar su economía en cuanto a crear valor e innovación sin embargo esto se puede hacer realidad a través de una fuerza laboral adecuadamente preparada.

Desde la percepción de Hidalgo (Gagné, 2009):

Los sistemas de educación superior en América Latina el Caribe deben realizar muchos esfuerzos para posicionar una sociedad de la información lo cual es considerablemente importante para su desarrollo. Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad (Gagné, 2009).

El primer desafío de los sistemas de educación superior de la región es afirmar la equidad de su esparcimiento, convirtiéndose en palancas de movilidad social y promoción. Esto involucra realizar ciertos cambios en los procesos de admisión en las universidades, este supuesto se muestra en un antiguo dilema: ¿Debe ser la educación superior un derecho, tal como ocurre con los niveles primario y secundario?, este dilema se refiere a que hasta hoy solos los niveles inferiores son importantes para la sociedad y es que esta misma ha reflejado este paradigma, sin embargo conforme a las necesidades de los individuos de impulsar una vida digna se ha conseguido motivar de a poco la incorporación de un mayor número de individuos a la educación superior. Hasta hoy los instrumentos de derecho internacionales han planteado solamente la necesidad de garantizar el acceso a educación post-secundaria en base al mérito, noción que también ha sido cuestionada y requiere actualizarse. (Coll, Palacios, & Marchesí, 2000)

El segundo desafío es responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica. Esto implica mejorar la

productividad científica básica, promover la investigación aplicada, aumentar la inscripción de patentes lo que garantiza el hecho generador de conocimiento por medio de la expansión de la investigación. (Merriam, 1999). Nada de esto se conseguirá sin mejorar y ampliar la formación en ciencias básicas, impulsar el desarrollo sólido de instituciones de investigación, contar con una masa crítica de científicos, y de jóvenes formados a nivel de doctorado en programas de nivel internacional.

Esto se transforma en un reto que proponerse resolverlo de forma aislada es un grave error, por lo que es de vital relevancia motivar la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior. Es importante ejercer presión en el desafío institucional en esta materia. El único mecanismo para lograr esto es que las universidades de la región desarrollen una cultura de investigación ligada a generar bienes públicos; y vincular a las instituciones terciarias con diferentes sectores productivos.

Un último desafío que afrontan los sistemas de educación superior es conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedades. El habitual compromiso con la “extensión” debe ser renovado. Instituyendo una relación estrecha entre las universidades públicas y el sistema escolar, donde la creación de conocimiento ya no debe ser solo una prioridad del sistema universitario, sino que se lo incorpore desde la educación secundaria.

Adicionalmente, los sistemas de educación superior, para coordinarse internamente y vincularse con otras esferas sociales, necesitan una mayor racionalización y mejores mecanismos de rendición de cuentas hacia la sociedad. Esto no implica anular la autonomía de las instituciones, sino crear instrumentos de política pública que permitan a la sociedad, a través de sus instituciones, monitorearlas y orientarlas hacia fines públicos.

Los sistemas de acreditación y evaluación que se han venido construyendo en las últimas décadas pueden contribuir significativamente a este propósito. También es recomendable la integración vertical de instituciones públicas, así como su especialización y mejor vinculación con necesidades y oportunidades de las comunidades en que se insertan. (Kantor, 2012).

Para Mario Zabalza (Zabalza, 2010), esto implica una gran inversión del sector público, el cual debe estar conjuntamente asociado con el control estricto de cómo se utilizan estos recursos. En lo referido al financiamiento de los estudiantes, como alternativas al tradicional esquema de financiamiento directo a las instituciones, algunos países vienen aplicando en las últimas décadas políticas de cobro directo a las familias, crédito a los estudiantes, y ayudas estatales como becas o subsidios a la demanda. En cada uno de estos casos el deber de cumplir con la equidad y un desarrollo estable del sistema universitario, requiere de una exigente vinculación de la inversión estatal. En lo que respecta al desarrollo de la ciencia y la tecnología, existe acuerdo en que el esfuerzo de inversión pública en este campo debe ser muy superior a lo hecho hasta ahora.

1.5 LOS POSTGRADOS EN AMÉRICA LATINA COMO ENTES GENERADORES DE INVESTIGACIÓN

“El conocimiento científico se ha ido convirtiendo en mercancía y capital debido a que genera valor a su posesión y su uso productivo” (Sacristán, 2008). Esto se basa en la necesidad de del individuo de crear valor y acumulación de capital que tiende a transformar los anteriores espacios de las articulaciones societarias hacia una división del trabajo caracterizada por la utilización intensiva del conocimiento.

Esta nueva dinámica del infocapitalismo que no consume materias primas, ni utiliza intensivamente mano de obra, ni altas inversiones de capital o de consumo energético, está promoviendo cambios significativos en la educación superior a escala global a través de la expansión de la investigación y del postgrado, junto con una amplísima diferenciación disciplinaria y una creciente asociación a variables internacionales dadas por la acreditación y la movilidad académica (Merriam, 1999).

Asociada a esta nueva realidad también se dinamizan nuevas migraciones calificadas como parte constitutiva de esta incipiente división internacional del trabajo basada en la utilización intensiva de saberes. Los estudiantes tienden a ser vistos como clientes o futuros productores de saber, los docentes se pagan por sus productos sean en horas o en porcentaje sobre las patentes generadas; las instituciones tienen lógicas gerenciales y compiten por acuerdos con las empresas para generar nuevos saberes y nuevas aplicaciones.

En fin, es una creciente mercantilización planetaria de los saberes que además promueve una nueva economía de la educación asociada a derechos de autor, a la creación de patentes y su comercialización, a acuerdos empresariales globales y al uso de grandes laboratorios, a salarios académicos por productividad y a un

encarecimiento significativo de los costos de una educación creadora de nuevos saberes. En este contexto está transformándose el modo de producción y de transmisión de los conocimientos, los paradigmas epistemológicos sobre los cuales se estructuraron y desarrollaron las Universidades y las sociedades en la cual están insertas las estructuras de producción de saber. (Casanova, 2006)

Para Pedro Lafourcade (Lafourcade, 2003), se ha desarrollado un entorno diferente donde se ha presentado transformaciones en los mercados de trabajo, de las profesiones, de las disciplinas, impulsa a las personas a instruirse continuamente a lo largo de su vida para fortalecer sus conocimientos y ser competitivos en el ámbito laboral y social Así Garibaldi (2012) menciona que, desde fines de los 80, se ha venido desarrollando a: “(...) nivel planetario un interés creciente en la educación permanente (life-long education) entendida como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula”

Esta nueva conceptualización de la educación permanente es un hecho relevante en la historia de la educación ya que en los últimos años al cambiar ese paradigma de quedarse estancado son los conocimientos adquiridos en la universidad y así mantenerse en la vida laboral sin cambio alguno, y se ha implementado un nuevo escenario marcado por prácticas de educación permanente a través de las diversas modalidades de los estudios de postgrados. La idea de la educación como

preparación para la vida, da paso crecientemente a la idea de la educación durante toda la vida.

La capacitación en instituciones especializadas dentro o fuera del país, tanto presencial como virtual, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas y las empresas, lo cual promueve un cambio en la composición demográfica de las instituciones de educación superior y el pasaje de una estructura de tipo piramidal con una base de estudiantes de pregrado, un grupo pequeño de estudiantes de especialización y maestrías y finalmente un grupo aún más pequeño de estudiantes en programas de doctorado, hacia una estructura con una menor proporción de estudiantes de pregrado y mayor cantidad de estudiantes de postgrados.

En América Latina por su parte la masificación de la educación superior que crece a tasas superiores al 7% interanual en contextos de un crecimiento del producto nacional y per cápita muy inferior, está redundando además en un crecimiento significativo de la cantidad de egresados y por ende incrementando la competencia en los mercados laborales y promoviendo entonces una demanda creciente de estudios de postgrado.

La organización de los postgrados ha sido la causa del incremento de la demanda de especialización que ha puesto en la mira y como preferencia a las tradicionales instituciones. La búsqueda de mecanismos para organizar, producir y transferir los

nuevos saberes produjo un movimiento curricular hacia los postgrados. Un amplio conjunto de causas ha promovido este nuevo nivel educativo que a partir de fragmentar a un nivel superior los saberes en temas y subtemas, desmenuzándolos y disecándolos en un proceso de separación casi infinita para analizar, cataloga y transmite separadamente sus distintos componentes.

Las causas por las cuales los individuos buscan una especialización de pregrado han sido la caída del nivel relativo de la calidad de la educación superior y la presión por una mayor especialización en sus respectivas profesiones los nuevos requerimientos de capacitación de los docentes ante la masificación de la educación, la obsolescencia de los saberes y las nuevas demandas sociales, los que han coadyuvado a ese incremento de los años de estudios y la expansión de estudios de postgrados. (García, 2011)

Tabla 1: Estudios del IESALC sobre postgrado en América Latina y el Caribe

■ Estudios del IESALC sobre postgrado en América Latina y el Caribe	
Argentina	Cynthia Jeppesen, Alejandra Nelson y Victoria Guerrini, con la colaboración de Rita Farias <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina</i>
Bolivia	Zully Moreno J. de Landivar <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Bolivia</i>
Brasil	José Raymundo Martins Romêo, Christiane Itabaiana Martins Romêo y Vladimir Lombardo Jorge <i>Estudos de pós-graduação no Brasil</i>
Chile	Eduardo Bustos Obregón <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Chile</i>
Colombia	Maria Alexandra Matallana Gómez y Sandra Patricia Varela Londoño <i>Informe diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Colombia</i>
Costa Rica	Alexander Cox Alvarado <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Costa Rica</i>
Cuba	Julio Castro Lamas <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Cuba</i>
Ecuador	Lorena de Janón <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Ecuador</i>
El Salvador	Oscar Picardo Joao <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en El Salvador</i>
Guatemala	Juan Francisco Ramirez Alvarado <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Guatemala</i>
	Maria del Rosario Godínez y Luis Alfredo Tobal <i>Los estudios de postgrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala</i>
Honduras	Margarita Oseguera de Ochoa <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Honduras</i>
México	Rosaura Ruiz Gutiérrez y otros <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en México</i>
Panamá	Filiberto Morales <i>Los estudios de postgrado en Panamá: Diagnóstico y perspectiva</i>
Paraguay	Ricardo Garay Argüello <i>Informe diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Paraguay</i>
Puerto Rico	Ethel Rios Orlandi <i>Los estudios de postgrado en Puerto Rico. Primer informe nacional</i>
República Dominicana	Daniel Vargas Peña <i>Informe sobre el nivel de postgrado en la República Dominicana</i>
Uruguay	Fernando Martínez Sandres, Panambi Abadie y Carlos Romero Rostagno <i>Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en América Latina y el Caribe. Uruguay</i>
Venezuela	Victor Morles <i>La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas</i>
América Latina	Eduardo Bustos Obregón <i>Comentarios monográficos selectivos sobre "Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Postgrado en América Latina"</i>

Fuente: (UNESCO, 2013)

Adicional, el centro de la discusión sobre el desarrollo de los saberes especializados y transdisciplinarios se encuentra enfocado en los postgrados, ya que estos son los ámbitos privilegiados para la articulación de las especializaciones y los propios avances del saber. Los postgrados son el medio actual en el cual se pronuncia la

amplia y creciente variedad de disciplinas, y el proceso mediante el cual, asociado a la propia evolución de la división social y técnica del trabajo, se van creando, recreando, desapareciendo o fusionando las diversas disciplinas existentes.

De acuerdo a la obra “Crítica a la revolución educacional” de Montrell (Montrell, 2012), se dice:

La expansión de los postgrados, el llamado cuarto piso del sistema universitario, en cualquiera de sus formas (diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados) tiene una fuerte curva de crecimiento y expansión, asociada a la generación de las nuevas áreas disciplinarias que la revolución científica técnica está generando. Sin embargo, tal expansión disciplinaria ha entrado en contradicción con las escalas nacionales, tanto técnicas (dadas en el modelo presencial de la educación) como económicas (en el marco de una educación crecientemente mercantilizada) para su realización en todos los países presionando por una internacionalización de los postgrados y su creciente localización internacional contribuyendo así a la incipiente división internacional del trabajo académico del cuarto nivel.

1.5.1 Las estructuras de los postgrados en la región

La diferenciación de las instituciones de educación superior como respuesta a las nuevas demandas también se produjo al interior de los postgrados, en este caso en un ciclo que conduce a títulos certificados dados por la especialización, la maestría y el doctorado, como a los ciclos de estudios no conducentes a titulaciones acreditadas como los diplomados o los postdoctorados.

En muy poco tiempo en casi toda la región se ha generalizado esta estructuración de los postgrados en forma similar, constituyéndose un soporte que pudiera permitir una mayor movilidad académica, más allá que la investigación muestra que si bien los requisitos de ingreso y las cargas horarias no son extremadamente diferentes para los distintos títulos de postgrado, si pueden serlo las duraciones mínimas y la expresión de las horas de trabajo, sea en aula como de otro tipo de actividades, donde hay diferencias sustanciales. En algunos países, las especialidades, sean médicas o no médicas, se incluyen en el postgrado, no así en otros. (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013)

Tabla 2: Diferencias y semejanzas de los postgrados en América Latina

Pais	Postgrados	Requisitos de Ingreso	Horas	Trabajo Final	Duración Mínima
Argentina (2012)	Especialización	Para los tres postgrados, haber obtenido un título de grado debidamente reconocido acreditar experiencia en el área.	360 horas aula	No	
	Maestría		540 horas aula más 60 horas de tutorías más una tesis	Tesis	
	Doctorado		Elaboración de una tesis	Tesis	
Bolivia (2012)	Especialidad no Médica	Licenciatura	1600 horas de trabajo, de las cuales 400 son horas aula.	Trabajo de Grado	
	Especialidad Médica	Licenciatura	1500 horas mas un trabajo de grado.	Trabajo de Grado	
	Maestría	Licenciatura	2400 horas de trabajo, de las cuales 720 son horas aula	Trabajo de Investigación	
	Doctorado	Maestría	2400 horas de trabajo, de las cuales 280 son horas aula	Tesis Doctoral	
	Doctorado en Ciencias Médicas	Especialidad Médica	1600 horas de trabajo	Tesis Doctoral	
Brasil (2012)	Maestría	Diploma de graduación	1440 horas de trabajo, de las cuales 360 son horas aula	Disertación	2 años
	Maestría Profesional	Diploma de graduación		Disertación, proyecto o análisis de casos.	1 año
	Doctorado	Diploma de graduación	2880 horas de trabajo, se toman en cuenta las horas de maestría	Tesis doctoral.	4 años
Chile (2012)	Maestría	Licenciatura			2 – 3 años
	Doctorado	Licenciatura		Tesis doctoral.	4 – 5 años
Colombia (2012)	Especialización	Licenciatura en el área.		No	
	Maestría	Licenciatura en el área.		Trabajo de Investigación	
	Doctorado	Licenciatura en el área.		Tesis Doctoral	
	Post-Doctorado				
Costa Rica (2012)	Especialidad Profesional	Licenciatura	1620 horas de práctica profesional supervisada	No	1 año
	Maestría Profesional	Bachillerato Universitario	De 2700 a 3240 horas de trabajo	No	2 años
	Maestría Académica	Bachillerato Universitario	De 2700 a 3240 horas de trabajo	Tesis	2 años
	Doctorado	Maestría	De 2250 a 3150 horas de trabajo	Tesis Doctoral	2 años
Cuba (2012)	Maestría	Graduado Universitario	3360 horas de trabajo	Para la Maestría y la Especialidad, Tesis, proyectos, prototipos, obras artísticas o memorias escritas.	
	Especialidad de Postgrado	Graduado Universitario	4800 horas de trabajo		
	Doctor en Ciencias de una determinada especialidad	Graduado Universitario		Tesis	
	Doctor en Ciencias	Doctor en Ciencias de una determinada especialidad		Tesis doctoral	

Fuente: (UNESCO, 2013)

1.6 ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA (AUSJAL)

De acuerdo a la página web de la AUSJAL, se menciona que es una red interuniversitaria de carácter voluntario que articula a 31 universidades e instituciones de educación superior confiadas a la Compañía de Jesús en 14 países de América Latina. La componen las universidades y las redes de homólogos¹ las cuales desarrollan iniciativas y proyectos en red conforme a las prioridades estratégicas de la Asociación. En el desarrollo de proyectos se busca la creación de alianzas con otras instituciones en América Latina y el mundo.

Forma parte de una amplia red mundial de más de 200 universidades jesuitas, con presencia en los cinco continentes. El trabajo de la Red AUSJAL mira más allá de la frontera universitaria al buscar una mayor y mejor contribución de las universidades a sus sociedades.

¹ Las redes de homólogos son comunidades integradas por académicos, profesionales y/o autoridades de las universidades que trabajan en el desarrollo de proyectos e iniciativas en red conforme a las líneas estratégicas de la Asociación. Los equipos de proyectos son grupos de trabajo para el desarrollo de los proyectos específicos al interior de las redes de homólogos o de proyectos estratégicos fuera de las redes. Las redes de homólogos y los equipos de proyectos no son estructuras burocráticas, sino mecanismos de organización y trabajo dinámicos y flexibles que se ajustan a las prioridades estratégicas de la asociación.

1.6.1 Breve Reseña Histórica

La AUSJAL fue formada por los rectores de las universidades jesuitas de América Latina, con presencia del Padre General de la Compañía de Jesús, el 10 de noviembre de 1985, en Roma. La Asociación es un organismo internacional de carácter voluntario y no confesional que congrega a las Universidades y Facultades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. En 1987, en Río de Janeiro, los rectores aprobaron los estatutos de la Asociación y, posteriormente, en Quito (1990), Guatemala (1997) y San Leopoldo (2003) los reformaron.

Desde su fundación la AUSJAL ha tenido seis presidentes: P. Julio Terán Dutari, SJ., Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (1988-1990); P. Carlos Escandón, SJ., Rector de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México (1990-1992); P. Theodoro Peters, SJ., Rector de la Universidad Católica de Pernambuco, Brasil (1992-1999); P. Luis Ugalde, SJ., Rector de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas (1999-2009), P. José Morales Orozco, SJ., Rector de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México (2009-2013), y desde el año 2013, el actual presidente, P. Fernando Fernández Font, SJ., Rector de la Universidad Iberoamericana de Puebla.

El primer Secretario Ejecutivo y fundador de la Asociación fue el P. Jorge Hoyos, SJ. Desde el año 1985 hasta 1999 la sede de la Secretaría Ejecutiva de la Asociación se ubicó en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Bajo el incansable liderazgo del P. Hoyos se fundó AUSJAL. En el año 1991 se elaboraron los primeros estatutos; en dicho año también se creó la revista la “Carta de AUSJAL” y se elaboró el primer directorio de las universidades de AUSJAL. Durante aquellos primeros años de AUSJAL, en los que no existía el internet, el directorio se constituyó en un instrumento muy importante para la creciente comunicación y articulación entre las universidades que fue promovida por el P. Hoyos, a través de sus incontables comunicaciones a las universidades.

Igualmente, en la V Asamblea de Rectores en 1990, en Quito, se acordó la elaboración de un ideario común en materia de identidad y de los desafíos que la realidad social de los países latinoamericanos planteaba a las universidades, en particular a las de AUSJAL.

Luego de un proceso de reflexión de cuatro años, en 1995 se publica el documento: “Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa de AUSJAL” (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013). Con dicho documento se avanzó en la definición de la misión y visión de las universidades de AUSJAL en el contexto de las sociedades latinoamericanas en las que se insertan. “Desafíos” fue una “obra

común de las universidades de AUSJAL pero, sobre todo, del P. Luis Ugalde, SJ., Rector de la Universidad Católica Andrés Bello, de Caracas. En los comienzos le ayudó un Comité formado por los PP. Gerardo Arango, SJ., y Alberto Gutiérrez, SJ., de la Pontificia Javeriana de Bogotá, y; Julio Terán Dutari, SJ., de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. La última versión del documento la revisaron los PP. Vicente Santuc, SJ., y Pablo Meneses, SJ.

En el año 1999, la XI Asamblea celebrada en México elige al P. Luis Ugalde, SJ., como Presidente de AUSJAL. Dicho año marca un nuevo hito en la consolidación de la AUSJAL. Cuatro hechos serán trascendentes para el desarrollo de la Asociación. En primer lugar, por primera vez el Secretario Ejecutivo de AUSJAL ejerce sus funciones a tiempo completo. La XII Asamblea elige al P. Xavier Gorostiaga, SJ., como Secretario Ejecutivo, por lo que la sede de la Secretaría Ejecutiva se traslada a Guatemala.

En segundo lugar, en 2001, la Asociación aprobó su primer Plan Estratégico 2001-2005, que recogía los acuerdos básicos sobre la identidad y misión de AUSJAL, y planteaba como reto la creación de una red universitaria de gestión privada en América Latina con una identidad, liderazgo compartido y estrategia común. Con este Plan, AUSJAL dejó de ser una simple asociación de rectores para convertirse en una efectiva y pujante red de

redes. Red de universidades y de redes de homólogos que han desarrollado una gran variedad de proyectos y actividades interuniversitarias y/o con otras redes jesuitas, en las líneas estratégicas definidas en el Plan. De la misma manera, la Asociación se fortaleció institucionalmente gracias a la comunicación creciente y fluida con los rectores y al establecimiento de la figura del Enlace AUSJAL en las universidades.

En tercer lugar, en 1999, siguiendo el mandato de la XI Asamblea se crea el Centro de Apoyo AUSJAL que fue un órgano clave para el funcionamiento de la Presidencia y la Secretaría Ejecutiva. El Centro de Apoyo nació originalmente con tres “polos”: i) el de Guatemala, sede de la Secretaría Ejecutiva, para Centroamérica y México, coordinado por la Lic. Claudia Villagrán; ii) el de Pernambuco, para Brasil y el Cono Sur, coordinado por el P. Pablo Meneses, SJ., y; iii) el de Caracas, sede de la Presidencia, para la región andina y el Caribe, coordinado por la Dra. Susana Di Trollo. Una vez cumplido su propósito, en el año 2006 desaparece la figura del Centro de Apoyo y se reestructura la Secretaría Ejecutiva a fin de fortalecer su desempeño como órgano permanente de la Asociación. Así, se consolida la dirección de proyectos a cargo del Lic. Jesús Azcargorta.

El apoyo económico recibido de la organización AVINA (Acción por la Vida y la Naturaleza) desde el año 1999, permitió el funcionamiento del

Centro de Apoyo y el desarrollo de los primeros proyectos comunes. En diciembre de 2000, con respaldo de AVINA, se creó el Centro Magis para el fomento de proyectos socioeducativos vinculados a la Compañía de Jesús en América Latina. El apoyo de AVINA, a través del Centro Magis, desde 2001 y hasta el año 2009, fue determinante para el fortalecimiento del trabajo en red de AUSJAL ya que permitió el cofinanciamiento de los proyectos y el equipamiento físico y tecnológico de la Secretaría Ejecutiva y el Centro de Apoyo.

Un cuarto hecho que fue trascendente para la articulación de la AUSJAL como una red de redes fue el establecimiento en 1999 de la figura del Enlace AUSJAL en cada una de las universidades, así como elaboración en el año 2001 de una normativa sobre las funciones del Enlace y sobre el funcionamiento de las Redes de Homólogos de AUSJAL.

Debido a la creación de la Conferencia de Provinciales de América Latina (CPAL) en el año 1999, la XIII Asamblea (2003) modifica los estatutos de AUSJAL a fin de promover la colaboración entre AUSJAL y la CPAL en lo referente a las políticas universitarias de la Compañía de Jesús en América Latina. Uno de los cambios más significativos fue el correspondiente a la figura del Secretario Ejecutivo, quien pasa a ser nombrado por el Presidente de acuerdo con los vicepresidentes (Estatutos, artículo 11).

En el año 2003, debido a la enfermedad del P. Xavier Gorostiaga, SJ., el presidente designa al P. Gonzalo de Villa, SJ., (Rector de la Universidad Rafael Landivar) como Secretario Ejecutivo de AUSJAL. En octubre de 2004, tras la designación del P. de Villa como Obispo en Guatemala, la Secretaría Ejecutiva es asumida en forma interina por Susana Di Trolio. En la XIV Asamblea de mayo de 2005, en conformidad con el artículo 11 de los estatutos, el presidente designa a Di Trolio como Secretaria Ejecutiva. Desde esa fecha la sede de la Secretaría Ejecutiva está en Caracas.

En el año 2013, la XVIII Asamblea elige al P. Fernando Fernández Font, SJ., (Rector de la Universidad Iberoamericana de Puebla) como presidente y a los PP. José Virtuoso, SJ (Rector de la Universidad Católica Andrés Bello); Eduardo Casarotti, SJ., (Rector de Universidad Católica del Uruguay) y P. Pedro Rubens, SJ., (Rector de la Universidad Católica de Pernambuco) como vicepresidentes. El presidente designa a la Dra. Susana Di Trolio como Secretaria Ejecutiva de AUSJAL. El año 2011 marca otro gran hito en la historia de la Asociación. Con la aprobación del nuevo Plan Estratégico de AUSJAL 2011-2017.

1.6.2 Plan Estratégico de la AUSJAL

De acuerdo a Fernando Fernández Font presidente del Consejo Directivo de la AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013), en la búsqueda de una mayor y mejor contribución de la Red AUSJAL a sus universidades y sociedades, con el Plan Estratégico 2011-2017 se pretende dar un salto cualitativo para convertir a AUSJAL en la red más importante para sus asociados, y en punto de referencia académica en los temas que le son propios como red de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina.

Las prioridades se presentan ordenadas de acuerdo a su grado de importancia en la ejecución del Plan.

1. Fortalecimiento de la identidad, misión y liderazgo ignaciano de las universidades.
2. Fortalecimiento de la investigación, la docencia y la proyección social, de acuerdo con la concepción de la Responsabilidad Social Universitaria y los temas de la Asociación.
3. Fortalecimiento organizativo y financiero del modelo de gestión y de la Cultura AUSJAL en las comunidades universitarias.

4. Internacionalización en red de las universidades en el contexto global y regional.
5. Fortalecimiento del trabajo y coordinación con otras redes educativas y sociales jesuitas.

En la segunda sección “Matriz Plan Operativo” se presentan los objetivos estratégicos correspondientes a cada prioridad, así como los indicadores y proyectos. Esta sección tendrá un horizonte de seis años y será la base para la elaboración de los planes operativos anuales de la Asociación.

1.6.3 Universidades alineadas con la AUSJAL

De acuerdo a los datos de la AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013) este es el listado de las universidades vinculadas:

Tabla 3: Universidades vinculadas a la AUSJAL

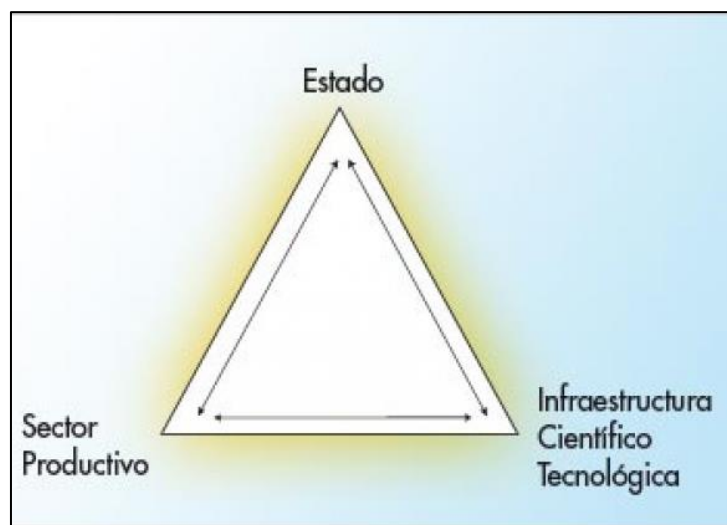
PAÍS	UNIVERSIDAD
ARGENTINA	Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel
	Universidad Católica de Córdoba
BRASIL	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS
	Pontificia Universidade Católica do RÍo de Janeiro (PUC-RIO)
	Universidad Católica de Pernambuco UNICAP
	Centro Universitario da FEI
	Faculdade Jesuítá de Filosofia e Teología (Faje)
COLOMBIA	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá
	Pontificia Universidad Javeriana Cali
CHILE	Universidad Alberto Hurtado
ECUADOR	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
EL SALVADOR	Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”
GUATEMALA	Universidad Rafael Landívar
MÉXICO	Universidad Iberoamericana Torreón
	Universidad Iberoamericana Ciudad de México
	Universidad Iberoamericana Puebla
	Universidad Iberoamericana León
	Universidad Iberoamericana Tijuana
	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
	Universidad Loyola del Pacífico
	ISIA-Instituto Superior Intercultural AYUUK
NICARAGUA	Universidad Centroamericana (UCA, Managua)
PARAGUAY	Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos
PERÚ	Universidad del Pacífico
	Universidad Antonio Ruiz de Montoya
REPÚBLICA DOMINICANA	Inst. Filosófico Pedro Francisco Bonó
	Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola
URUGUAY	Universidad Católica del Uruguay
VENEZUELA	Universidad Católica del Táchira
	Universidad Católica Andrés Bello
	Instituto Universitario Jesús Obrero

Fuente: (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013)

1.7 EL TRIÁNGULO DE SÁBATO COMO HERRAMIENTA INTERNACIONAL

Desde el conocimiento de Ron Gagné (Gagné, 2009) el triángulo de Sábato es un modelo de política científico-tecnológica el cual postula que para que realmente exista una estructura científico - tecnología productiva en primer lugar es necesaria la presencia de tres agentes. El primero de ellos es el Estado, el cual participa en el sistema como diseñador y ejecutor de la política. El segundo es la infraestructura científico-tecnológica, como sector productor y oferente de la tecnología. Y por último el sector productivo, el cual es demandante de tecnología. No obstante la mera existencia de estos actores no es suficiente para el éxito de esta estructura. A su vez se requiere que estos actores estén relacionados fuertemente y de manera permanente.

Ilustración 3: Triángulo de Sábato



Fuente: (Gagné, 2009)

Los antes mencionado no se presenta como una simple teoría, al contrario estos elementos se han visto inmiscuidos en la mayoría de los casos exitosos de inserción internacional de los países. Por ejemplo podemos encontrarlo en el desarrollo industrial de Singapur durante la década del sesenta y setenta, donde una de las principales instituciones que impulsaron este crecimiento fue la Junta de desarrollo económico, dependiente del Ministerio de Comercio e Industria, la cual se ocupó de la orientación estratégica general y de la coordinación de todo lo vinculado a la IED que arribaba al país y la competitividad industrial. En este contexto, gracias a un decidido apoyo estatal al desarrollo industrial, al que se han sumado el sector privado local, las universidades y otras instituciones de educación e investigación, Singapur se ha transformado en uno de los centros más importantes de la región asiática en materia de innovación e investigación y desarrollo con proyección a nivel mundial.

Para Blanco (Bower, 2001), estos hechos exitosos son una razón para reivindicar un enfoque sistémico e interdisciplinario capaz de afrontar la problemática del desarrollo y la inserción internacional. Es necesario profundizar que las acciones que se llevan a cabo es un proceso participativo, cuyos efectos dependen directamente de la buena coordinación entre las empresas, organizaciones y sectores, además del compromiso que cada uno de estos debe tener para alcanzar sus objetivos; por otro lado los comportamientos institucionales son muy importantes para brindar un marco propicio para llevarlo a cabo.

Para lograr esto se requiere del esfuerzo colaborador de los tres sectores bajo el lineamiento de una planificación a largo plazo, tomando en cuenta su plan estratégico es decir su visión, objetivos y metas de forma precisa y técnica. El

cumplimiento de estos parámetros conlleva al desarrollo de la estructura productiva que logre una mayor y mejor inserción internacional, con consecuencias positivas sobre el ingreso nacional.

CAPITULO II

2. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se ocupa del posicionamiento epistemológico empírico analítico o paradigma positivista, ya que se constituyen conexiones hipotético-deductivas de enunciados que reconocen la deducción de hipótesis empíricamente relacionadas con la finalidad de formular un modelo de diseño organizacional para la unidad de investigación y postgrados de una institución de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales, caso aplicado la AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2013).

También, el presente estudio agrupa las características que permiten situarlo como una investigación que examina la elaboración y desarrollo de un modelo, por lo cual se sitúa dentro de la tipología proyectiva o modalidad proyecto factible, apoyándose en una investigación de campo con carácter descriptivo cuyo diseño de campo no es experimental, transeccional, debido a que mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información, tales como entrevistas y cuestionarios, se pudo establecer el nivel de incidencia y el valor de la variable objeto de estudio. Por su lado, esta investigación estuvo

enfocada al subsistema de las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior basándose en investigaciones en universidades internacionales, que geográficamente se ubican en América.

La presente investigación se efectuó durante el período comprendido entre los meses de noviembre de 2013 a septiembre del año 2014.

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se llevó a cabo una investigación aplicada, conocida también como investigación práctica, se la realizó como su nombre lo indica con fines prácticos para solucionar el problema en la toma de decisiones en función del diseño organizacional, esto ayudó a que en las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior sobre la base de investigación en universidades nacionales, se estudien varios aspectos para la consecución de las metas y a su vez consigan una gestión: eficaz, eficiente, con excelencia y cumplir los objetivos de la AUSJAL.

De igual forma es calificada como una investigación explicativa por cuanto nos permitió buscar e identificar las causas de los problemas existentes en las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales.

Este trabajo de titulación tiene las características de una investigación prioritaria y necesaria por lo que vamos a utilizar el método inductivo y deductivo.

Inductivo: Se analizó a las instituciones como producto de múltiples factores que inciden en su desarrollo académico.

Deductivo: Se procedió de lo universal a lo particular, es el razonamiento inverso a la inducción, analizamos todos los factores que conllevan a la aplicación de las normas administrativas establecidas dentro de las instituciones.

2.2. MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1 Tipo de investigación.

Esta investigación se identifica por ser de tipo descriptiva y explicativa.

Descriptiva: Por lo que posteriormente al análisis e interpretación de los datos e información recolectada detallaremos el problema detectado dentro de la investigación realizada.

Explicativa: Luego de conocer los resultados de la investigación, explicaremos qué causas originan los fenómenos o problemas encontrados en la investigación.

Documental: Adicional está basada en la utilización de materiales elaborados e impresos como texto, libros, folletos, etc., se conseguirá comprender y entender la problemática investigada y más que nada servirá para plantear una propuesta que nos traerá buenos resultados en las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales.

De campo: La investigación se desarrolló en un determinado medio en este caso las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior basándose en la investigación en universidades internacionales.

En este proyecto de titulación se orientará la búsqueda de soluciones a través de la ejecución de normas, políticas y procedimientos, y aquellos elementos básicos que den cabida en lo que, en este caso, se desea plantear que es un nuevo diseño organizacional para las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales.

2.3 MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.3.1 Técnicas e instrumentos de la investigación.

Las técnicas que utilizaremos son:

La Encuesta: Se realizó como instrumento de investigación dos cuestionarios que contienen de las siguientes características: claro y preciso, con la formulación de objetivos que se pretendió descubrir, se pasó a una definición operativa y completa de las variables, se elaboró de distintas formas ubicándolas de forma equitativa en el cuestionario, se presentaron preguntas abiertas y cerradas las cuales que admitieron la cuantificación del talento humano; y, fueron aplicadas a los empleados y servidores de las unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior sobre la base de investigación en universidades internacionales.

2.4 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.4.1 Población y muestra.

En el presente trabajo de titulación, la población está constituida por 31 unidades de investigación y postgrados de las instituciones de educación superior. Ya que la población es finita y limitada, la misma población pasa a ser la muestra a aplicar las dos encuestas.

2.5 PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Una vez que los involucrados en el estudio ha sido encuestados, manejamos el esquema informático Excel, mismo que permitió obtener los porcentajes que sirvieron para comprobar o rechazar la hipótesis de la investigación.

Para el análisis de los datos manejamos, técnicas como el análisis y la síntesis que nos permitieron elaborar cuadros y gráficos estadísticos.

Una vez realizada la tabulación de datos se efectuó el análisis de las encuestas, los mismos que entraron en un estudio de conclusiones, para posteriormente ser observadas en base a la identificación de los resultados para dar a conocer la interpretación correspondiente.

Después de la revisión literaria que se realizó desde el inicio de la elaboración del presente trabajo de titulación y la confirmación de éste para la comprobación de la hipótesis, para lo cual llegamos a las conclusiones y recomendaciones necesarias, lo que constituyeron los resultados más relevantes del análisis y a su vez llegar a una comprensión del estudio realizado.

2.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

2.6.1 Funciones de la unidad

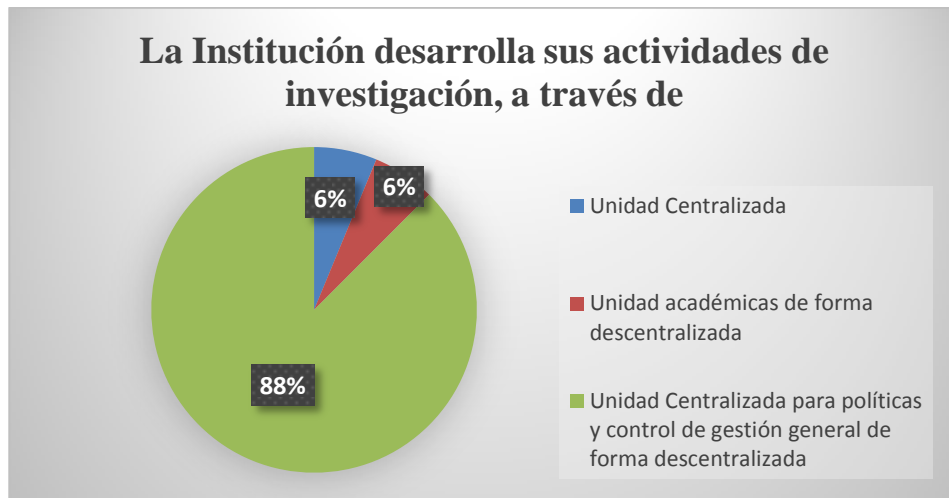
Pregunta 1: ¿La Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de?

Tabla 4: La Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de:

Actividades de Investigación	Indicador	%
Unidad Centralizada	2	6%
Unidad Académicas de forma descentralizada	2	6%
Unidad Centralizada para políticas y control de gestión general de forma descentralizada	28	88%
TOTAL	32	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 1: La Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 88% de los encuestados mencionan que la Institución desarrolla sus actividades de investigación, a través de la unidad centralizada para políticas y control de gestión general de forma descentralizada, 6% por unidades centralizadoras y 6% por Unidad Académica de formas descentralizadas. Lo cual demuestra que las funciones de la unidad de investigación se concentran en la unidad centralizada para políticas y control de gestión general de forma descentralizada.

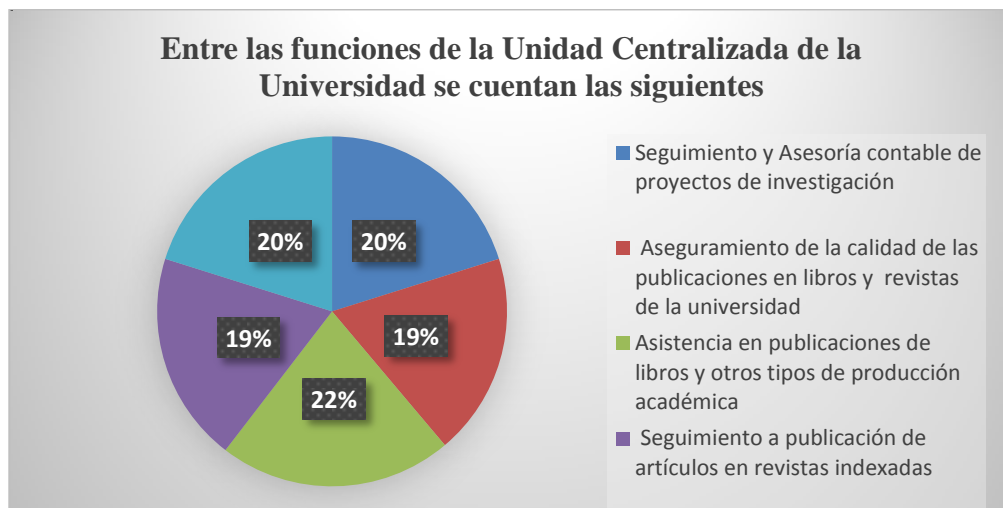
Pregunta 2: ¿Entre las funciones de la Unidad Centralizada de la Universidad se cuentan las siguientes?

Tabla 5: Entre las funciones de la Unidad Centralizada de la Universidad se encuentran las siguientes:

Funciones de la Unidad de Centralizada	Indicador	%
Seguimiento y Asesoría contable de proyectos de investigación	28	20%
Aseguramiento de la calidad de las publicaciones en libros y revistas de la universidad	26	19%
Asistencia en publicaciones de libros y otros tipos de producción académica	30	22%
Seguimiento a publicación de artículos en revistas indexadas	27	19%
Promoción y comunicación de la investigación y producción académica de la universidad	28	20%
TOTAL	139	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 2: Entre las funciones de la Unidad Centralizada de la Universidad se encuentran las siguientes



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 22% de los encuestados mencionan que las funciones de la Unidad Centralizada de las Universidades son por asistencia en publicaciones de libros y otros tipos de producción académica, el 20% se considera tanto el seguimiento y asesoría contable de proyectos de investigación como por promoción y comunicación de la investigación producción académica de las universidades y 19% lo intervienen por seguimiento a publicaciones de artículos en revistas indexadas y aseguramiento de calidad de las publicaciones en libros y revistas de las Instituciones. Lo cual demuestra que las funciones de la unidad centralizada de la universidad tienen gran apertura en la asistencia en publicaciones de libros y otros tipos de producción académica.

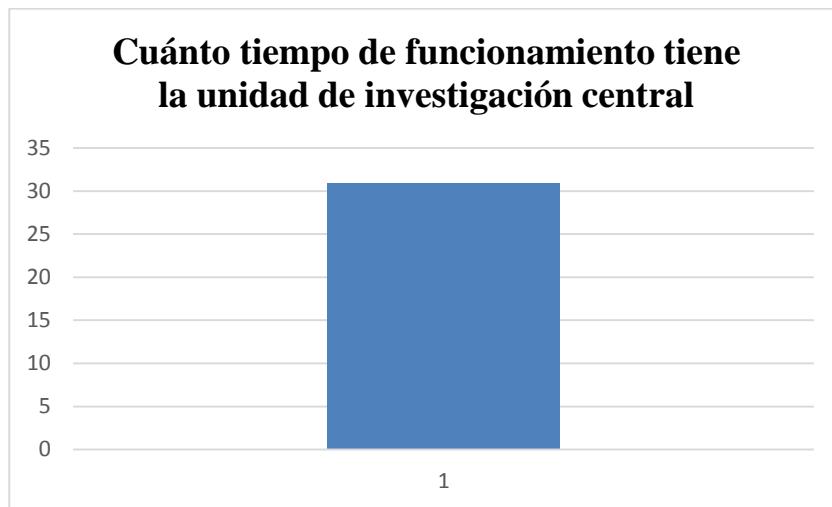
Pregunta 3: ¿Cuánto tiempo de funcionamiento tiene la Unidad de Investigación Central?

Tabla 6: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene la Unidad de Investigación Central

Tiempo de Funcionamiento	Indicador	%
Media de 8 años	31	100%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 3: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene la Unidad de Investigación Central



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta existe una media de 8 años, siendo este el tiempo de funcionamiento que posee la Unidad de Investigación Central en la Universidad.

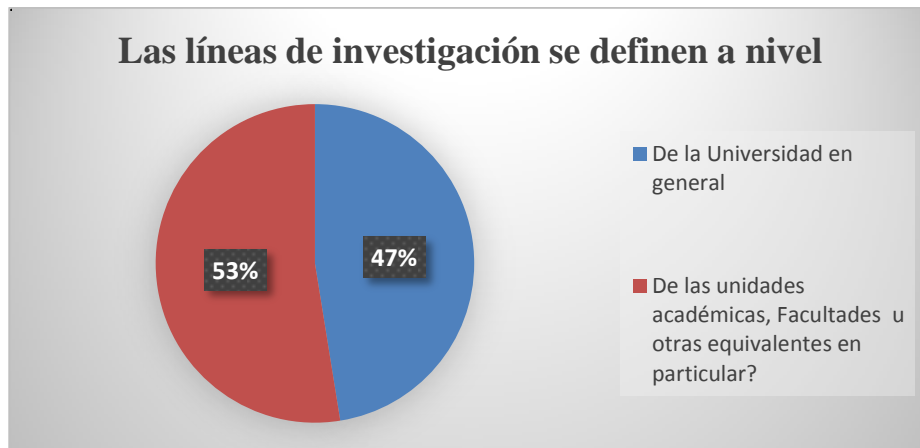
Pregunta 4: ¿Las líneas de investigación se definen a nivel?

Tabla 7: Las líneas de investigación se definen a nivel:

Líneas de Investigación	Indicador	%
De la Universidad en general	28	47%
De las Unidades académicas, Facultades u otras equivalentes en particular	31	53%
TOTAL	59	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 4: Las líneas de investigación se definen a nivel



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 53% de los encuestados aluden que las Unidades Académicas, Facultades u otras equivalentes en particular se han definido como las principales líneas de investigación en la Institución y el 47% por medio de la Universidad en general. Lo cual demuestra que las líneas de investigación se definen a nivel de las Unidades Académicas, facultades u otras equivalente en particular dentro de las Instituciones.

Cooperación internacional

Pregunta 1: ¿Con qué instituciones coopera a nivel internacional para desarrollar la investigación?

Tabla 8: Con qué instituciones a nivel internacional se desarrolla la investigación:

Convenio por país	Indicador	%
EEUU	29	29%
Europa	26	26%
Asia	14	14%
Latinoamérica	31	31%
TOTAL	100	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 5: Con qué instituciones a nivel internacional se desarrolla la investigación



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 31% de los encuestados indican que los convenios por países se los realiza en Latinoamérica, el 29% con EEUU, el 26% en Europa y el 14% en Asia. Lo que demuestra que las Instituciones que cooperan a nivel internacional para desarrollar la investigación se concentran en Latinoamérica.

Tabla 2: Afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales

Afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales	Indicador	%
AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina)	31	21%
AUIP (Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado)	28	19%
FIUC (Federación Internacional de Universidades Católicas)	29	19%
IAU (International Association of Universities)	16	11%
OUI (Organización Internacional Interamericana)	22	15%
UDUAL (Unión de Universidades de América Latina)	24	16%
TOTAL	150	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 6: Afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales

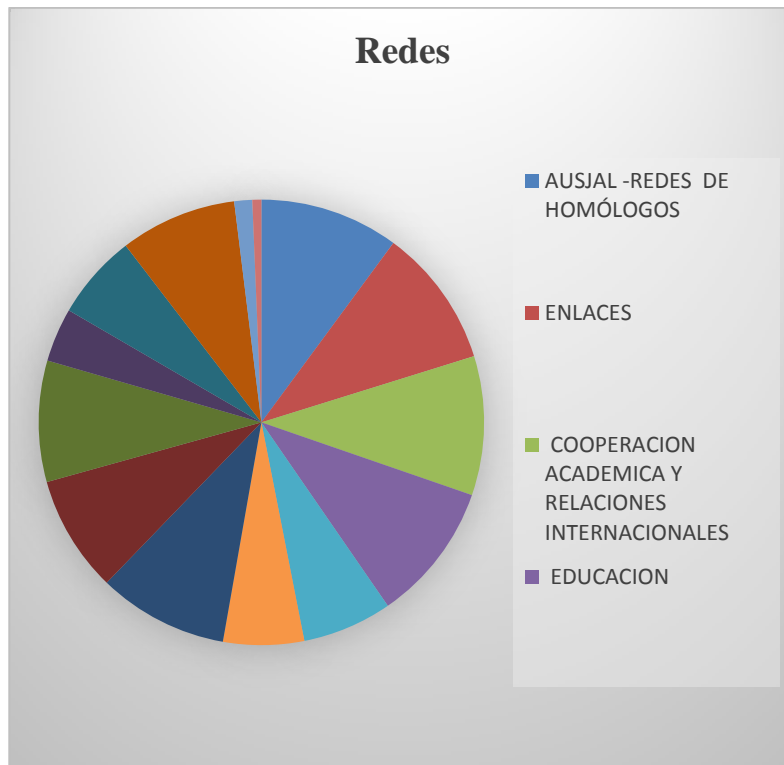
Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 21% de los encuestados mencionan que AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina) brinda afiliaciones a organizaciones universitarias internacionales; el 19% considera tanto a FIUC (Federación Internacional de Universidades Católicas) como AUIP (Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado), el 16% a UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), el 15% OUI (Organización Internacional Interamericana) y el 10% IAU (International Association of Universities). Lo que demuestra que la afiliación con organizaciones universitarias internacionales se las realiza principalmente con AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina).

Tabla 3: Redes

Redes	Indicador	%
AUSJAL -redes de homólogos	31	10%
Enlaces	31	10%
Cooperación académica y relaciones internacionales	31	10%
Educación	31	10%
Ingeniería	20	7%
Pastoral	18	6%
TICS	29	9%
Comunicación social	26	8%
Editoriales	27	9%
Pobreza	12	4%
Derechos humanos	19	6%
Responsabilidad social	26	8%
Erasmus Mundus External Cooperación Windows	4	1%
PMM - programa de movilidad Mercosur en educación superior	2	1%
TOTAL	307	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 7: Redes

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 10% considera que las redes de instituciones a nivel internacional que desarrolla la investigación son considerados tanto por Educación, Cooperación académica y relaciones internacionales, Enlaces como AUSJAL -redes de homólogos, el 9% considera tanto TICS como Editoriales, el 8% considera tanto Responsabilidad social como Comunicación social y el resto de datos no son tomados en cuenta ya que sus niveles de representatividad no es significativa. Lo que demuestra que las redes de instituciones a nivel internacional que desarrolla investigación se considera tanto Educación, Cooperación académica y relaciones internacionales, Enlaces como AUSJAL -redes de homólogos.

Servicio

Pregunta 1: ¿Qué tipo de investigación desarrolla la Universidad?

Tabla 4: Qué tipo de investigación desarrolla la Universidad

Tipo de investigación	Indicador	%
Pura	24	25%
Aplicada	28	29%
Analítica	14	14%
De campo	31	32%
TOTAL	97	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 8: Qué tipo de investigación desarrolla la Universidad



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 32% de los encuestados se basan por la Investigación de campo, el 29% por la Investigación aplicada, el 25% por la investigación pura y el 14% por la investigación analítica. Lo que demuestra que la Universidad realiza principalmente investigaciones de campo.

Pregunta 2: ¿A qué se debió la selección de este tipo de investigación?

Tabla 5: A qué se debió la selección de este tipo de investigación

Argumentos del tipo de selección	Indicador	%
Necesidades del entorno provincial / local	31	26%
Necesidad del entorno nacional	30	25%
Necesidades del entorno científico - tecnológico	29	24%
Requerimientos de la planificación nacional	16	13%
Requerimientos de la planificación regional	14	12%
TOTAL	120	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 9: A qué se debió la selección de este tipo de investigación

Elaborado por: David Osejo

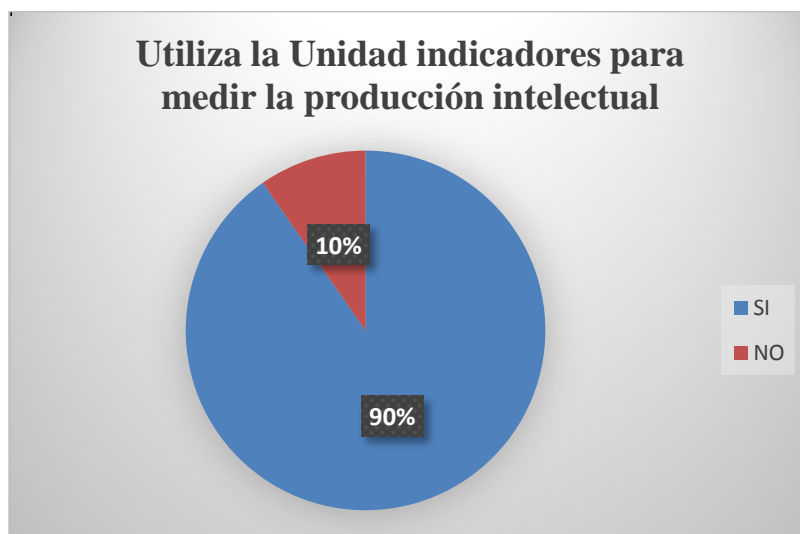
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 26% de los encuestados optan como medio de selección de investigación a las necesidades del entorno provincial/ local, el 25% por necesidad del entorno nacional, el 24% por la necesidad del entorno científico-tecnológico, el 13% por requerimientos de la planificación nacional y el 12% por los requerimientos de la planificación regional. Lo que demuestra que la Universidad para su proceso de selección se basas en la necesidad del entorno provincial/ local.

Pregunta 3: ¿Utiliza la Unidad indicadores para medir la producción intelectual?

Tabla 6: Utiliza la Unidad indicadores para medir la producción intelectual

Utilización de indicadores	Indicador	%
Si	28	90%
No	3	10%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 10: Utiliza la Unidad indicadores para medir la producción intelectual

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 90% de los encuestados utiliza la Unidad de indicadores para medir la producción intelectual mientras

que el 10% no la utiliza. Lo que demuestra que si se enfatiza en la utilización de indicadores para medir la producción intelectual.

Talento humano

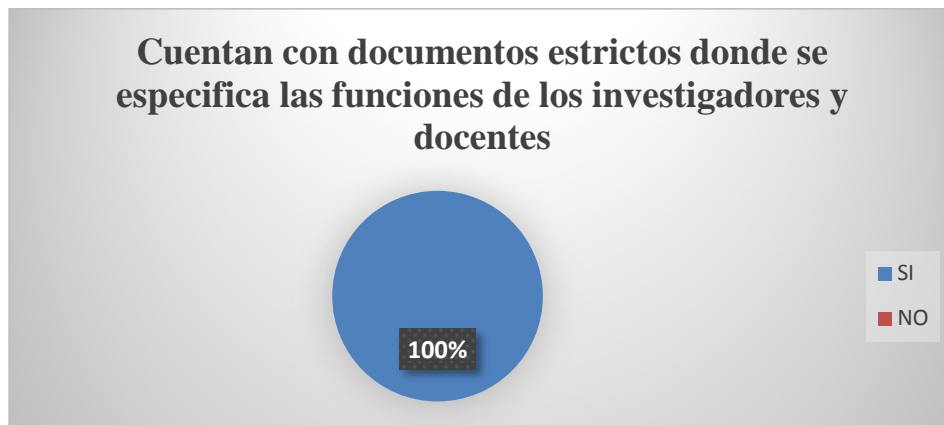
Pregunta 1: ¿Cuentan con documentos estrictos donde se especifica las funciones de los investigadores y docentes?

Tabla 7: Cuentan con los documentos estrictos donde se especifica las funciones de los investigadores y docentes

Indicadores de producción intelectual	Indicador	%
Si	31	100%
No	0	0%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 11: Cuentan con documentos estrictos donde se especifica la funciones de los investigadores y docentes



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 100% de los encuestados optaron por elegir que si se cuenta con documentos estrictos donde se especifican las funciones de los investigadores y docentes en la Establecimiento.

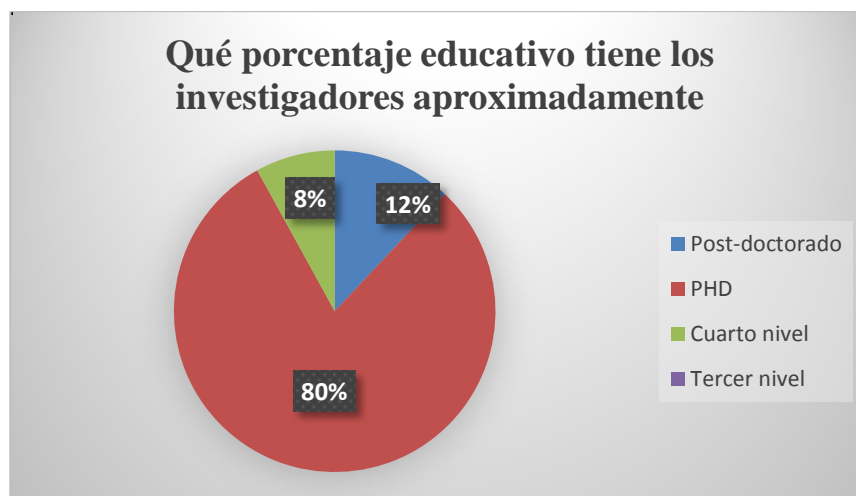
Pregunta 2: ¿Qué porcentaje educativo tiene los investigadores aproximadamente?

Tabla 8: Qué porcentaje educativo tiene los investigadores aproximadamente

Porcentaje educativo de los investigadores	%
Post-doctorado	12%
PHD	80%
Cuarto nivel	8%
Tercer nivel	0%
TOTAL	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 12: Qué porcentaje educativo tiene los investigadores aproximadamente



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 80% de los encuestados hacen referencia al porcentaje educativo tiene los investigadores es de son PHD, el

12% de Post-grado y el 8% son de cuarto nivel. Lo que demuestra que el porcentaje más alto es para los investigadores de PHD.

Estructura organizativa

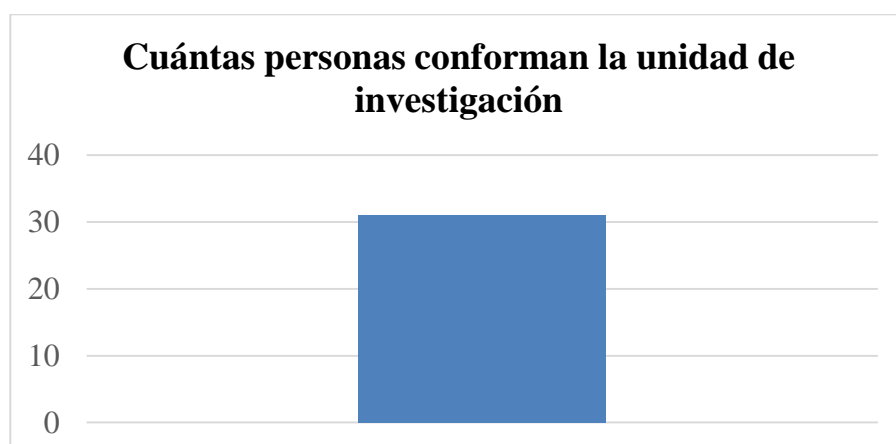
Pregunta 1: ¿Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman la unidad de investigación?

Tabla 9: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman la Unidad de Investigación

Personal	Indicador	%
Media de 12 personas	31	100%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 13: Cuántas personas conforman la Unidad de Investigación



Elaborado por: David Osejo

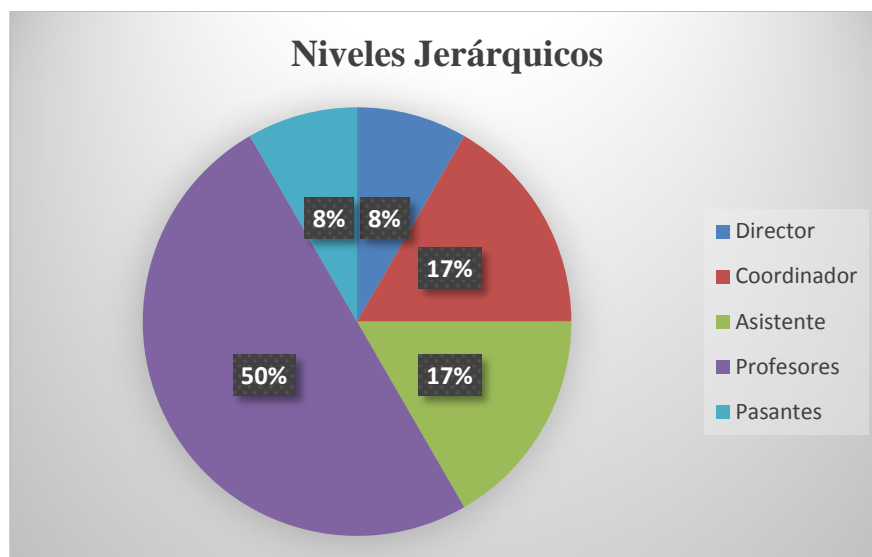
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta se obtuvo una media de 12 personas que hace referencia al personal que conforman la Unidad de Investigación de la Institución.

Tabla 10: Niveles Jerárquicos

Niveles jerárquicos	Indicador	%
Director	1	8%
Coordinador	2	17%
Asistente	2	17%
Profesores	6	50%
Pasantes	1	8%
TOTAL	12	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 14: Niveles Jerárquicos



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 50% de los encuestados par que conformen la Unidad de Investigación son profesores, el 17% lo comparten los Asistentes y Coordinadores y el 8% son directores y pasantes. Lo que demuestra que principalmente los niveles jerárquicos se conforman de profesores en la Unidad de Investigación de la Institución.

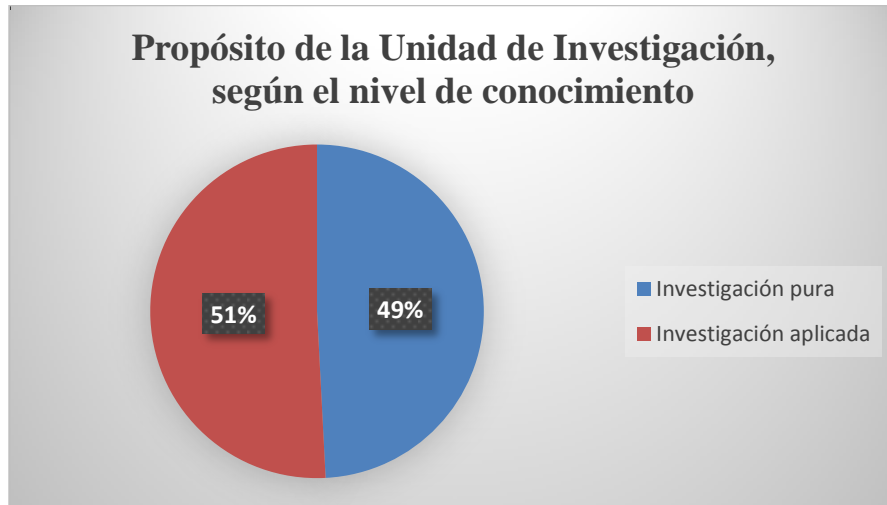
Pregunta 1.1: ¿Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación?

Tabla 11: Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, según el nivel del conocimiento

Según el nivel de conocimiento	Indicador	%
Investigación pura	30	49%
Investigación aplicada	31	51%
TOTAL	61	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 15: Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación, según el nivel de conocimiento



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 51% de los encuestados tienen como propósito de la Unidad según el nivel de conocimiento es mediante la investigación aplicada y el 49% por investigación pura. Lo que demuestra que la Investigación aplicada es el propósito fundamental en la Unidad de Investigación según su nivel de conocimiento.

Tabla 19: Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación

Según el nivel de conocimiento	Indicador	%
Exploratoria	28	25%
Descriptiva	31	28%
Correlacional	31	28%
Explicativa	22	20%
TOTAL	112	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 16: Cuál es el propósito de la Unidad de Investigación

Elaborado por: David Osejo

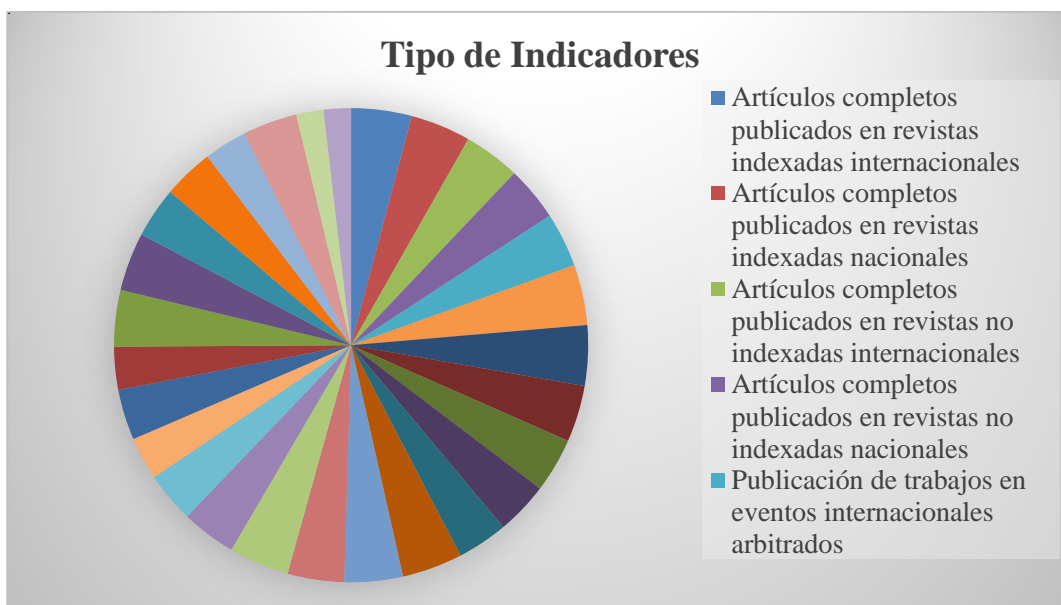
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 28% considera que el propósito de la Unidad de Investigación es de forma correlacional y descriptiva, el 25% es de forma exploratoria y el 19% es de forma explicativa. Lo que demuestra que el propósito fundamental de la Unidad de Investigación es de forma correlacional y descriptiva.

Pregunta 2: ¿Qué indicadores se utilizan para valorar la producción intelectual y cómo se los valora de acuerdo a la producción durante el año 2013?

Tabla 12: Qué indicadores se utilizan para valorar la producción intelectual y cómo se los valora de acuerdo a la producción durante el año 2013

Tipo	Indicador	%
Artículos completos publicados en revistas indexadas internacionales	31	4%
Artículos completos publicados en revistas indexadas nacionales	31	4%
Artículos completos publicados en revistas no indexadas internacionales	29	4%
Artículos completos publicados en revistas no indexadas nacionales	28	4%
Publicación de trabajos en eventos internacionales arbitrados	28	4%
Publicación de trabajos en eventos nacionales arbitrados	31	4%
Presentación en eventos internacionales arbitrados	31	4%
Presentación en eventos nacionales arbitrados	29	4%
Libro académico publicado en calidad de autor o coautor	28	4%
Libro compilado	27	4%
Libro de texto publicado en calidad de autor o coautor	26	3%
Presentación en eventos internacionales como conferencista invitado	31	4%
Presentación en eventos nacionales como conferencista invitado	30	4%
Presentación en eventos internacionales no arbitrados	29	4%
Presentación en eventos nacionales no arbitrados	31	4%
Evaluación de artículos para publicar en revistas arbitradas	28	4%
Evaluación de artículos para presentación en congresos arbitrados internacionales	26	3%
Evaluación de artículos para presentación en congresos arbitrados nacionales	22	3%
Integración de comité académico en congresos arbitrados internacionales	26	3%
Integración de comité académico en congresos arbitrado nacionales	22	3%
Informes de consultoría con valor académico	29	4%
Informes de investigación	30	4%
Diseño de casos de estudio	26	3%
Diseño de cursos	26	3%
Productos profesionales	22	3%
Productos audiovisuales	28	4%
Productos Tecnológicos	14	2%
Procesos o Técnicas	14	2%
TOTAL	753	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 17: Tipo de indicadores

Elaborado por: David Osejo

Acorde con los datos arrojados por la encuesta el 4% considera que el tipo de indicadores mayormente usados son artículos completos publicados en revistas indexadas tanto nacionales como internacionales, publicación de trabajos en eventos nacionales arbitrados, presentación en eventos internacionales arbitrados, presentación en eventos internacionales como conferencista invitado, presentación en eventos nacionales como conferencista invitado, presentación en eventos nacionales no arbitrados e informes de investigación, el 3% evaluación de artículos para presentación en congresos arbitrados internacionales, integración de comité académico en congresos arbitrados internacionales, diseño de casos de estudio y diseño de cursos y no son tomados en cuenta el resto de datos ya que no es significativa su nivel de representatividad. Demostrando así que el tipo de indicadores más utilizados son artículos completos publicados en revistas tanto nacionales como internacionales, publicación de trabajos en

eventos nacionales arbitrados, presentación en eventos internacionales arbitrados, presentación en eventos internacionales como conferencista invitado, presentación en eventos nacionales como conferencista invitado, presentación en eventos nacionales no arbitrados e informes de investigación.

Tabla 13: Valoración de las publicaciones

Valoración de las publicaciones	Indicador	%
Excelente	12	86%
Muy buena	2	14%
TOTAL	14	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 18: Valoración de las publicaciones

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 80% de los encuestados se manejan de forma excelente la valoración de las publicaciones y el 14% se manejan de una forma muy buena. Lo que demuestra que los indicadores se valoran de acuerdo a la producción durante el año 2013 se manejan de forma excelente.

Pregunta 3: Marque con una "X" los recursos con los que cuenta la unidad de investigación

Tabla 14: Los recursos con los que cuenta la Unidad de Investigación

Recursos de la unidad	Indicador	%
Informáticos (software y hardware)	31	21%
Laboratorios	30	20%
Insumos y suministros	30	20%
Financieros	28	19%
Talento humano	31	21%
TOTAL	150	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 19: Los recursos con los que cuenta la Unidad de Investigación

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 21% de los recursos que cuenta la Unidad de Investigación son de talento humano, tanto los recursos informáticos (software y hardware), laboratorios como insumos y suministros poseen el 20% y el 19% recursos financieros. Lo que demuestra que los recursos con los que cuenta la Unidad de Investigación principalmente son de talento humano.

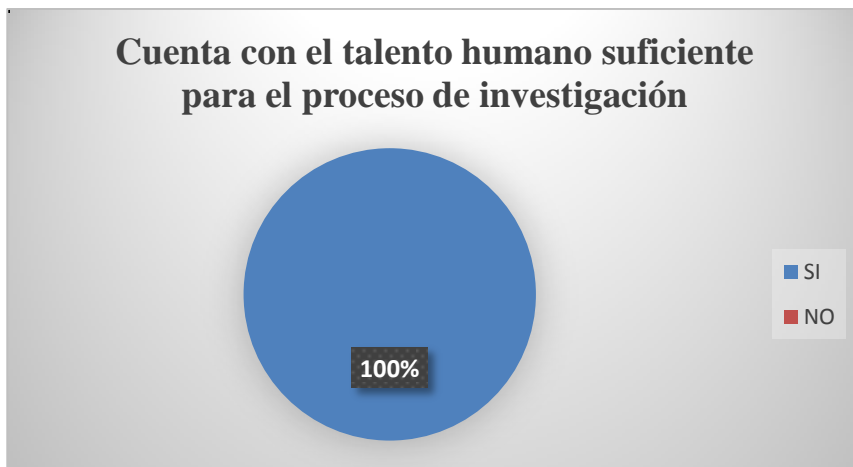
Pregunta 4: ¿Cuenta con el talento humano suficiente para el proceso de investigación?

Tabla 15: Cuenta con el talento humano suficiente para el proceso de investigación

Talento suficiente	Indicador	%
Si	31	100%
No	0	0%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 20: Cuenta con el talento humano suficiente para el proceso de investigación



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 100% de los encuestados afirman que cuentan con el talento humano suficiente para el proceso de investigación en el establecimiento.

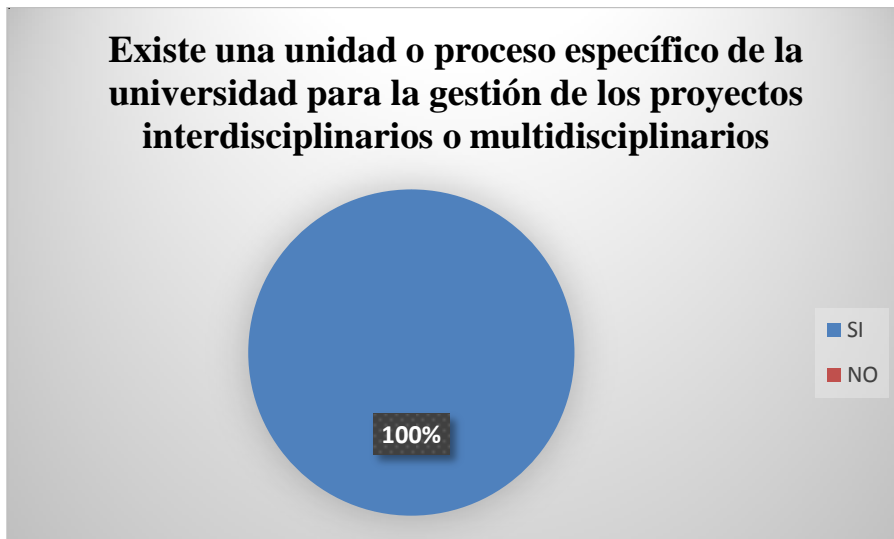
Pregunta 5: ¿Existe una unidad o proceso específico de la Universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinares?

Tabla 16: Existe una unidad o proceso específico de la Universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinares

Unidad o proceso para proyectos interdisciplinario o multidisciplinario	Indicador	%
Si	31	100%
No	0	0%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 21: Existe una unidad o proceso específico de la Universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinares



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 100% de los encuestados manifiestan que existe una unidad o proceso específico de la universidad para la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios.

Pregunta 6: ¿Cómo gestionan los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios que son presentados a la Universidad?

Tabla 17: Cómo gestionan los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinario que son presentados a la Universidad

Gestión de proyectos interdisciplinario o multidisciplinario	Indicador	%
Evaluaciones	31	26%
Asignaciones	29	24%
Seguimiento	31	26%
Dirección	29	24%
TOTAL	120	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 22: Cómo gestionan los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios que son presentados a la Universidad



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 26% considera que la gestión de los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios que son presentados a la Universidad es por evaluaciones y seguimiento y el 24% por Asignaciones y Dirección. Lo que demuestra que la gestión de proyectos interdisciplinarios o multidisciplinarios que son presentados en la Universidad se concentra en Evaluaciones y Seguimiento.

2.6.2 Encuesta de la dirección académica

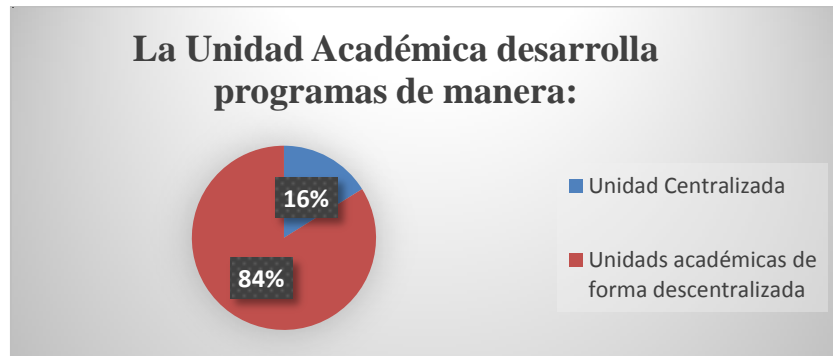
Evaluación interna

Pregunta 1: La Unidad Académica desarrolla programas de manera:

Tabla 18: La Unidad Académica desarrolla programas de manera:

Actividades de investigación	Indicador	%
Unidad Centralizada	5	16%
Unidades académicas de forma descentralizada	26	84%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 23: La Unidad Académica desarrolla programas de manera:

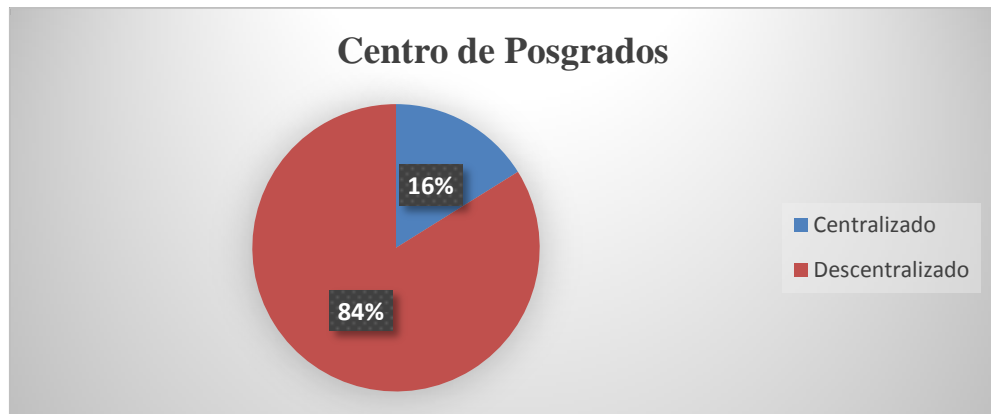
Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 84% de los encuestados de la Unidad de Académica desarrolla programa de manera de Unidades académicas de forma descentralizada y el 16% de forma de Unidad centralizada. Lo que demuestra que en la Unidad Académica desarrolla programas de manera de Unidades académicas de forma descentralizada.

Tabla 19: Centros de Posgrados

Centro de posgrados	Misión	Visión	Políticas	Objetivos y estratégicas	Indicador	%
Centralizado	5	5	5	5	20	16%
Descentralizado	26	26	26	26	104	84%
TOTAL	31	31	31	31	124	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 24: Centro de posgrados

Elaborado por: David Osejo

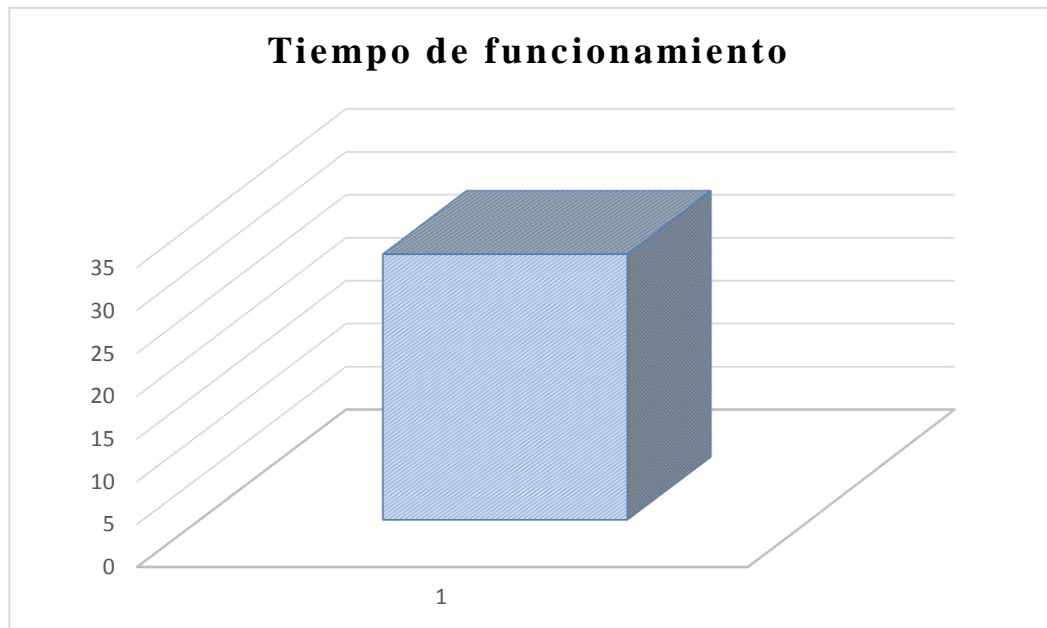
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 84% del Centro de Posgrados se maneja de forma descentralizada y el 16% de forma centralizada. Lo que demuestra que los Centros de Posgrados de la Unidad de Investigación se basan fundamentalmente en forma descentralizada.

Pregunta 2: ¿Cuánto tiempo de funcionamiento tiene el Centro de postgrados?

Tabla 20: Cuánto tiempo de funcionamiento tiene el Centro de posgrados:

Tiempo de funcionamiento	Indicador	%
Media de 8 años	31	100%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 25: Tiempo de funcionamiento

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta se observó que existe una media de 8 años que se refiere al tiempo de funcionamiento del Centro de Posgrados.

Pregunta 3: ¿Existe flexibilidad en los horarios de los investigadores?

Tabla 29: Existe flexibilidad en los horarios de los investigadores:

Flexibilidad en horarios	Indicador	%
Si	28	90%
No	3	10%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 26: Existe flexibilidad en los horarios de los investigadores

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 90% de los encuestados si posee una flexibilidad en los horarios de los investigadores y el 10% no poseen flexibilidad en los horarios en cuestión. Lo que demuestra que existe gran aceptación en la flexibilidad de los horarios de los investigadores en la Institución.

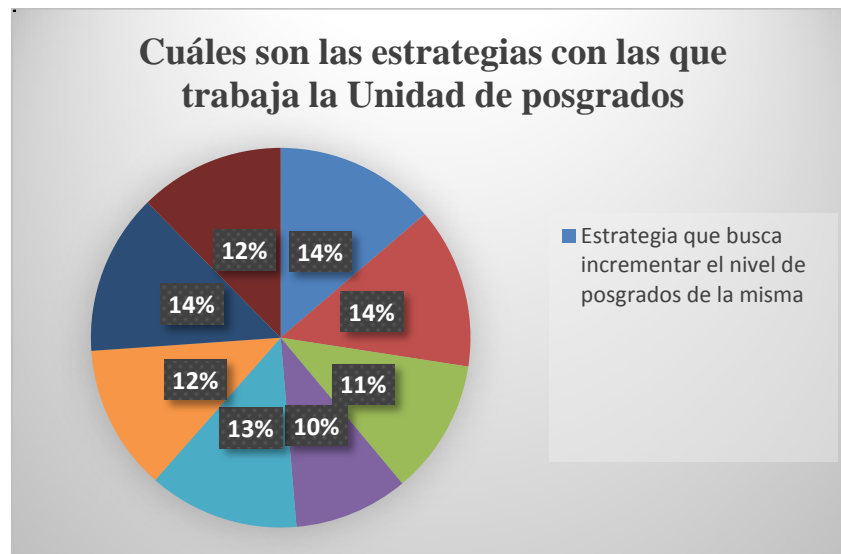
Pregunta 4: ¿Cuáles son las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados?

Tabla 21: Cuáles son las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados:

Estrategias	Indicador	%
Estrategia que busca incrementar el nivel de posgrados de la misma	31	14%
Estrategia que busca limitar cualquier disminución de recursos en las investigaciones de posgrados y generar nuevos conocimientos.	31	14%
Estrategia de liderazgo en la generación de conocimiento por medio de la investigación de posgrados.	26	12%
Estrategia que busca generar un modelo propio de investigación ofrecida mediante características que el estudiante, docentes y organizaciones perciban como únicas.	22	10%
Estrategia de mejoramiento continuo, buscando la calidad del conocimiento generado.	29	13%
Estrategia basada en la tecnología que permita generar mayor investigación con los posgrados	28	12%
Alianzas estratégicas para generar mayor diversificación en la oferta de posgrado	31	14%
Estrategia de benchmarking mediante la comparación de funciones y servicios con los mejores centros posgrados.	28	12%
TOTAL	226	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 27: Cuáles son las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 14% considera que las estrategias con las que trabaja la Unidad de Posgrados es por Estrategia que busca incrementar el nivel de posgrados de la misma, Estrategia que busca limitar cualquier disminución de recursos en las investigaciones de posgrados y generar nuevos conocimientos y Estrategia que busca incrementar el nivel de posgrados de la misma, el 13% por Estrategia de mejoramiento continuo, buscando la calidad del conocimiento generado y el 12% por Estrategia de liderazgo en la generación de conocimiento por medio de la investigación de posgrados, Estrategia basada en la tecnología que permita generar mayor investigación con los posgrados y Estrategia de benchmarking mediante la comparación de funciones y servicios con los mejores centros posgrados. Lo que demuestra que las estrategias con las que trabaja la Unidad de posgrados radica

principalmente es por Estrategia que busca incrementar el nivel de posgrados de la misma, Estrategia que busca limitar cualquier disminución de recursos en las investigaciones de posgrados y generar nuevos conocimientos y Estrategia que busca incrementar el nivel de posgrados de la misma.

Pregunta 5: ¿Se han implementado todas las estrategias mencionadas?

Tabla 22: Se han implementado todas las estrategias mencionadas

Estrategias mencionadas	Indicador	%
Si	30	97%
No	1	3%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 28: Se han implementado todas las estrategias mencionadas



Elaborado por: David Osejo

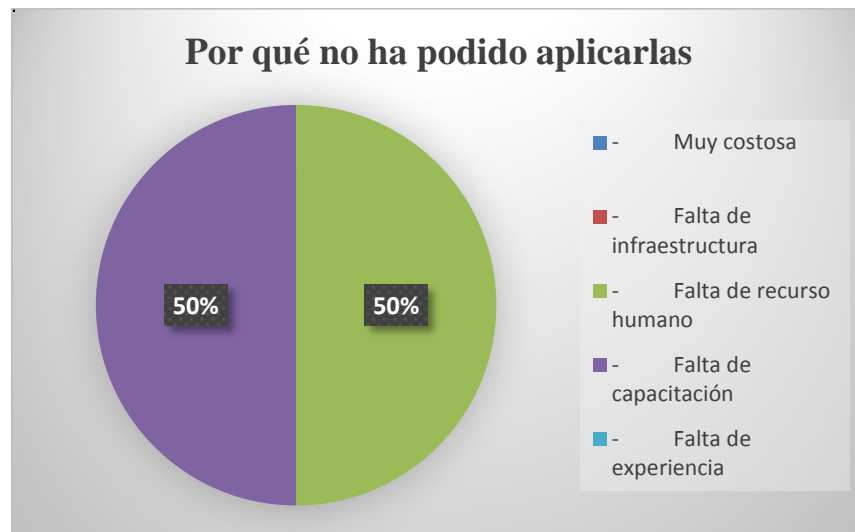
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 97% de los encuestados aseveran que si se ha implementado todas las estrategias mencionadas y el 3% aseguran que no se han implementado todas las estrategias en mención. Lo que demuestra que si se ha implementado todas las estrategias en el establecimiento.

Preguntas 5.1: ¿Por qué no ha podido aplicarlas?

Tabla 23: Por qué no ha podido aplicarlas:

Razones de no aplicación	Indicador	%
- Muy costosa	0	0%
- Falta de infraestructura	0	0%
- Falta de recurso humano	1	50%
- Falta de capacitación	1	50%
- Falta de experiencia	0	0%
- Falta de tiempo	0	0%
- Falta de recursos tecnológicos	0	0%
TOTAL	2	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 29: Por qué no ha podido aplicarlas

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 50% de los encuestados manifiestan que las principales razones que no se han implementado todas las estrategias mencionadas es porque ha sido muy costos y por falta de recurso humano. Lo que se demuestra que las razones más comunes por no haber aplicado las estrategias son por falta de capacitación y falta de recurso humano.

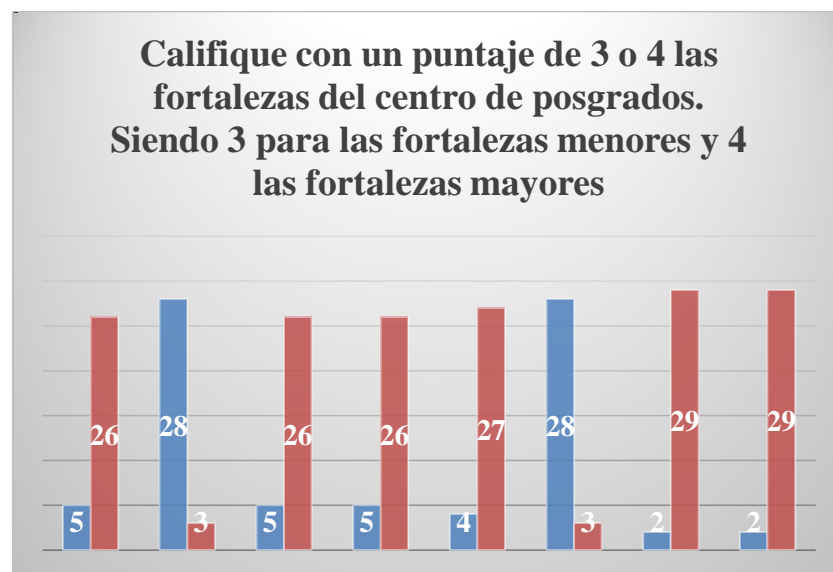
Pregunta 6: Califique con un puntaje de 3 o 4 las fortalezas del centro de posgrados. Siendo 3 para las fortalezas menores y 4 las fortalezas mayores

Tabla 24: Califique con un puntaje de 3 o 4 las fortalezas del Centro de posgrados. siendo 3 para las fortalezas menores y 4 las fortalezas mayores

Calificaciones de fortalezas	Puntaje 3	Puntaje 4
- Capital humano	5	26
- Capital financiero	28	3
- Tecnología	5	26
- Calidad del conocimiento	5	26
- Eficiencia	4	27
- Tiempos de entrega	28	3
- Experiencia	2	29
- Investigaciones	2	29
TOTAL	79	169

Elaborado por: David Osejo

Gráfico30: Califique con un puntaje de 3 o 4 las fortalezas del Centro de posgrados. Siendo 3 para las fortalezas menores y 4 las fortalezas mayores



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta en grado de importancia a las fortalezas que el entorno le presenta al Centro de posgrados es por investigaciones, experiencia, capital financiero y tiempos de entrega. Lo que demuestra que en una escala del 3 o 4 en grado de importancia a las fortalezas que el entorno le presenta al Centro de estudios de posgrados enfatiza en investigaciones y experiencia.

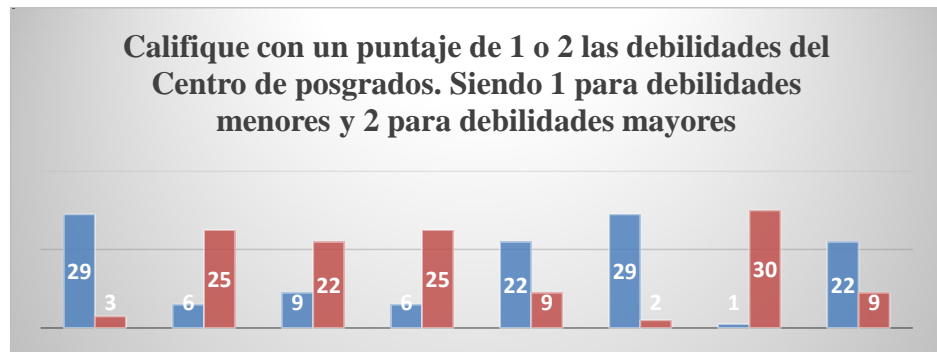
Pregunta 7: Califique con un puntaje de 1 o 2 las debilidades del centro de posgrados. Siendo 1 para debilidades menores y 2 para debilidades mayores

Tabla 25: Califique con un puntaje de 1 o 2 las debilidades del Centro de posgrados. Siendo 1 para debilidades menores y 2 para debilidades mayores

Calificación de debilidades	Puntaje 1	Puntaje 2
- Capital humano	29	3
- Capital financiero	6	25
- Tecnología	9	22
- Calidad del conocimiento	6	25
- Eficiencia	22	9
- Tiempos de entrega	29	2
- Experiencia	1	30
- Investigaciones	22	9
TOTAL	124	125

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 31: Califique con un puntaje de 1 o 2 las debilidades del Centro de posgrados. Siendo 1 para las debilidades menores y 2 para las debilidades mayores



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta en grado de importancia de las debilidades que el entorno le presenta al Centro de posgrados es por Experiencia, Capital humano y Tiempos de entrega. Lo que demuestra que en una escala del 1 o 2 en grado de importancia de las debilidades que el entorno le presenta al Centro de estudios de posgrados enfatiza en la Experiencia.

Entorno

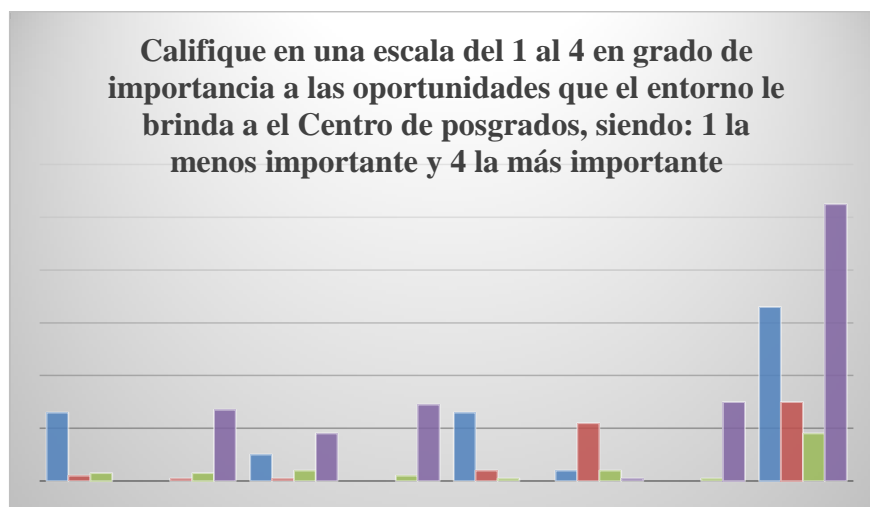
Pregunta1: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le brinda a el Centro de posgrados, siendo: 1 la menos importante y 4 la más importante.

Tabla 26: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le brinda a el Centro de posgrados, siendo: 1 la menos importante y 4 la más importante

Calificación en grado de importancia a las oportunidades	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
- Políticas de estado	26	2	3	0
- Tratados institucionales	0	1	3	27
- Ubicación geográfica	10	1	4	18
- Avances tecnológicos	0	0	2	29
- Reactivación económica	26	4	1	0
- Políticas de educación superior	4	22	4	1
- Intercambios de conocimiento	0	0	1	30
TOTAL	66	30	18	105

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 32: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le brinda a el Centro de posgrados, siendo: 1 la menos importante y 4 la más importante



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le presenta al Centro de posgrados es por intercambios de conocimientos, avances tecnológicos, tratados institucionales, políticas de educación superior, políticas de estado y reactivación económica. Lo que demuestra que en una escala del 1 a 4 en grado de importancia a las oportunidades que el entorno le presenta al Centro de estudios de posgrados enfatiza en los Intercambios de conocimiento y Tratados institucionales.

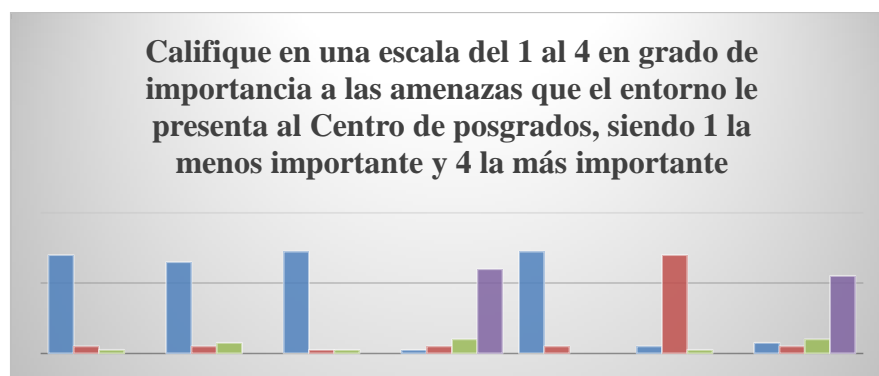
Pregunta 2: Califique en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante

Tabla 27: Califíquese en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante

Calificación en grado de importancia a las amenazas	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
- Políticas de estado	2 8	2	1	0
- Tratados institucionales	2 6	2	3	0
- Ubicación geográfica	2 9	1	1	0
- Intercambios de conocimiento	1	2	4	2 4
- Violencia interna	2 9	2	0	0
- Imagen negativa del país	2	2 8	1	0
- Factor financiero	3	2	4	2 2
TOTAL	0	39	14	46

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 33: Califíquese en una escala del 1 al 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de posgrados es por intercambios de conocimientos, por imagen negativa del país, por ubicación geográfica y por violencia interna. Lo que demuestra que en una escala del 1 a 4 en grado de importancia a las amenazas que el entorno le presenta al Centro de estudios de posgrados enfatiza en los intercambios de conocimiento y el factor financiero.

Actores

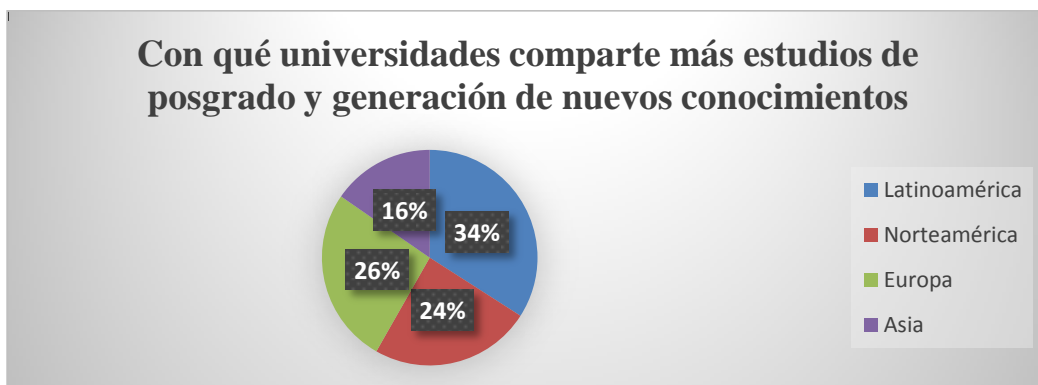
Pregunta 1: ¿Con que universidades comparte más estudios de posgrado y generación de nuevos conocimientos?

Tabla 28: Con qué universidades comparte más estudios de posgrados y generación de nuevos conocimientos

Localización	Indicador	%
Latinoamérica	31	34%
Norteamérica	22	24%
Europa	24	26%
Asia	14	15%
TOTAL	91	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 34: Con qué universidades comparte más estudios de posgrados y generación de nuevos conocimientos



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 34% de encuestados comparten más estudios de posgrado y generación de nuevos conocimientos en Latinoamérica, 26% en Europa, 24% en Norteamérica y el 16% en Asia. Lo que demuestra que las universidades que comparten más estudios de posgrados y generan nuevos conocimientos son las que están ubicadas en Latinoamérica.

Servicio

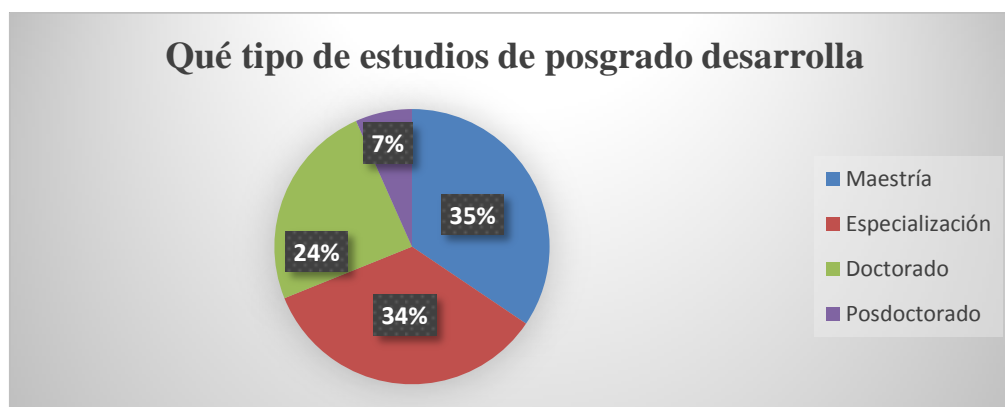
Pregunta 1: ¿Qué tipo de estudios de posgrado desarrolla?

Tabla 29: Qué tipo de estudios de posgrados desarrolla

Tipo de estudios de posgrado	Indicador	%
Maestría	31	34%
Especialización	31	34%
Doctorado	22	24%
Posdoctorado	6	7%
TOTAL	90	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 295: Qué tipo de estudios de posgrado desarrolla



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 35% de los encuestados optan por desarrollar los estudios de posgrado, el 34% por especialización, el 24% por

doctorado y el 7% por posdoctorado. Lo que demuestra que los tipos de estudios de posgrados a desarrollar se aglutinan en las maestrías.

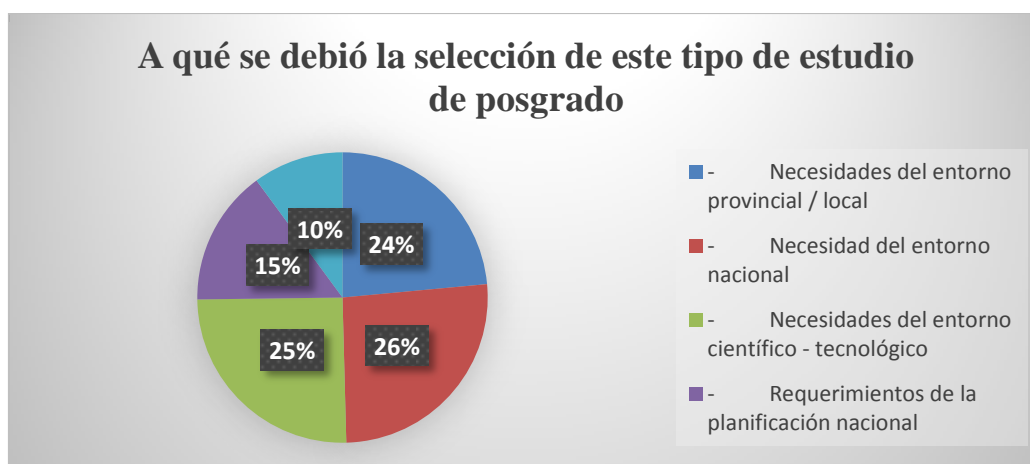
Pregunta 2: ¿A qué se debió la selección de este tipo de estudio de posgrado?

Tabla 39: A qué se debió la selección de este estudio de posgrado

Factores de selección	Indicador	%
- Necesidades del entorno provincial / local	28	24%
- Necesidad del entorno nacional	31	26%
- Necesidades del entorno científico - tecnológico	30	25%
- Requerimientos de la planificación nacional	18	15%
- Requerimientos de la planificación regional	12	10%
TOTAL	119	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 36: A qué se debió la selección de este estudio de posgrados



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 26% de los encuestados debió la selección de este tipo de estudio de posgrado por necesidad del entorno nacional, el 25% por necesidades del entorno científico-tecnológico, el 24% por necesidades del entorno provincial/local, el 15% por los requerimientos de la planificación nacional y el 10% por los requerimientos de la planificación regional. Lo que demuestra que las razones a la selección de este tipo de estudio de posgrado se debieron principalmente por la necesidad del entorno nacional.

Pregunta 3: ¿Utiliza indicadores, el centro de posgrados para medir la producción intelectual?

Tabla 30: Utiliza indicadores, el Centro de posgrados para medir la producción intelectual:

Utilización de indicadores	Indicador	%
Si	28	90%
No	3	10%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 37: Utiliza indicadores, el Centro de posgrados para medir la producción intelectual



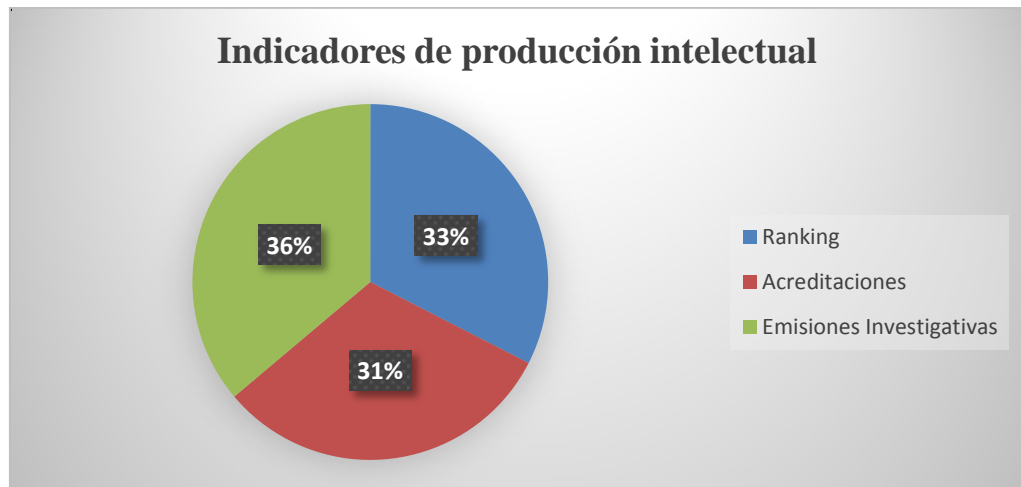
Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 90% de los encuestados si utilizan indicadores en el Centro de posgrados para medir la producción intelectual y el 10% no utilizan dichos indicadores. Lo que demuestra que si se utilizan los indicadores en el Centro de posgrados para medir la producción intelectual de la Institución.

Tabla 31: Indicadores de producción intelectual

Indicadores de producción intelectual	Indicador	%
Ranking	27	33%
Acreditaciones	26	31%
Emisiones Investigativas	30	36%
TOTAL	83	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 38: Indicadores de producción intelectual

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 36% de los encuestados del Centro de posgrados utilizan emisiones investigativas como indicadores para medir la producción intelectual, el 33% por ranking y el 31% por acreditaciones. Lo que demuestra que las emisiones investigativas son los indicadores más utilizados para medir la producción intelectual.

Talento humano

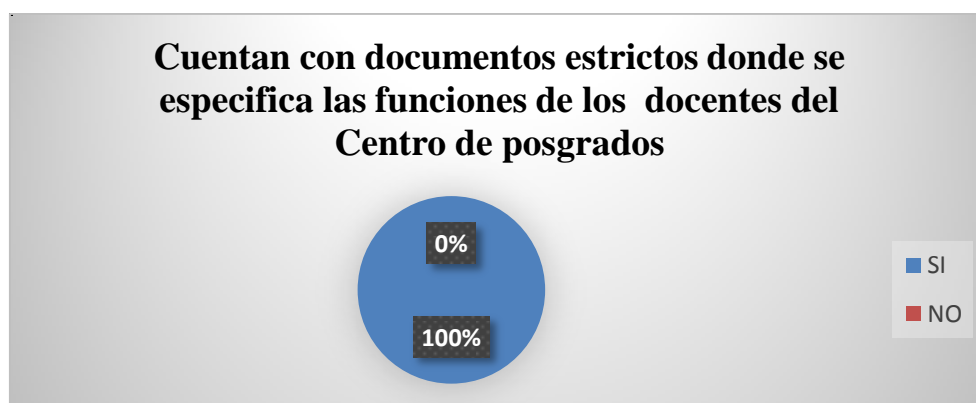
Pregunta 1: ¿Cuentan con documentos estrictos donde se especifica las funciones de los docentes del Centro de posgrados?

Cuenta con los documentos estrictos donde se especifica las funciones de los docentes del Centro de posgrados

Documentos estrictos para funciones de docentes	Indicador	%
Si	31	100%
No	0	0%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Cuenta con los documentos estrictos donde se especifica las funciones de los docentes del Centro de posgrados



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 100% de los encuestados si cuentan con los documentos estrictos donde se especifican las funciones de los docentes del centro de posgrados.

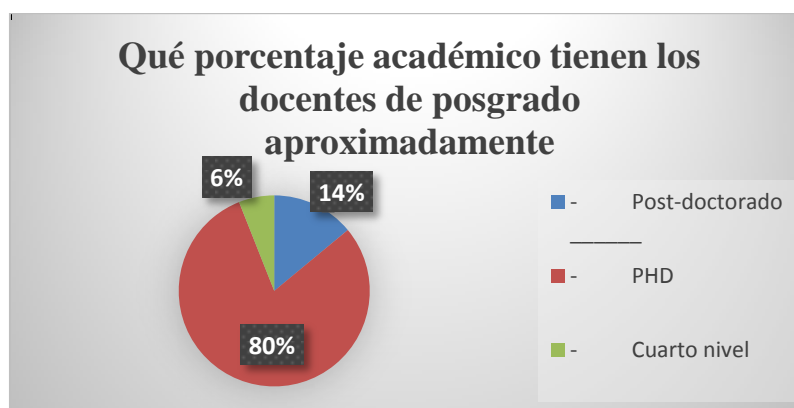
Pregunta 2: ¿Qué porcentaje académico tienen los docentes de posgrado aproximadamente?

Tabla 32: Qué porcentaje académico tienen los docentes de posgrados aproximadamente

Porcentaje académico de docentes de posgrado	Indicadores	%
- Post-doctorado	14	14%
- PHD	80	80%
- Cuarto nivel	6	6%
- Tercer nivel	0	0%
TOTAL	100	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 39: Qué porcentaje académico tiene los docentes de posgrados aproximadamente



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 80% de los encuestados de posgrado son PHD, el 14% son de post-doctorado y el 6% son de cuarto nivel.

Lo que demuestra que el porcentaje académico se concentra en los PHD como docentes de posgrado.

Estructura organizativa

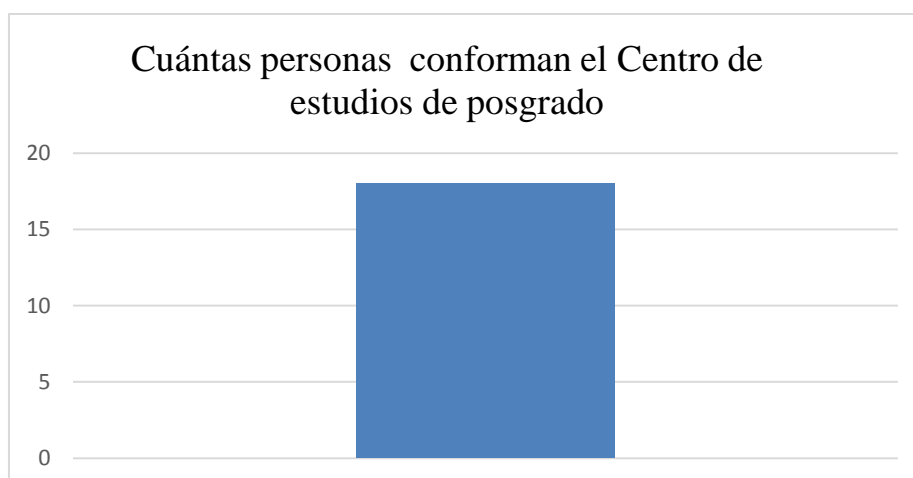
Pregunta 1: ¿Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman el Centro de estudios de posgrado?

Tabla 33: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman el Centro de estudios de posgrados

Personal	Indicador	%
Media de 18 personas	18	100%
TOTAL	18	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 40: Cuántas personas y de qué nivel jerárquico conforman el Centro de estudios de posgrado



Elaborado por: David Osejo

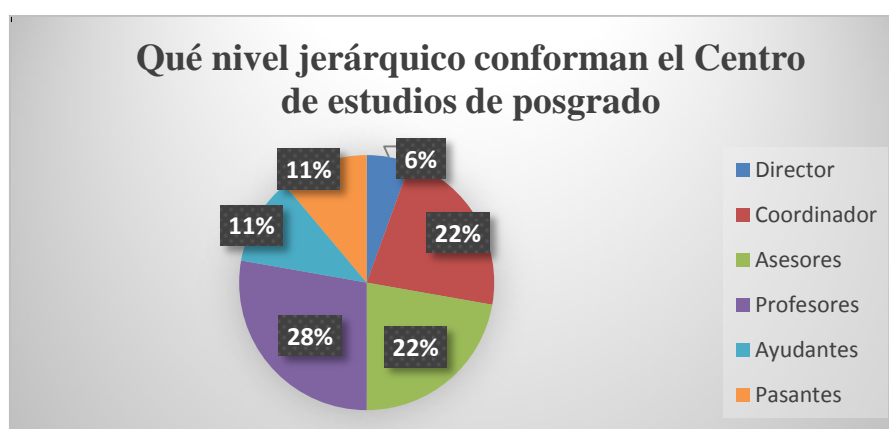
De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta se obtuvo una media de 18 personas que constituyen el personal global que conforman el Centro de estudios de posgrado.

Tabla 34: Niveles Jerárquicos

Niveles jerárquicos	Indicador	%
Director	1	6%
Coordinador	4	22%
Asesores	4	22%
Profesores	5	28%
Ayudantes	2	11%
Pasantes	2	11%
TOTAL	18	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 30: Niveles jerárquicos



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 28% del nivel jerárquico que conforma el Centro de estudios de posgrado son profesores, tanto coordinadores como asesores son el 22%, tanto pasantes como ayudantes constituyen el 11% y el 6% son directores. Lo que demuestra que el nivel jerárquico en el Centro de estudios de posgrados mayoritario es de profesores.

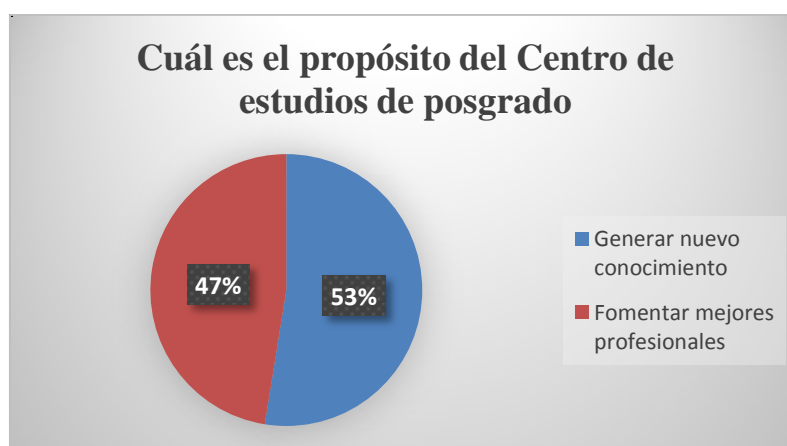
Pregunta 1.1: ¿Cuál es el propósito del Centro de estudios de posgrado?

Tabla 35: Cual es el propósito del Centro de estudios de posgrado

Propósito del centro de estudios de posgrado	Indicador	%
Generar nuevo conocimiento	31	53%
Fomentar mejores profesionales	28	47%
TOTAL	59	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 42:Cuál es el propósito del Centro estudios de posgrado



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 53% de los encuestados afirman que el propósito del Centro de estudios de posgrado es de generar nuevo conocimiento y el 47% fomentar mejores profesionales. Lo que demuestra que el propósito del Centro de estudios de posgrado se basa en generar nuevo conocimiento.

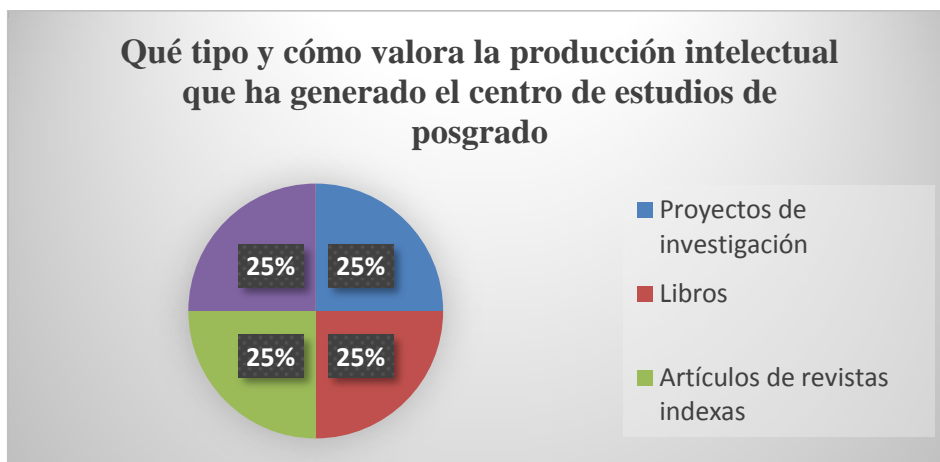
Pregunta 2: ¿Qué tipo y cómo valora la producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrado?

Tabla 36: Qué tipo y cómo valora la producción intelectual que han generado el Centro de estudios de posgrado

Tipo	Indicador sobre 10	%
Proyectos de investigación	9	25%
Libros	9	25%
Artículos de revistas indexas	9	25%
Artículos de revistas no indexas	9	25%
TOTAL	36	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 43: Qué tipo y cómo valora la producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrados



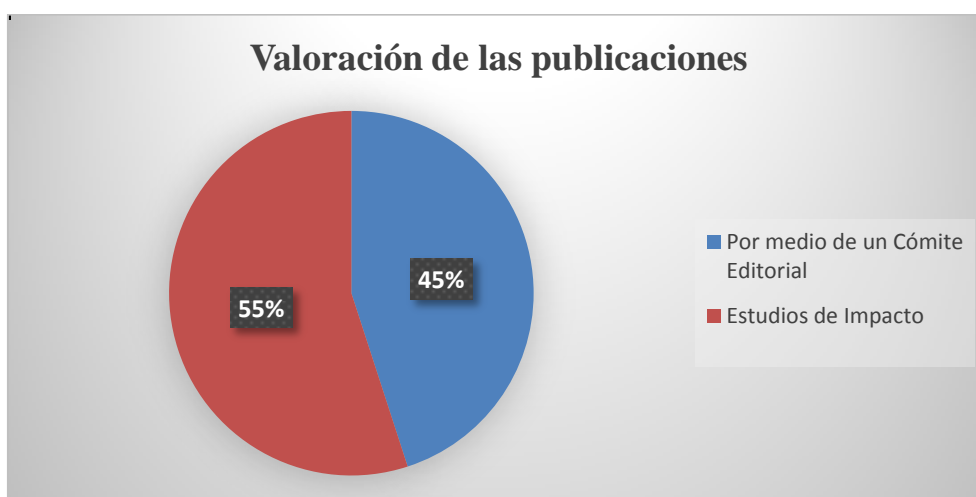
Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 25% de la producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrado ha sido de tipo de proyectos de investigación, el 25% por libros, el 25% de artículos de revistas indexadas y el 25% de artículos de revistas no indexadas. Lo que demuestra que existe una equidad en cuanto al tipo de producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrado.

Tabla 37: Valoración de las publicaciones

Valoración de las publicaciones	Indicador	%
Por medio de un Comité Editorial	18	45%
Estudios de Impacto	22	55%
TOTAL	40	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 314: Valoración de las publicaciones

Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 55% de los encuestados dan valor a las publicaciones por estudios de impacto y el 45% por un Comité editorial. Lo que demuestra que valoración de la producción intelectual que ha generado el Centro de estudios de posgrados se concentra en estudios de impacto.

Pregunta 3: Marque con una "X" los recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado:

Tabla 38: Recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado

Recursos que cuenta el centro de estudios de posgrado	Indicador	%
Informáticos (software y hardware)	31	20%
Laboratorios	31	20%
Insumos y suministros	31	20%
Financieros	31	20%
Talento humano	31	20%
TOTAL	155	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 45: Recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 20% de los encuestados comentan que los recursos con los que cuenta el Centro de estudios de posgrado son informáticos (software y hardware), el 20% por laboratorios, el 20% por insumos y suministros, el 20% por recursos financieros y el 20% por talento humano. Lo que demuestra que los recursos que cuenta el Centro de estudios de posgrado son ecuanimes dentro del establecimiento.

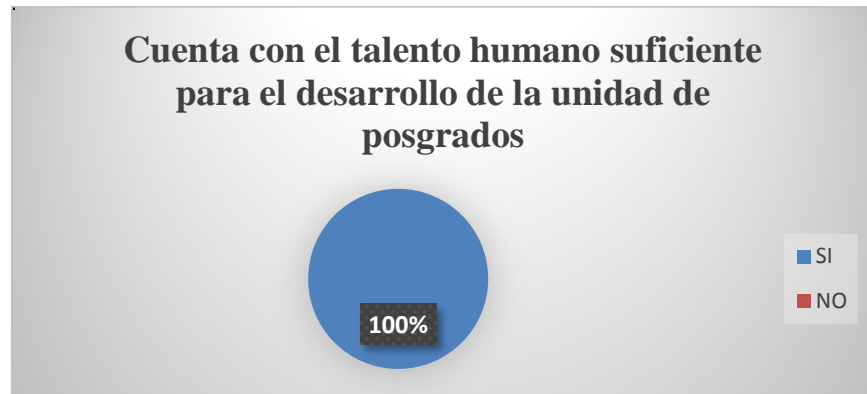
Pregunta 4: ¿Cuenta con el talento humano suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados?

Tabla 49: Cuenta con el talento humano suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados

Talento humano suficiente	Indicador	%
Si	31	100%
No	0	0%
TOTAL	31	100%

Elaborado por: David Osejo

Gráfico 32: Cuenta con el talento humano suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados



Elaborado por: David Osejo

De acuerdo a los datos emitidos por la encuesta el 100% de los encuestados manifiesta que el talento humano es suficiente para el desarrollo de la Unidad de posgrados.

CAPÍTULO III

3. MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

3.1 ANTECEDENTES

Desde décadas atrás, se han producido grandes transformaciones en los sistemas organizativos de las universidades en todo el mundo; esto quiere decir, cómo deben funcionar los sistemas de educación superior (unidades de investigación y coordinaciones académicas) y, por consiguiente, sobre cómo serán las formas de gobierno y gestión de las universidades.

Las reformas actuales y sus reformulaciones dan cuenta de un proceso socio- histórico que no puede ser olvidado. Así, hasta los años cincuenta, las universidades se caracterizaron por su relación con algunos modelos o estilos de universidades previamente existentes.

Uno de los aspectos a tratar en la presente investigación se basa en examinar cuánto de esos modelos están presentes en los modos o estilos de gobernabilidad, toma de decisiones y gestión de las unidades de investigación y coordinaciones académicas. Dicho tema cobra cada vez mayor presencia por múltiples razones, entre ellas, las dificultades que se visualizan por parte del Estado (para el caso ecuatoriano, CES, CEAACES y SENESCYT) para establecer nuevas modalidades de interacción entre instituciones, como las que poseen las mismas organizaciones de educación superior para organizarse de modo tal que puedan llevar a la práctica su misión, propósitos y objetivos con legalidad.

3.2 MODELOS UNIVERSITARIOS TRADICIONALES

A principios del siglo XIX tuvo lugar una gran transformación de la universidad medieval a la universidad moderna; para ello aparecieron tres modelos de instituciones universitarias con diferentes organizaciones que constituyeron las bases de la universidad de aquel siglo, estos modelos fueron: alemán humboldtiano, francés o napoleónico y anglosajón.

3.2.1 Modelo alemán

Llamado también humboldtiano, el mismo que se organizó mediante instituciones públicas, con profesores en calidad de funcionarios y con conocimientos científicos como meta de las universidades. El objetivo de dichas universidades era formar personas con amplios conocimientos, pero no necesariamente afines con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.

Por ello, la importancia de la idea universitaria como imagen o reflejo de la ciencia; por lo tanto la docencia e investigación empezaron a formar una indiscernible unidad en la tradición universitaria alemana, aunque, en cuanto a la enseñanza científica, la legítima y determinante función de aquel binomio recaía principalmente sobre la investigación.

De acuerdo a esta premisa Holmes (Holmes, 2005) señale expresamente:

Si en los centros científicos impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será preciso velar ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones no faltará ni la unidad ni la totalidad, lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico.

Más para darle vida y existencia a tal método científico (como genuino baluarte potenciador de los centros o establecimientos científicos superiores), el Estado no sólo debía asegurarse de la riqueza, fuerza y variedad de las energías intelectuales de sus integrantes (seleccionando cuidadosamente a los hombres que allí se agruparían); sino también proporcionándoles una absoluta y perfecta libertad para realizar sus trabajos. En tal sentido, como aquellos centros “sólo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia, los principios imperantes dentro de ellos deben ser la soledad y la libertad” (Holmes, 2005). Soledad, entendida como condición de posibilidad para desarrollar con completa autonomía el encuentro del espíritu consigo mismo en la ardua y agónica lucha de enfrentarse con la verdad; y libertad, en cuanto garantiza para que los frutos de semejante encuentro no fueran entorpecidos, coartados, o negados por la injerencia del Estado (Holmes, 2005).

Como segundo supuesto predominante del modelo alemán:

Su exclusiva finalidad científica, retirada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pueden derivarse de ella. La formación científica y la praxis profesional quedaban, de tal manera, diferenciadas y aun separadas entre sí, lo que, en última petición, convertía a la universidad en una institución que, si bien debía atender a los fines utilitarios que el Estado esperaba de ella, requería sin embargo resguardar enérgicamente la independencia de sus funciones frente a cualquier exacerbada injerencia que aquél intentase

ejercer en sus planes de estudio o en la libre actividad de quienes, dentro de su seno, debían averiguar y enseñar con una indisoluble unidad de propósitos.

La universidad vendría a ser por ello la expresión ejecutada de una autoconciencia creadora. Su organización y sus fines, paralelamente, deberían irradiar las operaciones y metas que el propio intelecto o razón se planteaban para alcanzar el más elevado conocimiento a través de su génesis y desarrollo. Lo que así quedaba taxativamente retirado era la ciencia de la profesión. Un establecimiento de enseñanza superior, en tal sentido, debía dedicarse exclusivamente a la ciencia, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, entre otros.) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones.

La idea que sostenía el modelo (heredada del idealismo alemán del siglo XVIII) era que una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas. De hecho fue así durante más de un siglo, y las universidades alemanas ayudaron no poco a convertir al país en una potencia científica y económica.

3.2.2 El modelo francés

También llamado napoleónico, tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado- nación burocrático recién constituido por la Francia

napoleónica. Las universidades se convirtieron en parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que ese mismo Estado precisaba. Los profesores se harían funcionarios públicos, servidores del Estado y forman parte de cuerpos nacionales de funcionarios. La autonomía institucional es inexistente ya que los objetivos de las instituciones y los programas de estudio tienen un carácter nacional. Sin embargo, el poder del profesorado de rango superior es relevante dado su carácter de casta nacional de elevado prestigio, lo que le permite influir notablemente en la elaboración de los programas y en la definición de las políticas universitarias. Las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad. El modelo, exportado a otros países del sur de Europa, tuvo éxito también para la consolidación de las estructuras del Estado liberal. El énfasis estaba dado en la docencia, por sobre la investigación.

El modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización por el Estado de la universidad como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio. En su forma clásica, la universidad napoleónica es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa.

3.2.3 El modelo anglosajón

Al contrario de los dos anteriores, no convirtió en estatales a las universidades, manteniendo el estatuto de instituciones privadas que todas las universidades europeas tenían hasta principios del siglo XIX. Posee dos versiones algo diferentes, la británica y la norteamericana. Por un lado, en el Reino Unido (con sólo seis universidades al principio del XIX) el Estado no intervino en las universidades respetando sus características medievales, lo que explica que las universidades “públicas” británicas, irlandesas y canadienses sigan siendo jurídicamente instituciones privadas. Cuando la Revolución Industrial generó la necesidad de más cuadros educados, ciudadanos notables y autoridades municipales crearon las llamadas universidades “cívicas” que se extienden por el Reino Unido durante el siglo XIX. La tradición de las viejas universidades y el proceso de creación de estas nuevas universidades hacen que desde el principio se creen Consejos de Gobierno de las universidades formados o académicos (de hecho por los ciudadanos que habían promovido las universidades). Estos Consejos presididos por el Chanceller, nombran al Vice-chancellor en el que se delegan todas las decisiones de gestión directa de las instituciones. Por otro lado, estos Consejos fueron siempre respetuosos con la libertad académica y tradicionalmente no han interferido con los aspectos de funcionamiento académico de las instituciones. Las universidades británicas nunca han dejado de ser autónomas, porque formalmente siempre han sido instituciones privadas.

Harvard, la primera universidad norteamericana también fue fundada por iniciativa de la comunidad y desde el primer momento fue una institución independiente bajo los auspicios de un Consejo de Regentes que estaba formado por miembros de la comunidad que no eran académicos. Todas las viejas universidades norteamericanas fueron creadas bajo este modelo. Son las que constituyen el conjunto más selecto de las actuales universidades “privadas” norteamericanas (por cierto, privadas en el sentido de que no son estatales, aunque de hecho se trata en su mayoría de universidades de propiedad social). Cuando en el siglo XIX los gobiernos de los estados deciden también crear universidades para promover el desarrollo económico de sus estados lo hicieron bajo el mismo modelo. Para garantizar su independencia, incluso se les donaron grandes extensiones de terreno a fin de que tuvieran recursos propios para su funcionamiento. La propiedad social de la universidad se garantizaba a través del nombramiento de un Consejo de Trustees constituido por ciudadanos no académicos. La libertad académica se garantizaba mediante la concesión de un privilegio poco frecuente en aquella sociedad: el derecho a un puesto de trabajo de por vida (el tenure). El modelo norteamericano se caracterizó casi desde su origen por una mayor apertura a las demandas sociales y por una organización empresarial de las estructuras internas.

En el modelo anglosajón, el poder radica fundamentalmente en las instituciones como tales. El poder que los gobiernos ejercen sobre las universidades públicas ha sido tradicionalmente débil, dedicándose a su financiación y a establecer criterios muy generales sobre las políticas del sistema de educación superior. Por otra

parte, las instituciones, ejerciendo su autonomía, deciden sobre los aspectos académicos y financieros, para lo que necesitan organizarse internamente de un modo gerencial. Son instituciones donde el liderazgo ha sido ejercido, y en donde los cargos académicos de cualquier nivel han sido habitualmente nombrados desde arriba y no elegidos por los académicos. En estas universidades, el poder interno de los académicos como tales ha sido tradicionalmente débil. La especial idiosincrasia de la profesión académica es tenida en cuenta a través de órganos consultivos que suelen marcar las líneas maestras de los procesos de enseñanza y de investigación. Por el contrario, en el modelo europeo-continental, el poder del Estado sobre la educación superior ha sido tradicionalmente muy grande, controlando las finanzas, los programas docentes y el nombramiento del profesorado estable que suele tener la condición de funcionario público. La autonomía institucional, o no ha existido, o se ha reducido al mero respeto de la libertad académica. Por otro lado, en estos sistemas la oligarquía académica (aquellos académicos que ocupan la parte más elevada de la pirámide) posee un gran poder dentro de la institución. Su poder para influir en los círculos gubernamentales es también elevado, siendo ellos los que de algún modo han diseñado gran parte de las políticas universitarias.

3.2.4 El modelo latinoamericano

América Latina inició durante el siglo XX, a partir de la Reforma de Córdoba de 1918, un modelo específico de universidad caracterizado por la autonomía de sus

instituciones públicas, un marco de gestión basado en la modalidad de cogobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad de su acceso, una estructura corporativista de gestión en su interior y un rol del Estado orientado al suministro de los recursos financieros.

El modelo dominante en Latinoamérica se asemeja en lo fundamental al napoleónico, y está concebido para dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral caracterizado por:

- Profesiones bien definidas, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras, y, en muchos casos, hasta legalmente fijadas. La escasa intercomunicación que las profesiones tienen entre ellas, hace que las competencias requeridas sean siempre específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mundo laboral.
- Profesiones estables, cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional. El sistema de educación superior, y de alguna manera el del conjunto del sistema educativo, daba respuesta a estas necesidades específicas del mercado laboral. La palabra «licenciado», de tanto arraigo en nuestros sistemas universitarios, representa bien ese sentido que se le ha dado a la universidad como otorgadora de licencias para ejercer las profesiones. Lógicamente, si se trataba de formar para profesiones que además

iban a ser estables durante mucho tiempo, las universidades formaban enseñando el estado del arte en cada profesión.

Todos los conocimientos que podían ser necesarios para ejercerla debían ser inculcados en los jóvenes estudiantes. La hipótesis era que todo lo que no se aprendía en la universidad ya no se iba a aprender después. Los profesores, actores principales del proceso educativo, debían procurar que los estudiantes aprendieran el máximo de conocimientos específicos que fueran a ser necesarios en la vida laboral, pero, sobre todo, que los profesores deberían garantizar que ningún estudiante que obtuviera el título académico (que igualmente era el profesional) careciera de esos conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la profesión. La universidad y el profesor eran garantes de que los graduados tengan la competencia profesional necesaria. Las universidades no sólo dan la habilitación académica sino también la profesional, al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales y no las universidades. Este es un hecho relevante que actualmente es centro de reformulaciones, y que supondría una auténtica revolución en el modelo tradicional de las universidades.

3.3 LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ORGANIZACIÓN.

Hay coincidencia en diferentes autores con respecto a lo difícil que es caracterizar como organización las instituciones de educación superior.

Sin embargo las universidades son instituciones, siendo difícil considerarlas como organizaciones debido a que dicho concepto se basa en dos tipos de estructuras que son muy diferentes de las universidades, las administraciones públicas y las empresas. Cuando las ciencias de la organización comenzaron a tomar interés en las universidades, desarrollaron nuevos conceptos y metáforas tales como “loose coupling system” (Coll, Palacios, & Marchesí, 2000) “organised anarchies and garbage cans” (Holmes, 2005) para subrayar la ambigüedad y vaguedad de sus objetivos, la suerte de interdependencia, problemas de coordinación, coincidencia casual de elementos en el proceso de toma de decisiones entre otros. (Montrell, 2012).

El autor Hilton Kells (Kells, 1997) afirma que: “La universidad carece de algunas de las características de las organizaciones con fines de lucro, como son el suministro controlado de insumos, el desarrollo de procesos lineales, secuenciales e interdependientes, y la facilidad de cuantificación de los productos”.

El autor James Kantor (Kantor, 2012) abordando dichas instituciones del punto de vista económico dice:

...constituyen unidades de producción, es decir, empresas; lo mismo que en toda organización de este género, en ellas se combinan factores de producción para obtener bienes valiosos. Ciertamente que se distinguen de otros tipos de empresas por el

carácter intelectual de esos bien y (en general) por la naturaleza no pecuniaria de los fines que se proponen.

Es decir que la consideración de la universidad como empresa requiere el uso de las categorías y técnicas especializadas del análisis económico, con ello no se busca sustituir sino más bien integrar el punto de vista propio de los métodos culturales. Aparte de su interés intelectual, el valor práctico de extender a esta materia los métodos del raciocinio económico estriba en hacer posibles niveles de racionalidad más altos en las decisiones. Esto no sólo es así con referencia a la gestión específicamente patrimonial y financiera, sino que alcanza en principio de modo más o menos amplio, a todas las cuestiones que encierra una alternativa entre cursos de acción diferentes.

Tabla 39: Dimensiones de análisis de las instituciones de educación superior como organización:

Dimensiones de análisis de las instituciones de educación superior como organización
<ul style="list-style-type: none"> • Organización colegial, • Organización plural, • Organización invertida, • Organización fiduciaria, • Organización, parcialmente burocratizada, • Organización política

Elaborado por: David Osejo

Los mismos autores mencionan los atributos que permiten caracterizar a la universidad como organización, que la definen como un sistema complejo y de características específicas:

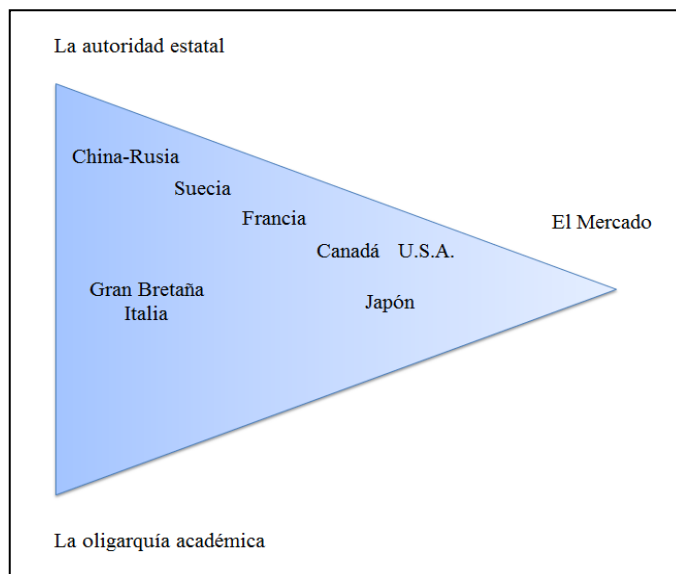
Tabla 40: Atributos de la universidad como organización

Atributos de la universidad como organización
<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad • Ambigüedad de la misión y de los objetivos • Proyecto abierto • Carácter multidimensional • Sistema plural de poder • Modalidad colegiada de toma de decisiones • Tecnología problemática • Sujeción a criterios extra organizacionales • Ámbito de convivencia • Diversidad de criterios para la legitimación de los liderazgos • Lealtades múltiples • Sistemas de información problemáticos • Multiplicidad de articulaciones externas • Conflictos de valores

Elaborado por: David Osejo

Tanto la estructura organizativa como el sistema de gobierno de las diferentes instituciones de educación superior depende de la mayor o menor presión que ejercen tres grupos de poder, el Gobierno, la Academia y el Mercado. Boris Hilgard (Hilgard, 2008) ha desarrollado esta idea ejemplificándolo con la situación en diferentes países, según el grado de preeminencia de cada grupo de poder. Mientras las orientaciones ideológicas en USA son eminentemente sostenidas en el mercado, lo cual no excluye la oligarquía académica, en países como China o la Ex Unión Soviética es el estado el gran decidor en materia educativa. Italia ejemplifica el caso de un país en el cual la oligarquía académica juega un rol fundamental sobre otros grupos de poder.

Gráfico 33: Orientaciones ideológico políticas que influyen en la organización y la gobernabilidad de las instituciones de educación superior.



Elaborado por: David Osejo

Además de las orientaciones ideológico políticas, habría que agregar las diferencias de instituciones dentro de un mismo país. Casos interesantes, son el de Ecuador, o el de Brasil, donde la explosión de oferta privada de diferentes tipos, tanto pública como privada hace que en un mismo mercado de oferta, convivan diferentes tipos de organización y de gobierno.

3.4 EL SISTEMA DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

La realidad latinoamericana sobre los resultados obtenidos en los sistemas de investigación universitarios, tiene sin duda una noción muy particular en lo referido a la producción, apropiación y aplicación de conocimientos y tecnologías. Cada país del continente tiene su

propia visión sobre la gestión de la investigación y los resultados alcanzados por los esfuerzos desarrollados por estos países se desconocen a grandes rasgos. Hasta el presente, no se dispone de los datos necesarios para evaluar la situación actual y las perspectivas de los sistemas encargados de formar recursos humanos y de impulsar la investigación científica en la región (UNESCO, 2013), a pesar de esto, los trabajos de Lemasson y Chippe (Lemasson & Chiappre, 1999), dan una aproximación valiosa a la realidad sobre la investigación universitaria en América Latina. Estos autores realizaron un estudio de casos tomando en consideración a países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Ecuador, sobre elementos de política de ciencia y tecnología, mecanismos institucionales de apoyo a la investigación, características de los sistemas e instituciones de educación superior, financiamiento del sector universitario e importancia relativa de las universidades en la investigación.

En el caso Argentino, los organismos encargados de la gestión de la investigación recaen en la Secretaría de Estado de Ciencia y Tecnología, el Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Técnica (CONICET) y la Secretaria de Política Universitaria (SPU). Las instituciones de educación superior nacionales tienen gran relevancia en los resultados de investigación en dicho país, la organización de estas se concentran básicamente en unidades administrativas o secretarías orientadas a la producción científica. En la Universidad Nacional de Córdoba, la Secretaria de Ciencia y Tecnología, en la Universidad Nacional del Rosario opera la Secretaría de Ciencia y Técnica, y en la Universidad Nacional de Mar de Plata, la secretaría de Ciencia y Técnica, entre otras.

Con respecto a Brasil, la dirección de la investigación científica recae en el Consejo Nacional de ciencia y Tecnología y el Ministerio de Ciencia y Tecnología. En relación a Chile el CONICYT representa la unidad asesora y de financiamiento de la investigación nacional cuyo apoyo es representado por el FONDECYT y el FONDEF. En Colombia El Consejo Nacional de Política Económica y Social (COMPES) y el COLCIENCIAS adscrito al ministerio de planeación, constituyen los organismos principales de gestión y financiamiento de la investigación.

En el caso mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) son los órganos principales de diseño y ejecución de políticas de investigación. Las universidades nacionales comparten la producción científica con unidades administrativas como la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) dependiente del Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) de la Universidad Autónoma de México. En la Universidad autónoma de Chapingo dirige el sistema de investigación la Dirección General de Investigación y Postgrado a través de la subdirección de Investigación, entre otras.

En el caso uruguayo, estos autores destacan la particularidad de este país al no poseer organismos encargados de gestionar y dirigir una política científica estatal, los resultados de investigación se caracteriza por la dispersión de los mismos, tal es el caso de la Universidad de la República, el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, El Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable y el esfuerzo privado representado por los Centros de Investigación en Ciencias Sociales (CCSS). También

destaca El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICYT) encargado sólo de promover y estimular el desarrollo de investigaciones a escala nacional.

En el caso ecuatoriano como referente histórico, el desarrollo científico técnico experimentó a partir de los años 60 y 70. A partir de la década de los 90, en el país se inicia un deterioro económico-social en torno a la capacidad productiva y el financiamiento de la investigación. La crisis económica que caracterizó este periodo determinó cambios sustanciales del sistema de educación superior. La reducción sustancial del gasto público como estrategia para el pago de la deuda nacional, obligó a una reducción drástica en la inversión de la educación y al sector de ciencia y tecnología (Binaburo & Muñoz , 2007).

En el año 2000, Ecuador destinaba un 0,35% de su PBI para investigación y desarrollo, el porcentaje más bajo desde 1990, la educación superior para 2002 contribuye con un 22% del gasto en investigación.

En Ecuador (año 200), los organismos públicos encargados de la gestión tecnológica se concentran en el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Dentro de sus programas más importantes, el CONESUP conjuntamente con el BID iniciaron hasta 2005 un convenio para el financiamiento de proyectos de investigación, infraestructura tecnológica, capacitación del recurso humano y transferencia tecnológica. De igual modo el CONESUP crea el programa Sistema de Promoción del Investigador como estrategia para el incentivo de los investigadores del país en los sectores universitarios, públicos y privados.

En lo referente a la educación superior, el sistema está conformado por las Universidades estatales - autónomas, y privadas, y por instituciones no universitarias concentradas en los institutos de tecnología. El sector universitario estatal es coordinado por el Consejo de Educación Superior (CES) y apoyado por el CEAACES Y SENESCYT los cuales conforman las estructuras básicas de gestión de la educación superior en el país.

En conclusión, la realidad latinoamericana en torno a la gestión y producción de sus sistemas nacionales de investigación universitaria, arroja resultados pocos alentadores en torno a la inversión en investigación y desarrollo, dicho estudio según (Zabalza, 2010) muestra que:

Ningún país sobrepasó el 1% del PBI... el porcentaje promedio de América Latina para el año de 2005 estuvo en el orden del 0,4%, en comparación con el 1,4% en Italia o Canadá en 2006, y en 2008 sobrepasó el 2,0% en países como Francia (2,3%), Estados Unidos (2,54%) o Japón con un 2,73 %. Brasil y México representan las tres cuartas partes del total de los fondos invertidos y dominan ampliamente en el continente, pero en comparación con el mundo industrializado ambos se encuentran por debajo”. Por otra parte, “es el hecho de que, excepto Ecuador y Brasil en el último periodo histórico, los sistemas de educación superior han evolucionado independientemente de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología. Los organismos nacionales de ciencia y tecnología mantuvieron las tradicionales políticas gubernamentales de corto plazo, sin lograr introducir en las grandes políticas la coordinación de la formación de recurso humanos de alto nivel, la actualización permanente de la infraestructura para investigación científica, el estímulo a la creación de grupos de trabajo y la generación de “masas críticas” de investigadores en determinados temas prioritarios.

Como se nota a grandes rasgos, la investigación científica en América Latina requiere un replanteamiento en torno a la articulación armónica entre universidad, Estado y sistemas de

ciencia y tecnología. Esto con el fin de repensar el papel de la ciencia en un mundo desproporcionado desde el punto de vista económico-social.

La investigación científica en las instituciones de educación superior se enfrenta a grandes retos como lo es la insuficiencia de recursos para el sector, el empobrecimiento de la actividad científica la cual orienta a la fuga de cerebros hacia el centro de producción desarrollados y privados, y la marcada desorganización institucional para la construcción de una política integral de desarrollo tecnológico latinoamericano autónomo donde se incluyan sistemas de gestión, control y evaluación.

3.5 LA EVALUACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

En la mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina no se ha desarrollado una cultura de la evaluación. Prevalece una racionalidad interna de auto reproducción basadas en decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia, eficiencia, capacidad, pertinencia y calidad de los servicios básicos que ofrece sus actividades académicas (UNESCO, 2013)

En referencia a la necesidad de contar con modelo de evaluación institucional para los sistemas universitarios, Ruth Padilla (Padilla, 2013) menciona que realizan una taxonomía

sobre los modelos de evaluación de la calidad en educación superior, describen el modelo sistémico desarrollado por autores especializados como Stufflebeam y Shinkfield (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) sustentado en el principio del enfoque de sistemas.

Dicho modelo reconoce que las instituciones universitarias son un sistema dentro de un sistema más complejo y dinámico, llámese sistema educativo y sistema social, de igual modo reconocen la visión abierta de estas instituciones al caracterizar las mismas en un proceso de intercambio permanente y constante con el ambiente externo.

Estos autores presentan lo dinámico de las instituciones universitarias en torno a la relación que tiene el ambiente con las entradas (información, energía, recursos, materiales) del sistema y su transformación a través de procesos institucionales regulatorios, operativos o de apoyo, con el fin de obtener salidas o productos que interactúan con su entorno. Dichos elementos requieren procesos de retroalimentación y control constantes para mantener y equilibrar el sistema institucional.

Por otra parte, describen el modelo globalizado de Robert Stake que comprende la descripción de los componentes de la evaluación en: la evaluación del esfuerzo de la energía puesta y los resultados obtenidos, la evaluación de la efectividad vista como la relación entre los objetivos logrados y los resultados obtenidos, la evaluación de la eficiencia relacionada con el uso racional de los recursos; la evaluación de los procesos y la evaluación de la relevancia.

Un tercer tipo de modelo descrito por estos autores, es el llamado modelo etnográfico definido como “el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de su contexto específico”.

Un cuarto modelo más elaborado y aplicado en América Latina es el realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2012) que ejecuta el proyecto de gestión y evaluación universitaria, integrado al programa multinacional de educación media y superior de la OEA.

Dicho modelo se sustenta en los aportes teóricos realizados por Stake, las observaciones etnográficas de Spradley y la Teoría de sistemas. El modelo identifica seis dimensiones básicas para medir la calidad como lo son: la relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos, así como los indicadores, la función universitaria que involucra, el nivel en que se aplica y la fuente de donde se recogen los datos provenientes de los actores participantes en el proceso. En una visión más específica relacionada con los sistemas de investigación, (Merriam, 1999) describe a grandes rasgos el modelo de Stepan para el desarrollo de instituciones de investigación. Dicho modelo se concentra en el estudio de la organización, sus objetivos, funciones y recursos, el papel de sus líderes, el equipo de formación, los programas de investigación pertinentes y la actitud docente y de extensión de los grupos de investigación.

Por otro lado, refiere el modelo de Stolte-Heiskanen el cual plantea la evaluación de tres procesos básicos: la contribución de los centros de investigación al avance del conocimiento, el prestigio del grupo que lo produce y la efectividad del esfuerzo en cuanto a: el impacto en la generación del nuevo conocimiento, el impacto en la formación científica técnica del entrenamiento de los investigadores, el valor social de conocimiento producido y aplicado, el desarrollo experimental y el éxito del cumplimiento del programa de investigación.

En un enfoque más administrativo, para Vinicio García (García, 2011) describe los modelos de evaluación desde el punto de vista de la definición propia de la organización aplicable a centros de investigación, estos son: la planificación estratégica, la evaluación del desempeño organizacional, la evaluación de los sistemas de movilización de recursos, la evaluación de los procesos gerenciales, el desarrollo organizacional., la evaluación de la cultura organizacional y el modelo estructura- funcional. De aquí es donde parte la posterior propuesta.

CAPÍTULO IV

4. PROPUESTA DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

La educación superior, por medios de proyectos de investigación le admite a la docencia que cumpla con su finalidad de conservarse cómo un eje para instaurar, preservar, transferir y propagar conocimiento. Es por ello que dentro de las fases del desarrollo científico, la destreza investigativa irrumpe un lugar predominante sobre la concepción de conocimiento dentro de una organización, de esta manera fortalecer los requerimientos de investigación de la Universidad. Es importante recalcar que Ecuador cuenta con acuerdos políticos - académicos con varias naciones entre los cuales destaca becas de tercer y cuarto nivel, intercambio de conocimientos y profesionales académicos, que están orientados en crear una educación fundamentada en la investigación, tal como lo hace mención el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES), así como la Ley Orgánica de Educación Superior, creando de esta manera información que sirva como herramienta para grupos de investigación usada a las estructuras organizacionales.

Dentro de la distribución organizacional enfocada hacia una óptima funcionalidad conforme a la propuesta de este proyecto investigativo, los grupos se establecieron por categorías, siendo estos: grupos registrados, medidos y reconocidos por parte de la AUSJAL, los grupos “reconocidos”, son calculados y segmentados por categorías A, B y C, siendo categoría A, el nivel máximo. Vale señalar que esta categorización está dada para las unidades de educación superior vinculadas a la AUSJAL y en función de esta investigación.

Los grupos de investigación determinados dentro de la categoría “A”, componen el eje alrededor del cual se despliega la propuesta, dado que cuentan con más del 60% de docentes a tiempo completo y con formación de maestría o PhD. Además operan altos estándares de eficiencia en función del número de graduados y de elementos de responsabilidad social.

Las publicaciones efectuadas por docentes corresponden a un alto impacto por producción de conocimiento e incidencia dentro de los sectores productivos, tal como lo hace referencia la Carta de AUSJAL 38 (AUSJAL, Carta de AUSJAL, 2013): “La gestión del conocimiento en grupos de investigación de la AUSJAL y cuya intencionalidad es presentar las características y dinámicas desarrolladas en los grupos de investigación, de acuerdo a estructuras organizativas inmersas en su proceso de construcción de conocimiento”. Partiendo de la hipótesis enfocada a integrar a las jerarquías con una estructura horizontal, se puede dar mayor favorecimiento al proceso de generar conocimiento dentro de los grupos de investigación. Por otro lado se procura manifestar

que una estructura de administración, se relaciona directamente con grupos de investigación de tipo ad-hoc, constituido por conjuntos agrupados para llevar a cabo proyectos, pudiendo diluirse al llegar, constituyéndose como un respaldo de la teoría relacionada con el triángulo de Sábato.

La distribución de la mencionada propuesta se encuentra integrada por cuatro aspectos: el primero punto se relaciona con la investigación en universidades vinculadas a la AUSJAL y a sus condiciones para reconocer y clasificar a los grupos; en el segundo punto se esbozan aspectos administrativos, así como sus derivaciones conductuales y racionales; el tercer punto pertenece a los grupos con estructuras administrativas con cimientos gerenciales, y el cuarto punto abarca a los modelos de gestión, los cuales se aproximan a estructuras de investigación dentro del campo universitario, en función del Triángulo de Sábato.

Los elementos que van a intervenir en la propuesta son:

1. Reglamento de las actividades de las unidades de investigación y postgrados.
2. Definición de los grupos de investigación y postgrados de las Universidades.
3. Características de los grupos de investigación y postgrados pertenecientes a la red AUSJAL.
4. Productos de investigación para la medición del desempeño de los grupos.
5. Sistemas de generación y asimilación del conocimiento.

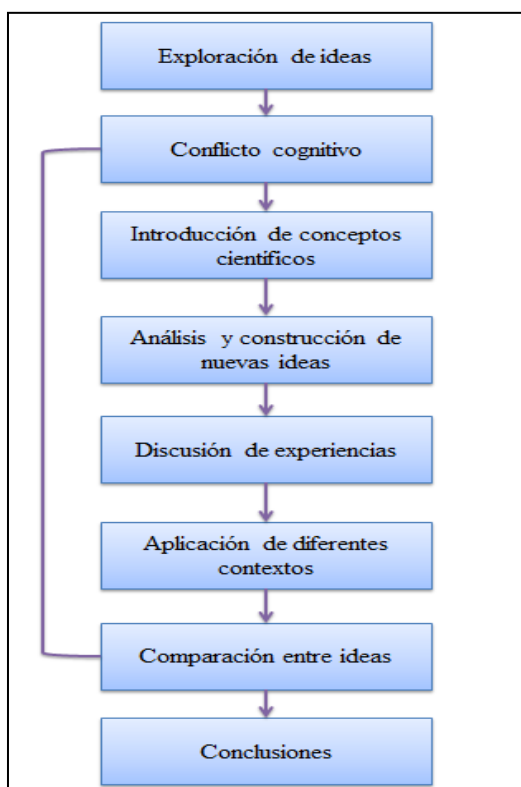
6. Estructura organizacional para la Innovación Tecnológica en las Unidades de Investigación y Desarrollo de la AUSJAL

4.1 REGLAMENTO DE LAS ACTIVIDADES EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES VINCULADAS A LA AUSJAL

Las Universidades que conforman la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL, Carta de AUSJAL, 2013), en el año 2008, instauran un acuerdo superior, que pretende emitir la reglamentación orientada a actividades investigativas. Donde se transcriben a continuación algunos artículos del citado acuerdo, a ser considerados para análisis, con una mayor relación con la estructura organizativa de los grupos en función de la propuesta:

- Ventaja del trabajo en función de los proyectos, consintiendo líneas de indagación, proyectos con objetivos, cronograma y compromisos, desde el inicio de la exploración.
- Admisión del trabajo grupal a modo de estrategia para formar conocimiento, así como componer escuelas de investigadores.
- Colocación del talento humano para investigar y vigorizar las relaciones con los grupos de Investigación, así como de los programas de Maestrías y Doctorados.

- Los Grupos de Investigación, crean un elemento vital dentro del sistema; en conjunto con los Centros de Postgrados e Investigación; los Consejos Académicos, Consejos Universitarios, Consejos de Facultades y demás comités.
- Dentro del equipo de investigadores estarán agrupaciones de profesores, estudiantes e investigadores.
- El Comité para el Desarrollo de la Investigación, de forma anual, precisa indicadores, así como mecanismos y procedimientos, que consentirán una permanente evaluación del desempeño de todas las áreas integrantes del Sistema Universitario de Investigación, haciendo énfasis sobre los indicadores, encaminados a verificar mediciones acerca de la calidad, oportunidad y pertinencia del servicio de investigación, direccionado hacia la sociedad.

Gráfico 34: Actividades para el desarrollo de la Unidad de Investigación

Elaborado por: David Osejo

4.2 DEFINICIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS DE LA AUSJAL

Las universidades que forman parte de la AUSJAL, acogerán la definición de grupo de investigación, en la que se muestra que un grupo de investigación científica, tecnológica, es el vínculo de individuos, quienes se reúnen a fin de llevar a cabo una investigación, empezando por un determinado tema, continuando con la formulación de uno o varios problemas de interés, diseñando un plan estratégico a

mediano y largo plazo, generando resultados en pro de incrementar los niveles de conocimiento

Un grupo de investigación se compone como aquella unidad base, responsable de inventar conocimientos científicos, dentro de determinado campo de indagación. Se encuentra conformado por un equipo de individuos investigadores, especializados en una o varias ramas del conocimiento.

4.3 CARACTERÍSTICAS DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS PERTENECIENTE A LA AUSJAL

Para que un grupo sea examinado como parte de los Centros de Investigación y Postgrados de la AUSJAL debe congregar las siguientes características:

- Tener dos o más años de existencia dentro del entorno educativo.
- Manifestar la producción de por lo menos un producto de nuevo conocimiento certificado, si el grupo tiene más de tres años de existencia.
- Exponer la producción de por lo menos un producto de nuevo conocimiento, si el grupo tiene dos años de existencia.
- Tener, al menos, un proyecto de investigación determinado en alguna institución activa.
- Conseguir una producción bianual mínima de un producto de nuevo conocimiento certificado, si el grupo tiene más de tres años de presencia.

- Ser asegurado, al menos, por una de las instituciones a las que el grupo que pertenece.

Es importante equiparar a los grupos, con el fin de diversificar y medir, en función de las categorías de investigación: A, B y C, modelo presentado dentro de este proyecto investigativo.

4.4 PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LOS GRUPOS

Conocidos como resultados de investigación direccionados a formar nuevos conocimientos: artículos, capítulos y textos de investigación; de manera usual no se los puede registrar o resguardar como secreto industrial; según la normativa fundadas en los resultados de investigación. Es decir que toda información o conocimiento formado será de amplio acceso para terceras personas, con el fin de propagar el conocimiento generado.

Por otro lado también se puede puntualizar a los productos relacionados con la extensión de las actividades de la investigación grupal; además de productos vinculados con los servicios técnicos o de consultoras calificadas. Estos indicados productos tienen puntuaciones distintas, medidas a través de pesos relativos con indicadores que oscilan entre cero y uno.

Un grupo con la motivación de clasificarse en categoría “A”, debe cumplir con fijadas condiciones a fin de estar inscritos en la AUSJAL y posee un índice científico igual o superior a 8/10, en cuanto a las calificaciones de investigaciones llevadas a cabo, y conservar como mínimo cinco años de preexistencia como unidad investigativa.

Los grupos se topan coordinados por un docente, quien hace las veces de instructor, direccionando para la obtención de la clasificación, brindando soporte tanto administrativo como técnico. En determinados casos el docente investigador, anexo a su labor investigativa, debe proporcionar el servicio de docencia, y de administración.

En un inicio se afrontará una administración de conocimiento, dada la dinámica en pro de forjar conocimiento, y de suministrar todas las herramientas estructurales solicitadas, haciendo uso del triángulo de Sábato. Asimismo, esta teoría se direcciona a modernizar los equipos de proyecto, admitiendo el trabajo, llevado a cabo por los indicados grupos de investigación, dada su indestructible actividad creativa para dar respuesta a los inconvenientes de investigación.

4.5 SISTEMA DE GENERACIÓN Y ASIMILACIÓN DE CONOCIMIENTO

Acorde a lo referenciado por la AUSJAL, el grado de actividad con alta eficacia de los Sistemas de Generación y Asimilación del Conocimiento, se generan a partir de los siguientes componentes:

- Elementos del sistema, propio de sectores de la educación, estudios científicos y segmento productivo.
- El funcionamiento del sistema, radica en el flujo, así como en el grado de interacción dentro de cada elemento que conforma el sistema. Se proponer relaciones con orden sistémico, dentro de un país, a fin de brindar garantías acerca de la generación de conocimiento conveniente.

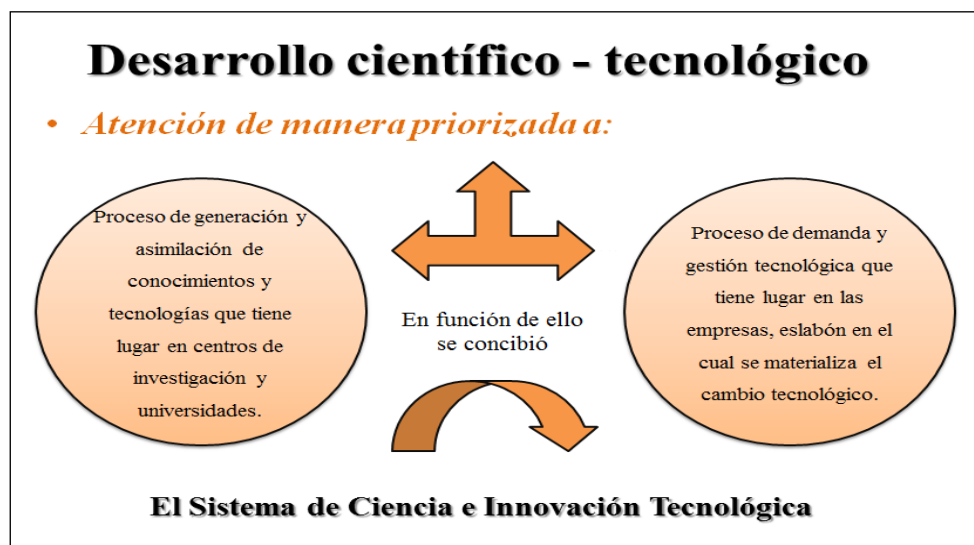
El trabajo propio del sistema ocasiona acciones, actividades, así como productos que poseen la capacidad de integrar el proceso para concebir conocimiento y para que este pueda ser aprovechado por el sector productivo. Dicha “producción de conocimiento”, así como la sugerida “asimilación de conocimiento”, se constituyen como funciones sustantivas del sistema:

- Producción de conocimiento: se refiere a los procesos para crear nuevas bases para el conocimiento, las cuales se establecen en dos tipos: El primero

radica en la reproducción local de los conocimientos, a través de diversas actividades de investigación; y el segundo tipo se afecta con el poder adaptar los conocimientos previos ha determinado lugar o situación.

- Asimilación de conocimiento: se orienta a completar e incorporar nuevas bases de conocimiento, enfocadas hacia el proceso productivo.

Gráfico 35: Desarrollo científico – tecnológico



Elaborado por: David Osejo

4.6 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUSJAL

El Sistema de Generación y Asimilación de Conocimiento, se establece a nivel meso y micro de la Educación Superior, el cual se despliega tomando lo siguiente:

- Conseguir identidad a nivel meso, conceptualizándose y diseñándose una articulación orgánica y estructural entre el sector educativo.
- Se torna operacional a nivel micro y meso, conformando interrelaciones entre estos sectores.
- El funcionamiento inventa eficiencia, como resultado de acciones llevadas a cabo en conjunto a nivel meso y micro.

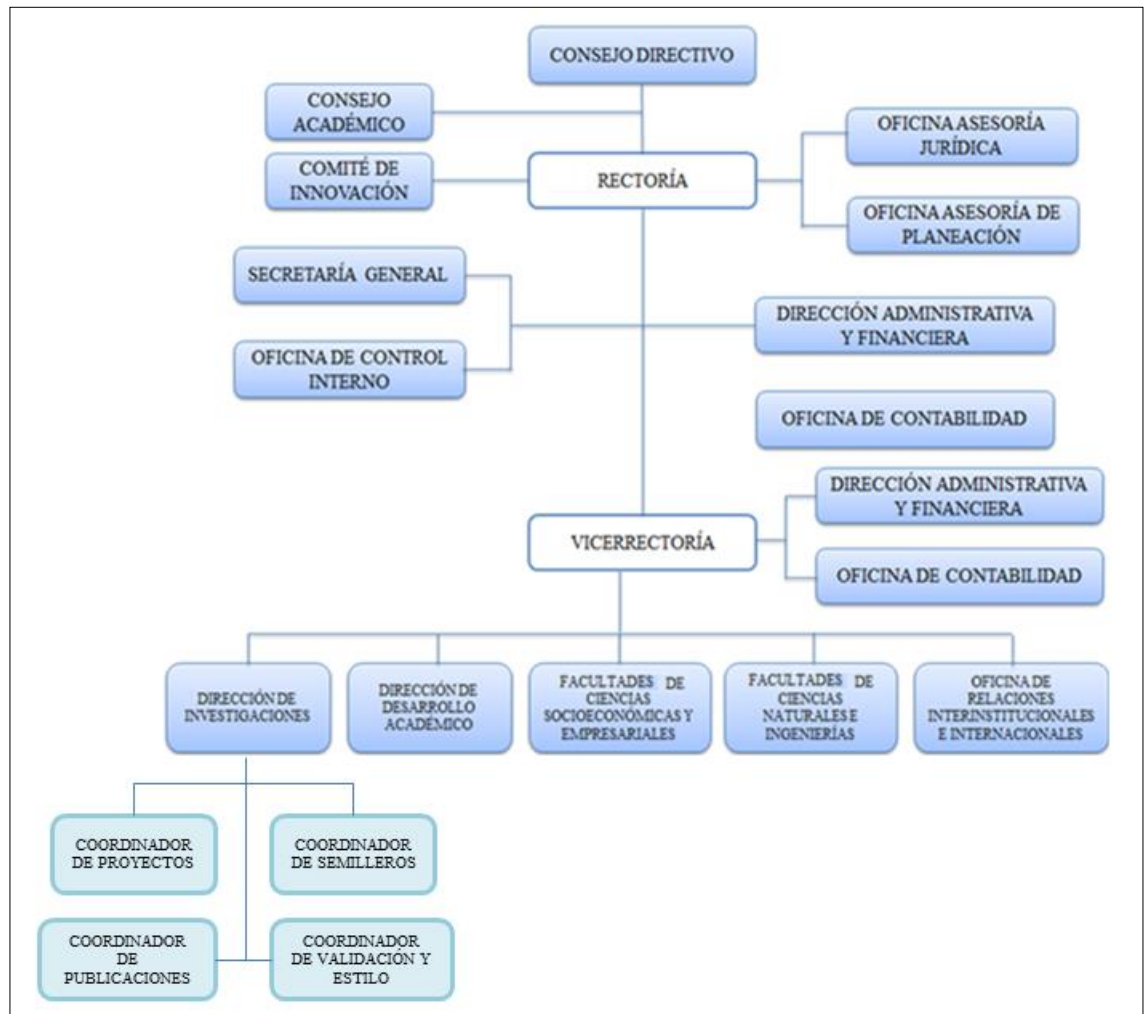
Recapitulando, un vínculo entre estos puntos concede garantías de las condiciones idóneas para el funcionamiento de las Unidades de Investigación y Posgrados vinculados a la (AUSJAL, Carta de AUSJAL, 2013), a fin de poder afirmar al sector productivo dando apoyo en proceso de cambios tecnológicos.

El fenómeno denominado como “Catalizador emergente de la competitividad”, se compone como la interrelación a niveles micro y meso de la Educación Superior, a

fin de determinar las condiciones actuales y dar paso a las condiciones necesarias sobre los niveles macro y meta, para que el sector productivo conjuntamente con el sector investigativo lleven las modificaciones necesarias en sus estructuras, con el objetivo de conservar y corregir dicha competitividad tanto en investigación como en avances tecnológicos y de productividad. A razón de todo lo citado surgen los siguientes dos elementos:

- Fortalecimiento y adecuado funcionamiento del sistema educativo, de ciencia, tecnología, y productivo.
- Dinámica de interacciones o flujos, a fin de nivelar su efecto dentro del sistema social.

Gráfico 36: Estructura organizacional para la Innovación Tecnológica en las Unidades de Investigación y Desarrollo de la AUSJAL



Elaborado por: David Osejo

4.7 CONDICIONES Y POLÍTICAS GENERALES PARA LA COMPETITIVIDAD ESTRUCTURAL, POR NIVELES EN LAS UNIDADES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS REFERENTES A LA AUSJAL

Objetivo: Construir planes operativos con el fin de establecer las dimensiones, efecto y alcance de estas condiciones y políticas para posteriormente enfocarse en formulación y su respectiva realización con estrategias y políticas determinantes, pautas en el progreso investigativo y productivo del país.

4.7.1. Nivel Meso

La cimentación y fortalecimiento de comprobadas estructuras que se determinan por ser eficientes, interactúan de manera próxima con los representantes privados y públicos, formulando y elaborando políticas en pro del impulso del sector investigativo.

4.7.1.1 Una sola política de desarrollo económico integradora

Los sectores educativo, científico y tecnológico se han catapultado como directrices claves para proporcionar continuidad con el

proceso de la cimentación, así como de la competitividad y de la creación. Es por ello que de esta premisa se ha basado la Política Tecnología y Científica. Es importante resaltar que este tipo de políticas encaminadas a la Educación Superior, genera una transformación dentro de la Matriz Productiva, formando parte de las Políticas Nacionales de Desarrollo.

4.7.1.2 Políticas de desarrollo por sector

Es importante la existencia de políticas en pro del fortalecimiento de cada sector, a fin de poder componer todos los requerimientos para la sostenibilidad y la consolidación, dependiendo del grado de investigación usada dentro de la Educación Superior. Este tipo de políticas envuelven una planificación de largo plazo.

4.7.1.3 Estrategias de articulación intersectorial

La coexistencia del Sistema de Generación y Asimilación del Conocimiento, con el sector educativo, pende de elementos, así como de habilidades ideadas a fin de poder ejecutar los respectivos mecanismos para el sector. Dichas unidades de conocimiento dan

respuesta a las políticas urgidas a nivel meso, las cuales son llevadas a cabo a mediante de una tarea relacionada por cada agente del nivel micro hacia el nivel interior de cada sector o entre estos. La relación existente en este sector actúa de manera indisoluble sobre el nivel meso.

Concurren diversas estrategias que viabilizan su articulación, las cuales son:

- Caracteres objetivos y evidentes incentivos, en pro de la sostenibilidad de cada estrategia para la articulación intersectorial e intrasectorial.
- Restauración de áreas de interacción productiva, que consientan interactuar a la industria con la universidad.
- Desempeño de programas intersectoriales.
- Soporte a requerimientos de determinado conjunto de organizaciones con un fin común. Ello abarca gestiones que conducen a un mayor fortalecimiento tecnológico, y mejora en el planteamiento de estrategias para consentir a los bienes de capital.
- Unificación de investigadores nacionales e internacionales con especializaciones comunes o complementarias, para el desarrollo del país.

- Combinación de grupos de empresarios, en conjunto con investigadores técnicos en las ramas de cada sector.

4.7.1.4 Estrategias de soporte operativo al nivel micro

Conjuntamente con la iniciativa para ayudar a la articulación, dentro del nivel meso, se visualiza a las estrategias, tras la búsqueda de soporte para la logística de sus operaciones dentro de cada sector. Ello analiza, entre otras estrategias a las siguientes:

- Viabilidad para consentir a un financiamiento de proyectos dentro de un definitivo sector, o a su vez con carácter intersectorial.
- Estrategias direccionadas a establecer el uso de recursos.
- Soporte al sector industrial, en cuanto a socorrer con el trámite para las oportunas inscripciones y permisos.
- Paso a una actual infraestructura.
- Cimentación de la cabida que disfrute cada sector dentro de la sociedad.

4.7.1.5 Esquemas organizacionales

La composición de un esquema organizativo, se lo direcciona para la fase de sacudir un control de cada sector: educativo, científico, tecnológico y productivo, para poder ayudar con la organización del Sistema de Generación y Asimilación del Conocimiento, fijando el equilibrio referente a cada nivel de dirección para la toma de decisiones, por subsistema relacionado, a ello se le une requerimientos de cada objetivo que se persiga a fin de conseguir un sólido progreso económico. Ello se traslada a determinado contexto a fin de crear un mayor compromiso orienta a cada sector, consiguiendo se esta manera efectuar con los objetivos.

La seguridad dentro del desempeño de las estrategias direccionadas a forjar lineamientos para un correcto funcionamiento dentro del nivel meso, y consecuentemente desarrollar con su interacción con los demás niveles.

4.7.2 Nivel Micro

Cada agente integrante de los sectores en estudio, necesitan de un apoyo especializado en fortalecer sus fundamentos tecnológicos a fin de formar estrategias que accedan a un impulso económico. Dichas estrategias incluyen mecanismos para conseguir un nivel progresivo de competitividad.

Estos tres sistemas, cuando se encuentran en funcionamiento, dentro del nivel meso se puede estimar que a nivel micro se muestra una fuerte interrelación horizontal entre estos. En cuanto a intra-sectores, se refiere entre: universidades o empresas; es intersectoriales, se enfoca a la relación empresa y universidad.

El cumplir con las políticas, así como con las estrategias, se da paso a la definición a nivel meso, lo cual puede verse reflejado a nivel micro, en cuanto a:

- El proceso del aprendizaje, enfocado a las organizaciones, conlleva a una necesaria asimilación de todo el conocimiento.
- La producción de conocimiento tanto tecnológico como científico, a fin de dar respuesta a los requerimientos exigidos por el dinamismo productivo.

- El formar el talento humano adecuado para cada proceso direccionado a generar mayor conocimiento y con ello el incremento en los niveles productivos.

4.7.3 Nivel Macro

El eficaz trabajo del nivel macro, se encuentra potentemente expreso en la aplicación a nivel nacional dentro de la fase de meta. La acertada acción perteneciente a dicho nivel se establece como un componente clave para el éxito de cada acción a nivel micro y meso de las Unidades de Postgrados así como de Investigación.

Este mencionado nivel en estudio comprende un marco regulatorio, relacionado con el nivel de planificación, de políticas y estrategias existentes, las cuales deben estar cimentadas en razonamientos claros en pro para alcanzar una mayor competitividad, direccionada a construir una plataforma de sostenibilidad y gestión fundamentada en el fortalecimiento de los conocimientos. El gobierno, dentro del nivel macro debe ser quien delimita cada política, traducida en condiciones que demanda cada sector a fin de poder desempeñar un papel de edificación de la competitividad.

4.7.4 Nivel meta

Proporcionado el grado de importancia del capital social, así como de sus factores relacionados con la capacidad para poder integrar cada una de las estrategias sociales, en conjunto con el trabajo en equipo, se puede plantear mejores planes en torno a los objetivos en pro del bien común. Este nivel se constituye como un elemento clave para poder innovar, y beneficiar al trabajo de cada organización que se encuentre en red.

En el denominado nivel meta, se representa como una distribución social, que busca complementar a la alineación de una estructura direccionada a la investigación. Particularmente otorgando beneficios a los trabajos en red, así como se permite una óptima coordinación horizontal, y su correspondiente integración social a fin de posibilitar al Estado para que cumpla con su función conductora dentro del desarrollo competitivo.

Dentro del capital social, también se incluye a la educación, la cual en la actualidad se catapulta como una sólida estrategia que permite edificar y consolidar la capacidad social. Es por esta razón que se debe otorgar gran atención a formar y cimentar las aptitudes de cada

individuo y saber direccionarlas a la integración social dentro de todo nivel educativo. Adicional a ello parte integrante del mencionado capital social, también lo hacen parte los hábitos, valores y normas aplicables dentro de una sociedad.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

- Los establecimientos de regulación y control frente a la educación superior (Ceaaces, Senescyt), reglamentan la actividad investigativa partiendo de políticas enfocadas a los grupos, los centros y los demás cuerpos implicados; a pesar de esto, la operatividad y funcionamiento de los grupos es disímil en lo referente a los tiempos, recursos y dinámicas desarrolladas en la labor investigativa.
- Los esfuerzos que se ha venido realizando por parte de las universidades de Latinoamérica en torno a la consideración de una praxis gerencial de los sistemas universitarios de investigación y postgrados, hoy en día es una realidad en muy

- pocas de ellas, pero sin embargo, esta idea agrupa varias esperanzas para el mejoramiento paulatino del sistema educativo – superior.
- Dentro de los grupos de investigación y postgrados el capital humano, conforma el componente clave de la generación de valor. Relacionando los distintos elementos del aprendizaje organizacional en estos grupos, se puede llegar a la conclusión de que los mecanismos y prácticas de interacción existentes entre sus integrantes, facilitan el aprendizaje grupal y continuo. Sin embargo, se debe prestar atención a la estructura organizativa en la que se desarrollan, porque aunque el aprendizaje organizacional depende de las personas, la creación de conocimiento implica las dinámicas creadas por los grupos y esto facilita de alguna forma la flexibilidad o rigidez de las estructuras.
- La presente investigación ha generado un modelo que provee un marco de referencia, tanto desde el punto de vista conceptual, como desde la práctica, que comprende el estudio de los grupos de investigación y postgrados universitarios desde una perspectiva de la gestión del conocimiento aplicada a la innovación mediante la creación.
- Es necesario que las universidades vinculadas a la AUSJAL reflexionen todo lo referente a los planes de trabajo de los integrantes de los grupos de investigación y postgrados, facilitando a los investigadores, las condiciones que necesitan para garantizar la sostenibilidad de esa gran ventaja comparativa y poder clasificarse

como categoría A de acuerdo al modelo que se plantea en esta investigación. El solo hecho tener en cuenta a varios frentes al mismo tiempo, cumpliendo las labores de docencia, administración y extensión, puede restarles efectividad, para lo cual es necesaria la correcta organización institucional que permita un mejor trabajo y a su vez genere un mejor servicio.

5.2 RECOMENDACIONES

- Las investigaciones deben ampliarse por parte de las unidades de investigación y postgrados hacia las necesidades de las empresas ya que la investigación industrial genera mayor aporte y financiamiento para su desarrollo y expansión.
- Las Unidades de investigación y postgrados han sido impactadas por la política pública educativa, generando un nuevo sistema nacional educativo desconcentrado y con novedosos modelos de gestión. Pero la misma debería ser más participativa y permitir una mejor relación con los sectores productivos.
- El modelo aquí propuesto para un mejor diseño organizacional acorde a las Unidades de investigación y postgrados en base de la AUSJAL se debería implementar y mantener al largo plazo, como estrategia integracionista entre universidades con la finalidad de compartir desarrollo de conocimientos académicos con más altos parámetros de calidad y más directamente.

- La Universidad necesariamente debería reflexionar sobre los planes de trabajo de los integrantes de los grupos y facilite, a los investigadores, las condiciones que se necesitan para garantizar la sostenibilidad de esa gran ventaja comparativa que les ha permitido lograr un posicionamiento académico. El solo hecho de tener que atender a varios frentes al mismo tiempo, cumpliendo las labores de docencia, extensión y administración, puede restarles efectividad a los centros de investigación.
- Para los docentes la investigación no debe estar considerada como un mero formalismo de su práctica profesional, sino más bien como un campo netamente de desarrollo es decir que se implementen profesionales directamente a investigar y desarrollar nuevos conocimientos pero vinculados a sectores productivos y no sólo a implicaciones teóricas.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACOSTA, L. (2009). **La Recreación: Una estrategia para el aprendizaje. Santa Fe de Bogotá:** Editorial Kinesis.
2. ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA. (2013). **Carta de AUSJAL.** México D.F.: AUSJAL.
3. AUSJAL, A. d. (2013). **Carta de AUSJAL.** México D.F.: AUSJAL.
4. AUSJAL, A. d. (2013). **Carta de AUSJAL.** México D.F.: AUSJAL.
5. BINABURO, J. A., & Muñoz , B. (2007). **Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar.** Barcelona: Ediciones CEAC.
6. BOWER, G. (2001). **Teorías del Aprendizaje.** México D.F.: Trillas.
7. Casanova, M. A. (2006). **Diseño curricular e innovación educativa.** Madrid: Editorial La Muralla.
8. CINDA. (2012). **Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012.** Chile: CINDA.
9. COLL, C., Palacios, J., & Marchesí, A. (2000). **Psicología de la Educación.** Madrid: Alianza Editorial.
10. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2014). **UNASUR: Un espacio de cooperación e integración para el desarrollo.** Santiago de Chile: CEPAL.
11. CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013). **Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14.** Quito: ceaaces.
12. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (20 de Octubre de 2008).
13. GAGNÉ, R. (2009). **The conditions of learning.** Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
14. GARCÍA, V. (23 de Enero de 2011). **Tecnologías multimedia en el ámbito educativo.** Buenos Aires: Editorial Contexto.
15. GAVILANES, R. (2012). **Libertad, educación y nación.** Quito: Abya-Yala.
16. HILGARD, B. (2008). **Teorías del Aprendizaje.** Trillas: México D.F.
17. HOLMES, L. (2005). **Looking after children.** London: Loughborough University.
18. INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MASSACHUSETTS. (8 de Septiembre de 2010). **Educación y ciencia.** Recuperado el 30 de Diciembre de 2014, de <http://connect.mit.edu/blog/case-study-hosting-mitalum-twitter-chat>
19. JIMER, C. (2011). **Educación, ciencia y tecnología en el Ecuador.** Guayaquil: EDICIONES HOLGUÍN S.A.

20. KANTOR, J. (2012). **Psicología Interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática**. México D.F.: Trillas.
21. KELLS, H. (1997). **Sistema Nacional de Garantía y Control de Calidad Académica**. Paris: Jessica Kingsley Publishers.
22. LAFOURCADE, P. (2003). **Evaluación de los aprendizajes**. Editorial Kapelusz, S.A.: Buenos Aires.
23. LEMASSON, J. P., & CHIAPPRE, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
24. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Asamblea Nacional 5 de Agosto de 2010).
25. MERRIAM, S. (1999). **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass.
26. MONTRELL, J. (2012). **Texas Advance Sheet January 2012**. Texas: Fastcase Inc.
27. PADILLA, R. (2013). **Formación docente en educación media superior: Diseños y evaluación de un modelo**. Guadalajara: Editorial Universitaria - Libros UDG.
28. RUIZ, R., MARTÍNEZ, R., & VALLADARES, L. (2012). **Innovación en la educación superior: Hacia las sociedades del conocimiento**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
29. SACRISTÁN, J. G. (2008). **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Ediciones Morata.
30. STUFFLEBEAM, D., & SHINKFIELD, A. (2007). **Evaluation Theory, Models, and Applications**. San Francisco: John Wiley & Sons.
31. UNESCO. (2013). **La Educación para Todos (EPT)**. Paris: UNESCO.
32. ZABALZA, M. (2010). **El currículo. Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ANEXOS

ANEXO 1: GLOSARIO

CONOCIMIENTO.- Vélez S. (2001), lo define como el “proceso por el cual el hombre refleja (por medio de conceptos, leyes, categorías, etc.) en su cerebro las condiciones características del mundo circundante. Una de las formas que tiene el hombre para otorgarle un significado con sentido de la realidad”.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.- Para el físico Vélez S. (2001), no es más que el “conocimiento sistemático de la realidad, es decir, teniendo las etapas de observación, descubrimiento, explicación y predicción”.

DISEÑO.- Para Sabino (1992), el diseño se refiere a una estrategia general, que tiene como objeto proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de un plan de trabajo que permita al investigador determinar las operaciones necesarias para hacerlo. Hernández, et al., (2003), lo definen como el “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación”, (p.185).

DOCTORADO O TÍTULO DE DOCTOR.- ("Doctorate" or "Doctoral Degree").

Titulación de alto nivel reconocida internacionalmente que cualifica al portador para realizar trabajo académico o de investigación. Incluye un importante trabajo de investigación original, presentado en una tesis. Es el título obtenido después de la finalización de los estudios de Tercer Ciclo.

EDUCACIÓN SUPERIOR.- Programas de estudio en los que pueden participar los estudiantes con certificado emitido por un centro cualificado de Enseñanza Secundaria después de un mínimo de doce años de escolaridad, u otras cualificaciones profesionales relevantes. Las instituciones de educación superior pueden ser universidades, centros de estudios profesionales superiores o instituciones de educación superior.

EVALUACIÓN.- ("Assessment"). Conjunto de pruebas escritas, orales y prácticas, así como proyectos y trabajos, utilizados en la evaluación del progreso del estudiante en la unidad o módulo del curso. Pueden ser empleadas por los propios estudiantes para evaluar su progreso (evaluación formativa) o por la universidad para juzgar si la unidad o el módulo del curso se ha concluido satisfactoriamente en relación a los resultados del aprendizaje de la unidad o módulo (evaluación acumulativa o continua).

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.- Bajo la óptica de un proceso mucho más riguroso, Vélez S. (2001), afirma que este término es el “proceso sistemáticamente ordenado, cuyo objetivo es la demostración de hipótesis o la confirmación y desarrollo de teorías”

INVESTIGACIÓN + DESARROLLO (I + D).- Quizá este término no sea muy escuchado en el ámbito metodológico para nuevos investigadores, pero es preciso acotar que como proceso científico ayuda mucho a la solución de problemas sistematizados, por lo que Vélez S. (2001), afirma que es el “trabajo creativo emprendido de modo sistemático para incrementar el acervo de conocimiento científico y tecnológico y utilizar dicho acervo para invertir en nuevas aplicaciones. La I + D es considerada un ‘invento para inventar’ o como una fábrica de tecnología”

MODELO DE DOS ETAPAS.- Hernández, et al., (2003), afirman que es aquel en el cual, “dentro de una misma investigación, se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes en cada enfoque”, (p.20).

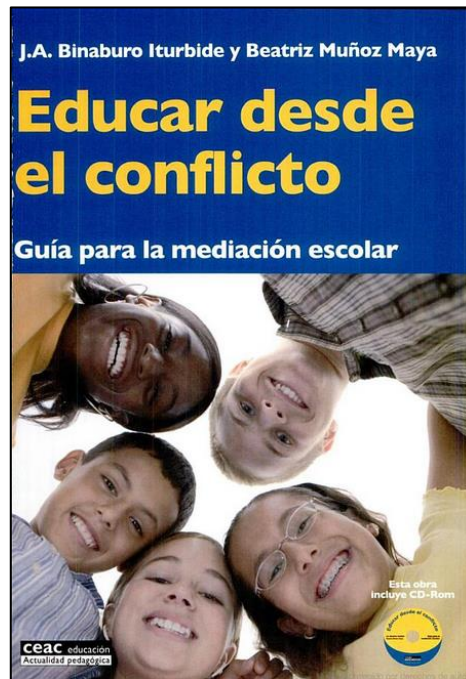
OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA.- Pick de Weiss y Velazco de Faubert (1994), afirman que este tipo de observación “se lleva acabo cuando se pretende probar una hipótesis, o cuando se quiere hacer una descripción sistemática de algún fenómeno, es decir, cuando se realiza una investigación, en lo que se sabe exactamente lo que se va a investigar y se tiene un diseño de investigación”.

PRUEBAS ESTANDARIZADAS.- Hernández, et al., (2003), afirman que son “cuestionarios o inventarios desarrollados para medir diversas variables y que tienen sus propios procedimientos de aplicación, codificación e interpretación”, (p.435)

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.- ("Learning Outcomes"). Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de criterios de evaluación apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos mínimos para la concesión del crédito, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del crédito. La acumulación y la transferencia de créditos se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad, indicando, con precisión, las realizaciones por las que se otorga el crédito.

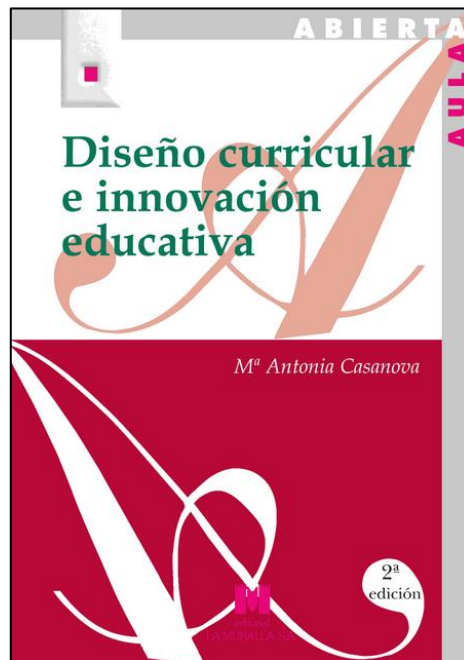
UNIDAD DE ANÁLISIS.- Es “el sobre qué o quienes se van a recolectar datos”, dependiendo “(...) del enfoque elegido (...), del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio”, Hernández, et al., (2003, p.300-302)

ANEXO 2: Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar



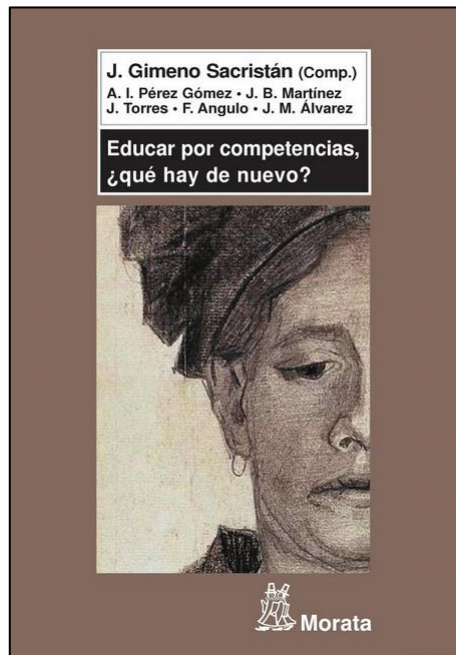
Fuente: (Binaburo & Muñoz , 2007)

ANEXO 3: Diseño curricular e innovación educativa



Fuente: (Casanova, 2006)

ANEXO 4: Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?



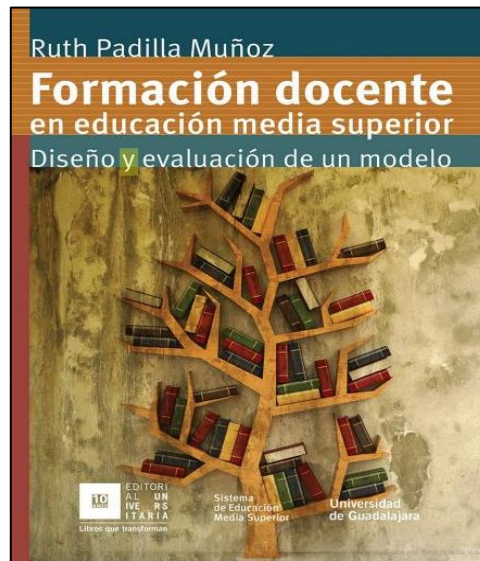
Fuente: (Sacristán, 2008)

Anexo 5: Innovación en la educación superior: Hacia las sociedades del conocimiento



Fuente: (Ruiz , Martínez, & Valladares, 2012)

ANEXO 6: Formación docente en educación media superior: Diseños y evaluación de un modelo



Fuente: (Padilla, 2013)

ANEXO 7: Formación docente en educación media superior: Diseños y evaluación de un modelo

Tabla 3. Financiamiento de la educación media superior: comparativo entre doce países

País	% de PIB para educación ¹	% de gasto público para educación ¹	% de gasto público de educación para el NMS ¹	Costo (anual) por alumno (USD) ²
Japón	3.5	9.5	sd	sd
China	1.9 ³	1.3 ³	sd	sd
Corea del Sur	4.2	15.3	21.7	8,199
Reino Unido	5.6	11.9	29	7,343
Finlandia	6	12.6	23.8	6,130
Francia	5.6	10.6	22.9	9,384
España	4.2 ⁶	sd	sd	7,707
Estados Unidos	5.7	14.8	sd	10,442
Canadá	4.5 ⁴	12.5 ⁵	sd	7,343
México	4.8	25.6	12.3	2,856
Chile	3.4	9.5	25.4	1,983
Argentina	4.5	14	15.7	sd

1. Datos de 2006. Fuente: *Unesco Statistic 2008*.
 2. Datos de 2007. Fuente: *Education at a Glance 2009: oecd Indicators*.
 3. Datos de 1999. Unesco, 2008.
 4. Datos de 2005. Unesco, 2008.
 5. Datos de 2001. Unesco, 2008.
 6. Dato de 2006. Fuente: Ministerio de Educación de España. <http://www.educacion.es>

Fuente: (Padilla, 2013)

ANEXO 8: Objetivo y metas mundiales propuestos

Objetivo y metas mundiales propuestos para la educación después de 2015

EL OBJETIVO GLOBAL QUE SE PROPONE ES:

“Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030”

Este objetivo se plasmará en siete metas mundiales que se han fijado al término de amplias consultas. Cinco de ellas son metas de llegada y dos, metas de partida. Estas últimas se consideran indispensables para alcanzar las metas de llegada.

META 1

Para 2030, al menos el x% de las niñas y los niños estarán preparados para la escuela primaria mediante su participación en un sistema de educación y protección de la primera infancia de calidad, con por lo menos un año de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.

Por el efecto positivo inmediato y a largo plazo que la atención y educación de la primera infancia (AEPI) tiene no sólo en el bienestar y el desarrollo de los niños y su preparación para la escuela sino también en el desarrollo social y económico de las sociedades, la atención y educación de la primera infancia debe ampliarse y debería proporcionarse a todos los niños por lo menos un año de educación preprimaria.

META 2

Para 2030, todas las niñas y los niños finalizarán una educación básica de calidad, gratuita y obligatoria, de al menos nueve años y adquirirán las competencias correspondientes; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.

La futura agenda de la educación debe garantizar que se ofrezca un ciclo completo de educación básica. En consecuencia, debe velar por que todos los niños, independientemente de las circunstancias, tengan acceso a una educación básica de calidad, gratuita y obligatoria de nueve años como mínimo y finalizarla; ésta deberá comprender por lo menos la enseñanza primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria, pero puede llegar más lejos en función del contexto del país.

Es esencial que apunte también a que, como resultado, se adquieran las competencias correspondientes, medidas con arreglo a normas de aprendizaje reconocidas.

META 3

Para 2030, todos los jóvenes y al menos el x% de los adultos sabrán leer, escribir y calcular con el grado de dominio necesario para participar plenamente en la sociedad; se prestará especial atención a los jóvenes y las mujeres y a los más marginados.

La alfabetización es un cimiento indispensable para aprovechar las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y se entiende como un todo continuo, con diferentes niveles y usos según el contexto. Todos los jóvenes y adultos deben llegar a un nivel de lectoescritura que les permita funcionar eficazmente en el hogar, en la escuela, en el trabajo y en la sociedad. Habida cuenta de la persistencia y la magnitud del problema de la alfabetización tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados, en la futura agenda de la educación se deben prever más esfuerzos en este terreno.

META 4

Para 2030, al menos el x% de los jóvenes y el y% de los adultos poseerán los conocimientos y las competencias necesarios para tener un trabajo y una vida dignos gracias a la enseñanza y la formación técnica y profesional, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.



Dadas las transformaciones socioeconómicas, hace falta renovar e intensificar los planteamientos relativos a los conocimientos y las competencias que requieren un trabajo y una vida dignos. Entre otras cosas, se deberá dotar a los jóvenes de conjuntos de competencias útiles por medio de las diversas vías de enseñanza y formación, mejorar la transición del mundo escolar al laboral, y consolidar el reciclaje y el perfeccionamiento para los adultos en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

META 5

Para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.

Los desafíos del mundo globalizado, rápidamente cambiante e interconectado de hoy exigen que las personas de todas las edades posean los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que les permitan contribuir como ciudadanos del mundo responsables a la paz y al desarrollo sostenible. La educación es el principal medio para preparar a las personas para actuar en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y de un mundo justo, tolerante, inclusivo y seguro para las generaciones presentes y futuras.

META 6

Para 2030, todos los gobiernos lograrán que todos los educandos reciban una enseñanza impartida por docentes cualificados, con capacitación profesional, motivados y debidamente respaldados.

La calidad de la educación depende de la calidad de los docentes. Estos están a la vanguardia de la educación y la formación, desde la atención y educación de la primera infancia (AEPI) hasta la educación superior, en entornos formales y no formales. La futura agenda de la educación debe garantizar, en consecuencia, que los gobiernos y las partes interesadas en la educación inviertan para subsanar la insuficiencia de docentes y mejorar el desempeño de éstos.

META 7

Para 2030, todos los países asignarán a la educación por lo menos el 4-8% de su producto interno bruto (PIB) o por lo menos el 15-20% de su gasto público, dando prioridad a los grupos más necesitados, y reforzarán la cooperación financiera en favor de la educación, dando prioridad a los países más necesitados.

La nueva agenda de la educación no puede cumplirse sin suficiente financiación. Por lo tanto es preciso que los gobiernos renueven claramente su compromiso de aportar una financiación equitativa que esté en consonancia con las prioridades nacionales de educación y que todas las partes interesadas, comprendidas las fuentes multilaterales y bilaterales, aumenten la cooperación financiera en beneficio de la educación.

Fuente: (UNESCO, 2013)